

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

EDUARDO SANTOS ARAÚJO

**GESTÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS: DESAFIOS DA  
FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA DO DIRETOR**

JUIZ DE FORA

2017

EDUARDO SANTOS ARAÚJO

**GESTÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS: DESAFIOS DA  
FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA DO DIRETOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira

JUIZ DE FORA

2017

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

Araújo, Eduardo Santos.

Gestão escolar na Rede Estadual de Minas Gerais: Desafios da formação administrativa do diretor / Eduardo Santos Araújo. -- 2017. 182 f.

Orientador: Victor Cláudio Paradela Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Gestão Escolar. 2. Formação de diretores. 3. Gestão administrativa. 4. Dificuldades gestoras. I. Ferreira, Victor Cláudio Paradela, orient. II. Título.

EDUARDO SANTOS ARAÚJO

**GESTÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS: DESAFIOS DA  
FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA DO DIRETOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

---

Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira (Orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Membro da banca

---

Membro da banca

Dedico este trabalho a todos os que conhecem efetivamente as aflições e deleites de dirigir uma escola pública de educação básica.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela capacidade de raciocínio e pela singularidade que nos constitui; a minha família pelo apoio e pela construção de quem sou (em especial, minha avó, Jona Araújo e Geyse Santana (*in memoriam*) – sei que festeja comigo, Xibinha!); aos meus amigos, que celebram essa conquista! A Thaís Maria Goulart – sem você esse sonho nem teria se iniciado! A Ione Passos e Patrícia Neves – pelo apoio incondicional na gestão de uma escola dirigida por um mestrando; a toda comunidade da Escola Estadual dos Palmares, de onde tem nascido tantos planos e realizações na minha vida profissional. Ao meu orientador Professor Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira, por me indicar o melhor percurso para a construção e finalização deste trabalho; ao caro suporte de orientação, Professor Dr. Daniel Eveling da Silva, pelo acompanhamento e parceria em todos esses meses (*você é show, Doctor!*); À M.<sup>a</sup> Priscila Campos Cunha pelo incentivo e condução iniciais deste trabalho. Aos professores Dra. Liamara Scortegagna (UFJF) e Ricardo Thielmann (UFF) pelas substanciais contribuições na banca de qualificação. A cada um dos Agentes de suporte acadêmico (ASA's) do PPGP, que mui primorosamente nos acompanharam na jornada das disciplinas com tanta dedicação. Aos colegas mestrandos da turma 2015, cada um de vocês contribuiu para esse processo árduo, mas gratificante (em especial àqueles que nesta caminhada se tornaram meus amigos!). Às diretoras da DAFI (SRE Metropolitana B) e à diretora da SRE de Barbacena-MG por terem cedido um pouco do seu tempo para discutirmos os “meandros” da formação na gestão escolar mineira. Aos diretores da SRE Metropolitana B, que atenderam ao chamado desta pesquisa, em especial aos colegas de Ibitité, por compartilharem um pouco da sua história profissional. Ao povo do Estado de Minas Gerais por financiar meus estudos através da deliberação da nossa Ilustríssima Secretária de Estado de Educação, Macaé Maria Evaristo dos Santos. E, finalmente, ao meu querido Marcos Vinícios de Souza pela graça de contemplar nas noites, finais de semana e feriados a construção de um mestre – é mais um marco na nossa história (sem você a jornada seria muito mais difícil!).

Ninguém se diz impunemente. As tentações da vaidade ou do niilismo perseguem os esforços para dar sentido a percursos feitos pelo caminho do que somos, mas também pelos caminhos do que nos obrigaram a ser.

(NÓVOA, 2001, p. 7).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa pretendeu discutir a formação de gestores no âmbito da Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com recorte prioritário em Ibirité-MG. Diante das mudanças na configuração das atividades educacionais nas últimas décadas é necessário que o diretor escolar desempenhe múltiplas funções. Assim, as atividades da direção vão desde a gestão pedagógica, perpassando pela gestão de pessoas e englobando a gestão administrativa e financeira, de cunho mais burocrático. Neste contexto, os processos de formação de diretores tornam-se condição imprescindível para o alcance dos objetivos educacionais. Grande parte das competências requeridas do diretor de escola básica está no âmbito da gestão administrativa a qual, apesar de ser uma atividade-meio, se mal gerenciada acarreta danos ao que se considera atividade fim, a saber, à gestão pedagógica. Partindo dessas constatações, assumiu-se como suposição, inicial, que há lacunas na formação do diretor de escola no geral e, mais especificamente, daqueles alocados na rede estadual de Minas Gerais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo e como instrumentos a entrevista individual e questionário estruturado. A revisão teórica embasou-se, principalmente, em Lück (2000 e 2009); Sander (1993); Paro (2010); Machado (2000) e Teixeira e Malini (2016) para construir os eixos de análise. Estes discutiram a correlação das diferentes dimensões da gestão escolar; as competências requeridas ao diretor e sua formação, incluindo as implicações desta para a direção da escola. Ao final, a suposição mencionada foi confirmada, quando se constatou a inexistência de formação inicial para os diretores, o desconhecimento destes a respeito dos cursos de formação disponíveis na rede, além do reiterado sentimento de abandono demonstrando durante as entrevistas. Deste modo, os resultados da pesquisa indicaram a existência de *gaps* entre a formação do diretor e as competências exigidas para a gestão escolar eficaz. Diante disso, propôs-se um Plano de Ação Educacional (PAE) visando minimizar as dificuldades encontradas. A proposta principal consta da criação de um núcleo de formação e acompanhamento de diretores na SRE pesquisada, incluindo uma Formação administrativo-financeira básica, continuada e cíclica para diretores; entre outras ações.

**Palavras-Chave:** Gestão Escolar; Formação de diretores; Gestão administrativa. Dificuldades gestoras.

## ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Masters Program in School Management and Evaluation of Public Education (PPGP) from the Center of Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The research was intended to discuss about the training of managers in the scope of the Regional Superintendence of Education (SRE) Metropolitan B, of the State Secretariat of Education of Minas Gerais (SEE / MG), with a priority outline in Ibirité-MG. Faced with the changes in the configuration of educational activities in the last decades, it is now necessary for the school director to perform multiple functions. Thus, management activities range from pedagogical management, human resources and encompassing administrative and financial management, in a bureaucratic approach. In this context, the directors' formation processes become an indispensable condition for the achievement of educational objectives. A large part of the required competencies of elementary schools' principals is in the scope of administrative management, which, despite being an intermediate activity, if poorly managed entails damage to what is considered an end activity, namely, pedagogical management. Based on these findings, it was held as an initial assumption that there are gaps in the formation of school directors in general and, more specifically, of those allocated in the state network of Minas Gerais. For that, a qualitative research was carried out and as instruments the individual interview and structured questionnaire were applied. The theoretical overview was based mainly on Lück (2000 and 2009); Sander (1993); Paro (2010); Machado (2000) and Teixeira and Malini (2016) to construct the axes of analysis. They have discussed the correlation of the different dimensions of school management; the required competencies of the principal and his or her qualification, including its implications for the school management. In the end, the assumption above was confirmed, when initial training for the directors was inexistent. Moreover, there was a lack of knowledge about available training courses on the network, and the repeated feeling of abandonment during the interviews. In this manner, the results of the research indicated the existence of gaps between the training of principals and the competences required for effective school management. In view of this, an Educational Action Plan (PAE) was proposed to minimize the difficulties encountered. Its main proposal consists in the creation of a training center and monitoring of directors in the SRE surveyed, including a basic, continuous and cyclical administrative-financial training for directors among other actions.

**Keywords:** School Management; Training of principals; Administrative management; Difficulties in management.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
AED	Avaliação Especial de Desempenho
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
EAD	Educação a distância
Efap	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo Renato Costa Souza
ICD	Índice de concordância entre os diretores
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DCTF	Declaração de Créditos e Débitos de Tributos Federais
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIPJ	Declaração de Informações Econômico-Fiscais da Pessoa Jurídica
DIRE A	Diretoria Educacional - Área A
DIRE B	Diretoria Educacional - Área B
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIC	Formação administrativo-financeira básica, continuada e cíclica para diretores
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FGD	Função Gratificada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Magistra	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
NUFORD	Núcleo de Formação e Acompanhamento de diretores
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PSI	Processo Seletivo Interno
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Seesp	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEPLAG/MG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão/Minas Gerais
SIGPC	Sistema de Gestão de Prestação de Contas
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISADP	Sistema de Designação de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SYSMEAE	Sistema de Monitoramento da Execução Alimentar Escolar
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Organograma SEE – Parte 1.....	43
FIGURA 2 – Organograma SEE – Parte 2.....	44
FIGURA 3 – Diretores de Educação Básica Estaduais (MG) e o PPGP.....	57
FIGURA 4 – SRE Metropolitana B - Percentual de escolas por município.....	61
FIGURA 5 – Paradigma multidimensional de administração da educação.....	71
FIGURA 6 – Objetivos institucionais e individuais na escola.....	87
FIGURA 7 – Pós-graduações dos diretores da SRE Metropolitana B.....	102
FIGURA 8 – Formação em gestão escolar dos diretores da SRE pesquisada.....	103
FIGURA 9 – Conhecimento dos diretores sobre os Programas de formação.....	118
FIGURA 10 – Percepção dos gestores sobre estratégias de formação.....	128
FIGURA 11 – Nível de concordância sobre estratégias de formação da SRE.....	128

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Responsabilidades/Competências exigidas ao Diretor de Escola na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.....	25
QUADRO 2 – Relação das tarefas identificadas nas legislações.....	30
QUADRO 3 – Currículo do Progestão.....	34
QUADRO 4 – Objetivos do curso de Pós-graduação <i>lato sensu</i> do Escola de Gestores.....	36
QUADRO 5 – Estrutura Curricular do Curso de Pós-graduação em gestão escolar do Programa Escola de Gestores.....	37
QUADRO 6 – As Diretorias da SRE e suas competências.....	45
QUADRO 7 – Atividades Gestoras e Competências Requeridas.....	79
QUADRO 8 – As características qualitativas desta pesquisa.....	90
QUADRO 9 – Pesquisa documental.....	91
QUADRO 10 – Categorias analíticas e objetivos pretendidos com as perguntas...	98
QUADRO 11 – O discurso dos diretores de Ibirité sobre o Programa de Certificação de Diretores.....	120
QUADRO 12 – Síntese com os dados mais relevantes que subsidiarão este PAE	136
QUADRO 13 – Proposição 1.....	140
QUADRO 14 – Proposição 2.....	145
QUADRO 15 – Proposição 3 .....	147
QUADRO 16 – Proposição 4.....	149
QUADRO 17 – Bloco 1 do curso de formação continuada.....	150
QUADRO 18 – Divisão dos grupos para os lançamentos sistêmicos utilizando o laboratório de informática.....	151
QUADRO 19 – Blocos 2 a 6 do curso de formação continuada.....	152
QUADRO 20 – Proposição 5 .....	153

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursistas do Escola de Gestores por edição e rede de ensino.....	38
Tabela 2 – Cursistas do Programa Escola de Gestores da UFMG por rede.....	39
Tabela 3 – Nível de escolaridade dos diretores estaduais mineiros.....	49
Tabela 4 – Avaliação da formação continuada sobre a prática.....	50
Tabela 5 – Escolas Estaduais de Ibirité - Número de Alunos e Servidores.....	61
Tabela 6 – Matrículas da Educação Básica na rede estadual por Ente Federado....	62
Tabela 7 – Níveis da Escala Likert adotada na pesquisa.....	96
Tabela 8 – Formação Inicial dos Diretores da SRE Metropolitana B.....	100
Tabela 9 – Atribuições do diretor na pesquisa de campo.....	103
Tabela 10 – Percepção dos diretores sobre requisitos para a eficiência na gestão escolar.....	106
Tabela 11 – Percepções do desenvolvimento das competências gestoras pelos diretores da SRE Metropolitana B.....	108
Tabela 12 – Dimensão administrativa e formação de diretores.....	110
Tabela 13 – Dimensão administrativa e correlações.....	112

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 AS DEMANDAS TÍPICAS DO GESTOR ESCOLAR.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 O diretor de escola: breve histórico do cargo e políticas públicas nacionais que visaram a sua formação .....</b>	<b>27</b>
1.1.1 O Progestão .....	32
1.1.2 Escola de Gestores .....	35
1.1.3 O Diretor Principal .....	39
<b>1.2 A rede estadual de educação de Minas Gerais.....</b>	<b>42</b>
1.2.1 Dados sobre a formação de gestores escolares e os seus responsáveis na rede estadual de educação de Minas Gerais .....	47
<b>1.3 Políticas de formação de diretores da rede estadual de educação de Minas Gerais .....</b>	<b>51</b>
1.3.1 A proposta da prova de certificação de diretores da rede estadual de educação de Minas Gerais .....	52
1.3.2 O Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) .....	55
<b>1.4 Elementos para investigação .....</b>	<b>58</b>
1.4.1 Local de investigação .....	60
<b>2 DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR, COMPETÊNCIAS EXIGIDAS E FORMAÇÃO DE DIRETORES .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1 Os eixos de análise – referencial teórico .....</b>	<b>64</b>
2.1.1 O recorte da dimensão administrativa da gestão escolar, seus significados e a relação com a gestão democrática.....	66
2.1.2 A Gestão administrativa em correlação com as demais dimensões da gestão escolar.....	70
2.1.3 As competências requeridas para a gestão escolar eficaz.....	77
2.1.4 A formação do gestor e as implicações para a direção da escola.....	82
<b>2.2 A seleção dos métodos de pesquisa e o porquê do caminho percorrido....</b>	<b>87</b>
<b>2.3 Análise dos impactos da formação do gestor na dimensão gerencial da gestão.....</b>	<b>99</b>
2.3.1 Perfil e formação do gestor.....	100

2.3.2 Atuação do diretor, competências requeridas para a gestão escolar eficaz e gestão democrática .....	103
2.3.3 a Gestão administrativa em correlação com as demais dimensões da gestão escolar .....	111
2.3.4 Formação do gestor e as implicações para a direção da escola.....	117
2.3.5 Planejamento estratégico para a formação de diretores. ....	122
2.3.6 Percepções dos respondentes sobre as propostas iniciais do PAE .....	131
<b>3 CONSTRUINDO NOVAS ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES</b>	<b>136</b>
<b>3.1 Lançando as bases do Núcleo de Formação e Acompanhamento de diretores da SRE Metropolitana B (NUFORD).....</b>	<b>139</b>
<b>3.2 NUFORD em ação.....</b>	<b>142</b>
3.2.1 ...Pelo fórum permanente do diretor .....	143
3.2.2 ...Pela construção da Agenda eletrônica unificada do Diretor Escolar da SRE Metropolitana B .....	144
3.2.3 ...Por meio da Criação de uma Formação administrativo-financeira básica, continuada e cíclica para diretores – a FAFIC.....	146
3.2.4 ...Pela Criação de protocolo para a composição e atuação de equipes de transição para as gestões escolares .....	152
<b>3.3 Avaliando a exequibilidade do NUFORD.....</b>	<b>154</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice A – Instrumento de Pesquisa de Campo: Roteiro de Entrevista Individual para Diretor da Diretoria Administrativa e Financeira da SRE Metropolitana B. ....</b>	<b>171</b>
<b>Apêndice B – Instrumento de Pesquisa de Campo: Roteiro de Entrevista Individual para Diretor de Escola.....</b>	<b>173</b>
<b>Apêndice C – Instrumento de Pesquisa de Campo: Questionário estruturado do Diretor de Escola da SRE Metropolitana B .....</b>	<b>175</b>
<b>Anexo A – Conteúdo Programático da Prova de Certificação para Diretores da SEE/MG 2015. ....</b>	<b>178</b>
<b>Anexo B – Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte.....</b>	<b>182</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a função de diretor<sup>1</sup> de escola foi se alterando e se tornando mais complexa. É necessário que ele desempenhe funções que vão desde a gestão pedagógica, perpassando pela gestão de pessoas e englobando a gestão administrativa e financeira, de cunho mais burocrático.

A popularização da educação, os processos de descentralização educacional e a celeridade alcançada através das novas tecnologias mudaram substancialmente as atividades escolares e o modo de serem efetivadas pela sua gestão. Fortunatti (2008) concebe que as tarefas dos diretores das escolas públicas no terceiro milênio decerto são muito mais complexas do que as exercidas nas mesmas escolas há alguns anos<sup>2</sup>. Diante disso, finaliza afirmando: “é necessário reconhecer que novos diretores estão submetidos a um rol mais complexo de responsabilidades” (FORTUNATTI 2008, p. 52).

Estas responsabilidades dizem respeito a demandas da comunidade escolar, dos órgãos superiores das redes educacionais, como também advindas das mudanças estruturais da educação pública. A descentralização, por exemplo, trouxe maior autonomia na execução dos projetos pedagógicos escolares, mas também maior rigor gerencial nas execuções e prestações de contas. Portanto, para uma gestão eficaz<sup>3</sup>, que responda a contento às demandas das Secretarias de Educação e que, por outro lado, esteja comprometida com a realidade do seu entorno, ao gestor escolar é requerida uma gama de conhecimentos nas diversas áreas do saber. Ao partir da constatação de novas demandas e fazeres gestores, o presente

---

<sup>1</sup> Neste trabalho são usadas como sinônimas as terminologias “diretor” e “gestor” entendendo a partir de Lück (2000, p. 16) que “um **diretor** de escola é um **gestor** da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” (grifos nossos).

<sup>2</sup> O autor destaca, ainda, mudanças da estrutura social que implicam no aumento da violência, que chega às salas de aula, e no não acompanhamento dos alunos por suas famílias. No entanto, tais temáticas foram preteridas em função do escopo deste trabalho.

<sup>3</sup> O conceito de “gestão eficaz” aqui utilizado pode ser depreendido do seguinte trecho de Pereira, Peixe e Staron: “a gestão escolar será eficaz quando os dirigentes, ao liderarem as ações da escola, o fazem orientados por uma visão global e abrangente de seu trabalho, conhecem quais são os aspectos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da escola e da qualidade de suas ações” (PEREIRA; PEIXE; STARON, 2016, p. 21). Neste contexto, é preciso considerar: os resultados que escola obtém, como assegura o acesso e a permanência do alunado; como se dá o sucesso escolar e a avaliação dos resultados da aprendizagem e como é construída a participação dos órgãos colegiados (PEREIRA; PEIXE; STARON, 2016).

trabalho pauta-se no tema da Formação do Gestor Escolar, com foco mais específico na rede estadual de Minas Gerais.

Dito isto, exige-se de uma pesquisa como a que se inicia uma delimitação bastante clara do objeto de estudo e por isso, dentro do tema “Formação de Gestores”, elegeu-se especificamente a faceta administrativa. Cabe ressaltar que, apesar de o fazer do gestor se constituir num equilíbrio de competências (pedagógicas, administrativas e financeiras), grande parte das competências requeridas do diretor de escolas básicas está no âmbito da gestão administrativa e que esta, apesar de ser uma atividade-meio, se mal gerenciada acarretará danos ao que se considera atividade fim, a saber, à gestão pedagógica.

Nesse sentido, cabe as asserções de Paro (2010) quando o autor afirma que “em termos críticos, essa instituição [a escola] exige, para realização de seu objetivo, uma mediação administrativa *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 2010, p.776). Com tal perspectiva e delineando a importância da faceta administrativa da gestão escolar aponta-se para esta delimitação temática.

Na estrutura organizacional das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, é previsto que o gestor precisa ser um professor (licenciado em quaisquer das disciplinas) ou especialista da educação básica (pedagogo), aprovado em certificação para diretores, indicado pela comunidade escolar e nomeado pelo governador do estado (MINAS GERAIS, 2015a; MINAS GERAIS 2015b). Nestes moldes, o professor passa a executar funções de um administrador, além de ter que dar conta da gestão pedagógica escolar. Entretanto, nota-se que para o início desta gestão não há uma preparação específica ou formação inicial que garanta ao novo diretor as ferramentas necessárias à execução das funções da direção. Isso se caracteriza em um problema, uma vez que sua formação, em geral, não o prepara para lidar com as novas atribuições.

Antes de assumir o cargo de diretor de escola, o professor lida com questões bastante específicas e relacionadas à sua disciplina, para o qual é substancialmente formado (pelo menos em tese). As questões de planejamento dizem respeito ao nível de desenvolvimento em que seus alunos estão. O relacionamento interpessoal é mais restrito, já que lida mais diretamente com os seus pares, alunos e supervisão escolar em detrimento dos demais segmentos profissionais escolares e os pais dos

discentes. Não há implicações diretas das suas funções com a execução do financeiro escolar ou a administração estrita.

Ao ser nomeado diretor, este professor se vê pressionado por demandas consideravelmente diferentes. O planejamento é ampliado, sendo necessário ter visão estratégica e objetivos institucionais claros. O relacionamento da direção escolar traz exigências de resposta à comunidade do entorno da escola, aos alunos, aos pais, a todos os segmentos profissionais escolares, além da ligação à Superintendência Regional de Ensino (SRE) e Secretaria de Estado de Educação: um âmbito relacional muito mais abrangente. No Estado de Minas Gerais, ao gestor de escola estadual é requerido, ainda, que promova e acompanhe a movimentação financeira, tornando-se presidente da caixa escolar, unidade executora da escola (MINAS GERAIS 2015b). Para essa questão financeira, passa a ser exigido do gestor conhecimentos relativos aos processos de compra, alienação dos bens inservíveis, prestação de contas da caixa escolar, entre outros.

Diante de tais mudanças no perfil profissional do professor para o de diretor escolar e das exigências inerentes à essa função, torna-se necessário repensar os processos de formação dos diretores na rede estadual de educação de Minas Gerais.

O interesse do pesquisador pela temática tem relação direta com sua *práxis* gestora, haja vista à sua atuação enquanto diretor escolar da Rede Estadual de Minas Gerais desde maio de 2010, na Escola Estadual dos Palmares, Município de Ibirité, Região Metropolitana de Belo Horizonte.

O pesquisador enfrentou diversas dificuldades iniciais para iniciar a sua gestão, especialmente aquelas referentes à dimensão administrativa, situação que parece ser recorrente na atuação dos seus pares (diretores novos), que continuam sem passar por treinamento inicial. Este fato acarreta na dependência destes diretores de orientações fragmentadas que adquirem a partir da sua atuação, com os colegas “mais experientes” ou nos setores diversos da SRE a que são jurisdicionados.

Nesse sentido, como questão norteadora do estudo dispõe-se: Quais estratégias a SRE Metropolitana B pode adotar para aprimorar a formação administrativa dos diretores das escolas que lhes são jurisdicionadas?

A partir de tal questionamento o objetivo geral desta pesquisa é analisar as dificuldades da gestão escolar estadual em sua dimensão administrativa. A amostra

adotada, especificamente aquela relativa às entrevistas (prioritariamente qualitativa) se limitou aos diretores escolares estaduais do Município de Ibitaré, um dos municípios integrantes da SRE Metropolitana B. Os questionários estruturados (dados mais quantificáveis) foram aplicados, censitariamente, a 210 gestores da SRE Metropolitana B e obteve-se 146 respostas, configurando-se em uma margem de 69,5% de respondentes. Optou-se por essa opção para garantir triangulação (NEVES, 1996) e resultados mais amplos. Pela delimitação do público participante da pesquisa se configura uma amostra por conveniência e não probabilística.

Como objetivos específicos, buscou-se descrever as características de formação do gestor da educação básica no Brasil; apresentar as principais políticas públicas nacionais e estaduais relativas às formações gestoras; demonstrar as atividades realizadas para a preparação dos gestores da rede estadual mineira; analisar os dados concernentes à pesquisa de campo sobre as dificuldades administrativas dos gestores escolares; e propor uma intervenção que minimize as dificuldades administrativas gestoras nas escolas estaduais, a partir da construção de um núcleo de formação de gestores e outras ações afins.

A escolha do referido município como principal campo de pesquisa se deu por este ser o local de atuação profissional do pesquisador. Segundo Yin (2001) o estudo de caso deve enfrentar uma situação tecnicamente única. Nesse sentido, ressalta-se que o trabalho ora proposto não se trata de um estudo de caso, pois supõe-se que a realidade encontrada em Ibitaré seja similar à das demais escolas da rede estadual de Minas Gerais. Parte-se do pressuposto de que a Superintendência supramencionada e o município recortado não trazem consigo uma singularidade, dentro do estado de Minas Gerais. Delimitou-se a pesquisa com estes contornos pela maior facilidade de acesso do pesquisador às escolas e respectivos gestores alocados em tal cidade, denotando uma amostra por conveniência para a pesquisa de campo.

Este trabalho está dividido em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo 1, descreve-se o caso de gestão com as suas especificidades. O capítulo seguinte trata da dimensão gerencial da gestão escolar e seus impactos, a partir da apresentação dos conceitos básicos sobre o tema aqui proposto, embasando-se em pesquisas de autores consagrados. O capítulo 3 apresenta uma proposta para o aprimoramento da formação dos gestores

educacionais da rede estadual de Minas Gerais, representando, assim, o Plano de Ação Educacional (PAE) desenvolvido com base nos estudos realizados.

Para a descrição do caso de gestão optou-se por contrastar as exigências do trabalho docente com as demandas típicas da gestão escolar, visando ressaltar as diferenças para indicar a necessidade de formação para o cargo de diretor. Na sequência um breve histórico deste cargo e algumas políticas públicas nacionais que visaram a sua formação são dispostas. Subsequentemente, a rede estadual de educação de Minas Gerais é apresentada, juntamente com os dados sobre a formação dos seus diretores e as políticas de formação propostas por ela. Encerrando o capítulo, os elementos para investigação e o local de aplicação da pesquisa são evidenciados.

No capítulo 2, a primeira seção dispõe os eixos de análise, a segunda, os aspectos metodológicos da pesquisa e na última, os dados obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de campo são apresentados e auferidos a partir dos eixos temáticos. Os autores selecionados para embasar teoricamente os eixos foram, entre outros, Lück (2000 e 2009) – apresentando, respectivamente, a orientação para resultados como condição para autonomia e gestão democrática e um conceito chave neste trabalho: competência profissional –; Gomes, Santos e Melo (2009) – citados como contraponto à autora anterior; Sander (1993) – para, por meio da proposta do paradigma de administração escolar, destacar a sua centralidade; e Paro (2010) – para indicar a importância das razões técnico-administrativas. A metodologia se baseia principalmente em Vergara (2005) e Neves (1996), além de citar Chizzotti (2006) para a análise de conteúdo.

Os dados coletados durante a pesquisa de campo, tanto nos questionários estruturados quanto nas entrevistas, corroboraram a suposição de que haviam hiatos na formação dos diretores escolares da rede estadual de educação de Minas Gerais e apontaram para a necessidade de intervenção. Com base nestes resultados, o capítulo 3 apresenta uma proposta de intervenção. Visando minimizar os problemas encontrados, o PAE se constitui a partir da construção de um Núcleo de Formação e Acompanhamento de diretores da SRE Metropolitana B (NUFORD), propondo como ações complementares a criação: do Fórum Permanente da Gestão Escolar e da agenda eletrônica unificada do diretor; de uma Formação administrativo-financeira básica e cíclica para diretores; e de equipes de transição para as gestões escolares via protocolo legal.

## 1 AS DEMANDAS TÍPICAS DO GESTOR ESCOLAR

Este capítulo apresenta as características que configuram o caso de gestão a ser pesquisado. As quatro seções que se seguem procuram elucidar a suposição de que há lacunas da formação do diretor de escola no geral e, mais especificamente, os alocados na rede estadual de Minas Gerais. Parte-se da explanação sobre as funções do professor e as mudanças ocasionadas a partir da nomeação para o cargo de diretor escolar, acentuando-se suas diferenças e delineando os possíveis “hiatos” da formação docente relacionada à direção de escola. Um histórico do cargo de diretor é sumariamente disposto e algumas políticas públicas que visaram a sua formação, tanto em nível nacional quanto estadual, são discriminadas (o Progestão, o Escola de Gestores e o Diretor Principal). Expõe-se, ainda, como se configura a Rede de Estado de Educação de Minas Gerais e suas diretorias, indica-se a qual destas a formação de diretores está diretamente ligada, e apresenta-se o cenário da pesquisa de campo realizada, ao final.

Para ressaltar a existência do problema a ser investigado, dados sobre a formação de gestores escolares da rede em tela são apresentados a partir de pesquisas sobre o tema realizadas anteriormente. Após tais movimentos, aponta-se quem são os responsáveis pela formação de gestores na rede e como esse trabalho tem sido desenvolvido. A penúltima seção aborda a certificação de diretores, inquirindo o *status* desta enquanto política pública de formação de diretores em Minas Gerais e avaliando seus objetivos. Encerrando o capítulo, são dispostos os elementos que ainda precisam ser investigados durante a pesquisa.

A estrutura organizacional das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais prevê um diretor, que é um professor – licenciado em qualquer disciplina –, aprovado em certificação para diretores, indicado pela comunidade escolar e nomeado pelo governador do estado. Nestes moldes, o professor passa a executar de maneira concomitante as funções administrativas, financeiras e pedagógicas.

Há, portanto, a partir da nomeação para o novo cargo uma mudança significativa nas funções deste servidor. Enquanto professor a incumbência de gerência era de no máximo uma sala de aula por vez, o monitoramento se restringia àqueles relativos ao rendimento do alunado sob sua responsabilidade, o planejamento se referia estritamente ao conteúdo da sua disciplina e a escolha da melhor metodologia a ser adotada para o alcance do resultado de seus alunos. A

preocupação referente aos recursos materiais necessários às suas aulas se constituía do ato de fazer uma lista para ser repassada à supervisão escolar ou ao diretor.

No contexto da direção escolar, a perspectiva é ampliada e múltiplas habilidades e competências são requeridas ao professor, agora gestor de escola. A responsabilidade pela sala de aula é alterada, pois não inclui o ensino em si, entretanto multiplicada algumas ou diversas vezes, dependendo do porte da escola. Ao diretor é exigido o gerenciamento de toda uma instituição, que conta com um determinado quadro de pessoal, definido a partir do número total de seus alunos, constituído de professores, supervisores escolares, vice-diretores, assistentes técnicos (ou auxiliares de secretaria), secretário escolar e auxiliares de serviços (serviços gerais). Cada segmento deste quadro de pessoal demanda monitoramento da prestação de serviços, delegação de tarefas e aproveitamento de potencial a contento. Quanto ao relacionamento interpessoal, o gestor precisa aplicar-se ao alcance de isonomia<sup>4</sup>, devendo transitar de igual forma entre todos os grupos e buscando harmonizar os possíveis conflitos entre estes. A dimensão da responsividade<sup>5</sup> precisa ser observada pelo diretor de escola, já que a comunidade requererá determinadas posturas, ações e resultados da instituição escolar.

O planejamento é algo elementar tanto na atuação do professor quanto para o diretor escolar, contudo, sob lógica bastante distinta, já que a escola precisa ser administrada<sup>6</sup>. Nesse sentido, Paro (2009) se remete ao primeiro livro de José

---

<sup>4</sup> “Isonomia significa igualdade de todos perante a lei. Refere-se ao princípio da igualdade previsto no art. 5º, “caput”, da Constituição Federal, segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Assim, de acordo com tal princípio, os méritos iguais devem ser tratados de modo igual, e as situações desiguais, desigualmente, já que não deve haver distinção de classe, grau ou poder econômico entre os homens” (DIREITONET, 2016).

<sup>5</sup> Segundo Burgos (2016a, p. 11) “a escola age responsivamente quando, ao mesmo tempo em que preserva a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem, formula procedimentos que asseguram a abertura do ensino a novas demandas e novos aprendizados que têm como fonte os alunos e seu mundo”. Neste contexto, Burgos salienta a importância de se ter em mente o que de fato mantém as bases da escola, o que é fundamental para a aprendizagem do seu aluno, para a manutenção da integridade institucional. Infere-se, portanto, que a Base Nacional Comum Curricular, se implementada no país, será de grande valia para que as escolas sejam responsivas, uma vez que terão claros os objetivos de aprendizagem, poderão equilibrar as ações escolares mais discricionárias, por assim dizer.

<sup>6</sup> Segundo Lück (2000) na atualidade a escola está no período de transição do paradigma da administração para o de gestão. Neste trabalho, considera-se a administração como uma das facetas da gestão, não sendo possível desconsiderá-la, entretanto, como a própria autora propõe, o conceito de gestão ultrapassa o de administração (LÜCK, 2000). Como se verá o recorte se dá para fins de delimitação do objeto de pesquisa.

Querino Ribeiro<sup>7</sup>, apontando que este trazia as mesmas ideias dos escolanovistas de que “a relevância da educação justificava todo esforço em bem administrá-la para alcançar os resultados almejados” (PARO, 2009, p. 466). Para tanto o planejamento do diretor abarca a gestão de pessoas, para execução adequada de suas respectivas funções, o levantamento das necessidades de intervenção na infraestrutura das salas de aula e prédio da instituição no geral, além da correta aplicação dos recursos financeiros para obtenção dos insumos dos quais as ações pedagógicas não podem prescindir.

Por sua formação essencialmente pedagógica, infere-se uma tendência de que o novo diretor desenvolva com maior facilidade esta dimensão da gestão. Segundo Santana, Ferreira e Lourenço (2013)

observa-se que os gestores escolares geralmente são profissionais com formação para a docência, o que contribui com os fatores pedagógicos, mas, por outro lado, em alguns casos, isso reflete como uma gestão amadora, no que diz respeito às funções básicas de planejar, organizar, direcionar e controlar uma organização escolar (SANTANA, FERREIRA E LOURENÇO, 2013, p.2).

Apesar de discordar-se da terminologia utilizada pelas autoras (“gestão amadora”), reitera-se nesta pesquisa a ideia de que a gestão escolar pode apresentar fragilidades, especialmente no que se refere aos aspectos administrativos, considerando a formação inicial da maioria dos gestores (licenciaturas).

Mesmo na gestão pedagógica, será requerido do diretor um tipo de planejamento muito específico, a saber, o planejamento estratégico<sup>8</sup>, para o alcance dos objetivos principais da instituição que representa. Há diferenças bastante sólidas entre planejar aulas para o alcance de objetivos de aprendizagem de uma turma específica e o planejamento institucional para alcance de objetivos mais amplos e a consecução de sucesso de toda uma comunidade<sup>9</sup>. Neste caso, sem o substrato da

---

<sup>7</sup> Segundo Ribeiro e Machado (2007), José Querino Ribeiro figura ao lado de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Antonio Carneiro Leão como “pioneiros da Administração Escolar”. O teórico em pauta tornou-se precursor no campo da administração escolar quando do lançamento de seu ensaio sobre a temática em 1952 – ao qual se refere Paro (2009). Paro (2009) aponta ainda que uma nova versão deste texto, de 1978, permaneceu sendo referência importante, adotada amplamente nos cursos de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.

<sup>8</sup> Segundo Estêvão (2016) planejamento estratégico é aquele que considera os fatores ambientais para definir a estratégia organizacional.

<sup>9</sup> Todavia é preciso não perder de vista que sem o primeiro – o planejamento do professor – este último – o planejamento institucional – também não culminará em efeitos duradouros.

gestão administrativa para alicerçar as atividades institucionais a ação pedagógica pode ser desprovida dos insumos e da organização, seja de pessoal ou material, necessários à sua consecução e, portanto, apresentar fragilidades. Assim, percebe-se que mesmo na dimensão pedagógica da gestão pressupostos da formação no âmbito administrativo parecem ser caros ao diretor escolar.

O Quadro 1, a seguir, foi criado a partir do Termo de Compromisso que os Diretores da Rede Estadual de Minas Gerais assinam ao assumirem o cargo (MINAS GERAIS, 2015b). Neste são elencadas as principais responsabilidades, que correspondem às competências dos gestores. Foi adicionada em cada um dos itens a referente dimensão da gestão implicada à respectiva responsabilidade.

**QUADRO 1 – Responsabilidades/Competências exigidas ao Diretor de Escola na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**

(continua)

RESPONSABILIDADE/COMPETÊNCIA EXIGIDA	DIMENSÃO DA GESTÃO IMPLICADA
1. Responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção;	Administrativa
2. Cumprir e fazer cumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;	Administrativa
3. Garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;	Administrativa
4. Representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos alunos, pais, professores e demais membros da equipe escolar;	Administrativa
5. Zelar para que a escola estadual sob sua responsabilidade ofereça serviços educacionais de qualidade;	Administrativa/Pedagógica
6. Coordenar o Projeto Pedagógico;	Administrativa/Pedagógica
7. Apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica e divulgar seus resultados;	Administrativa/Pedagógica
8. Adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas;	Administrativa/Pedagógica
9. Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação;	Administrativa
10. Organizar o quadro de pessoal e responsabilizar-se pelo controle da frequência dos servidores;	Administrativa
11. Conduzir a Avaliação de Desempenho da equipe da escola;	Administrativa
12. Promover a manutenção e permanente atualização do processo funcional do servidor;	Administrativa
13. Garantir a legalidade e a regularidade do funcionamento	Administrativa

da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos.	
14. Zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar;	Administrativa
15. Indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial;	Administrativa
16. Prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar;	Administrativa
17. Assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão da escola;	Administrativa/Financeira
18. Fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos;	Administrativa
19. Observar e cumprir a legislação vigente.	Administrativa

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais, 2015b.

Nota-se que 14 das 19 responsabilidades listadas no quadro 1 não estão no campo pedagógico, para o qual normalmente o professor que assume a gestão está mais capacitado, mas sim no administrativo. Isso equivale a 73,7% de suas atribuições. Sendo que nas demais competências a dimensão administrativa está intrinsecamente ligada, não podendo ser desconsiderada para a consecução destas responsabilidades.

Mesmo abarcando percentagem substancial das responsabilidades do diretor, na rede estadual de educação de Minas Gerais não há, para o início da gestão de escola, uma preparação específica ou formação inicial que garanta ao novo diretor as ferramentas necessárias à execução destas funções. Tal quadro é acentuado, especialmente em se tratando das demandas financeiras e administrativas, para as quais, não raro, o novo diretor não detém a técnica necessária, seja por nunca ter executado tais funções ou por sua formação inicial não tratar de tais aspectos. Assim,

outra seria entretanto a realidade, se tivéssemos tido para dirigentes uma formação à altura da que temos para os mestres. Até agora tem-se admitido que o melhor professor possa e deva ser o diretor dum estabelecimento, quando, na verdade, pode-se perfeitamente possuir todos os requisitos para um bom professor, sem possuir os necessários para administrador. Só com uma preparação especial é que se chegaria a verificar se de fato há conveniência na transposição de um cargo para outro. (RIBEIRO,1938, p. 70 apud PARO, 2009, p. 470).

Diante do exposto, depreende-se que o processo de investidura no cargo de diretor escolar apresenta lacunas, uma vez que o professor que assume tal cargo

não tem em sua formação, no geral, o preparo para lidar com as novas atribuições, especialmente as de cunho financeiro e administrativo. Segundo Burgos (2016b), quando dispõe um relatório de pesquisa etnográfica sobre quatro direções escolares no Rio de Janeiro e Recife, é necessário um substancial investimento na capacitação técnica do gestor de escola básica, como se pode depreender do fragmento a seguir:

O que a pesquisa etnográfica permitiu compreender, afinal, é que se sobra vontade e dedicação aos diretores escolares, faltam competências técnicas mais específicas para a gestão de um ambiente tão complexo como são as escolas... (...). Para reverter esse quadro, além de um forte investimento na capacitação técnica do diretor, será preciso construir politicamente um novo consenso a respeito do papel da escola... (...). Para essa escola existir, o diretor terá que ter as bases da sua autoridade reconstruídas, aliando competência administrativa e condições institucionais compatíveis com o exercício de uma verdadeira liderança política e pedagógica da escola (BURGOS, 2016, p. 6-7).

Infere-se, a partir do trecho destacado, que Burgos (2016b) atrela a competência administrativa do gestor à própria reconfiguração do que seja o papel da escola em nossa sociedade. Tal propositura lança sobre a dimensão administrativa da gestão uma responsabilidade que só pode ser concretizada a partir de determinadas competências exigidas ao diretor de escola. Torna-se necessário, deste modo, repensar os processos de formação dos diretores recém-empossados nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Como substrato para tal reflexão, a próxima seção traz um breve histórico do cargo de diretor escolar no Brasil e as políticas públicas desenhadas e/ou implementadas objetivando a formação destes.

### **1.1 O diretor de escola: breve histórico do cargo e políticas públicas nacionais que visaram a sua formação**

Esta seção apresenta um breve histórico do cargo de diretor de escola no Brasil, além de abordar as políticas públicas nacionais já implementadas/propostas no país para a formação do gestor. Tal pressuposto pretende situar a rede estadual de educação de Minas Gerais neste processo, além de demarcar as lacunas destas

políticas como justificativa para a intervenção final a ser proposta no capítulo três deste trabalho.

Segundo Saviani et al. (2004), o cargo de diretor escolar no Brasil surge no final do século XIX pela necessidade de se ter um indivíduo que fiscalize os grupos escolares, que surgem à época com uma nova forma de organização, na qual as crianças passam a compor classes seriadas, (também chamadas “graduadas”, pois os alunos eram agrupados pelos diversos graus ou séries), conforme nível de conhecimento. A nova estrutura contava com funcionários de formações diversas que cuidavam do currículo e gerenciamento da escola, exigindo atuação direta de um profissional no interior desta em detrimento do serviço mais distante de inspeção e controle escolar pelos Conselhos Municipais (SILVA, 2016).

Silva (2016) aponta que a origem da direção escolar no Brasil data do século XVI com a Companhia de Jesus, entretanto, somente na última década do século XIX, com a criação do Grupo Escolar é que o papel de diretor é instituído, visando a **administração** desta instituição (SILVA, 2016 – grifos nossos). Corrobora tal pensamento Bencostta (2005, apud BALÃO, 2011) quando afirma que o aparecimento da figura do diretor, antes inexistente no contexto nacional, é determinado pela criação dos grupos escolares.

No contexto de surgimento da figura do diretor escolar as únicas exigências para a investidura no cargo eram que este fosse “escolhido dentre os professores das escolas que compunham o Grupo Escolar [e] que possuísem diploma da Escola Normal” (SILVA, 2016, p. 07), que na época representava o curso de formação de professores para a escola primária (correspondente hoje aos anos iniciais do ensino fundamental). Vale salientar que o curso da Escola Normal não parecia dispor de alguma matéria específica que visasse a formação do diretor. Entretanto, segundo Silva (2016, p. 07) “o diretor escolar foi, desde seu início, instituído como agente intermediário na burocracia do sistema de ensino público, atuando entre os órgãos superiores e a escola”, funcionando como um mediador que integrava a escola ao respectivo sistema educacional. Para Balão (2011) o diretor de escola

além de executar suas funções administrativas no ordenamento do cotidiano de professores e alunos, deveria ser responsável por retransmitir e atualizar os conteúdos discutidos nas escolas normais

e entendidos como inovadores ao corpo docente da escola sob sua responsabilidade (BALÃO, 2011, p.87).

Percebe-se que o surgimento do cargo de diretor se dá por uma necessidade de coordenação administrativa dentro do contexto escolar e de mediação entre escola e instâncias educacionais superiores, sendo tal profissional responsável também pela formação continuada dos professores da sua unidade. A função é instaurada a partir da demanda iminente à época, a partir dos profissionais disponíveis para esta, desconsiderando a necessidade de uma formação específica.

O Estado de São Paulo, por exemplo, nos anos de 1930 definiu já na criação do cargo de diretor de escola que qualquer professor formado basicamente (no caso em Escola Normal) poderia exercer esse papel. Além disso, o tempo de experiência docente poderia dotar tal profissional das habilidades necessárias à direção escolar, uma vez que depois de 1938 foi exigido tempo mínimo de docência para ingresso no cargo em pauta (SILVA, 2016). Cabe destacar a singularidade desse processo, pois até os dias atuais tal ente federado mantém em sua estruturação de cargos o pressuposto do diretor ser integrante, anteriormente, do corpo docente.

Na contemporaneidade, do diretor de escola são requeridas práticas conducentes à qualidade ou à excelência. Segundo Estêvão (2001, p. 87) “a investigação sobre a eficácia das escolas tem levado a assentar as bases da reconceptualização das escolas no discurso da gestão”. Neste contexto a gestão escolar detém certa centralidade, pelo que lhe é exigido. O viés técnico da gestão deve dar conta de satisfazer as comunidades interna e externa, num jogo no qual não se pode prescindir da política.

A gestão escolar contemporânea se vê, portanto, pressionada pelo sistema educacional em geral para alcançar metas e resultados satisfatórios e para isso deve ter um planejamento sólido para o alcance de tais objetivos. Por outro lado, ela deve responder a um apelo mais social e discricionário: ser dotada de responsividade (BURGOS, 2016a). Para Duarte, Augusto e Jorge (2016, p. 199), os gestores escolares mineiros constituem-se “em figuras centrais na administração do sistema educacional, tendo atribuições variadas e abrangentes”.

Apresenta-se a partir de Santana, Ferreira e Lourenço (2013) o quadro de número 2, que apresenta as tarefas identificadas pelas pesquisadoras em legislações educacionais nacionais e do Estado de Minas Gerais:

**QUADRO 2- Relação das tarefas identificadas nas legislações**

<b>Documentos legais</b>	<b>Funções do diretor escolar</b>
Lei 9.394/96	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ criar um ambiente escolar favorável à integração entre família-sociedade-escola;</li> <li>_ coordenar a elaboração e a execução do projeto pedagógico;</li> <li>_ orientar os profissionais da educação a agirem conforme os princípios enumerados na lei;</li> <li>_ executar as ações que envolvem a parte pedagógica, financeira, de recursos humanos e administrativos.</li> </ul>
Resolução SEE nº 2795/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ representar a escola;</li> <li>_ zelar para o oferecimento de serviços de qualidade;</li> <li>_ coordenar o projeto pedagógico;</li> <li>_ estimular o desenvolvimento profissional;</li> <li>_ organizar o quadro de pessoal;</li> <li>_ conduzir a avaliação de desempenho dos servidores da escola;</li> <li>_ manter atualizados os dados sobre a vida funcional dos servidores da escola;</li> <li>_ manter a escola na legalidade e na regularidade;</li> <li>_ garantir a autenticidade da vida escolar dos alunos;</li> <li>_ zelar pela manutenção de bens patrimoniais móveis e imóveis;</li> <li>_ solicitar reforma ou/e ampliação das instalações físicas e bens;</li> <li>_ prestar contas da atuação;</li> <li>_ observar e cumprir a legislação vigente;</li> <li>_ informar a SEE/MG, em tempo hábil, as informações solicitadas;</li> <li>_ responder pelos atos decorrentes da gestão da escola.</li> </ul>
Resolução SEE/MG nº 2958/2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ presidir o colegiado escolar</li> </ul>
Resolução nº 3205/2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ definir o horário de funcionamento da biblioteca escolar;</li> <li>_ organizar o quadro de pessoal conforme os critérios da legislação, bem como distribuir turmas, aulas, funções e turnos aos servidores;</li> <li>_ atualizar, no sistema Sysadp, as vagas não ocupadas e os servidores que estão extrapolando o quadro de vagas da escola;</li> <li>_ cumprir carga horária de 40 horas semanais com dedicação exclusiva;</li> <li>_ cumprir o calendário escolar;</li> <li>_ dispensar o servidor designado conforme demanda da escola;</li> <li>_ informar frequentemente à Superintendência Regional de Ensino as alterações ocorridas na escola.</li> </ul>

Fonte: Santana, Ferreira e Lourenço<sup>10</sup> (2013, p. 09).

Como se vê, considerando o papel da direção para reconceituar a escola e, ainda, as múltiplas habilidades requeridas atualmente aos gestores escolares, a formação a contento para o cargo se torna condição *sine qua non* para o seu exercício competente.

<sup>10</sup> As Legislações estaduais foram atualizadas pelo pesquisador, pois já haviam sido revogadas pela SEE/MG, contudo as funções foram mantidas conforme fonte por não terem sofrido alterações nos últimos anos.

A Fundação Victor Civita e o IBOPE Inteligência promoveram em agosto 2009 uma pesquisa sobre o perfil dos diretores de escola da rede pública. A amostra coletou a opinião e características de 400 (quatrocentos) diretores escolares dos municípios de Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo tendo entre os objetivos o “de prover um retrato deste gestor e uma investigação da sua relação com a Educação” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009, p. 03).

Dentre os dados fornecidos neste relatório, foram selecionados os relativos à formação de diretores e que concernem ao tema discutido neste trabalho. Apenas 2% dos participantes tinham como 1ª formação de graduação o curso de Administração; 7% tinham outros cursos e os demais eram licenciados em pedagogia e nas disciplinas da educação básica (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009). Destes, aproximadamente 36% fizeram uma segunda graduação, sendo 2% em Administração, 2% em Administração escolar, 37% em outros cursos, 60% em pedagogia e 14% em licenciatura de outras áreas da educação básica (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009). A partir destes dados constata-se que a formação inicial dos diretores se dá prioritariamente nas licenciaturas, cabendo a outros cursos, sejam de pós-graduação ou formação continuada o preparo para a gestão escolar.

Na mesma pesquisa da Fundação Victor Civita questionou-se aos gestores "quanto a graduação inicial preparou para a gestão da escola?" (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009, p. 32) 39% respondem que esta não os preparou, 36% dizem o contrário e 24% ficam num campo intermediário. Do universo pesquisado aproximadamente 72% fizeram pós-graduação. Destes, apenas 6% fizeram mestrado ou doutorado, os demais fizeram especialização, entre eles pouco mais de 1/4 são pós-graduados em gestão escolar.

Dados como os aqui elencados apontam para a necessidade premente de mais políticas públicas de formação de diretores de escola da educação básica no Brasil, isto quando se refere a todos os âmbitos da gestão escolar. O cenário se agrava ainda mais quando se considera a dimensão administrativa da gestão, posta a ínfima percentagem dos que trazem em seu currículo a formação específica em administração escolar e o pequeno enfoque desta nos cursos de formação de diretores disponíveis nas políticas públicas pesquisadas, como se verá adiante. É válido elucidar que não se trata aqui de pormenorizar a formação de licenciatura em relação a uma formação administrativa, pois considera-se aquela como a única

possibilidade de legitimação da gestão de escola de educação básica pública. No entanto indica-se a necessidade de somar outros saberes e práticas ao professor quando da consecução da nova função de gestor escolar.

Nas seções que se seguem, os programas “Progestão”, “Escola de Gestores” e “Diretor Principal” são conceituados e indicados alguns impactos destas políticas públicas na formação de gestores. Além destas, de abrangência nacional, é discutida a política de “Certificação de Diretores Escolares” da rede estadual de Minas Gerais, uma das únicas políticas de seleção/formação<sup>11</sup> de diretor especificamente idealizada e formulada pela precitada rede nos últimos anos. Além da Certificação de Diretores, a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais contrata vagas junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – para que diretores escolares participem do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), como se verá na seção 1.3.2. Como foi sinalizado, faz-se necessário justificar a existência de lacunas na formação do gestor, pressuposto básico para esta pesquisa, mesmo em vista das políticas públicas implementadas ou em execução.

### 1.1.1 O Progestão

Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2016) o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) foi construído como programa pioneiro, no Brasil, com o uso da modalidade de educação a distância (EAD) visando à capacitação de lideranças escolares (CONSED, 2016). O programa, criado pelo CONSED, se configurou e atingiu diversos estados brasileiros<sup>12</sup> através de parcerias com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O sítio institucional do Progestão/MG indica que o mesmo “representa uma contribuição inovadora no campo da formação continuada e em serviço para

---

<sup>11</sup> Nesta pesquisa, entende-se que a SEE/MG considera a prova de certificação ocupacional de diretor não só como estratégia seletiva, mas também formativa, por considerar que ao ser certificado o diretor detenha as competências necessárias ao cargo.

<sup>12</sup> Os estados que firmaram parceria *a priori* foram 17, a saber: Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e Sergipe (KLEBIS, 2010). Entretanto o Programa atingiu outros estados além desses.

dirigentes escolares, na modalidade da EAD” (MINAS GERAIS, 2013a). Para o CONSED o objetivo principal do programa é o desenvolvimento da gestão democrática como pressuposto para o sucesso escolar do aluno (CONSED, 2016).

Como público-alvo o Progestão alberga a equipe gestora (diretores, vice-diretores, supervisores escolares), além de coordenadores de área, professores líderes, e potenciais candidatos à função de dirigentes, mas isso pode ser alterado de acordo com critérios definidos em cada unidade da federação.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais aderiu ao Progestão em 2004, como Projeto Piloto e, o universalizou para as demais escolas de sua rede de ensino e escolas municipais dos municípios integrantes do Programa Travessia<sup>13</sup> (MINAS GERAIS, 2013b).

Em Minas Gerais foram inseridos intermódulos ao currículo inicial proposto pelo CONSED, que visaram capacitar os participantes do curso para as demandas locais (MINAS GERAIS, 2010). O objetivo do Governo de Minas à época era

aliado ao impacto do Progestão no desenvolvimento da gestão educacional, [...] intensificar a necessária mobilização administrativa no sentido de re-significar as competências necessárias ao desempenho profissional, com vistas à melhoria da qualidade do ensino público (MINAS GERAIS, 2010, p. 78).

Nesse sentido, é preciso avaliar se o Progestão como única política pública em implementação à época dava conta de objetivo de tal envergadura, ainda mais em se tratando das questões da dimensão administrativa, haja vista que o objetivo do CONSED não corrobora com este viés. Embora possa tocar nele superficialmente – como se explanou, para o CONSED a meta principal era formar para a gestão democrática, sem uma especificidade administrativa. Para tanto, pode-se partir de uma análise do currículo do curso que está disposto de forma topicalizada no quadro 03:

---

<sup>13</sup> “Na área de resultados “Diminuição da Pobreza e Inclusão Produtiva”, o projeto estruturador Travessia propõe-se a fomentar a emancipação social e econômica das camadas mais vulneráveis do Estado tendo como visão a melhoria da qualidade de vida, redução da pobreza e melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M. O Programa é parte da estratégia intersetorial do Governo, coordenando e articulando diversas ações estaduais por meio de políticas integradas nas áreas de saúde, educação, moradia, saneamento, organização social e renda, com foco no território, com o objetivo claro de melhorar a efetividade de cada uma dessas ações e, assim, alcançar a melhoria das condições de vida da população de forma integral” (MINAS GERAIS, 2013b).

**QUADRO 3 – Currículo do Progestão**

Módulos:	Tópico abordado no currículo:
I	Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?
II	Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?
III	Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?
IV	Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?
V	Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?
VI	Como gerenciar os recursos financeiros?
VII	Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?
VIII	Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?
IX	Como desenvolver a avaliação institucional da escola?
X	Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?

Fonte: Adaptado a partir de Minas Gerais (2013a).

Um quadro semelhante a esse é encontrado em Oliveira (2016) que depreende a partir da estrutura curricular do Progestão<sup>14</sup> a existência de apenas 03 módulos (VI, VII e VIII) que tratam da dimensão administrativa da gestão. Diante disso, Oliveira (2016) sumariza que há prevalência dos conteúdos pedagógicos sobre os administrativos no programa aqui descrito. Nesta pesquisa, dispõe-se que, além dos módulos administrativos citados por esse autor, os módulos IX e X também tem cunho administrativo, sendo que o último deles imbrica-se ao pedagógico. Este *status* (administrativo/pedagógico) é recorrente em muitas atividades de gestão das escolas de educação básica.

Desde 2015, o Progestão deixou de ser implementado no estado de Minas Gerais, mas, em breve entrevista<sup>15</sup>, uma das Analistas Educacionais alocadas na Diretoria Educacional da SRE Metropolitana B, que trabalhou como tutora do programa, afirmou que considera pelo caráter da concepção da proposta do Progestão pelo CONSED já se configura uma formação mais generalista e conceitual, em detrimento do viés técnico-administrativo.

Portanto, apesar de reconhecer o mérito do Progestão para a mudança de paradigma da gestão escolar (pautado na gestão democrática) resultados do programa mencionado podem ter impactos menos expressivos na dimensão

<sup>14</sup> O programa tem sido implementado no Estado do Amazonas, *locus* da pesquisa de Oliveira (2016), desde 2006.

<sup>15</sup> Esta entrevista foi realizada pessoalmente pelo pesquisador na SRE Metropolitana B, como uma coleta prévia de dados para melhor descrição do problema de gestão.

administrativa da gestão, considerando o objetivo do CONSED em sua concepção e o próprio currículo no qual prevalecem as discussões relacionadas à gestão democrática escolar e de viés prioritariamente pedagógico e conceitual, configurando-se um limite para tal política no contexto da dimensão da gestão pesquisada.

### 1.1.2 Escola de Gestores

Além do Progestão, política idealizada pelo CONSED, o Brasil contou com uma política nacional de formação de gestores que incluiu uma série de ações a partir de 2005, que constituíram o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Gomes, Santos e Melo (2009) apontam que o MEC coordenou as seguintes iniciativas:

- 1) Curso de Extensão em Gestão Escolar (100h), implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2005, com a parceria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e das secretarias estaduais de educação; 2) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), que estava previsto para ser implementado em 2008 pela SEB/MEC, em parceria com instituições federais de ensino superior (IFES), secretarias estaduais e municipais de educação; e 3) Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com IFES, secretarias estaduais e municipais de educação (GOMES, SANTOS e MELO, 2009, p. 264).

Sendo o projeto de maior relevância o item 3 destas ações (Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Escolar – 400h), muitas vezes o título do programa e o curso de especialização se confundem.

A justificativa para a criação do Programa parte da necessidade de formar gestores escolares que traduzam em suas posturas profissionais a “concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana” (MEC, 2007, p. 04).

Uma das Universidades que oferece o curso de pós-graduação do Escola de Gestores é a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A partir dos documentos disponíveis no sítio desta instituição foram criados os quadros 4 e 5, contendo os objetivos e a estrutura curricular da especialização – ao quadro 4 foi acrescentado mais um objetivo (o de número 2) constante do Projeto do curso (MEC, 2007). Vale

salientar que os cursos oferecidos pelas diversas universidades federais não se diferenciam<sup>16</sup> quanto às disciplinas (estrutura curricular) e formato, uma vez que sua idealização parte do MEC e a plataforma *Moodle* com os conteúdos é a mesma, sendo alterado apenas o seu *layout*.

#### QUADRO 4 - Objetivos do curso de Pós-graduação Escola de Gestores

Ordem	Objetivos
1.	Formar, em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , especialistas em Gestão Escolar para atuarem nas escolas públicas de Educação Básica do Estado de Minas Gerais, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas.
2.	Contribuir com a qualificação do gestor escolar na <b>perspectiva da gestão democrática</b> e da efetivação do <b>direito à educação escolar</b> básica com qualidade social.
3.	Incentivar os gestores a refletir sobre a <b>gestão democrática</b> e a desenvolver <b>práticas colegiadas de gestão</b> no ambiente escolar que favoreçam a formação cidadã do estudante;
4.	Propiciar aos gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favorecem o <b>trabalho coletivo</b> e a transparência da gestão da escola;
5.	Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
6.	Possibilitar aos gestores oportunidades para ampliação de capacidades para: analisar e resolver problemas à luz dos princípios que regem a <b>gestão democrática</b> , elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
7.	Desenvolver uma <b>compreensão pedagógica de gestão democrática</b> , situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico;
8.	Estimular o desenvolvimento de <b>práticas de gestão democrática</b> e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UFOP (2016b) e MEC (2007).

Os grifos adicionados ao texto dos objetivos indicam que o curso visa à mudança de paradigmas relacionada ao conceito de gestão (a democrática) preconizada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a partir do inciso VIII do artigo 3º do título II - dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Para Gomes, Santos e Melo (2009, p. 265), “a gestão democrática, o direito à educação e a qualidade social da educação são consideradas, do ponto de

<sup>16</sup> Foram comparados nesta pesquisa, a partir dos sítios das respectivas Universidades, as matrizes curriculares e os objetivos dos cursos de especialização do Programa Escola de Gestores da UFAM, UFOP e UFMG. Além destes, foi pesquisado o Projeto do Curso de especialização em gestão escolar (*lato sensu*) (MEC, 2007) a partir do qual os cursos das IFES são estruturados.

vista do Programa Nacional Escola de Gestores [...], os princípios referenciais da política de gestão escolar”. Portanto, o curso está construído sobre o tripé: O direito à educação e a função social da educação básica; Políticas de educação e a gestão democrática da escola; e Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar (UFOP, 2016b).

Trazendo a discussão para a dimensão administrativa, haja vista que o foco desta pesquisa será detectar as principais dificuldades administrativas da gestão de escola de educação básica, vê-se que não há preocupação direta com uma formação neste âmbito da gestão, embora haja no currículo disciplinas que tratam do uso de novas tecnologias em função da gestão, como se pode depreender do quadro de número 5:

**QUADRO 5 - Estrutura Curricular do Curso de Pós-graduação em gestão escolar do Programa Escola de Gestores**

<b>Bloco</b>	<b>Disciplinas/Salas Ambiente</b>	<b>Temáticas/atividades do bloco</b>
I	Introdução ao Ambiente <i>Moodle</i> e ao Curso	-
II	Fundamentos do Direito a Educação	a) Direito à Educação: fundamentos históricos e filosóficos; b) Conhecimento, currículo e cultura escolar.
III	Políticas e Gestão Escolar	a) Política educacional e gestão escolar; b) Financiamento da educação e a gestão escolar; c) Gestão democrática da educação escolar e sistemas de ensino.
IV	Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	a) Avaliação Institucional e da Aprendizagem; b) Trabalho Pedagógico e Cotidiano Escolar; c) Telemática, Sistemas de Gestão e Ferramentas Tecnológicas.
V	Tópicos Especiais	a) Conselhos Escolares; b) Qualidade da Educação Básica; c) Saúde na Escola.
VI	Projeto Vivencial/Disciplina Transversal	O trabalho do cursista nessa Sala Ambiente se desenvolverá desde o início do curso, articulando-se com as demais Salas Ambientes e culminará no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).
VII	Oficinas Tecnológicas	A Sala Ambiente Oficinas Tecnológicas consiste no suporte tecnológico e no desenvolvimento de aprendizagens relativas à utilização dos diversos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação no campo da gestão da educação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UFOP, 2016a.

Como se pode observar, o currículo do curso aqui discutido apresenta uma gama de conhecimentos ao gestor escolar, que pode gerar um/uma grande impacto/mudança na maneira como ele desenvolve suas atividades de direção, capacitando-o para gerir uma instituição de um campo educacional, que nas últimas décadas sofreu mudanças importantes, “sobretudo em relação aos marcos legais, à sistemática de financiamento, ao processo de gestão dos sistemas de ensino e à ampliação do acesso à escola” (MEC, 2007, p. 03).

O substrato conceitual não pode ser subjugado, pois é a partir deste que a visão do profissional que está à frente da instituição ganha novos contornos. As disciplinas do curso conceituam e contextualizam de acordo com as leis nacionais o trabalho do diretor de escola, além de apresentar possibilidades de ferramentas tecnológicas para o uso na própria administração institucional – apenas nesse sentido o viés administrativo é abordado.

Por serem outros os objetivos do Programa Escola de Gestores – principalmente a formação do gestor voltada para a gestão democrática, inclusão social e emancipação humana (MEC, 2007) –, vê-se que a abordagem da dimensão administrativa da gestão escolar no curso mantém certa superficialidade. Este quadro se agrava quando se avalia a disponibilidade de vagas para diretores da Rede Estadual de Minas Gerais. As tabelas 1 e 2 apresentam o número de vagas do programa em duas universidades federais, a saber, UFOP e UFMG.

**Tabela 1: Cursistas do Escola de Gestores por edição e rede de ensino**

	2012	2013	2015
Número de vagas	432	438	449
Municipal	307	260	265
Rede estadual	73	171	184
Não declarado	52	7	0

Fonte: adaptada pelo autor a partir de dados encaminhados por e-mail pelo programa na UFOP, 2016.

Considerando todas as edições do programa na UFOP a quantidade de diretores da rede estadual participantes é em média 50% menor que a rede municipal. Na UFMG as duas primeiras edições nem tiveram vagas oferecidas para a rede estadual, como se pode observar na tabela 2:

**Tabela 2 – Cursistas do Programa Escola de Gestores da UFMG por rede**

	2008	2010	2012	2014
Número de vagas	400	400	400	400
Municipal	338	364	333	237
Rede estadual	Não oferecido	Não oferecido	35	163
Não declarado	62	36	32	0

Fonte: adaptada pelo autor a partir de dados encaminhados por e-mail pelo programa na UFMG, 2017.

Mesmo com o aumento das vagas do curso de especialização do Escola de Gestores para a rede estadual na edição de 2014 na UFMG, ainda permanece predominante a oferta à rede municipal de ensino (quase 60% das vagas). É notória também a inexistência da edição de 2016 nesta universidade, já que novas turmas eram formadas a cada biênio.

A partir da análise da oferta de vagas e dos parâmetros curriculares do programa em tela é possível apontar para a insuficiência tanto dos conteúdos relacionados à dimensão administrativa da gestão de escola de educação básica quanto das vagas disponibilizadas para a rede estadual de educação de Minas Gerais.

A próxima seção trata da política pública do “Diretor Principal”, que não chegou a ser implementada nas redes de ensino, mas que trazia consigo uma proposta de formação para diretores de educação básica que se faz relevante no contexto construído neste trabalho.

### 1.1.3 O Diretor Principal

Em fevereiro de 2015, o Ministério da Educação abriu uma consulta popular<sup>17</sup> para sondar a opinião da sociedade civil sobre o papel do diretor na escola de educação básica. A pesquisa visava coletar dados que subsidiassem a criação de um programa, chamado provisoriamente de “Diretor Principal”. Esta política pública

<sup>17</sup> Nesta pesquisa não foram encontrados dados ou consolidados resultantes da consulta pública realizada pelo MEC, entre 4 de fevereiro e 2 de março de 2015, que segundo GOMES (2015), tinha como pressuposto que a política de formação de diretores não fosse posta “de cima para baixo”. A consulta pretendia que alunos, pais, professores, gestores, comunidade escolar, academia, estudiosos e sociedade em geral apresentassem experiências sobre o trabalho de diretores de instituições de ensino municipais, estaduais e federais e fizessem propostas, sugestões e comentários (MEC, 2015b). No sítio desenvolvido para a coleta o participante deveria responder sobre como avaliava a importância de um diretor de escola de educação básica e como poderia ser valorizado o papel desse diretor (MEC, 2015b). Segundo MEC (2015b) houve 45.704 contribuições de todo o país.

educacional seria especialmente desenhada para o gestor de escola da educação básica e própria formação, certificação e bonificação para os diretores de escola com mais de 500 alunos.

Segundo o MEC (2015a), a criação do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares objetivava aprimorar a gestão das escolas e sistemas públicos de educação, qualificando os diretores com cursos de formação continuada e extensão, através de parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação e instituições públicas de educação superior.

A proposta era que o programa pudesse criar padrões nacionais para diretores escolares, capacitando e certificando os diretores em exercício nas escolas e os potenciais candidatos ao cargo de direção, além de aperfeiçoar e qualificar os processos de seleção de diretores pelos diversos sistemas públicos educacionais (MEC, 2015a).

Os cursos de formação inicial e continuada desenvolveriam competências e conhecimentos imprescindíveis à gestão escolar e cursos de extensão apoiariam a construção de planos de gestão de escola pelos gestores que já se encontram na direção de escola. A proposta incluía uma certificação inicial por meio de avaliação com questões abertas e de múltipla escolha aplicada por instituições públicas de educação superior, devidamente credenciadas pelo MEC, e certificação avançada que seria realizada com base em registros documentais em portfólio (MEC, 2015a).

A despeito da mudança no comando do Ministério, com a saída do ministro que iniciou o desenho desta política, em 04 de dezembro de 2015 o Diário Oficial da União publicou a Portaria do MEC nº 1.118/2015, que instituiu o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares. Esta portaria propôs as diretrizes gerais do programa e designou o seu Comitê Gestor, de caráter consultivo e deliberativo, composto por membros, indicados pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Ao comitê gestor do programa caberia aprovar os padrões nacionais para o cargo de direção escolar e definir quais critérios deveriam ser observados pelos estados e municípios que manifestassem interesse em aderir ao programa (BRASIL, 2015). Além destes papéis, o comitê seria responsável por acompanhar e fiscalizar o trabalho de formação e certificação das instituições credenciadas para tal feitura (BRASIL, 2015).

Esta política de formação do MEC não chegou a ser implementada pelas suscetíveis mudanças da titulação do cargo de Ministro de Educação entre janeiro de 2015 a maio de 2016. Entretanto, pela envergadura do seu desenho inicial, foi inserida nesta pesquisa. Segundo Gomes (2015), o programa valorizaria o diretor de escola, como ator fundamental nos sistemas de ensino, através de dois aspectos-chave: remuneração e capacitação profissional. Tal capacitação abordaria as dimensões administrativa, financeira e pedagógica, uma vez que “o diretor tem que atuar nestas três frentes” (GOMES, 2015). O ministro da educação brasileira à época ressalta a importância da gestão pedagógica dentro das escolas, mas também aponta que uma das funções do diretor é ser “o síndico da escola”, fazendo uma alusão direta à importância da gestão administrativa (GOMES, 2015).

Nesta pesquisa, encontraram-se apenas as linhas iniciais da política denominada “Diretor Principal”, não sendo possível uma análise mais detida e descrição mais aprofundada. Conclui-se, entretanto, que este programa seria importante, pela abrangência proposta e por se basear na própria indicação do Plano Nacional da Educação (Lei 13.005/2014) quando define em sua meta 19:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da **gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho** e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Percebe-se no PNE/2014-2024 a preocupação com a formação do diretor, atrelando à efetivação da gestão democrática os critérios técnicos de mérito e desempenho. O programa de que trata esta seção parece atender a esta perspectiva de formação de diretores, haja vista ao objetivo de “ensinar competências e conhecimentos necessários à gestão escolar” (BRASIL, 2015, p. 14). O que decerto inclui as diversas dimensões da direção de escola.

Os tópicos que se seguem explicitam como está organizada a Rede de Estado de Educação de Minas Gerais e a qual departamento está atrelado diretamente o tema pesquisado.

## 1.2 A rede estadual de educação de Minas Gerais

O caso de gestão em foco se plasma na Rede de Estado de Educação de Minas Gerais e tratará especificamente da dimensão administrativa da gestão escolar. Considerando que os processos formativos e políticas públicas que atenderam à formação do gestor escolar não alcançaram a contento esta dimensão da gestão.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem como missão

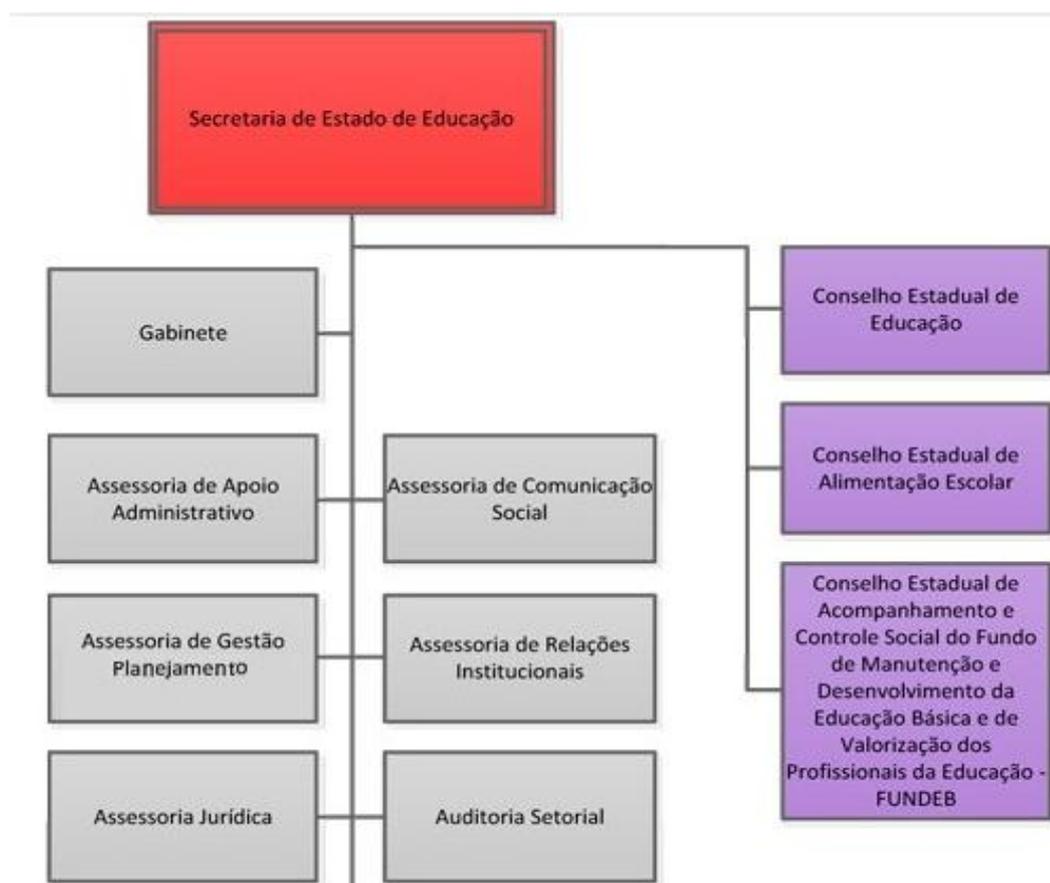
desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2014a).

A visão de futuro da instituição aponta para a construção da “excelência em educação básica, com qualidade e equidade” para que seja referência na sua área de atuação (MINAS GERAIS, 2014a), incluindo entre os seus valores a qualidade; a equidade; a diversidade; a ética; a eficiência; a responsabilidade pública e a gestão democrática (MINAS GERAIS, 2014a).

Para o desenvolvimento desta missão, a SEE/MG conta com um Gabinete no qual se inserem a Secretária de Estado de Educação, o Secretário Adjunto e o Chefe de Gabinete. Em escala hierárquica decrescente, dispõem-se as assessorias e adjacente a estas os Conselhos Estaduais: de Educação; de Alimentação Escolar e de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Abaixo desta primeira estrutura, tem-se as subsecretarias que se ligam às suas respectivas superintendências, exceto as superintendências regionais de ensino, que não se ligam a nenhuma subsecretaria, sendo diretamente ligada à primeira estrutura descrita acima. As SRE's são diretamente ligadas às escolas de sua jurisdição. A SEE/MG conta com 47 (quarenta e sete) SRE's alocadas em diversas regiões do Estado organizadas em polos regionais (MINAS GERAIS, 2016b). A região metropolitana de Belo Horizonte conta com três SRE's: A, B e C. A SRE Metropolitana B é a maior das superintendências do estado, albergando 210 escolas (MINAS GERAIS, 2017).

Para melhor explicitar a estrutura e funcionamento da SEE/MG as figuras subsequentes apresentarão como se constitui o seu organograma institucional. Entretanto, pela extensão e complexidade do organograma optou-se por fragmentá-lo, apresentando os recortes atinentes à compreensão do leitor e à análise do foco da pesquisa.

**FIGURA 1 – Organograma SEE – Parte 1**



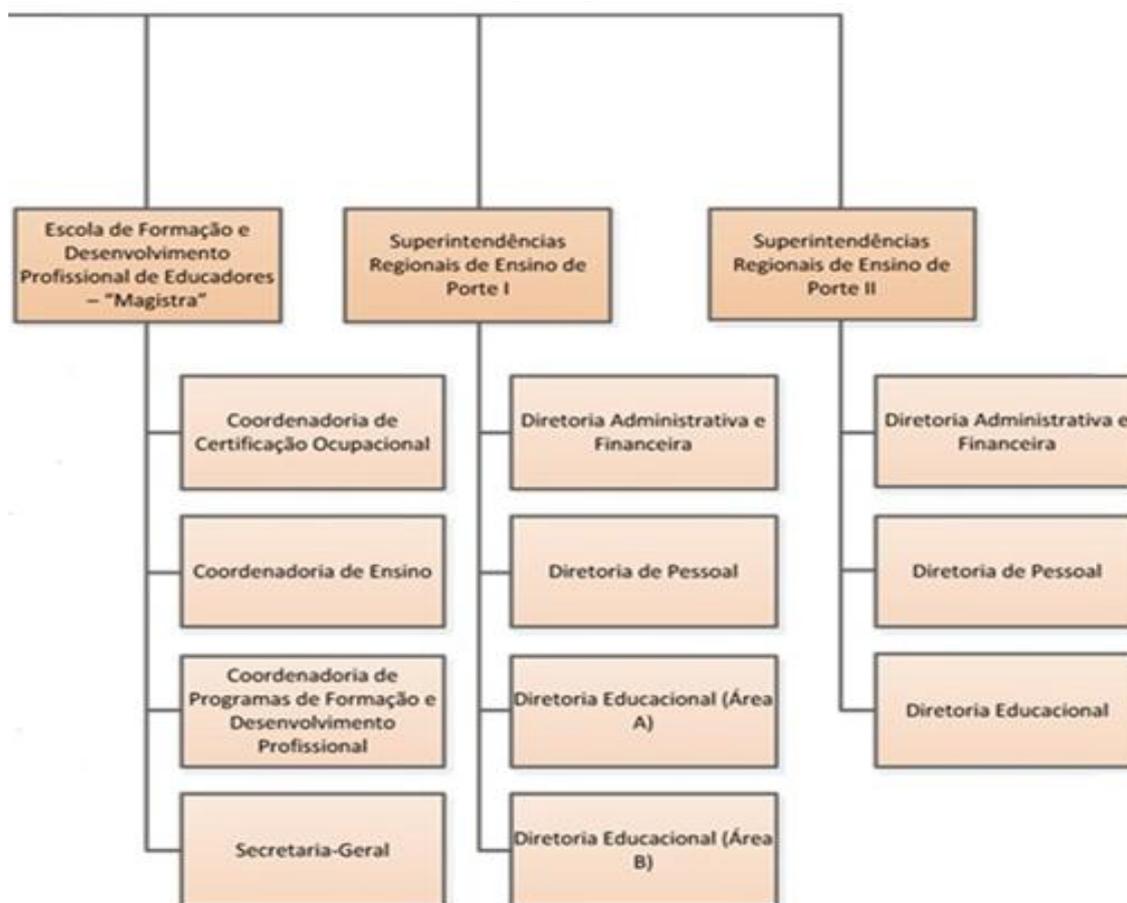
Fonte: SEE/MG (2016).

A figura 1 representa a estrutura máxima da SEE/MG, com o Gabinete da detentora da pasta, suas assessorias e a auditoria setorial. A estrutura totalmente à direita, adjacente ao Gabinete, representa os Conselhos Estaduais integrantes da SEE.

Abaixo da primeira estrutura, acima representada, estão dispostas paralelamente: 1) Cada uma das Subsecretarias; 2) A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores – “Magistra”; e 3) As

Superintendências Regionais de Ensino de Porte I e de Porte II<sup>18</sup>. Abaixo de cada subsecretaria existem as superintendências diversas e suas respectivas diretorias. Os departamentos da Magistra e das Superintendências Regionais de Ensino são representados na Figura 2.

**FIGURA 2 – Organograma SEE – Parte 2**



Fonte: SEE/MG (2016).

O artigo 70 do Decreto Nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011 indica que

as Superintendências Regionais de Ensino estão subordinadas ao titular da Secretaria Adjunta e têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2011).

<sup>18</sup> Os portes I e II são definidos a partir do número de escolas que as SRE's têm jurisdicionadas a si. A diferença entre os portes está no acréscimo de mais uma diretoria educacional nas SRE's de porte I (MINAS GERAIS, 2011).

A Superintendência Regional de Ensino à qual se ligam as gestões escolares que foram foco desta pesquisa (SRE Metropolitana B), como já explicitado, é a maior do Estado de Minas Gerais em relação ao número de escolas de sua jurisdição, portanto, se caracterizando como SRE Porte I. Como se pode depreender também da figura imediatamente anterior, a superintendência regional de ensino de porte I conta com quatro diretorias, as quais estão dispostas no quadro 6:

**QUADRO 6 – As Diretorias da SRE e suas competências**

(continua)

<b>Diretoria</b>	<b>Competências</b>
Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI)	<p>I – executar e coordenar as atividades de administração e execução orçamentária, financeira e contábil, observados a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Superintendência de Finanças;</p> <p>II – coordenar ações que garantam a modernização e a eficiência do processo gerencial;</p> <p>III – coordenar e executar as ações relativas à administração de material: compra, recebimento, guarda e distribuição, aquisição de bens e serviços, comunicação, patrimônio, arquivo, transporte, serviços gerais e gerenciamento de contratos, observando as normas vigentes, e assessorando as escolas no que lhe couber;</p> <p>IV – supervisionar e controlar as atividades de telecomunicação, de recepção, de postagem, de análise e de emissão de documentos, e executar as atividades relativas ao sistema de protocolo vigente;</p> <p>V – identificar necessidades, planejando e fornecendo subsídios, em conjunto com a Diretoria Educacional, para a priorização do plano de obras de construção, de ampliação e de reforma de prédios escolares;</p> <p>VI – assessorar e orientar as escolas estaduais de sua circunscrição na avaliação de suas condições de funcionamento relativas a prédio, mobiliário, equipamentos e instalações, materiais e serviços;</p> <p>VII – indicar necessidades de locação de imóveis para fins educacionais;</p> <p>VIII – coordenar e acompanhar as ações de caráter administrativo relativas aos programas de apoio à escola e ao estudante;</p> <p>IX – orientar e controlar as transferências de recursos financeiros realizadas às Caixas Escolares, assim como de outras transferências, e analisar, diligenciar e aprovar os processos de prestação de contas delas originados; e</p> <p>X – atender a demanda de demonstrativos e anexos, necessários ao exercício das atividades de controle interno e externo, pelas unidades e órgãos competentes.</p>
Diretoria Educacional - Áreas A e B (DIRE A e DIRE B)	<p>I – organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;</p> <p>II – orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações;</p> <p>III – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas;</p> <p>IV – assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo;</p>

	<p>V – monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno;</p> <p>VI – coordenar a realização dos exames supletivos;</p> <p>VII – orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras;</p> <p>VIII – implementar o Programa de Intervenção Pedagógica - PIP - nas escolas estaduais;</p> <p>IX – promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem;</p> <p>X – acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica;</p> <p>XI – promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada; e</p>
Diretoria Educacional - Áreas A e B (DIRE A e DIRE B)	XII – articular, com os municípios, ações para o desenvolvimento da educação infantil e ensino.
Diretoria de Pessoal	<p>I – executar as atividades referentes a atos de admissão, concessão de direitos e vantagens, aposentadoria, desligamento e processamento da folha de pagamento, e aspectos relacionados à administração de pessoal dos servidores da Superintendência Regional de Ensino e escolas estaduais;</p> <p>II – orientar os servidores sobre seus direitos e deveres, bem como sobre outras questões pertinentes à legislação e políticas de pessoal;</p> <p>III – planejar e gerir o processo de alocação de pessoal, visando ao alcance dos objetivos estratégicos institucionais;</p> <p>IV – coordenar e adequar a gestão de pessoal da Unidade Regional e das escolas estaduais, às diretrizes e metas estabelecidas pela política de pessoal da SEE;</p> <p>V – orientar e monitorar a composição do quadro de pessoal das escolas estaduais vinculadas à SRE;</p> <p>VI – propor medidas para correção das situações de inadequação identificadas no quadro de pessoal das escolas estaduais;</p> <p>VII – orientar e monitorar a designação para o exercício de funções públicas nas escolas estaduais;</p> <p>VIII – orientar, controlar e processar os atos de movimentação de pessoal das escolas estaduais referentes à mudança de lotação ou de designação em nível regional;</p> <p>IX – orientar sobre a instrução dos processos de remoção, adjunção, disposição e liberação dos servidores vinculados à Superintendência Regional de Ensino;</p> <p>X – orientar sobre apuração de tempo de serviço, analisar e emitir certidões;</p> <p>XI – treinar e assessorar as escolas na execução das atividades descentralizadas de administração de pessoal quanto à interpretação de normas e operacionalização de ações;</p> <p>XII – proceder às ações de administração de pessoal em exercício, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino, à disposição, em adjunção, em cargo em comissão, inclusive dos diretores de escolas estaduais;</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em MINAS GERAIS, 2011.

A partir do quadro 6, é possível observar que à DAFI cabe promover o assessoramento e a orientação às escolas estaduais de sua jurisdição na avaliação de suas condições de funcionamento em geral, coordenando e acompanhando as ações de caráter administrativo concernentes aos programas de apoio à escola e ao estudante, além de nortear e controlar as transferências de recursos financeiros às Caixas Escolares. Não havendo uma diretoria específica para promoção da formação/capacitação do gestor escolar na SRE, cabe a cada uma das diretorias capacitar os diretores na dimensão de sua competência. A gestão administrativa das escolas estaduais mineiras está ligada diretamente à Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI) das Superintendências Regionais de Ensino que, por sua vez, se liga ao órgão central da Secretaria Estadual de Educação.

Diante da configuração supramencionada, cabe pesquisar sobre como tem se dado os processos formativos na rede estadual de educação de Minas Gerais. Assim, a próxima seção apresenta dados sobre a formação dos gestores estaduais buscando delinear o seu perfil.

### 1.2.1 Dados sobre a formação de gestores escolares e os seus responsáveis na rede estadual de educação de Minas Gerais<sup>19</sup>

Esta seção tem por objetivo, a partir das pesquisas de Duarte, Augusto e Jorge (2016), Pereira (2015), e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF, 2009), mapear como a formação de diretores na rede estadual de educação de Minas Gerais tem acontecido. Pretende, ainda, delinear o perfil destes gestores e indicar os responsáveis por esta formação. Salienta-se a importância desta explanação para que, a partir de tais características – tanto dos gestores quanto da sua formação e responsáveis por esta – se possa propor uma intervenção no último capítulo deste trabalho.

---

<sup>19</sup> Nesta primeira etapa da pesquisa não foram encontrados dados consolidados da Rede de Estado de Educação de Minas Gerais sobre a formação de seus gestores (a dificuldade na consecução destes dados também tem implicações caras a esta pesquisa, a serem abordadas *a posteriori*), mas os dados apresentados nesta seção, especialmente os de Lessa e Teixeira (2013) são de grande relevância, por advirem de uma pesquisa da qual quase a totalidade de diretores estaduais mineiros à época participou.

Para Lück (2009) e Souza e Maia (2016), as competências necessárias para assumir o cargo de diretor escolar têm aumentado, portanto, mesmo sendo um grande desafio, é imperativo aos sistemas de ensino promoverem a formação dos seus gestores. Teixeira e Malini (2016) corroboram com tal posicionamento indicando que a formação de diretores é condição imprescindível para a melhoria dos processos de gestão escolar.

A partir de uma pesquisa realizada com 13 diretores estaduais mineiros, de cinco cidades, Duarte, Augusto e Jorge (2016, p. 206) indicam que “em relação à necessidade de uma formação específica para se assumir o cargo de diretor, observa-se que a maior parte dos diretores entrevistados acha necessário, pelo menos, algum curso específico...”. Apesar de ter um universo pequeno envolvido em tal resultado, julga-se importante considerar alguns pontos nesta pesquisa. Uma das entrevistadas considera importante que o diretor tenha conhecimento e curso de pós-graduação na área de gestão.

A pesquisa feita por Duarte, Augusto e Jorge (2016) também mostrou que os entrevistados tinham curso de especialização, mas que ocorreram em suas áreas de formação inicial. O único diretor que tinha pós-graduação *stricto sensu* o fez em biologia e somente dois deles afirmam que a especialização os ajudou nas tarefas da gestão escolar. Os autores avaliam ainda que “é compreensível que os diretores, sendo professores ou especialistas em educação, busquem a especialização em suas áreas de atuação” considerando que é menor o tempo em que permanecerão diretores em relação ao tempo na docência (DUARTE, AUGUSTO e JORGE, 2016, p. 207).

Pereira (2015) traz em sua dissertação de mestrado pesquisa realizada com a participação de 125 diretores mineiros de escolas estaduais, que expõe dados significativos para este trabalho. Em relação à formação superior, apenas 1% dos respondentes tinha mestrado (PEREIRA, 2015), corroborando os dados apontados na pesquisa anteriormente citada – promovida por Duarte, Augusto e Jorge (2016). Apenas 28% têm curso de especialização, mas não há a especificação sobre a área destes cursos (PEREIRA, 2015).

Lessa e Teixeira (2013) analisam dados da pesquisa “Gestão escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança”, realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade

Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esta pesquisa coletou dados de 3.483 respondentes, diretores das escolas da rede estadual mineira, em 2012 – número correspondente a mais de 97,2% do universo de diretores em exercício à época, o que implica grande nível de confiabilidade à pesquisa –, investigando sobre o seu posicionamento a respeito da criação de um currículo unificado e padronizado no país e no estado. Apesar do tema desta investigação não tratar do cerne da pesquisa aqui descrita, Lessa e Teixeira (2013) apresentam dados sobre a formação de diretores estaduais mineiros que se reproduziu na tabela 3:

**Tabela 3 - Nível de escolaridade dos diretores estaduais mineiros**

Nível de escolarização	Fi	%
Ensino fundamental	2	0,1
Ensino médio	8	0,2
Ensino superior – licenciatura	925	27,0
Ensino superior – outros	242	7,1
Especialização (mínimo de 360 horas)	2195	64,1
Mestrado	49	1,4
Doutorado ou posterior	4	0,1
<b>TOTAL<sup>20</sup></b>	<b>3425</b>	<b>100</b>

Fonte: Adaptado de Teixeira et al. (2013, apud LESSA E TEIXEIRA, 2013).

Em relação à quantidade de diretores com cursos de especialização, Teixeira et al. indicam um percentual de 64,1, divergindo consideravelmente de Pereira (2015), que indica um percentual de 28 com tais cursos (PEREIRA, 2015), conforme citado anteriormente. No entanto pelo universo pesquisado, os resultados da tabela 3 são mais qualificados. Por outro lado, o fato de mais de 1/3 dos entrevistados ainda não possuir especialização denuncia a necessidade de políticas públicas de melhoria – isso sem considerar se os cursos já realizados são relacionados à área de gestão escolar, foco desta pesquisa. Outro aspecto a ser percebido em unicidade é a taxa de diretores que possuem mestrado presente nas diversas pesquisas: assim como em Pereira (2015) e Duarte, Augusto e Jorge (2016), Teixeira (2013) indica que pouco mais de 1% dos diretores possuem mestrado.

Teixeira e Malini (2016) apresentam dados de uma pesquisa sobre a formação de gestores em seis estados brasileiros. A amostra definida para a pesquisa foi composta por 3000 diretores de escolas urbanas, com pelo menos 300

<sup>20</sup> Do total geral de 3483 gestores, 58 não responderam.

alunos, mas com participação efetiva de 2.477 gestores, dentre estes mais de 21% mineiros (CAED/UFJF, 2009).

Em se tratando exclusivamente dos diretores de escolas estaduais, foco principal desta dissertação, os dados da pesquisa de Teixeira (CAED/UFJF, 2009) indicam que apenas 23,79% tem formação específica na área de administração escolar, sendo 14,07% graduados com habilitação na referida área, 9,72% especialistas em administração escolar, não havendo mestres ou doutores neste campo do conhecimento. Para Teixeira e Malini, as percentagens apresentadas implicam numa considerável parcela de diretores com necessidade de formação específica para a gestão escolar (TEIXEIRA E MALINI, 2016).

No que diz respeito à formação continuada, especificamente em gestão/administração escolar, 68,99% dos diretores pesquisados afirmam não ter participado de nenhuma nos dois anos imediatamente anteriores à pesquisa (CAED/UFJF, 2009). Entre os diretores que realizaram formação com este enfoque, Teixeira e Malini apresentam a tabela 4 a seguir:

**Tabela 4 – Avaliação da formação continuada sobre a prática**

Descrição	%
Não mudou nada	0,56
Reforçou aquilo que já estava fazendo	16,05
Fez-me rever algumas práticas	27,54
Mudou significativamente as práticas que desenvolvia	6,66
Acrescentou novas práticas, principalmente “didáticas”	10,44
Acrescentou novas práticas, principalmente “gerenciais”	38,75

Fonte: CAED/UFJF (2009 apud TEIXEIRA E MALINI, 2016, p. 04).

Considerando o viés desta pesquisa, percebe-se que pouco mais de 1/3 das formações acrescentam novas práticas administrativas. Estes dados podem ser indícios da necessidade de formação para a dimensão administrativa da gestão escolar estadual mineira.

Por outro lado, considerando a formação do diretor imprescindível para o desenvolvimento das competências necessárias e das ações gestoras, os processos de formação continuada carecem de acontecer com maior frequência, considerando a elevada percentagem indicada por Teixeira e Malini (2016) – 68,99% – que não teve acesso a essa modalidade de formação durante dois anos seguidos.

Além disso, a SEE/MG não dispõe de um núcleo ou diretoria específico(a) em cada SRE para tratar diretamente dos processos de formação/capacitação de diretor. Estes acontecem por parte de cada diretoria da regional, conforme a demanda e possibilidades das respectivas diretorias, que devem desenvolver as suas competências – conforme elencadas no quadro 6 *a priori* – no âmbito da própria superintendência e ainda dar conta de capacitar os gestores a elas diretamente ligados em suas diversas funções.

Como foi demonstrado, a dimensão administrativa, na rede estadual de educação de Minas Gerais se liga especificamente à Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI) das SRE's. Esta diretoria promove formações esporádicas, porém sem a sistematicidade e regularidade necessárias à formação continuada do gestor, conforme demonstrado na próxima seção.

### **1.3 Políticas de formação de diretores da rede estadual de educação de Minas Gerais**

Nesta seção, são apresentadas as principais políticas de formação de diretores desenvolvidas no Estado de Minas Gerais, tanto as advindas de propostas externas ao estado, quanto as que foram desenhadas e implementadas pela SEE/MG.

Como já apontado anteriormente, não há um preparo inicial para o novo gestor na rede de estado de educação mineira. No final de 2015 houve novo processo de indicação de diretores para as escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2015b). Os diretores e vice-diretores indicados pelas suas comunidades foram empossados em janeiro de 2016 e entraram em exercício sem que houvesse nenhum preparo específico para as ações administrativas iniciais (assim como em processos de indicação anteriores).

A rede desenvolveu até 2014 o Progestão, como já salientado, proposta advinda da CONSED, mas segundo uma das analistas<sup>21</sup>, tutora do Progestão na SRE Metropolitana B, não foi sinalizado de que o programa será realizado junto aos diretores ingressos nesta última gestão. Há de se indicar também a participação de diretores da rede estadual mineira no curso de pós-graduação *lato sensu* do

---

<sup>21</sup> Referência à analista entrevistada conforme indicado anteriormente na nota de rodapé 15.

Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, sendo uma importante política de formação na rede em tela.

Além dos dois programas acima mencionados, a rede estadual de educação de Minas Gerais tem o Programa de certificação de diretores da rede estadual, que é requisito para pleito de indicação ao cargo de diretor pelas comunidades escolares. Nesse sentido, a analista educacional acima referida considera este programa como umas das únicas propostas da rede para formação do gestor escolar, viés também adotado nesta pesquisa.

Ademais, nos dois últimos anos a SEE/MG tem contratado vagas para que diretores escolares possam participar do processo seletivo e cursar o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) pela UFJF, assumindo todas as despesas provenientes desta formação.

Considera-se, portanto, o oferecimento de vagas de Mestrado Profissional no PPGP como uma importante política para os diretores estaduais mineiros e a Certificação Ocupacional como política particular da SEE/MG, haja vista ao fato desta ser desenhada e implementada no âmbito desta secretaria. As seções subsequentes tratarão destas políticas públicas de formação de diretores, indicando suas possibilidades e limites.

### 1.3.1 A proposta da prova de certificação de diretores da rede estadual de educação de Minas Gerais

Atualmente, um dos requisitos para a investidura no cargo de diretor de escola da rede estadual de Minas Gerais é que o candidato tenha sido aprovado no processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual (MINAS GERAIS, 2015a), que é de responsabilidade da Diretoria de Gestão e Desenvolvimento de Servidores Administrativos e de Certificação Ocupacional (MINAS GERAIS, 2011). Este requisito foi criado e introduzido na rede estadual mineira de educação a partir de 2006 e foram realizados quatro processos de certificação de diretores desde então<sup>22</sup> (MINAS GERAIS, 2014b). O Objetivo principal da SEE/MG para a certificação de diretores é

---

<sup>22</sup> A atualização do sítio, fonte deste dado, data de 30 de outubro de 2014, 14:06. A SEE/MG promoveu mais um processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual em 2015, portanto, aconteceram cinco processos de certificação desde a instauração deste dispositivo.

indicar, objetivamente, se um profissional tem as condições para assumir determinado cargo/função e se corresponde aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. O processo não tem caráter classificatório, ofertando aos candidatos apenas dois *status*: certificado ou não certificado (MINAS GERAIS, 2014b).

Segundo dados da Secretaria os processos de Certificação Ocupacional, consideraram 28.901 servidores aptos a ocuparem o cargo de diretor de escola. As certificações vigoram por quatro anos, ou seja, os professores e especialistas da educação básica que forem considerados aptos nesta certificação ficam habilitados para a participação em processos de indicação de diretores durante este prazo de vigência.

O processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola da rede estadual de Minas Gerais se constitui exclusivamente de uma prova objetiva que visa aferir capacidades básicas para possível ingresso do professor ou especialista da educação básica (pedagogo) no cargo de diretor. A obtenção de 60% de acertos na prova torna o candidato certificado e apto para participar do processo de indicação para diretores escolares pelas suas respectivas comunidades.

Nem a aprovação na certificação em si – que se limita a credenciar junto à SEE profissionais certificados e formar banco de potenciais candidatos ao cargo de diretor, não se constituindo em concurso público para provimento do cargo (MINAS GERAIS, 2015a) – nem a indicação para o cargo de diretor pelas comunidades escolares garantem nomeação como diretor, pois esta se concretiza por ato do Governador do Estado de Minas Gerais. Entretanto, em geral, aqueles indicados para diretores pelas suas comunidades são nomeados.

É importante ressaltar que já houve casos nos quais os diretores indicados pelas comunidades escolares não foram nomeados pelo Governador, uma vez que o processo instaurado em Minas Gerais é baseado em duas ações: 1) nas escolas acontece o processo de indicação de diretores (e não eleição), que o fará através do voto direto de professores e demais profissionais da escola, alunos que tenham pelo menos 14 anos de idade e pais de alunos menores de 14 anos e 2) O Governador do estado nomeia o indicado a diretor pela comunidade ou, em casos fortuitos, outro nome, que julgue mais adequado para aquela comunidade naquele momento. Não se tem clareza sobre os motivos da não nomeação de um diretor indicado por sua

comunidade, mas são poucos os casos e parecem estar ligados a alguma irregularidade funcional na vida do candidato a gestor escolar.

Há um programa específico de referência de estudos (disponibilizado no Anexo A) para que o candidato se prepare para a prova de certificação (MINAS GERAIS, 2015a). Este programa versa “sobre conteúdos relativos à gestão escolar: pedagógica, de pessoas, administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, tendo como referência padrões de competência do diretor de escola estadual” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 37). Pereira (2015) indica que esta

avaliação versa sobre conteúdos nas áreas de conhecimentos gerais em relação às temáticas: políticas públicas de educação de Minas Gerais, referenciais pedagógicos, bases legais da educação, interações sociais na sala de aula e na escola, competências, habilidades e conhecimentos específicos na área de gestão educacional e de gestão pública (planejamento e gestão de recursos orçamentários e financeiros, gestão de pessoas, gestão de compras e gestão do patrimônio) (PEREIRA, 2015, p.40).

A autora supracitada considera que ao instaurar o processo de certificação de diretores a SEE/MG junto à SEPLAG/MG pretende selecionar profissionais para este cargo que detenham visão sistêmica e holística das ações do governo no âmbito educacional, além de conhecimento sobre as políticas públicas vigentes no estado relacionadas à educação (PEREIRA, 2015).

O edital do processo de certificação para diretores publicado em 2015 indica que “a Certificação Ocupacional busca, por meio de prova, avaliar conhecimento pedagógico, técnico e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo de Diretor de Escola Estadual” (MINAS GERAIS, 2015b, p. 37). Dessa assertiva, pode-se depreender que, na perspectiva da SEE/MG, a certificação ocupacional de diretores proporciona que os profissionais que estão dirigindo as escolas estaduais mineiras sejam qualificados e habilitados tecnicamente para construir nas escolas as atividades atinentes às políticas públicas.

No que se refere ao foco desta pesquisa – a formação administrativa do diretor escolar, Pereira (2015, p. 39) menciona que a certificação de diretores “também procura identificar pessoas que sejam capazes de **conciliar o trabalho pedagógico com o administrativo...**” (grifos nossos).

Para o assessor do gabinete da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos na SEE/MG<sup>23</sup>, o objetivo primeiro da certificação ocupacional é qualificar o perfil dos gestores que assumem as escolas estaduais. Utiliza-se para tanto a associação do critério da representatividade, a partir do processo de indicação pela comunidade, com o critério de competências mínimas exigidas no desempenho das atribuições do diretor escolar. Questionado sobre os ganhos desta política na rede, o referido assessor aponta para a pretensão de dispor de uma equipe gestora mais qualificada, além da possibilidade de utilizar os resultados de tal processo de avaliação como subsídio para elaboração de políticas públicas de formação e apoio ao gestor escolar.

Como se pode depreender a partir dos elementos apresentados pelo assessor da Subsecretaria, a SEE/MG considera o processo de certificação de diretores escolares como sendo seletivo, mas também formativo e que assegura que os participantes aprovados tenham as competências necessárias, tanto pedagógicas como administrativas, para o desempenho das atividades gestoras.

No âmbito das políticas-públicas estaduais mineiras, além da Certificação nessa seção descrita, há também o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), como formação *stricto sensu* oferecida aos diretores da rede pelo programa selecionados. A próxima seção visa apresentá-lo.

### 1.3.2 O Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP)

O Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2009 foi o primeiro curso de Mestrado Profissional aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (TEIXEIRA E MALINI, 2016). Segundo Teixeira e Malini (2016, p. 02) o PPGP “tem como objetivo oferecer formação pós-graduada a gestores da educação, associando a pesquisa acadêmica às exigências da prática dos sistemas de ensino e escolas”.

A estrutura do curso prevê que durante 24 meses os mestrandos, que são técnicos das secretarias de educação, diretores escolares de educação básica e

---

<sup>23</sup> Em entrevista ao pesquisador por e-mail em janeiro de 2017.

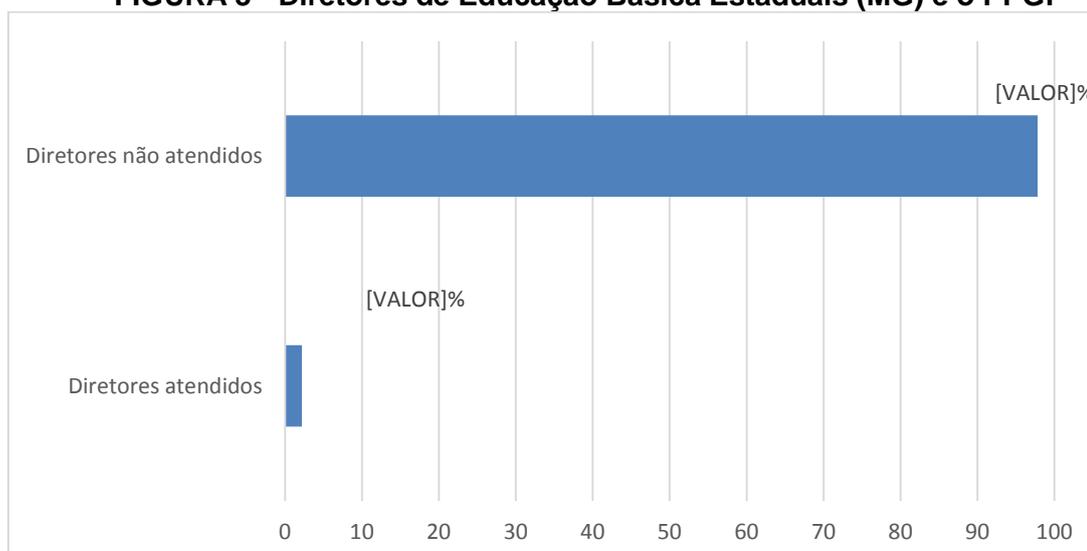
outros graduados com interesse na área de gestão, curse disciplinas nas áreas de políticas-públicas educacionais, avaliação da educação, gestão educacional e escolar e desenvolvimento do currículo e finalizem o curso com a escrita de um plano de ação educacional (PAE), a partir da descrição e análise de um caso de gestão (TEIXEIRA E MALINI, 2016). Segundo o *site* do PPGP:

O objetivo do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública é proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, além de promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública.

De modo geral, o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública inscreve-se nas políticas que têm por objetivo o estabelecimento de padrões de desempenho para diretores de unidades de ensino, base para a implantação de programas de avaliação da gestão escolar e de certificação profissional (CAED, 2016, s.p).

A SEE/MG participou do PPGP nos anos de 2010 a 2013 com a contratação de 28 vagas, em média/ano, para os técnicos de órgãos dirigentes da educação (servidores efetivos lotados nas SRE's e Órgão Central da SEE/MG). Em 2015 inseriu pela primeira vez no seu contrato com o Programa do CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, 40 vagas para diretores de escola (e mais 20 vagas, que continuaram a ser disponibilizadas aos técnicos de órgãos dirigentes da educação). A rede de educação do Estado de Minas Gerais contratou entre 2010 e 2015 21,6% das vagas existentes no programa, sendo, portanto, a rede que dispôs o maior número de vagas do total aos seus servidores. Em 2016 a oferta se manteve com o mesmo número de vagas de 2015.

Esta ação se configura numa importante política pública de formação de diretores de escolas de educação básica da rede estadual mineira, em curso *stricto sensu*. A figura 3 ilustra o atendimento deste programa no universo de diretores estaduais mineiros:

**FIGURA 3 - Diretores de Educação Básica Estaduais (MG) e o PPGP**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível notar na figura 3, pelo universo de servidores na direção escolar estadual em Minas Gerais atingido a princípio, o impacto pode ser ainda bastante restrito. Considerando que a rede estadual de educação mineira tem 3.656 escolas ativas (MINAS GERAIS, 2017), menos de 2,2% dos seus diretores estão sendo beneficiados pela política aqui descrita. Apesar disso, a manutenção da oferta de vagas no PPGP para diretores nos próximos anos poderá trazer ganhos mais substanciais à educação de Minas Gerais, além do mais,

o Programa foi concebido para profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica, selecionados por critérios de mérito, com a perspectiva de promoverem um **efeito multiplicador em escala regional**, associando-se às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública (PPGP, 2016, grifos nossos).

Portanto, os impactos desta política pública podem ser avaliados por outros vieses, se considerado o efeito multiplicador de tal formação, pois, além dos diretores escolares, técnicos e analistas das superintendências e órgão central da SEE/MG têm participado deste mestrado. Considerando, especialmente, o formato do curso, que por se tratar de um mestrado profissional alberga um plano de ação a ser colocado em prática no âmbito profissional do pesquisador. Na próxima seção serão apresentados os elementos a serem ainda investigados nesta pesquisa.

## 1.4 Elementos para investigação

A partir da caracterização do caso de gestão, percebe-se que o problema desta pesquisa se configura pelo *gap* existente entre as múltiplas tarefas/responsabilidades do diretor de escola estadual de educação básica mineira e a formação existente na respectiva rede para este profissional.

A título de comparação, entre os anos de 2010 e 2015, A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seesp) ofertou 12 (doze) cursos de capacitação para os seus gestores escolares, entre estes, 04 cursos com carga horária superior a 360h, sendo 1 MBA, incluindo ainda o Progestão (300h) e o Programa de Liderança de Gestores de Escolas Públicas, com 242h de duração – algumas destas formações já estão na 5ª edição – (SILVA, 2014), sendo grande parte destes promovidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (Efap) do Estado de São Paulo Renato Costa Souza (que na estrutura da Seesp corresponderia à Magistra em Minas Gerais). Já no Estado do Rio de Janeiro, entre 2011 e 2014 foram realizadas 7 ações de formação aos gestores escolares, entre estas 1 formação inicial, que faz parte do processo seletivo para ingresso no cargo e 1 MBA.

Em recorte de tempo semelhante (2010-2014), Minas Gerais teve o Progestão (CONSED) e o Escola de Gestores (Governo Federal/IFES), mas nenhum idealizado e implementado a partir das especificidades do sistema mineiro. Partindo do pressuposto de que o Progestão teve sua última edição na rede estadual de educação em 2014 e que aparentemente o Programa Escola de Gestores não tem sido o foco da SEE/MG para incentivo ao ingresso dos seus diretores, as políticas de formação para este cargo são fragilizadas.

Como se pode observar na seção 1.2, a SEE/MG traz como visão de futuro a construção da excelência em educação básica (MINAS GERAIS, 2014a). Para ser referência pela excelência, com qualidade no desenvolvimento e coordenação de políticas públicas da educação básica não se pode prescindir da formação daqueles que estão à frente das escolas de educação básica, o diretor. Inclusive tal ação se configura numa das suas competências legais: “X – definir, coordenar e executar as ações da política de capacitação dos educadores e diretores da rede pública de

ensino estadual, observadas as diretrizes estabelecidas pela SEPLAG” (MINAS GERAIS, 2011).

Embasando-se na perspectiva da dimensão administrativo-financeira da gestão escolar, a partir da análise documental sobre os programas Progestão e Escola de Gestores, depreende-se que o objetivo destas formações não alberga aquela dimensão, o que deverá ser melhor elucidado a partir da pesquisa de campo com os diretores de escola, pesquisando inclusive o impacto destas formações no desenvolvimento de competências profissionais, especialmente as de cunho técnico-gerencial.

Alguns aspectos necessitam de maior investigação, tais quais: aferição dos impactos da política de certificação ocupacional de diretores escolares; quantos dos gestores do universo delimitado nesta pesquisa se beneficiaram do Progestão e do Escola de Gestores, haja vista a baixa oferta de vagas deste programa na rede estadual de educação de Minas Gerais nas instituições de ensino superior federais pesquisadas; como estes programas têm aludido à formação administrativa do diretor de escola estadual de Minas Gerais; qual a incidência das dificuldades administrativas na gestão das escolas pesquisadas; entre outras demandas que surgirem no processo de pesquisa.

Quando se trata de pesquisar os impactos da política de certificação ocupacional, é preciso discutir a perspectiva dos diretores a serem pesquisados sobre o quanto este programa tem caráter formativo e o capacita efetivamente para as atividades do fazer gestor. Apesar de ter-se como tese que o Progestão não capacita no viés administrativo é preciso estar aberto para ratificar ou refutar esta proposição a partir da pesquisa empírica.

Diante do que foi constatado na pesquisa documental, disposta neste capítulo, a formação de diretores na rede estadual de educação se vê imersa em políticas fragmentadas, no sentido de não abarcarem todas as dimensões das competências gestoras, das quais a SEE/MG tem se valido, não desenvolvendo um programa mais sistemático e específico no interior da rede.

Lück (2000) enfatiza 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, em vez de agir sobre elas para fazer avançar, com unidade, a organização escolar (LUCK, 2000, p.29-30).

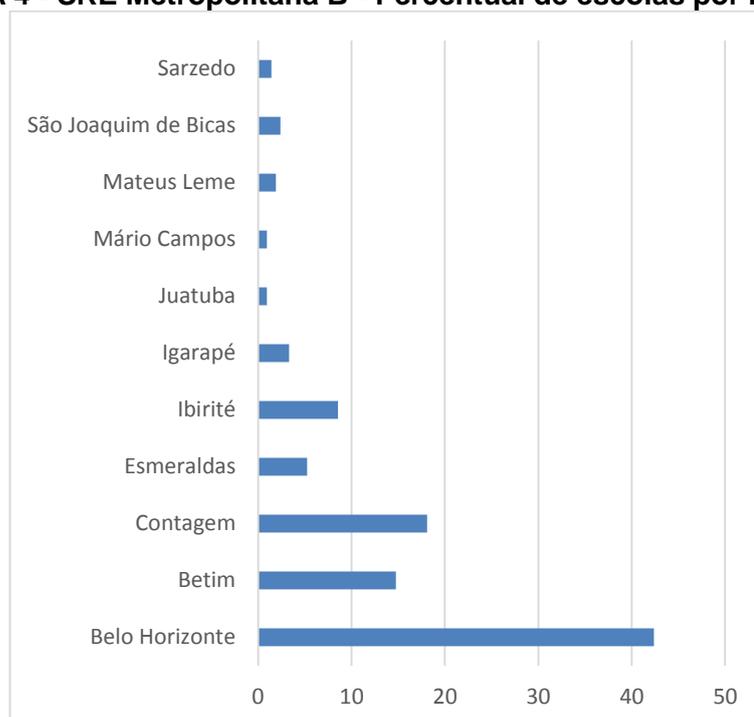
Assim, um dos focos da pesquisa de campo foi verificar como estão articuladas as demandas dos diretores da amostra delimitada, buscando descobrir, inclusive, como se sentem em relação às pressões sobre a sua gestão. Por outro lado, revelou-se fundamental pesquisar sobre em quais competências os diretores se sentem mais capacitados, o porquê de terem tal perspectiva e como ou a partir de qual substrato (da formação inicial? De uma capacitação? A partir da lida com o trabalho cotidiano?) conseguiram desenvolver cada uma das competências já consolidadas.

Nesse sentido, antes ainda da revisão da literatura, que lançará os pressupostos teóricos deste trabalho e será apresentada no capítulo 2, faz-se necessário caracterizar melhor a SRE e o Município de Ibitité, focos da pesquisa de campo.

#### 1.4.1 Local de investigação

A SRE Metropolitana B abarca os municípios de Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibitité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos, Mateus Leme, São Joaquim de Bicas, Sarzedo, além de 38,36% das escolas de Belo Horizonte.

**FIGURA 4 - SRE Metropolitana B - Percentual de escolas por município**



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de MINAS GERAIS, 2017.

Pode-se observar na figura 4 que se aloca em Ibirité 8,57% das escolas da SRE pesquisada. O município mencionado localiza-se na Região Metropolitana de Belo Horizonte<sup>24</sup> (BELO HORIZONTE, 2017) e tem como cidades limítrofes: Belo Horizonte, Contagem, Betim, Sarzedo e Brumadinho (IBIRITÉ, 2017). A área total de Ibirité é de 73,83 km<sup>2</sup> (IBIRITÉ, 2017). Atualmente conta com 18 escolas estaduais, o que representa menos de 0,5% das escolas estaduais da rede mineira de educação.

Para melhor caracterização do campo de pesquisa, a tabela 5 mostra os dados referentes ao número de funcionários e alunos por escola estadual.

**Tabela 5 - Escolas Estaduais de Ibirité - Número de Alunos e servidores**

Código Inep <sup>25</sup>	Escola	Alunos	Servidores
31007846	E.E. José Rodrigues Betim	1020	71
31009075	E.E. Professora Yolanda Martins	1184	116
31009091	E.E. Pedro Evangelista Diniz	781	77
31009113	E.E. no Parque Elizabeth	669	70
31009121	E.E. dos Palmares	724	65
31009130	E.E. Gyslaine de Freitas Araújo	873	85
31009148	Cesec de Ibirité	2263	45
31009172	E.E. João Antônio Siqueira	288	42
31009181	E.E. Juscelino Kubitschek de Oliveira	1218	105
31014362	E.E. Sandoval Soares de Azevedo	2320	184
31223590	E.E. João Ferreira de Freitas	1303	111
31231657	E.E. Maria Alves Nagy Varga	473	43
31231665	E.E. Antônio Marinho Campos	540	53
31231673	E.E. Professora Elza Cardoso Rangel	270	35
31232483	E.E. Imperatriz Pimenta	702	61
31270407	E.E. Cora Coralina	1041	81
31322989	E.E. Antônio Pinheiro Diniz	884	79
31353507	E.E. de Ensino Fundamental E Médio	307	27

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados de QEd<sup>26</sup> (2017).

Como é possível notar, as escolas estaduais do município têm variações substanciais no número de alunos que atendem, havendo escolas com menos de 3 centenas de alunos enquanto outras albergam mais de dois milhares. Este quadro

<sup>24</sup> Para verificar a localização de Ibirité na Região Metropolitana de BH vide Anexo B.

<sup>25</sup> “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro” (BRASIL, 2017). O Código Inep das escolas serve de identificação desta para todos os programas federais.

<sup>26</sup> O QEd<sup>26</sup> utiliza os dados do Censo Escolar/Inep 2015. Utilizamos o sítio dessa fundação por já apresentar dados compilados, o que facilitou a pesquisa.

se complexifica ainda mais quando calculamos o número médio de alunos por servidor do quadro de pessoal de cada escola. Enquanto as menores escolas (em número de alunos) contam com 7 alunos em média por servidor, as maiores chegam a aproximadamente 13 alunos por servidor (quase o dobro de alunos/servidor das escolas menores). A partir destes dados pode-se depreender a existência de substanciais implicações administrativas.

A tabela 6 mostra o número total de matrículas na Rede Estadual em Ibitité. Foram acrescentados os dados relativos a Minas Gerais e ao Brasil para fins de comparação.

**Tabela 6 - Matrículas da Educação Básica na rede estadual por Ente Federado**

	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>EJA</b>	<b>Totais</b>
<b>Ibitité</b>	<b>2586</b>	<b>5536</b>	<b>6007</b>	<b>2731</b>	<b>16860</b>
<b>Minas Gerais</b>	<b>391735</b>	<b>798539</b>	<b>681738</b>	<b>208830</b>	<b>2080842</b>
<b>Brasil</b>	<b>2232688</b>	<b>5399498</b>	<b>6818677</b>	<b>1762745</b>	<b>16213608</b>

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados de QEdu<sup>27</sup> (2017).

A partir da tabela 6 é possível verificar que a rede estadual de educação em Ibitité atende aproximadamente 0,8% dos alunos da rede mineira – uma percentagem pequena se comparada à rede estadual mineira em geral. Entretanto, é válido salientar a semelhança entre o município recortado e toda a rede mineira, quanto às realidades educacionais e de gestão, especialmente administrativa.

Apresentadas as especificidades da rede mineira e do município de Ibitité, o próximo capítulo apresentará o referencial teórico, a metodologia desta dissertação, além dos dados e análises da pesquisa de campo realizada.

<sup>27</sup> O QEdu utiliza os dados do Censo Escolar/INEP 2015. Utilizamos o sítio dessa fundação por já apresentar dados compilados, o que facilitou a pesquisa.

## **2 DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR, COMPETÊNCIAS EXIGIDAS E FORMAÇÃO DE DIRETORES**

No capítulo anterior, para descrever o caso de gestão desta pesquisa explanou-se sobre o novo desafio proposto ao professor, que se torna diretor de escola e sobre as mudanças nas atividades a partir do novo cargo. Na sequência foram apresentadas as responsabilidades/competências que a SEE/MG exige para que se desenvolva uma gestão escolar conforme preconizada pela rede de educação. Estas responsabilidades/competências foram classificadas de acordo com a dimensão da gestão envolvida, enfatizando que quase 2/3 das atividades gestoras requeridas pela rede de ensino pesquisada são de cunho administrativo. Propôs-se então um panorama histórico do cargo de diretor de escola no Brasil e as políticas públicas nacionais que visaram a sua formação, buscando descrever os enfoques destas políticas. Logo após, a rede estadual de educação de Minas Gerais foi descrita para a inserção do contexto de alocação do caso de gestão, além de apontar as políticas estaduais de formação de diretores. Finalmente foram apontados alguns elementos que serão investigados na pesquisa de campo e o local da pesquisa de cunho prioritariamente qualitativo foi melhor apresentado.

Este capítulo apresenta o referencial teórico desta pesquisa com base em Lück (2000), Ferreira (2016), Martins (2010), Sander (1993), Machado (2000), Estêvão (2001), Teixeira (1961) e Fortunatti (2008). São enfocadas as questões relativas à formação do diretor de escola, às múltiplas dimensões da gestão escolar e o viés administrativo em sua importância e correlação com as atividades gestoras em geral. Pela discussão substancial que fomentam a respeito da temática deste trabalho são retomados também os teóricos Teixeira e Malini (2016) e Silva (2001), que problematizam a formação de gestores e a conceituação da escola como organização, respectivamente.

Assim, o presente capítulo se constrói a partir de treze seções. A primeira delas trata do recorte da dimensão administrativa da gestão escolar e seus significados, visando justificar a escolha do recorte, especialmente com referência à gestão democrática. A segunda seção teoriza a gestão de escola enquanto multidimensional e delinea a correlação da nuance administrativa para com as demais dimensões da gestão escolar. A partir da concepção da existência de um *gap* entre formação administrativa e competências requeridas para a gestão escolar

eficaz é que se construiu a terceira seção deste capítulo. Na seção seguinte, a formação do gestor e suas implicações para a direção da escola são tratadas. Na sequência são apresentados o método de cunho qualitativo e a justificativa da escolha do percurso da pesquisa. A sexta seção do capítulo se constitui da análise dos impactos da formação do gestor na dimensão gerencial da gestão. Esta se subdivide em mais seis seções visando apresentar os resultados da pesquisa de campo e seus desdobramentos. Cada uma das cinco seções subsequentes se desenvolve com base em um eixo temático, contextualizando os resultados encontrados em campo. A última seção visa sondar as percepções dos respondentes sobre as propostas do PAE, que constitui o capítulo final deste trabalho.

A partir da delimitação temática do caso de gestão, como eixos de análise para a pesquisa implementada recortou-se: a dimensão administrativa da gestão escolar, seus significados e relação com a gestão democrática; a Gestão administrativa em correlação com as demais dimensões da gestão escolar; as competências requeridas para a gestão escolar eficaz; e a formação do gestor e as implicações para a direção da escola. Estes eixos serão desenvolvidos a partir da próxima seção.

## **2.1 Os eixos de análise – referencial teórico**

Neste trabalho, parte-se da perspectiva de que as competências profissionais exigidas para o exercício do cargo de gestor escolar são imprescindíveis para que essa gestão se efetive de maneira eficaz. Com tal matiz, conceitua-se competências profissionais, segundo o que indica Lück (2009), podendo ser vista através de duas perspectivas distintas, porém interligadas: a da função/profissão em si ou a do sujeito que a exerce.

Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro (LÜCK, 2009, p. 12).

A partir desse recorte de Lück (2009), é possível identificar a necessidade do desenvolvimento de competências profissionais para que não se recorra à prática corriqueiramente conhecida do “apagar incêndios”. É preciso aprender a identificar as causas desse incidente e agir competentemente corrigindo os percursos que levam ao imprevisto, prevenindo-se contra o “fogo”.

Por outro lado, considera-se o quanto as políticas públicas educacionais estão voltadas para a consecução de tais competências para os diretores de escola. Assim, pretende-se o alcance de certo equilíbrio, uma vez que a pesquisa não indica, exclusivamente, as competências necessárias ao fazer gestor como também justifica a sua possível inexistência plena nos diretores de escola ao analisar o impacto das políticas públicas de formação destes sujeitos.

É possível que uma das dificuldades da formação dos diretores de escola se construa pela complexidade das atividades a serem exercidas. Por estas estarem atreladas a várias dimensões, exigindo múltiplos conhecimentos, habilidades e atitudes (LÜCK, 2009). Ver-se-á que toda a base teórica que explana sobre ser multifacetada a gestão escolar entende cada uma destas facetas como inter-relacionadas. O recorte apresentado neste trabalho – a dimensão administrativa da gestão escolar – traz como foco o caso de gestão anteriormente descrito, não ignorando a existência e entrecorte das demais dimensões da direção de escola.

A seleção da dimensão administrativa da gestão foi construída por reconhecer-se a importância desta para o trabalho do diretor de escola e por ela, a despeito de se constituir como atividade meio da instituição, entrecortar outras dimensões da gestão (a pedagógica, a financeira e a de pessoal). O foco na competência administrativa da gestão adquire, portanto, caráter de relevância por deter em si mesmo a possibilidade de melhorias técnico-profissionais desembocando em resultados mais eficazes.

Na seção aqui apresentada, ao percorrer os eixos de análise faz-se a leitura dos autores e respectivos conceitos para consubstanciar a pesquisa e construir a convalidação da relevância e necessidade de intervenção para o caso de gestão. Discute-se, ainda, a formação do gestor e as implicações destes fatores para a direção escolar.

Como enfoque privilegiado nesta análise, a próxima seção discorre sobre a perspectiva democrática em correlação com a dimensão administrativa da gestão escolar, se constituindo num importante instrumento de justificativa do recorte deste

trabalho. Além disso, julga-se a gestão democrática como dimensão *sine qua non*, não apenas por ser preconizada em lei, mas também por se constituir como condição de possibilidade do alcance dos objetivos primordiais da educação básica pública.

### 2.1.1 O recorte da dimensão administrativa da gestão escolar, seus significados e a relação com a gestão democrática

Na contemporaneidade, a gestão de escola se configura de maneira multifacetada, conforme foi demonstrado nas seções anteriores. Duarte, Augusto e Jorge (2016,) explicam a partir da sua pesquisa que

foram destacadas, também, nos depoimentos dos diretores, as múltiplas funções desempenhadas por eles, como se desdobrar entre as demandas financeiras, administrativas e pedagógicas já esperadas no trabalho do diretor, e todas as urgências que aparecem no dia a dia e necessitam de intervenções diretas do gestor (JORGE, 2016, p.208).

Nesta pesquisa considera-se a indissociabilidade do trabalho gestor nas diversas dimensões, por serem imbricadas umas às outras, contudo, indica-se a possibilidade da delimitação da faceta administrativa da gestão para fins de pesquisa e análise.

Ressalta-se, entretanto, que não se deixa de reconhecer a dimensão democrática da gestão como pressuposto que nenhum diretor de escola pública pode prescindir e deve permear todas as ações diretivas junto à comunidade escolar. A escolha do viés administrativo se dá exatamente por considerar a ênfase que os programas de formação dão a outros aspectos, não menos importantes, da gestão, em detrimento das questões gerenciais<sup>28</sup>.

Defende-se assim, que a falta de capacidade técnico-gerencial acaba por gerar retrabalho e protelar outras ações dos gestores, também importantes, como aquelas relativas à gestão pedagógica.

Gomes, Santos e Melo (2009), num artigo sobre os paradigmas do Programa Escola de Gestores parecem demarcar em sentidos definitivamente opostos a gestão democrática e os pressupostos gerenciais da administração escolar. Para os

---

<sup>28</sup> O uso da terminologia “gerencial” não deve ser entendido pejorativamente em relação a “práticas gerencialistas”, como se pode depreender da discussão implementada nesta seção.

autores a educação básica traz a marca de uma formação articulada a conceitos e práticas gerencialistas, que se ancoram a uma abordagem produtivista e efficientista da educação. As metodologias e práticas que trazem este pressuposto não apenas geram tensão frente aos princípios democráticos do ensino público, como perfazem um determinado projeto social que busca definir como a escola deve ser organizada e dirigida e quais atores devem participar da gestão escolar (GOMES, SANTOS E MELO, 2009).

Estes autores chegam a apontar como um problema no Curso do Escola de Gestores a proposição do “exercício de práticas inovadoras no que concerne ao planejamento e avaliação da gestão escolar”, pois é possível que tal exercício incentive o uso “de ferramentas e tecnologias que podem não ser adequadas a gestão democrática” (GOMES, SANTOS E MELO, 2009, p. 272). Posturas como estas geraram a seguinte análise de Lück (2000):

Um grupo da literatura enfoca os processos políticos e outro, os resultados, de maneira dissociada e como aspectos estanques e isolados entre si. Há até mesmo o entendimento de que a preocupação com estes aspectos estaria em oposição aos anteriores, uma vez que os mesmos serviriam a uma política neoliberal de governo, que expropriaria as unidades sociais de sua produção e do seu saber (LUCK, 2000, p.27).

Lück (2000) coloca a orientação para resultados e avaliação como condição para a autonomia e gestão democrática. Isso implica afirmar que a gestão administrativo-financeira escolar deve estar firmemente disposta (isso exige formação do gestor desse processo) para a consecução do monitoramento, avaliação e, por conseguinte, dos resultados almejados. Lê-se, deste modo, a importância da administração e sua centralidade – como a proposta que se verá em Sander (1993) na seção 2.1.1 deste trabalho – permeando os demais aspectos da gestão.

Neste contexto é importante elucidar que a ideia desta pesquisa não é sobrepujar os parâmetros da gestão democrática em detrimento da concepção *neotaylorista*, que por sua vez comporta uma diretriz gerencialista, produtivista e hierarquizada. Considera-se como importantes atividades administrativas escolares o planejamento, a organização e a avaliação, inclusive sendo um campo de exercício de gestão democrática por excelência. Assim, este pressuposto precisa ficar bem delineado: a gestão democrática tem de ser salvaguardada, mas não se

pode prescindir da técnica gerencial necessária para o desempenho do diretor de escola.

É importante ressaltar que o desenvolvimento das competências técnicas do diretor escolar não somente influenciará na prática de ações administrativas, mas permeará todas as demais dimensões da gestão, uma vez que a gestão pedagógica além de ter como substrato a gestão administrativa, carece de ações como organização, sistematicidade e planejamento estratégico, que são inerentes à prática da administração. Nesse sentido, Paro (2010) defende a importância de estudos com foco na administração escolar

pela necessidade de se estudarem maneiras de o diretor contribuir para uma maior competência administrativa da escola fundamental. Isso é relevante porque a escola brasileira, de modo geral, não logra alcançar minimamente os objetivos a que se propõe (PARO, 2010, p.770).

Como se viu na seção 1.1 deste trabalho as formações propostas pelo MEC e CONSED, Escola de Gestores e Progestão, respectivamente, têm como foco principal a mudança do paradigma de uma gestão patrimonialista e autoritária para a instauração da gestão democrático-participativa, preconizada na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), reiterada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

É inquestionável a necessidade da inserção das discussões sobre direito à educação e gestão democrática no trabalho formativo com os diretores de escolas para mudanças efetivas no cenário educacional. Por outro lado, as políticas públicas promovidas a partir das reformas educacionais desde a década de 1990 (BROOKE, 2012) fundam de maneira quase irreversível as ações baseadas na *accountability*<sup>29</sup> e mudam o paradigma gestor, exigindo processos de planejamento, monitoramento e aplicação de recursos nos moldes administrativos acurados, exigindo uma formação técnica do diretor escolar como talvez nunca antes. Não há espaço aqui para uma discussão do viés político-ideológico do processo de internacionalização das reformas educacionais, a ligeira citação se dá para o estabelecimento do contexto no qual são fundadas determinadas competências da gestão escolar.

---

<sup>29</sup> O termo pode ser traduzido como “responsabilização”. Segundo Brooke (2011, p. 164) as políticas de *accountability* partem da “ideia de usar a avaliação educacional com o propósito de focar as atenções nos resultados e, mediante diferentes estímulos ou medidas coercitivas, induzir mudanças nos professores e nas escolas”.

Leão, já em 1953, citava certo paradoxo no trabalho do diretor escolar, dividido entre as questões administrativas e pedagógicas:

[Leão] parece ser o primeiro autor brasileiro a colocar um problema que parece quase intrínseco à função do dirigente que diz respeito à aparente contradição entre as funções mais administrativas, *stricto sensu*, e as funções mais pedagógicas. Esta preocupação aparece quando o autor sugere uma pequena lista dos objetivos da administração escolar... (SOUZA, 2006, p. 30).

Para lançar mão de uma ilustração, é como se o diretor de escola fosse colocado como o protagonista na cena do asno de Buridan<sup>30</sup>, sendo impedido de se decidir infinitamente. Ao diretor escolar, que tem a formação inicial nas licenciaturas (docência) são impostas atribuições em diversas dimensões da gestão escolar: seu resultado principal deve ser pedagógico – a garantia de aprendizagem de todos os alunos de sua escola –, mas as questões que mais lhe trazem retaliações e sobre as quais incidem as maiores penalidades em caso de erros é a gestão administrativa e financeira escolar, que é “apenas” a atividade meio, através da qual o diretor deve alcançar objetivos de maior envergadura.

Uma vez que as formações o preparam mais conceitualmente e para gerir o pedagógico escolar, sem formação inicial para a direção de escola, o gestor pode se encontrar dificuldades no desenvolvimento das tarefas administrativas básicas de maneira tempestiva e eficaz que é condição de possibilidade para a economia de tempo para questões pedagógicas, além de ser substrato para que o funcionamento escolar contemple as necessidades do ensino, atingindo seu objetivo primeiro.

Destarte, é com esse viés que a pesquisa aqui desenvolvida pretende compreender as ações gestoras no âmbito administrativo, elucidando deste as fragilidades dos diretores, para a proposição de ações de formação que se aproximem das necessidades técnicos-gerenciais. O desenvolvimento destas competências é almejado para que o diretor, munido das “ferramentas” gerenciais básicas, possa desenvolver sem maiores entraves as demais dimensões da gestão

---

<sup>30</sup> Alusão à ilustração aristotélica: “O asno de Buridan morreu de fome. Ele decidiu tomar apenas decisões totalmente racionais. Como estava exatamente à mesma distância de dois montes de feno idênticos, ele não tinha justificativa racional para escolher entre os dois. Sua decisão teria que ser aleatória, ou baseada em alguma inclinação não racional” (UFRN, 2016). A analogia feita é pela igual importância entre os aspectos administrativos e pedagógicos no âmbito da gestão escolar, diante dos quais o diretor se vê recorrentemente no exercício do cargo. Embora possam parecer paradoxais, estas dimensões são faces de uma mesma moeda, dependendo da substância de ambos os lados para o estabelecimento do seu valor.

e subsidiar através da gestão administrativa as atividades de ensino-aprendizagem que atendam as necessidades reais da comunidade escolar que é responsável.

A próxima seção trata da indissociabilidade do trabalho gestor nas diversas dimensões, por serem imbricadas umas às outras, contudo, ressaltando a possibilidade da delimitação da faceta administrativa da gestão para fins de pesquisa e análise.

### 2.1.2 A Gestão administrativa em correlação com as demais dimensões da gestão escolar

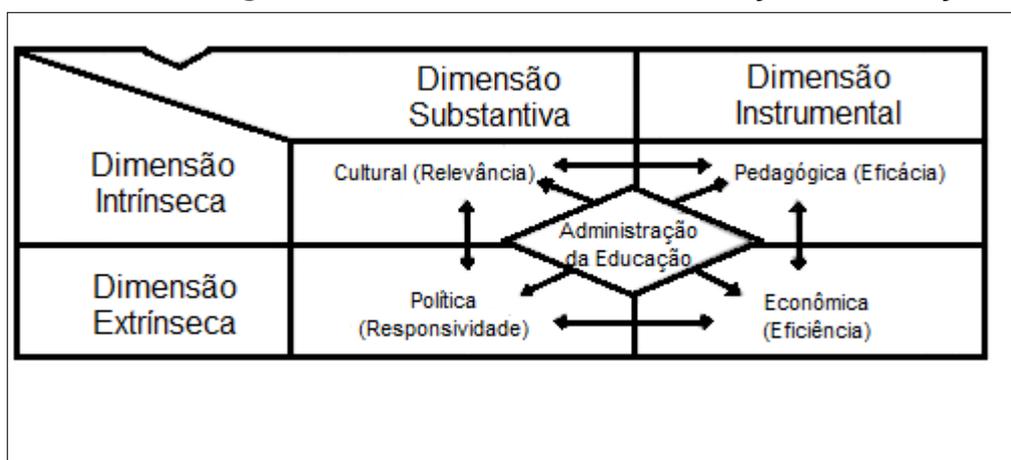
Ao selecionar a dimensão administrativa da gestão escolar, é preciso que se tenha em mente algumas peculiaridades da instituição “escola”. Segundo Lück (2000, p.14) as escolas são “unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico-cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia...”. Para Ferreira (2016) a escola é uma organização social, entretanto apresentando características bastante singulares, assim

jamais poderia ser comparada com outros tipos de organizações, com as empresas, por exemplo. Sua natureza é bem mais complexa e a dimensão pedagógica, educativa, precisa manter-se como o principal foco de atenção. Especialmente se for pública, não pode ser tratada com a lógica administrativa que se aplica a um negócio (FERREIRA, 2016, p.01).

Dada essa peculiaridade das instituições de ensino públicas, é necessário entender que a gestão escolar pode valer-se das teorias administrativas, contudo, preservando sua integridade em relação a atividade-fim, a saber, o desempenho acadêmico do alunado – sua dimensão pedagógica, posicionamento corroborado por Ferreira (2016) e Martins (2010).

Sander (1993) ao tratar dos paradigmas da administração da educação propõe um paradigma alternativo para os países em desenvolvimento que detém características que coadunam com a perspectiva adotada neste trabalho. A figura 5 representa este paradigma multidimensional:

**FIGURA 5: Paradigma multidimensional de administração da educação**



Fonte: SANDER (1993, p. 243).

A partir da figura proposta por Sander, é possível depreender a centralidade da dimensão administrativa da gestão escolar, não que esta se configure como a principal, mas porque entrecorta todas as dimensões da gestão, sendo substrato para que as demais se efetivem.

Machado (2000) traz um panorama importante sobre as dimensões da gestão escolar serem imbricadas quando afirma que várias pesquisas no Brasil e no exterior indicam que é possível associar a eficácia dos resultados discentes “à sua identidade institucional, na qual se inclui o padrão de gestão, a saber: sua forma de organização administrativa e pedagógica” (MACHADO, 2000, p. 100). Nesta concepção de Machado pode-se depreender o peso das duas dimensões aludidas, a administrativa e a pedagógica, e que estas se mostram imbricadas, incidindo no resultado escolar (o objetivo primeiro da instituição “escola”).

A partir da contribuição de Lück (2000), percebe-se que a concepção na qual aparece a gestão administrativa executada com afinco e técnica como versão contrária à gestão democrática se configura como uma visão errônea do que vem a ser a própria democracia, que exige em si mesma trâmites burocráticos profundos como condição de existência. Paro (2010) dispara que

são as razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que nos convencem da necessidade do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeitos que se afirmam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor (PARO, 2010).

Em Paro (2010), portanto, a dimensão administrativa aparece como condição do convencimento dos sujeitos inseridos na escola da necessidade democrática.

Além disso, a gestão democrática não é discricionária o quanto se imagina, entretanto, exige organização, método para coleta de opinião, definição das regras do que será o resultado e divulgação dos resultados. Lê-se, pois, que a democracia é efetivada através de processos burocráticos e isso exige um cunho administrativo eficaz.

Na contemporaneidade, a gestão requer práticas conducentes à qualidade ou à excelência. Para Estêvão (2001) a gestão escolar é um fenômeno eminentemente político que deve ser canalizado pelo viés da transformação em detrimento da racionalidade positivista pura (princípios prioritariamente técnicos com base científica). O viés técnico da gestão deve dar conta de satisfazer as comunidades interna e externa (reaparece a questão da responsividade) num jogo no qual não se pode prescindir da política. Estas assertivas coadunam com a figura transposta de Sander (1993).

Estêvão (2001) defende que a gestão contemporânea ou a "Nova gestão" - que requer maior razoabilidade e ação eficaz – tem propensão à dimensão gerencial e administrativa. O autor pressupõe o conceito de "lugar reverencial da gestão": a gestão posta num lugar reverencial, no sentido de ser detentora do controle e do poder e capaz, portanto, de distribuir recursos, oportunidades e expectativas. O autor propõe que a gestão toma forma "neofeudal" de controle<sup>31</sup>, na qual até as próprias tendências democratizantes funcionam para delinear a dimensão reverencial da gestão. Para elidir tais tendências, Estêvão (2001) propõe a gestão escolar numa perspectiva crítica, noutras palavras, a perspectiva crítica da gestão a dessacraliza, no sentido de "filtrar" o que dela advém, encetando a não aceitação sem reflexão. Nesse sentido:

a sacralização do *locus* da gestão que induz reverência e legitimação deve, portanto, ser objecto de uma desconstrução analítica, a fim de

---

<sup>31</sup> Para Estêvão, as tendências democratizantes da chamada "Nova Gestão" aparecem com as terminologias "gestão participativa", "gestão de recursos humanos", "cultura organizacional", "empowerment", "responsabilização", "aprendizagem organizacional" ou até como "gestão centrada na escola", entretanto estas só reforçam a dimensão reverencial da gestão, concebendo a revalorização do capital humano. No fim das contas elas correspondem a "novas divisões" e "novas exigências" de uma estrutura de negociação entre o quadro de pessoal e seus gestores "à custa da intensificação e de novos compromissos que configuram uma nova vassalagem num relacionamento claramente neofeudal" (ESTÊVÃO, 2001, p. 89).

impedir visões ingenuamente redentoras das organizações e expor, pelo contrário, as suas potencialidades emancipadoras (ESTÊVÃO, 2001, p.88).

A gestão escolar numa perspectiva crítica evita o alijamento da dimensão pedagógica do campo técnico-gerencial. Para Estêvão (2001) o ofício do gestor não pode se restringir a domínio de técnicas de administração, mas nunca se desvencilhar do ofício de professor. A formação do gestor deve dotá-lo de princípios democráticos para uma escola mais justa. Assim, deve-se ter cuidado para não reificar a administração escolar: Isso implica em agir tal qual a teoria crítica para não extirpar da dimensão administrativa o cunho pedagógico - razão de ser da escola. Pelletier (1995, p.63 apud ESTÊVÃO, 2001, p. 91) ratifica este posicionamento:

No seio de uma profissionalidade redefinida, a perícia gerencial mas também a perícia pedagógica, a colegialidade profissional e o domínio de competências 'cooperativas' são habilidades inerentes ao exercício de uma verdadeira liderança educativa que os diretores não poderão de modo nenhum ignorar.

A escolha dos eixos de formação gerencial e gestão administrativo-financeira no recorte desta pesquisa se dão também por em Minas Gerais esses se articularem a um departamento específico – à DAFI. No entanto, defende-se que a faceta administrativa da gestão de escola como substrato, suporte para que as demais atividades escolares confluem para os objetivos institucionais.

Além disso, Malpica (1994 apud LÜCK, 2000) considera que a gestão administrativo-financeira escolar são mecanismos através dos quais se constrói a descentralização, ou nas palavras de Lück (2000) “desconcentração” da educação, sendo um fator relevante à constituição da sua identidade institucional e autonomia (LÜCK, 2000). Já que os órgãos superiores de administração escolar, como as Superintendências Regionais de Ensino e Secretaria Estadual de Educação, apesar de influenciarem, não definem a prática pedagógica escolar, que em última análise se faz na prática diária em sala de aula, é na gestão administrativo-financeira que as escolas encontram importante aporte para personificar a instituição escolar e “dar vida” ao seu projeto político-pedagógico.

O processo de autonomia das escolas é um tripé entre financeiro, pedagógico e administrativo, em idêntico grau de importância, haja vista ao suporte que os eixos se dão mutuamente. Contudo, em determinados momentos há a prevalência de um eixo sobre outro. Nesse sentido, é prioritariamente na gestão administrativo-

financeira que ocorre a descentralização da educação. Portanto, é também através da administração dos seus recursos financeiros e humanos que a escola “imprime” sua identidade e subsidia a sua prática pedagógica.

Outro viés relevante para a gestão administrativa escolar é o fato de a escola, como já indicado *a priori*, a partir da descentralização ter se tornado *locus* de interpretação das políticas públicas, em detrimento de apenas implementá-las (TEIXEIRA E MALINI, 2016). Cabe ao diretor de escola liderar a sua equipe no trajeto de interpretação e execução das diretrizes político-públicas. Isso exige do gestor na contemporaneidade competência técnico-gerencial e política que incentive a equipe nesta execução (viés político) e que, por outro lado, monitore a implementação das ações obtendo o resultado esperado (viés gerencial). Lê-se, conseqüentemente, a importância da faceta gerencial na prática escolar, justificando, inclusive, o recorte proposto neste trabalho.

Martins (2010, p. 27) indica que a administração é composta por “organização, planejamento, controle e implementação”. Não seria razoável pensar numa escola desprovida de tais elementos. Que há de se fazer então? Substituir todos os diretores das escolas públicas por profissionais formados em administração ou, pelo menos, em administração escolar? De modo algum tal proposta seria minimamente razoável. Exatamente por se considerar a atividade principal da escola é que a proposta desta pesquisa é dotar os professores mineiros, que estão atuando como diretores escolares da rede estadual de educação, das competências necessárias para a execução da atividade-meio com qualidade: a administração do bem público para a consecução da atividade fim com essa mesma qualidade: a formação do cidadão preconizado pela nossa Carta Magna (Brasil, 1988), uma vez que

(...) só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar, no Brasil, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas, não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados (TEIXEIRA, 1935, p.181 apud DÓREA, 2000, p. 157).

Os mestres devidamente preparados citados por Teixeira (1935 apud DÓREA, 2000), devem incluir, por conseguinte, os profissionais que administram a escola, os seus diretores. Os problemas desse tipo não são recentes. Já na década

de 1960, Anísio Teixeira criticou a forma como o Brasil (não) formava os administradores escolares:

O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por quê? Por que será que o país acha que realmente não se precisa de preparo para dirigir escolas, nem dirigir a educação? Só percebo dois motivos: um deles é que os professores são tão perfeitos, que realmente não precisam de Administração, e segundo, que as escolas também sejam tão pequenas, que tais professores, perfeitíssimos, podem realizar seu trabalho em perfeito estado, digamos, de anarquia, cada um fazendo o que venha lhe parecer que deve fazer e resultando disso uma admirável Administração. Ou isto, ou então que as nossas atividades no ensino estejam de tal modo estabelecidas em leis, regulamentos, instruções e programas, que não haja trabalho para Administração. Cada um só tem que cumprir o que está escrito, e está administrada a escola, está administrado o ensino, estão administradas as nossas Universidades (TEIXEIRA, 1961, p. 01).

Apesar de longa, a citação de Teixeira (1961) se fez necessária por construir um panorama histórico da administração escolar no Brasil. De lá para cá, muitas coisas mudaram, mas a situação relacionada à administração escolar parece permanecer semelhante, haja vista às lacunas apontadas na formação inicial e continuada dos gestores escolares. Como anteriormente indicado no capítulo descritivo desta dissertação, este posicionamento é referendado por Teixeira e Malini (2016); Duarte, Augusto e Jorge (2016); Pereira (2015); e Lessa e Teixeira (2013). Com relação específica à competência gerencial da gestão escolar, Santana, Ferreira e Lourenço (2013) indicam de maneira veemente essa deficiência na formação administrativa dos diretores.

Retomando Teixeira (1961), se por um lado, através da ironia, o autor criticava o não preparo dos diretores escolares, por outro, demonstrava o quanto o diretor escolar se tornava figura crucial ao processo de democratização da escola à época:

Como tenho de educar toda a população, terei de escolher os professores em todas as camadas sociais e intelectuais e, a despeito de todo o esforço de prepará-los, trazê-los para a escola ainda sem o

preparo necessário para que dispensem eles administração. Esta se terá de fazer altamente desenvolvida, a fim de ajudá-los a realizar aquilo que faziam se fôsem excepcionalmente competentes. [...] Por que somos hoje tão necessários, e antigamente não o éramos? Por que antes não se cogitava de preparar o Administrador Escolar, e hoje precisamos fazê-lo? Porque o problema se fez agora extremamente complexo [...] (TEIXEIRA, 1961, p. 03).

Pode-se imaginar o quanto foi ampliado na atualidade (passados mais de 50 anos) o problema indicado por Teixeira, no tipo de sociedade que temos hoje e com o atendimento escolar básico praticamente universalizado.

Diante da necessidade de se ter competências distribuídas nas diversas dimensões da gestão escolar, depreende-se que as redes de ensino precisam intensificar de maneira recorrente a realização de cursos de formação continuada para os seus diretores. À formação continuada cabe a atualização constante do diretor de escola para responder às demandas advindas das diversas instâncias educacionais, sejam estas provenientes das secretarias estaduais de educação ou internas e da comunidade do entorno da escola.

Em relação à dimensão administrativa da gestão escolar, diante dos pressupostos lançados por Lück (2000), Ferreira (2016) e Martins (2010), percebe-se que há uma grande relevância da formação administrativa, pois ela perpassa as demais dimensões, conforme apontado também no paradigma de Sander (1993), exposto anteriormente na figura 5.

Há uma grande importância no paradigma proposto por Sander (1993), por discorrer que a administração da educação entrecorta as demais dimensões necessárias à gestão escolar, portanto, o viés gerencial do planejamento, organização, implementação e controle são necessários não apenas às práticas exclusivamente administrativas, mas de igual forma às de cunho pedagógico e de gestão de pessoas. Paro (2010), nesse sentido, traz a seguinte asserção:

administração (...) não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p.765).

Diante da afirmação de Paro (2010), fica patente que todas as atividades escolares tem certo cunho administrativo, inclusive a dimensão pedagógica e democrática da gestão. Assim, ressalta-se, como anteriormente, que a gestão administrativa não se opõe à gestão democrática, uma vez que os próprios preceitos da democracia exigem práticas administrativas aguçadas. Entretanto, é necessário um posicionamento crítico diante da gestão, conforme apontado em Estevão (2001), pois, como dantes reiterado, a perspectiva crítica da gestão a “dessacraliza”, inserindo na equipe escolar a atitude da não aceitação sem reflexão. É preciso indicar ainda como preponderante o fato de a gestão administrativa ser pressuposto básico para que a política pública da descentralização seja constituída dentro das escolas de maneira efetiva. De igual forma, a formação administrativa do gestor é necessária para que os problemas ressaltados por Teixeira (1961) não continuem sendo relevantes na contemporaneidade.

Deste modo, a formação administrativa do diretor de escola torna-se condição de possibilidade para que se instaure gestões mais competentes e alinhadas aos pressupostos preconizados pelas principais legislações vigentes.

Este alinhamento é preponderante pela importância que adquire o diretor de escola. Numa analogia à anatomia humana, Fortunatti (2008) aponta que o diretor é o coração da escola e que suas atribuições se complexificaram nos últimos anos. Este é o momento, por consequência, pela sua importância, que a figura do Diretor escolar se consolida ainda mais, mas requer que ele detenha múltiplas competências. É a respeito dessas muitas competências requeridas a este profissional que a próxima seção trata.

### 2.1.3 As competências requeridas para a gestão escolar eficaz

Diante do que até aqui foi exposto a respeito da *práxis* dos diretores de escola de educação básica, especialmente daqueles que fazem parte da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, delinearam-se as múltiplas competências requeridas para que a gestão escolar seja executada à altura das necessidades de tal instituição, entre estas: competências de planejamento e organização do trabalho escolar; de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional; de

gestão de resultados; de gestão pedagógica; de gestão administrativa na escola (LÜCK, 2009).

Neste contexto, torna-se necessário conceituar a terminologia “competências profissionais”. Para Machado (2000), é necessária muita cautela na utilização de tal conceito, uma vez que há um grande risco de reduzi-lo a uma mera lista prescritiva do que seria um bom profissional, por exemplo, um bom gestor escolar.

Na verdade, trata-se de algo mais complexo, que se articula com o desenvolvimento de capacidades para o desempenho de determinados papéis profissionais, contextualizados no projeto institucional e na concepção de gestão e de profissionalização presentes na política educacional.

[...]

Na prática, as competências correspondem fundamentalmente aos objetivos da formação (MACHADO, 2000, p.105).

Continuando em Machado (2000, p. 98), a eficácia da melhoria da gestão escolar passa pelo desenvolvimento destas competências profissionais (porém não exclusivamente), as quais devem auxiliar as lideranças das escolas “na reconstrução de sua prática de gestão institucional”. Ao dispor-se que a gestão institucional se constitui em grande parte pela dimensão administrativa gestora – já que mais de 73% de suas atribuições são de cunho administrativo, conforme apontado no Quadro 1 deste trabalho – concebe-se elevada importância em dotar os diretores de escola das competências gerenciais. Este é o pressuposto inclusive do desenvolvimento da identidade institucional, que retoma por advir, por sua vez, da prática de gestão prevista em Machado (2000). Vê-se assim que a autora defende que a melhoria da gestão está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento destas competências profissionais pelos diretores de escola.

A partir da pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2011), Teixeira e Malini (2016) apontam que o diretor de escola deve apresentar as seguintes competências: de resultado, de planejamento, de liderança, pedagógicas e administrativas.

Para Santana, Ferreira e Lourenço (2013), as competências para a gestão escolar são também adquiridas na experiência gestora, na *práxis* profissional do diretor de escola. Todavia, o quadro a seguir, baseado em Lück (2000, p. 29), destaca ações inerentes ao cargo de gestão escolar para quais não se pode esperar que o diretor aprenda a partir exclusivamente da experiência, mas em formação à

altura do que estas atividades representam, haja vista que “a responsabilidade educacional exige profissionalismo”, noutras palavras, competências profissionais. Cruzou-se com as atividades apontadas por Lück (2000, p. 29) as competências indicadas pela Fundação Victor Civita (2011).

**QUADRO 7 – Atividades Gestoras e Competências Requeridas**

<b>Ordem</b>	<b>Atividades gestoras</b>	<b>Competências requeridas</b>
1.	Resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão;	Liderança/Administrativa
2.	Desenvolver trabalho em equipe;	Liderança/Administrativa
3.	Planejar e implementar o projeto político-pedagógico da escola;	Liderança/Administrativa/ Pedagógica
4.	Promover a integração escola-comunidade;	Liderança
5.	Criar novas alternativas de gestão;	De Planejamento/ Administrativa
6.	Monitorar resultados;	Pedagógica/Administrativa/ de Resultado
7.	Realizar negociações;	Administrativa
8.	Mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais;	Liderança/ Administrativa
9.	Manter um processo de comunicação e diálogo abertos;	Liderança (democrática)
10.	Estabelecer unidade na diversidade	Liderança/ Administrativa
11.	Planejar e coordenar reuniões eficazes	De Planejamento/ Resultado/ Administrativa
12.	Articular interesses diferentes	Liderança/ Administrativa

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Lück (2000, p. 29) e Fundação Victor Civita (2011).

A partir do quadro 7, observa-se nos conceitos propostos pela Fundação Victor Civita (2011) a ampla presença da competência de liderança, que se concretiza através do matiz político da gestão escolar, portanto, imbricando-se à maioria das atividades gestoras. Parte-se da ideia de que a competência de liderança entrecorta muitas das demais, pois nas ações da gestão de escola, não raro, são necessários amplos processos de negociação com os diversos segmentos escolares para a obtenção de consensos. Isso exige competência política do diretor escolar.

Comparando a classificação das atividades gestoras pelas competências requeridas proposta no quadro 7 com o paradigma multidimensional de administração da educação – figura 5 – (SANDER, 1993) pode-se concluir que adotam perspectivas semelhantes, em se tratando da faceta administrativa da

gestão escolar. A dimensão administrativa permeia as demais atividades escolares quase que em totalidade.

Diante disso, reforça-se que é preciso fazer “emergir” as competências administrativas nos gestores escolares, uma vez posto que assim como o entrecorte administrativo alcança a maior parte das dimensões da gestão, também as competências administrativas serão úteis não apenas para os fins da administração escolar em si como para outras atividades gestoras.

Lück (2009), no contexto das atividades do diretor de escola, propõe dez competências profissionais: de fundamentação da educação e da gestão escolar; de planejamento e organização do trabalho escolar; de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional; de gestão de resultados educacionais; de gestão democrática e participativa; de gestão de pessoas na escola; de gestão pedagógica; de gestão administrativa na escola; da gestão da cultura organizacional da escola; e de gestão do cotidiano escolar.

Esta proposta corrobora o que se tem afirmado a respeito de serem múltiplas as competências requeridas aos diretores escolares na contemporaneidade. Todavia, para além de ratificar essa assertiva, é possível inferir dois argumentos a partir de Lück (2009). O primeiro é que a autora quando cita a competência administrativa complementa tal terminologia com a expressão “na escola”. Isso parece indicar que a autora estabelece a administração na escola como diferente da administração em quaisquer outras instituições. Tal posicionamento vai ao encontro da perspectiva de Ferreira (2016) ao tratar a escola como organização, no entanto, organização com peculiaridades bastante demarcadas.

O segundo movimento surge quando se considera possível indicar que, apesar de a autora isolar a competência administrativa, é possível notar conhecimentos, habilidades e atitudes que também “conversam” com outras competências.

A gestão administrativa, portanto, se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica (LÜCK, 2009, p. 104).

Deste modo, percebe-se que, assim como para as dimensões em geral a dimensão administrativa torna-se substrato, o mesmo ocorre com algumas

competências por se utilizarem da competência administrativa para se constituir. É o caso, por exemplo, da competência de planejamento e organização do trabalho escolar, por conceber **“ação sistemática**, de sentido global, organizada, **seguramente direcionada** e adequadamente **especificada em seus aspectos operacionais”** (LÜCK, 2009, p. 32, grifos nossos). Os destaques na citação anterior denotam especificidades de ações administrativas. De forma semelhante, as competências de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional também são subsidiadas por ações da administração escolar, haja vista que monitorar e avaliar são ações tipicamente administrativas.

É nesse sentido que uma vez mais reforça-se que a capacitação administrativa do gestor escolar não se limita exclusivamente ao alcance de competências técnicas que fortificarão a figura do diretor enquanto administrador escolar. Para além disso e com objetivos maiores, defende-se que a qualificação administrativa potencializará os demais aspectos da gestão escolar, reiterando, portanto, a relevância do entrecorte administrativo para as demais dimensões da gestão.

Formar adequadamente o gestor para as atividades administrativas, noutras palavras, incidirá em melhorias para a gestão escolar como um todo, trazendo ganhos para a atividade fim da instituição educacional. Com esse foco, Lück (2009, p. 105) dispõe que “zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realização de processo pedagógico de qualidade”.

Esta formação redundará em maior tempo para execução das tarefas pedagógicas, promoverá melhores técnicas de planejamento, organização e monitoramento que desembocarão em ganhos muito maiores para a escola.

Após apresentar estas atividades que compõem o quadro 7, Lück (2000, p. 29) dispara que “o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes”. A partir destas competências profissionais exigidas ao exercício da gestão escolar é que emerge de maneira premente a necessidade da formação do diretor de escola de educação básica como condição para o estabelecimento dos parâmetros educacionais de qualidade.

Defende-se então que, diante das formações já presentes no contexto educacional da rede estadual de educação mineira, especialmente o Progestão e o

Escola de Gestores, que como se viu não objetivam em específico a formação administrativa para os diretores de escola de educação básica e, considerando ainda a partir dos autores explanados até aqui, a importância que adquire a dimensão administrativa por subsidiar grande parte das demais dimensões e atividades gestoras, que formações com enfoque administrativo precisam ser pensadas e implementadas na rede.

A próxima seção aludirá a importância da formação do gestor e para a direção de escola, enfocando a dimensão administrativa nestes recortes.

#### 2.1.4 A formação do gestor e as implicações para a direção da escola

Diante das competências exigidas para o cargo de diretor e para que se alcance uma gestão escolar com eficiência, eficácia e efetividade<sup>32</sup> depende-se que há uma correlação diretamente proporcional entre formação de diretores e as competências requeridas para o exercício do cargo a contento. Para Machado (1999 apud MACHADO, 2000, p. 103)

a formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais.

Deste modo, é preciso discutir a partir das formações que são disponibilizadas aos diretores – já explicitadas neste trabalho – o quanto estas o formam efetivamente e o dotam das “ferramentas” necessárias para desempenhar os múltiplos papéis nas várias dimensões da gestão, que na atualidade adquire um viés muito mais complexo.

---

<sup>32</sup> Os termos “eficiência”, “eficácia” e “efetividade” são utilizados aqui apoiados nos significados dados por Ferreira (2016) que atribuem à eficiência o caráter de desempenho de tarefas de maneira racional, com otimização dos recursos dispendidos *versus* resultados alcançados, seguindo normas e regulamentos aplicáveis; na eficácia o foco muda das tarefas realizadas para o impacto gerado na instituição como um todo. Já a efetividade está relacionada ao suprimento das necessidades sociais, um indicador caro às instituições escolares. É importante reler a nota 1 deste trabalho, que baseia o conceito de eficácia em Pereira, Peixe e Staron (2016). Nesse sentido a eficácia da escola estará imbricada à eficiência proposta por Ferreira (2016) e à efetividade, que, por sua vez pode ser posta como análoga à responsividade (BURGOS, 2016a).

Reconhecendo o caráter das principais formações<sup>33</sup> disponibilizadas aos diretores escolares na rede estadual de educação de Minas Gerais, tem-se dois vieses que discutem mais profundamente: o direito à educação e o projeto político pedagógico como condições da melhoria da gestão escolar – o Escola de Gestores; e a gestão democrática e o papel da participação dos diversos segmentos nas ações gestoras – o Progestão.

Este quadro sugere que a dimensão administrativa da gestão escolar tem sido preterida, influenciando na possibilidade de que os diretores escolares não disponham de competências associadas a esta formação, que lhe subsidiaria em mais de 70% das atividades, as quais lhes são atribuídas formalmente pela própria rede educacional. Mesmo com a importância da gestão administrativa e o subsídio que esta pode legar às demais dimensões da gestão, os enfoques apresentados levam a crer que ainda não há uma sistematicidade no oferecimento de formações com este cunho na rede estadual de educação de Minas Gerais.

Sabe-se, entretanto, que por serem múltiplas as tarefas do gestor de escola constituem-se um desafio para qualquer rede formações recorrentes que possam dar conta de todas as dimensões envolvidas no trabalho da direção escolar. Por outro lado, este trabalho pretende (re)construir a importância do viés administrativo para que, na necessidade de recortes e enfoques em formações futuras sejam levados em consideração a centralidade que a temática abordada traz consigo e os resultados que podem advir da opção pela formação administrativa dos gestores. Isso tomando por base também a escola enquanto organização, como se pode ler em Silva (2001):

o grande princípio da gestão moderna é o de atender às necessidades do ser humano, pois são as pessoas que respondem pela interação e interdependência das demais variáveis (tarefas, estrutura, tecnologia e ambiente), que compõem a organização. Sendo assim, a escola é uma organização, uma vez que a mesma segue este princípio, tentando satisfazer as necessidades e anseios dos alunos, dos seus pais, dos professores, dos funcionários e da comunidade (SILVA, 2001, p.51).

Como se vê, diante das diferentes demandas dos diversos segmentos envolvidos na escola de educação básica, o que a problematiza substancialmente, é

---

<sup>33</sup> Tomando por base as formações que abarcam maior número de participantes e que perduraram/perduram maior tempo na rede. O PPGP não foi classificado neste recorte especialmente pelo número relativamente pequeno de participantes.

preciso que o diretor escolar disponha do cabedal político para equalizar os interesses. Não menos importante que essa desenvoltura política, é necessário que detenha a técnica administrativa para utilizá-la em favor dos fins esperados para a instituição que representa e sobre a qual tem responsabilidades, seja no planejamento do percurso, no próprio percurso escolhido, no monitoramento do trajeto, tanto pedagógico quanto administrativo, e, especialmente, nos resultados obtidos.

As asserções de Ferreira (2016) no que se refere à proposta da escola como organização seguem em direção semelhante da proposta de Silva (2001) justificando que quando se discute a escola como uma organização não se quer reificá-la. Muito contrariamente a isso, concebê-la nessa perspectiva é propor que a instituição escolar seja vista na perspectiva de atenção ao ser humano, no âmbito da responsividade, sem descurar dos trâmites administrativos que subsidiam a ação gestora, encaminhando a escola para o cumprimento da sua atividade fim.

No contexto de mudança de paradigma em relação à dinâmica humana, social e de seus empreendimentos Lück (2009, p. 106) afirma que “esta mudança paradigmática coloca a administração como uma dimensão de papel subsidiário para a ação educacional, no contexto de várias outras dimensões da gestão<sup>34</sup>”.

É preciso, desta maneira, entender a administração como prática social (ESTÊVÃO, 2001). Nesse contexto o discurso de Silva (2001, p. 49) de que “tudo aquilo que o administrador<sup>35</sup> faz ou deixa de fazer afeta, de alguma forma, o Clima Organizacional<sup>36</sup>”, implica afirmar, que na escola, as ações gestoras interferem cabalmente no comportamento institucional em geral (talvez mais que em outros tipos de organização).

Teixeira e Malini (2016) apontam que nas pesquisas recentes realizadas em educação não é rara a associação entre a formação dos diretores, sua atividade e a

---

<sup>34</sup> Lück (2009) aponta para a mudança do paradigma da “administração” para o da “gestão”, abordando suas diferenças. Trazer os pressupostos de Lück para este trabalho, que recorta a dimensão administrativa da gestão, é possível pelo fato da autora também indicar a gestão administrativa como uma das facetas da gestão escolar.

<sup>35</sup> Para Silva (2001) o termo “administrador” é empregado no mesmo sentido de “gestor”, embora o autor reconheça a diferença entre gestão e administração, sendo aquela relacionada à escola e esta se referindo a sistemas maiores, como uma rede de ensino inteira, por exemplo.

<sup>36</sup> Segundo Silva (2001, pp. 52 e 53) “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”. Para o autor o clima tem forte influência sobre o comportamento e sentimentos, especialmente dos professores, relacionados à forma de organização escolar, influenciando no desempenho destes.

eficácia da escola. Na esteira deste pensamento, Machado (2000) associa o padrão de gestão desenvolvido pela escola ao tipo de liderança construída, que fazem diferença fundamental nos resultados de aprendizagem. Ainda em Ferreira (2016) há a afirmação de que são severos os desafios do gestor escolar, sendo primordial a sua preparação adequada.

Essa discussão pretende subsidiar a assertiva de que a formação do gestor influencia nas competências que este vai apresentar ou não à frente da escola que, por sua vez, incidirão com veemência sobre a qualidade do trabalho realizado nas diversas dimensões da gestão, implicando no alcance maior ou menor dos objetivos organizacionais primordiais, que, no caso da escola, desembocam no tipo de formação à qual o aluno estará submetido. Assim, convém refletir sobre os questionamentos de Machado (2000):

Estão as nossas escolas e suas lideranças preparadas para lidar com as novas exigências da gestão escolar? Com a responsabilização e com a avaliação de resultados? Com os processos de gestão das equipes escolares? Estas e outras questões reforçam a ideia de capacitação das lideranças escolares como um dos meios a serem utilizados na consolidação do projeto de autonomia escolar (MACHADO, 2000, p.100).

A partir disso, compreende-se a centralidade do papel do diretor de escola para que esta atinja seus objetivos primeiros, uma vez que a instituição escolar se complexifica grandemente a partir dos processos de descentralização e democratização da educação. Pode-se destacar, ainda, nos questionamentos de Machado (2000) no recorte imediatamente anterior que todas as atividades apresentadas como “novas exigências da gestão escolar” – responsabilização, avaliação de resultados e gestão de equipes – se encontram sob a égide da dimensão administrativa da gestão escolar. Isso indica não só a envergadura desta dimensão como liga os pressupostos do desenvolvimento das competências de direção de escola necessárias à atualidade institucional ao cunho gerencial.

Teixeira e Malini (2016) discutem que o diretor não apenas cumpre as ordens advindas dos órgãos superiores educacionais, mas com a descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação a escola tornou-se um *locus* interpretativo, o que significa ir muito além da implementação de alguma política-pública educacional. É nesse sentido que o uso das competências provenientes de

uma formação administrativa pode influenciar fortemente nas atividades de planejamento, interpretação e implementação das políticas educacionais, tornando-se necessário maior investimento das redes neste tipo de formação.

No contexto da descentralização, de igual forma, Silva (2001, p. 50) indica que "...a escola pode ser encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um **território intermédio de decisão** no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro sistema" (grifos nossos). Em sentido semelhante, Machado (2000) retoma que

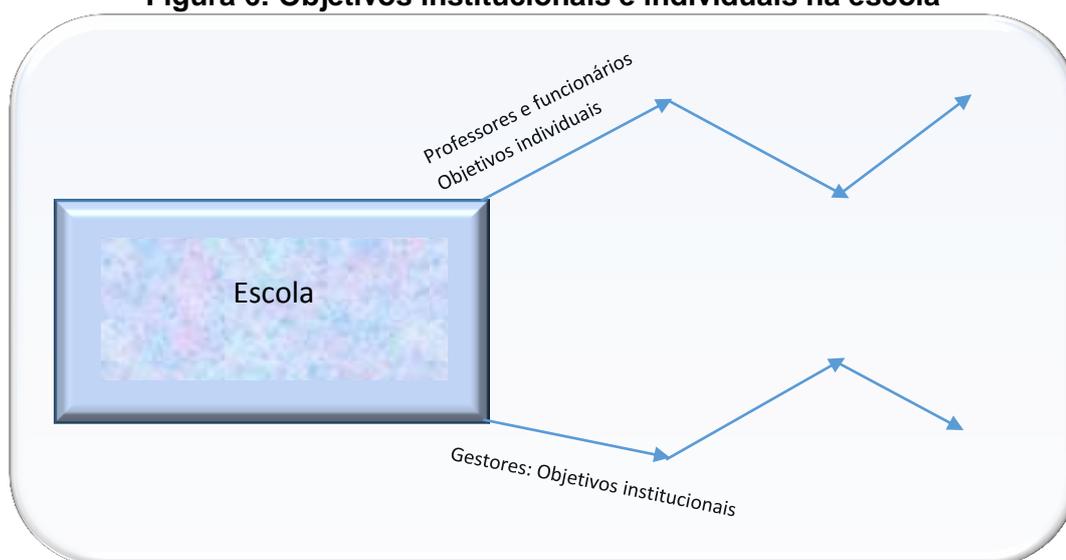
no final da década de 80 e início de 90, as abordagens de descentralização ganharam espaço, com o reconhecimento do local e, em especial, das escolas como *locus* privilegiado de desenvolvimento das políticas de qualidade educativa (MACHADO, 2000, p. 99).

Após afirmar que a escola é um campo de interpretação das normas, legislações e políticas públicas por excelência, é preciso salientar que, assim como a implementação de uma política e quaisquer ações escolares propostas não conseguem plena execução sem a participação de todos os "atores" envolvidos na instituição.

Esta interpretação também deve partir dos múltiplos olhares dos segmentos implicados na ação escolar. Sander (1995 apud FERREIRA, 2016) critica a tradição positivista na gestão da educação e aponta para a possibilidade da "administração dialógica", que concebe as divergências e contradições como passíveis de serem incorporadas à *práxis* escolar, promovendo transformação nos sistemas educacionais. Neste sentido, sustenta-se a necessidade da formação administrativa do diretor de escola, contudo que esta seja permeada pela gestão democrática preconizada nas normas legais da educação.

Ferreira (2016) propõe uma figura que representa um arranjo equilibrado, sem a supressão das divergências e conflitos, por outro lado sem se tornar um "embate estéril" no ambiente escolar, que se adaptou a seguir, por considerar que os objetivos institucionais e individuais ora se aproximam ora se distanciam:

**Figura 6: Objetivos institucionais e individuais na escola**



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Ferreira (2016).

Na administração dialógica, portanto, não se pretende um ambiente livre de conflitos, o que seria utópico, mas percebe-se que tanto gestores quanto professores e demais funcionários trabalham num único sentido, ora se aproximando ora se distanciando, mas fazendo a escola avançar. É preciso que a gestão escolar trabalhe sob a égide da dinâmica das interações, entendendo como enfoque orientador o trabalho enquanto prática social (LÜCK, 2000).

Aproxima-se por analogia esta “administração dialógica” de Sander da gestão democrática e participativa, haja vista que a concepção de ambos os conceitos parece dispor da mesma base epistemológica.

Destarte, a formação do gestor tem implicações para a direção da escola e na forma como esta é administrada e, o mais importante, para os resultados que são efetivados pela equipe escolar.

A próxima seção apresenta os métodos e percurso da pesquisa neste trabalho exposta.

## **2.2 A seleção dos métodos de pesquisa e o porquê do caminho percorrido**

Antes de tratar dos métodos de pesquisa, vê-se como necessário explicar o que se entende por pesquisa. Marconi e Lakatos (2003, p. 155) conceituam pesquisa como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade

ou para descobrir verdades parciais”. Com esse pressuposto, nesta seção, apresenta-se a metodologia adotada para a pesquisa – baseada principalmente em Vergara (2005) e Neves (1996). Além disso, são dispostos a justificativa dos percursos selecionados, os critérios empregados para o recorte das escolas e gestões avaliadas, os sujeitos envolvidos e todas as ações afins da pesquisa.

Conforme afirma Vergara (2005, p.11), concebe-se a pesquisa como propiciadora do acesso ao conhecimento por meio da ciência, mas concebendo-a como “atividade objetiva e subjetiva, discutível (...), carregada de reflexões, contradições, sistematizações e ressystematizações...”, impregnada da condição humana, albergando suas dúvidas e hesitações que só extensa reflexão consegue eliminar.

A justificativa para a linha de pesquisa na qual se ancora este trabalho se constrói na trajetória profissional do pesquisador e no fato da especificidade do trabalho do diretor demandar atenção especial e para a qual ainda não se dispõe “de literatura descritiva de estudos de caso, capazes de iluminar tais questões e de possibilitar o estudo objetivo sobre elas” (LÜCK, 2000, p.30). Esta citação de Lück (2000), mesmo sendo contextualizada nos anos 2000, ganha força na contemporaneidade, especialmente por ainda serem necessários estudos sobre o trabalho do diretor escolar e sua formação. Paro (2010, p. 766) afirma que é intrigante “a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das **funções do diretor de escola** à luz da natureza educativa dessa instituição” (grifos nossos). Tal necessidade fica reiterada, por exemplo, nas temáticas de pesquisas abordadas dentro do PPGP, que mesmo se tratando de um mestrado em gestão e avaliação da educação, tem apenas 6% das suas dissertações inscritas na temática da formação de gestores<sup>37</sup> (PPGP, 2015).

Uma vez tendo como tema a “formação (administrativa) de diretores escolares”, um fenômeno complexo em si mesmo, com possibilidades de variáveis interlocuções e interpretações, o método descritivo é o que melhor se adequou à pesquisa. Portanto, a pesquisa que se propôs durante a escrita da dissertação é de cunho prioritariamente qualitativo. É válido grifar a prioridade no sentido que também

---

<sup>37</sup> Esse percentual se refere às dissertações defendidas no referido programa até 2012.

se obtiveram dados quantitativos durante sua execução<sup>38</sup>, mas a descrição do fenômeno foi por excelência a análise qualitativa.

Segundo Neves (1996), o termo “pesquisa qualitativa” pode designar múltiplos significados no campo das ciências sociais e compreende um conjunto de diferentes técnicas de interpretação para descrever e decodificar componentes de um sistema complexo de significados. Em suma, a denominação de pesquisa qualitativa é construída pela metodologia que parte da obtenção de dados descritivos, em detrimento de enumerá-los usando instrumentos estatísticos (NEVES, 1996). Geralmente para esse tipo de pesquisa é feito um corte espaço-temporal para observação e análise dos “símbolos” dali colhidos. É preciso salientar que a interpretação destes símbolos sempre é influenciada pelas “lentes” (visão de mundo e referencial) do pesquisador. Destarte, Neves (1996, p. 01) compreende o método qualitativo como “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”. O autor aponta ainda que o não uso do método qualitativo em pesquisas que comportem tal metodologia é empobrecer a visão do pesquisador. É inviável, entretanto, para pesquisas nas quais se quer elidir maiores interferências do pesquisador o uso do método qualitativo. Mas a busca de total objetividade em quaisquer tipos de metodologia de pesquisa é impossível, uma vez que os pesquisadores são seres humanos.

Nesse sentido, esta pesquisa lançou mão das técnicas interpretativas para buscar entender como tem se dado a formação de diretores escolares na dimensão administrativa, traduzindo o sentido desse fenômeno. Com tal foco, foi imperioso que o pesquisador tivesse a mente aberta e sensibilidade para a interpretação destes fenômenos sociais (VERGARA, 2005).

Ao se propor a Quadro 8, visa-se dispor as características que a pesquisa qualitativa traz consigo, delineando as correspondências nesta pesquisa.

---

<sup>38</sup> É preciso elucidar que a pesquisa de campo foi aplicada após a qualificação de mestrado, que se deu em janeiro de 2017.

**QUADRO 8 – As características qualitativas desta pesquisa**

<b>Características da pesquisa qualitativa</b>	<b>Correspondente na pesquisa em pauta</b>
O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;	Nesta pesquisa o pesquisador foi às escolas e SRE para entrevistar os sujeitos (diretores escolares e diretora DAFI, respetivamente) no seu ambiente de trabalho <sup>39</sup> . O pesquisador foi fundamental neste processo uma vez que, sob sua ótica (epistemológica e metodológica) os dados foram coletados;
O caráter descritivo;	A pesquisa visou descrever o processo de formação administrativa de diretores na SRE selecionada;
O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;	A descrição dos processos formativos se deu a partir dos significados expressados pelos sujeitos entrevistados;
Enfoque indutivo.	Nesta pesquisa, as premissas não forneceram um fundamento definitivo para a conclusão, considerando o percurso da dedução e do raciocínio (MARCONI e LAKATOS, 2003). Partiu-se da realidade da formação administrativa de diretores escolares da SRE Metropolitana B para propor resultados que possam subsidiar ações de melhoria para a rede estadual de educação de Minas Gerais.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Godoy (1995a, p. 62 apud NEVES, 1996, p. 01).

A partir do Quadro 8 lançaram-se as bases iniciais para se construir a metodologia desta pesquisa, indicando seus sujeitos partícipes, seu enfoque indutivo e a técnica a partir da qual foram obtidos os dados.

É importante destacar nesta seção na qual são explicitados os procedimentos da pesquisa que a descrição do caso no capítulo um desta dissertação valeu-se de maneira bastante ampla da pesquisa documental. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Em se tratando desta dissertação, foram consultados na pesquisa documental prioritariamente arquivos públicos estaduais e nacionais, constantes de leis, ofícios e resoluções. No quadro 9 os documentos consultados/analísados durante a escrita

<sup>39</sup> Dos 13 diretores entrevistados, 4 deles estavam em outra escola estadual, que não a da sua atuação profissional.

deste trabalho são apresentados juntamente com seus objetivos e datas de elaboração.

### QUADRO 9 – Pesquisa documental

(continua)

<b>Arquivo Público Nacional</b>		
<b>Documento consultado/analísado</b>	<b>Objetivo do documento</b>	<b>Data de elaboração</b>
Constituição da República Federativa do Brasil	Instituir o Estado Democrático.	05/10/1988
Lei nº 9.394/1996	Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.	20/12/1996
Lei nº 11.947/2009	Dispor sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.	16/06/2009
Lei nº 13.005	Aprovar o Plano Nacional de Educação - PNE	26/06/2014
Portaria nº 1.118/2015	Instituir o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares e criar o Comitê Gestor do Programa.	03/12/2015
Resolução MEC Nº 26/2013	Dispor sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE	17/06/2013
Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar ( <i>Lato Sensu</i> ) – MEC/Secretaria de Educação Básica.	Propor de realização de curso de especialização em gestão escolar, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.	Set./2007
<b>Arquivo Público Estadual Mineiro</b>		
<b>Documento consultado/analísado</b>	<b>Objetivo do documento</b>	<b>Data de elaboração</b>
Decreto nº 45.849/2011	Dispor sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação.	27/12/2011
Edital SEE/MG Nº 03/2015	Divulgar normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual.	29/09/2015
Guia do Diretor Escolar	Subsidiar os gestores no desenvolvimento do trabalho nos diferentes contextos escolares, abrangendo os processos de planejamento, implementação e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras.	2010
Lei 15.293/2004	Instituir as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.	05/08/2004
Ofício sem número/2016 – expedido pela Diretoria de Avaliação da Aprendizagem e Superintendência de Avaliação Educacional	Esclarecer aspectos do curso Itinerários Avaliativos.	29/11/2016

(conclusão)

<b>Documento consultado/analísado</b>	<b>Objetivo do documento</b>	<b>Data de elaboração</b>
Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009	Definir metodologia de Avaliação de Desempenho Individual e Avaliação Especial de Desempenho dos servidores em exercício da SEE/MG.	06/07/2009
Resolução SEE nº 2.245/2012	Regulamentar o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino.	28/12/2012
Resolução SEE nº 2795/2015	Estabelecer normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais.	28/09/2015
Resolução SEE Nº 2972/2016	Estabelecer as diretrizes, atribuições e vinculação dos Núcleos de Tecnologia Educacional dentro da estrutura organizacional das SRE's do Estado de Minas Gerais e definir as atribuições das funções de Técnicos dos Núcleos de Tecnologias Educacionais.	16/05/2016

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos conteúdos dos próprios documentos.

A pesquisa documental que subsidiou grande parte da escrita das seções anteriores deu lugar à pesquisa de campo, que pautada na descrição do caso de gestão no capítulo um e na teoria epistemológica indicada neste capítulo, permitiu uma análise mais pormenorizada do objeto de estudo.

Salienta-se que a formação administrativa de gestores como disposta nesta pesquisa não se trata de uma particularidade, mas selecionou-se uma amostra por conveniência, partindo do local de atuação do pesquisador e a facilidade de acesso aos ambientes e sujeitos.

Deste modo, a pesquisa teve foco a análise da formação administrativa de gestores partindo da realidade de Ibitiré-MG, com suas 17 gestões de escolas estaduais<sup>40</sup>. Nestas fez-se entrevistas com os diretores escolares a partir de um questionário semiestruturado (Apêndice B).

Vergara (2009, p. 03) conceitua a entrevista como sendo “uma interação verbal (...), uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”. A autora ainda aponta esta técnica como uma das mais utilizadas quando se quer obter informações no campo, podendo, se feita de maneira

<sup>40</sup> Há 18 escolas estaduais no município de Ibitiré, no entanto uma delas é dirigida pelo pesquisador deste trabalho, portanto, não fazendo parte do universo de diretores entrevistados.

apropriada, alimentar “a investigação com informações coerentes e consistentes” sendo possível, assim, obter conclusões adequadas (VERGARA, 2009, p. 02).

Foi realizada também uma entrevista com questionário semiestruturado (Apêndice A) à Diretora da Diretoria administrativa e financeira (DAFI) da SRE Metropolitana B, visando colher suas percepções sobre a formação administrativa dos gestores que estão a esta diretoria ligados e descrever como têm acontecido as formações propostas pela diretoria e pela SEE/MG em geral.

As entrevistas a partir do roteiro de Entrevista Individual (questionário semiestruturado) para Diretor da Diretoria Administrativa e Financeira da SRE e para os diretores escolares de Ibirité foram previamente agendadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Foi garantido a todos eles o caráter de confidencialidade, portanto, seus nomes não figurarão no texto dissertativo. No início deste movimento, o pesquisador se apresentou, falou do curso de mestrado e do cunho da sua pesquisa, indicando os objetivos.

Considerando o quanto o pesquisador está implicado numa pesquisa com este desenho, é válido salientar que existem critérios para atenuar os problemas relacionados à validação da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Neves (1996) aponta que se tornam imprescindíveis as seguintes ações: conferir a credibilidade do material investigado; zelar por transcrição fiel; considerar o contexto de extração da descrição; e assegurar que é possível confirmar os dados da pesquisa *a posteriori*. Outra orientação importante para esta validação é encontrada em Vergara (2005, p. 12) quando afirma que o pesquisador deve concentrar-se “na reflexão e na interpretação dos dados no momento mesmo em que os está coletando e após a coleta e que o faça com a consciência do limite da linguagem para gerar conhecimento com base na realidade empírica”.

Neste íterim, aponta-se a análise de conteúdo como a principal base teórica utilizada na análise da entrevista. Vergara (2005) conceitua a análise de conteúdo como uma técnica de tratamento de dados que verifica o que está sendo dito sobre algum tema. A autora propõe um breve percurso histórico da técnica apontando que esta se desenvolve desde o início do século XX e que hoje alberga substancialmente as transcrições de entrevistas – o que foi bastante propício para a pesquisa que se apresenta neste trabalho. Além disso, a análise de conteúdo admite abordagens qualitativas e quantitativas, mesmo tendo sido concebida a partir da quantificação (VERGARA, 2005).

Para Chizzotti (2006) a análise de conteúdo pressupõe

que um texto contém sentidos e significados ocultos, que podem ser apreendidos pelo leitor. [...] A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (CHIZZOTTI, 2006, p.116).

Foi com esta perspectiva que a análise das entrevistas com os diretores de Ibirité foi realizada. Utilizou-se, no entanto, na maior parte da análise trechos mais longos dos discursos, em detrimento de frases. Entretanto, algumas interpretações foram geradas a partir de palavras ou termos específicos. Estas técnicas foram utilizadas para viabilizar uma análise mais qualitativa, relacionada às entrevistas, já que os dados mais quantificáveis dos questionários estruturados tiveram outro viés de interpretação. Nesse sentido, ainda em Chizzotti (2006, p. 116 e 117) é indicado que “nessas análises qualitativas, o pesquisador procura penetrar nas ideias, mentalidade, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem”. Segundo o autor, para esta análise são ressaltados os temas, frases e palavras que juntas constroem o significado do conjunto

para relacioná-las [...] com o contexto sociocultural do produtor da mensagem: as intenções, [...] a ideologia que condicionaram a produção da mensagem, em um esforço para articular o rigor objetivo, quantitativo, com a riqueza compreensiva, qualitativa (CHIZZOTTI, 2006, p.116-117).

Compreendendo a importância da manutenção do contexto sociocultural do emissor da mensagem é que foram mantidas nas transcrições dos discursos dos diretores de Ibirité-MG as marcas da oralidade. No mesmo sentido também, esse formato permitiu o zelo pela transcrição fiel (NEVES, 1996). Assim, baseou-se na proposta da transcrição literal por acreditar-se que esta traria maior legitimidade às expressões, incluindo ainda as pausas e algumas vezes os comentários sobre as expressões faciais e corporais (transcrição comentada), objetivando a análise do discurso, conforme apontado a seguir.

Apesar da análise prioritária ter como foco o conteúdo, foram destacadas algumas nuances, ainda que esporádicas e superficiais, da análise do discurso em momentos oportunos, nos quais o pesquisador julgou necessário expressar os “não-

ditos” e/ou a forma de enunciação que possivelmente influenciariam na interpretação dos dados coletados. Tal abordagem foi também utilizada por ser preciso considerar que “o que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar” (NÓVOA, 2001, p. 7-8). Encontra-se nas asserções de Vergara (2005) que a análise do discurso é um método que visa apreender como a mensagem é transmitida e também explorar o seu sentido. Para este método se torna importante não só **o que se fala**, mas **como se fala**, portanto, apreendendo o que está explícito e implícito no ato de enunciação (VERGARA, 2005). Uma vez mais, é válido ressaltar o intenso caráter de subjetividade do pesquisador, já que “a análise do discurso é uma interpretação do discurso produzido por outros” (VERGARA, 2005, p.27).

Para Neves (1996), os métodos qualitativos e quantitativos não são excludentes entre si. Contrariamente, podem ser utilizados como complementares. O uso dos dois métodos pode tornar a pesquisa mais substancial e é denominado triangulação, validação convergente ou multimétodo (NEVES, 1996).

Como se ventilou anteriormente, a pesquisa se valeu também de dados quantitativos. Além da utilização do roteiro de entrevista (questionário semiestruturado), foi aplicado um questionário estruturado (Apêndice C) a todos os diretores de escolas jurisdicionadas à SRE Metropolitana B. A proposta era que o pesquisador conseguisse um espaço em um dos encontros que ocorrem com certa frequência<sup>41</sup> com todos os diretores da regional (são 210<sup>42</sup>) para a aplicação deste questionário a fim de alcançar dados mais quantificáveis.

Visando identificar as percepções dos diretores escolares estaduais sobre a sua formação e a coleta de dados sobre a mesma na SRE Metropolitana B foi realizada entre os dias 09 e 27 de março de 2017 a pesquisa de campo.

No dia 09 de março em reunião convocada para os diretores da SRE mencionada foram entregues pelo pesquisador 148 questionários estruturados no momento de ingresso dos diretores no local do encontro, totalidade dos presentes. Foi cedido ao pesquisador um momento na reunião para falar sobre os objetivos da pesquisa e a importância das respostas do questionário para um correto diagnóstico

---

<sup>41</sup> Nos últimos anos aconteceram pelo menos 3 reuniões anuais com todos os diretores da SRE a ser pesquisada.

<sup>42</sup> Conforme apresentado no Capítulo 1 a cidade de Ibirité possui 18 escolas, entretanto, uma está sob a direção do pesquisador.

sobre a formação de diretores na regional. Apesar disso, 33 diretores não devolveram ou não responderam ao questionário ao término do encontro.

Para alcance de maior número de respondentes, o pesquisador solicitou aos responsáveis pela reunião acesso à lista de presentes. Deste modo, o questionário estruturado foi transformado em formulário eletrônico do *Google* com o mesmo conteúdo e encaminhado aos diretores ausentes, mapeados a partir do registro da lista supramencionada. Assim foram encaminhados 62 formulários por e-mail em 10 de março do ano corrente. O formulário ficou disponível para resposta entre os dias 10 e 27 de março de 2017, tendo sido encaminhados alguns lembretes durante este período. Destes obteve-se 32 respostas, perfazendo um total de 146 respondentes (presencial e virtualmente), o que equivale a 69,52% da previsão inicial. Considera-se que o número efetivo de respostas aos instrumentos fez um número substantivo para que se traçasse uma análise confiável da realidade pesquisada.

No instrumento utilizado para levantamento desses dados com os gestores, propôs-se prioritariamente uma escala do tipo *Likert* (um total de 22 itens com esta escala), por esta “permitir verificar a posição de um objeto, conforme a opinião dos respondentes” (COOPER E SCHINDLER, 2003, p. 2013 apud VERGARA, 2009, p. 49).

Tal escala foi constituída por um conjunto de frases (itens). Em relação a cada uma destas solicitou-se do respondente que manifestasse seu grau de concordância (CUNHA, 2007), que variaram da seguinte forma:

**Tabela 7 – Níveis da Escala *Likert* adotada na pesquisa**

Níveis de concordância	Classificação
1	Discordo
2	Mais discordo do que concordo
3	Nem concordo nem discordo
4	Mais concordo do que discordo
5	Concordo

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para elucidar os dados que foram expostos, adotou-se um procedimento estatístico para consolidar em um só indicador o grau de concordância do respondente. Este passou a ser referido numa escala de 0 a 100%. Nesta, zero representou a situação em que todos os respondentes optaram pelo nível 1 (discordo) e 100% quando todos marcaram o nível 5 (concordo). Para a promoção do cálculo multiplicou-se por zero as respostas do nível 1, por 1 as de nível 2, e

assim sucessivamente, até alcançar o nível 5. Subsequentemente, se calculou qual a possibilidade máxima de pontos que poderia ser alcançada no último nível, multiplicando-se o número de questionários por 4, peso equivalente ao nível 5. Finalmente, se apurou a percentagem de concordância resultante, ao comparar-se a pontuação obtida com o valor máximo que se poderia alcançar. Os cálculos neste formato geraram o “indicador de desenvolvimento das competências gestoras” e o “índice de concordância entre os diretores (ICD)”, explicitados durante a análise na seção 2.3.

A proposta foi quantificar os resultados deste instrumento, promovendo triangulação com o uso das descrições alcançadas com as entrevistas. Com base nesses resultados, fez-se a análise das dificuldades administrativas nas atividades gestoras e também foram desenvolvidos a seção 2.3 (análise dos impactos da formação do gestor na dimensão gerencial da gestão) e o capítulo 3 do texto dissertativo (PAE).

A pesquisa de campo contou com três instrumentos básicos de coleta (disponíveis nos apêndices A, B e C), sendo dois deles roteiros de entrevista individuais – questionários semiestruturados – para o diretor de escola e para a diretora da DAFI da SRE pesquisada e um questionário estruturado para todos os diretores da SRE supracitada.

Estavam previstas 17 entrevistas individuais com os diretores das escolas estaduais do município de Ibitaré, 1 entrevista com a diretora da DAFI da SRE Metropolitana B. Desta previsão foram efetivamente realizadas 13 entrevistas com os diretores e a entrevista com a diretora da DAFI.

As entrevistas com os diretores aconteceram nos dias 06, 21 e 22 de março do ano em curso. Pela indisponibilidade de tempo, 4 diretores deixaram de participar destas, efetivando 76,47% do total inicial previsto de entrevistas. A entrevista com a diretora da DAFI teve a sua efetivação na data agendada, a saber, 15 de março de 2017.

Para McCracken (1951, p.16) nas pesquisas qualitativas as categorias de análise devem ser definidas durante o percurso do projeto, sendo esta a principal diferença entre as qualitativas e quantitativas: “o pesquisador qualitativo espera que a natureza e a definição das categorias analíticas mudem no curso de um Projeto”. Nesse sentido, após aplicação dos instrumentos, definiu-se como eixos de análise o disposto no quadro 10:

**QUADRO 10 – Categorias analíticas e objetivos pretendidos com as perguntas**

Ord.	Eixo de análise	Objetivos pretendidos	Questões/itens <sup>43</sup> utilizados do questionário estruturado	Questões utilizadas do roteiro de entrevistas
1	Perfil e formação do gestor;	As perguntas direcionadas a essa questão buscaram construir o perfil de formação dos respondentes, inclusive com o enfoque de sondagem sobre possíveis formações administrativas, objetivo principal da pesquisa.	1, 2 e 3;	1, 2, 3, 4 e 5;
2	Atuação do diretor e competências requeridas para a gestão escolar eficaz;	As questões deste eixo visaram entender como se dá a atuação o diretor escolar estadual em Minas Gerais, sondando a percepção dos respondentes sobre as competências necessárias ao fazer gestor. Foi incorporado a esta categoria analítica o eixo “a dimensão administrativa da gestão escolar, seus significados e relação com a gestão democrática”, já que é uma das competências requeridas ao diretor.	4a, 4b, 4c, 4f, 4k, 4l, 4m, 4n e 8;	6, 7, 9, 10 e 11;
3	A Gestão administrava em correlação com as demais dimensões da gestão escolar;	Partindo da base teórica deste trabalho que entendeu a dimensão administrativa da gestão escolar como entrecortada e subsidiária pelas/para demais dimensões, as questões desta categoria propuseram entender como se dá tais relações na prática diretiva escolar.	4d, 4e, 4g, 4h, 4i e 4j;	12;
4	Formação do gestor, planejamento estratégico para essa formação e as implicações para a direção da escola;	Esta categoria sonda dos respondentes quais são as formações disponíveis para eles na rede estadual de educação de Minas Gerais e como têm se dado os processos formativos. Além disso, busca sondar a percepção dos pesquisados sobre o planejamento estratégico da rede para a formação de diretores.	5, 6, 7a e 7b;	8 e 13 a 21;
5	Percepções dos respondentes sobre as propostas iniciais do PAE.	As questões que compuseram esta categoria visaram entender como os diretores escolares estaduais jurisdicionados à SRE Metropolitana B veem as ideias iniciais de intervenção possíveis para a formação administrativa de diretores.	7c e 7d.	22 e 23.

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>43</sup> As questões que apresentaram itens utilizados em eixos distintos tiveram estes itens denominados com letras em ordem alfabética (vide apêndice C), por exemplo: o item 4a corresponde ao primeiro da questão 4, enquanto o 4b ao segundo e assim sucessivamente.

Foram utilizadas as temáticas dos eixos já abordadas na seção 2.1 e o curso do projeto indicou a necessidade da inserção de eixos específicos – perfil do gestor e percepções sobre as possíveis propostas do PAE, que subsidiaram a própria proposição deste.

A partir da definição destas categorias, foi feita a distribuição das respostas aos itens do questionário estruturado e questões do questionário semiestruturado que continham as discussões das temáticas relativas a cada eixo, construindo, deste modo, a análise descritivo-interpretativa.

Para manter a confidencialidade dos respondentes, os nomes dos diretores participantes da pesquisa em Ibirité foram substituídos pela terminologia “diretor/diretora” seguida de uma letra do alfabeto (entre A e R), tendo sido atribuída uma letra aleatória a cada diretor/escola do referido município. O nome da diretora da DAFI foi suprimido, sendo mantido apenas o cargo nas referências.

Assim, a seção 2.3 visa analisar os impactos que a formação do gestor provoca na gestão escolar, especialmente no que diz respeito à dimensão administrativa desta. No capítulo 3, baseado nos dados explicitados anteriormente e na necessidade de intervenção evidenciada se consubstanciou o Plano de Ação Educacional (PAE). O caso de gestão é retomado e tido como pressuposto para uma proposta de ação que, por sua vez, visa sanar as lacunas observadas durante o processo de pesquisa. É importante salientar que esta proposta nos moldes apresentados só foi possível mediante a pesquisa de campo.

### **2.3 Análise dos impactos da formação do gestor na dimensão gerencial da gestão**

Diante da descrição do caso de gestão, delineamento do problema de pesquisa e construção dos pressupostos teórico-metodológicos com enfoque na formação administrativa do diretor de escola, passa-se nas seções seguintes à análise dos dados da pesquisa de campo, visando ratificar ou refutar as suposições previamente expostas. Esta seção tem por meta a análise das dificuldades administrativas no fazer gestor, portanto, os recortes efetuados e dados colhidos visam construí-la.

As seções que se seguem apresentam o perfil e formação dos diretores pesquisados; tratam das percepções dos diretores sobre a sua atuação e

competências requeridas para a gestão escolar eficaz. Além disso, propõem uma análise sucinta das gestões no seu viés democrático. Como objetivo principal de pesquisa, os dados referentes à Gestão Administrativa em correlação com as demais dimensões da gestão escolar são expostos e analisados. Finalmente trata-se da formação do gestor, planejamento estratégico para essa formação e as implicações para a direção da escola, lançando as bases para a construção do PAE, no capítulo 3.

### 2.3.1 Perfil e formação do gestor

Esta seção foi construída a partir das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa tanto da SRE em geral, quanto do município de Ibitité, especificamente. As questões 1 a 3 do questionário estruturado traçam o perfil de formação dos diretores estaduais da SRE Metropolitana B. A tabela 8 sumariza estes dados:

**Tabela 8 – Formação Inicial dos Diretores da SRE Metropolitana B**

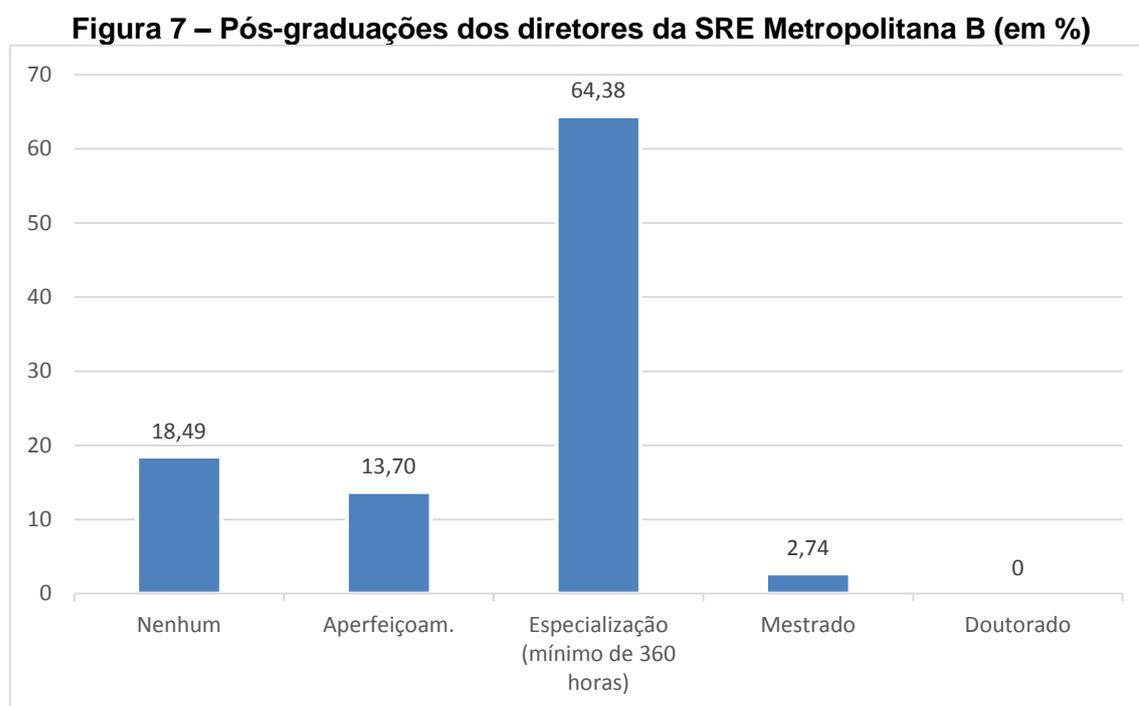
Ordem	Formação	Ocorrência (em %)
1	Ensino Médio	0,68
2	Superior – pedagogia	20,55
3	Superior – licenciatura	59,59
4	Superior – outros	13,70
5	Superior em pedagogia mais superior (outros)	0,68
6	Superior em pedagogia mais superior licenciatura	1,37
7	Superior licenciatura mais superior (outros)	3,42

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

A tabela 8 comprova a predominância dos cursos de licenciatura e pedagogia na formação inicial dos diretores estaduais, abarcando 85,61% da formação inicial dos servidores – não sendo surpresa diante da exigência da rede de ser professor ou pedagogo aqueles que investirem nas direções escolares. Em Ibitité os diretores pesquisados têm pedagogia ou licenciatura nas outras áreas do conhecimento. Diante disso, observa-se uma tendência a processos pedagógicos mais consolidados nas práticas gestoras em detrimento da dimensão administrativa da gestão. Oliveira (2016) em sua pesquisa no Estado do Amazonas indica aspecto semelhante, inclusive ressaltando que os cursos de formação continuada disponíveis, enfocam muito mais a dimensão pedagógica e democrática da gestão que propriamente a administrativa. Deste modo, tanto pela formação inicial do

professor/pedagogo quanto continuada (de maneira semelhante em Minas Gerais), o viés pedagógico se destaca nos processos de formação de diretores.

A figura 7 apresenta o panorama de pós-graduações apresentadas pelos diretores da SRE pesquisada:



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

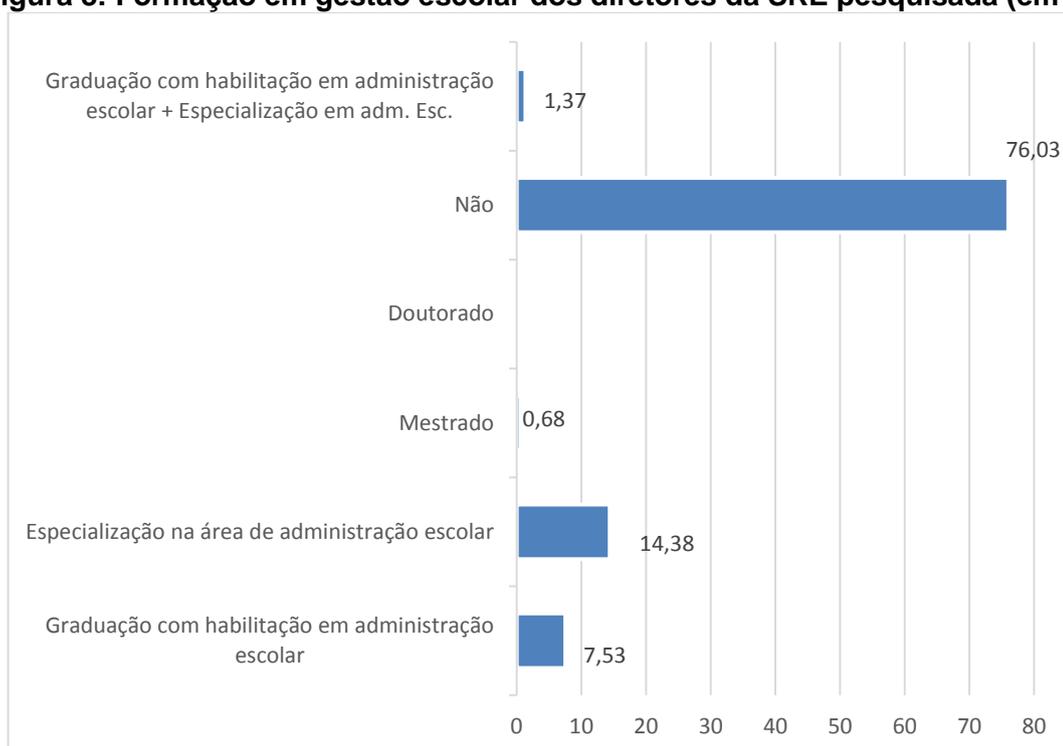
A figura 7 acusa o cenário de 64,38% dos diretores especialistas, a despeito de mais de 18% que têm somente a graduação. Algo a ser revisto na rede estadual, uma vez que à formação continuada cabe a atualização constante do diretor de escola para responder às demandas advindas das diversas instâncias educacionais. Deste modo “a formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências” (MACHADO, 1999 apud MACHADO, 2000). Além da necessidade de capacitação permanente de qualquer profissional na área de educação, sobretudo professores e gestores, o número de quase 20% sem pós-graduação pode indicar necessidade de atualização. Por outro lado, em se tratando de formação de diretores, considera-se um peso menor para estes 64,38% de pós-graduados, uma vez que, a maior parte destes cursos não estão na área de gestão escolar (como será exposto na figura 8, mais adiante).

Reiterando os dados da figura 7, aponta-se no que diz respeito às especializações, que 64,38% de diretores são especialistas. Estes resultados

demonstram similitudes quando triangulados com pesquisas maiores, como as de Teixeira et al. (2013, apud LESSA E TEIXEIRA, 2013), quando dispõe no seu relatório que 64,1% dos diretores passaram por cursos de especialização.

Entretanto, como vetor de análise mais importante e problematizador ver-se-á a figura 8, que denuncia a parca quantidade de diretores com alguma formação na área de administração escolar, incluindo aqui as especializações.

**Figura 8: Formação em gestão escolar dos diretores da SRE pesquisada (em %)**



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

A partir da figura 8, depreende-se que mais de 76% de diretores não possuem nenhum tipo de formação na área de administração escolar. Dos 13 diretores entrevistados em Ibirité, apenas 4 deles possuem alguma formação administrativa, sendo dois em nível de graduação (pedagogia com ênfase em administração escolar/gestão escolar) e dois em formação continuada. Vale ressaltar que entre os 13 entrevistados há 5 diretores que participaram do Progestão, entretanto, destes, apenas 1 o cita como formação administrativa. Este dado pode indicar que na percepção dos diretores em geral, o Progestão não tem esse viés de formação.

Destaca-se, portanto, que estes últimos dados sinalizam uma possível dificuldade na realização das tarefas administrativas. É de extrema importância a compreensão desse quadro pois, conforme destacado no capítulo 1, isso sinaliza

para uma não formação administrativa dos gestores. Esse contexto deficiente de formação pode denotar competências não construídas. É sobre essas competências que a próxima seção tratará.

### 2.3.2 Atuação do diretor, competências requeridas para a gestão escolar eficaz e gestão democrática

Quando se tratam das competências requeridas para a eficácia gestora, é preciso retomar o que desde o início desta pesquisa se delineou como contexto no qual estão implicados os diretores de escola básica: o das múltiplas atribuições (pedagógicas, administrativas, financeiras, de pessoal, entre outras) e complexas responsabilidades (FORTUNATTI, 2008; DUARTE, AUGUSTO E JORGE, 2016). Nas entrevistas com os diretores de Ibirité, quando questionados sobre quais seriam as atribuições do diretor, ficou ratificada essa proposição em expressões do tipo: “são muitas atribuições”, “assume tudo”, “pesado” e “cansativo”. Os respondentes indicaram uma gama de atividades, que se dispôs na tabela 9:

**Tabela 9 – Atribuições do diretor na pesquisa de campo**

Ordem	Atribuições apontadas pelos respondentes	Número de ocorrências
1	Delegar funções	2
2	Monitoramento	2
3	Conhecer a escola como um todo e em suas particularidades	1
4	Gestão administrativa	8
5	Gestão de pessoas	4
6	Gestão financeira	9
7	Gestão pedagógica	9
8	Organização da escola	1
9	Disciplina em geral	1
10	Manutenção de infraestrutura	1
11	Acompanhamento do trabalho do professor	1

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

Para Lück (2000), são exigidas ao diretor escolar competências específicas com variados matizes. A tabela 9 comprova tal fato, corroborando inclusive o equilíbrio entre as dimensões administrativa, pedagógica e financeira da gestão, quando as ocorrências são, em média, as mesmas.

A dificuldade em conseguir equilibrar as diversas dimensões da gestão aparece no discurso da Diretora Q, quando questionada sobre qual seria a dimensão da gestão que demanda maior dificuldade: “é você administrar tudo ao mesmo tempo, porque é tanta coisa...” (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017). Este fato fora aludido na revisão teórica deste trabalho, apontando inclusive que pode ser esta uma das dificuldades da formação de diretores: a complexidade das atividades exercidas requerendo múltiplas competências (LÜCK, 2009), que nas palavras dessa diretora aparece com a expressão de “equilíbrio das atribuições”. Diante dos teóricos pesquisados e de fatos como este na pesquisa de campo, uma vez mais é comprovada a necessidade do desenvolvimento de múltiplas competências para efetivar a gestão de escola de educação básica.

Outra competência apontada na base teórica deste trabalho e que aparece de maneira substancial na pesquisa de campo é o viés político da gestão. Segundo Paro (2010) a mediação administrativa na escola é *sui generis* em relação à coordenação da coletividade. Quando questionados sobre quais competências são necessárias para desenvolver o planejamento acadêmico escolar em geral os diretores de Ibirité apontaram para a necessidade de desenvolver o viés político da gestão além do conhecimento da legislação vigente. O caráter político e de responsividade da gestão tem 12 ocorrências, através do uso de expressões como “diálogo”, “liderança”, “conhecimento/escuta da comunidade”, “motivação”, “democracia” e “articulação”. Um exemplo disso se encontra na fala da Diretora B, quando afirma que para o planejamento acadêmico é preciso “...conhecer a escola, conhecer a comunidade, né? Eu acho que isso é importante, ter um diálogo com a comunidade, né?” (DIRETORA B, Entrevista concedida em 06/03/2017).

O conhecimento da legislação vigente aparece em quase 50% das respostas. Como no discurso da Diretora Q que respondeu da seguinte forma:

Bom... a competência, competência é habilidades, né? Olha, eu acho assim, primeiro lugar você tem que ter conhecimento prévio do que que cê<sup>44</sup> tá... [...] cê tem que saber, primeiro lugar da resolução [...], você tem que conversar com todo mundo... (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017).

---

<sup>44</sup> Por questões metodológicas, anteriormente explicadas, optou-se por manter as marcas de oralidade.

O recorte acima retoma Estêvão (2001), quando o autor considera a gestão escolar como um fenômeno eminentemente político. O viés técnico da gestão deve dar conta de satisfazer as comunidades interna e externa, ou seja, ser responsivo. Assim, como indicado na base teórica é preciso aliar ao cabedal político do gestor a técnica administrativa para utilizá-la em favor dos fins institucionais, elidindo cada vez mais as dificuldades no exercício da função através do desenvolvimento de competências.

Entre as ocorrências de maior dificuldade nas dimensões durante as entrevistas com os diretores aparecem, além da dificuldade do equilíbrio entre estas, apenas em uma das entrevistas, a gestão de pessoal, e em outra o pedagógico com foco na disciplina do alunado. Com maior número de ocorrências (50%) aparece a dimensão financeira entre os diretores entrevistados e em segundo o que os respondentes verbalizam como dimensão administrativo-financeira, que seria um amálgama das duas dimensões. Esta junção das dimensões pelos respondentes é compreensível pelo grande teor administrativo que perpassa a dimensão financeira. Justificando também esta “mistura”, há a própria configuração da DAFI na SRE, quando não separa as dimensões, mas as considera em conjunto. Questionados sobre o porquê de considerarem que a dimensão financeira como a que apresenta maior dificuldade apareceram como causas a falta de formação e apoio e o quanto é preocupante lidar com as atividades referentes a esta dimensão.

Apesar do pedagógico (relativo ao disciplinar) ser citado e a gestão de pessoas (ambos com apenas uma ocorrência) quanto ao tempo dispendido para as funções se repete a predominância da dimensão financeira, seguida da dimensão administrativa.

A questão 8 do roteiro de entrevista do diretor escolar solicitava ao respondente que indicasse para qual das dimensões se considerava mais preparado para atuar no início da sua gestão. O Diretor R respondeu “para todas”, entretanto, quando indagado pelo entrevistador sobre já ter desenvolvidas todas as competências técnico-administrativas responde que não. Já a Diretora H respondeu “para nenhuma”. O Diretor I cita a gestão de pessoal, enquanto os demais (76,93%) citam a dimensão pedagógica (destes 30% citam a pedagógica mais a de pessoal), evocando para tanto seu exercício anterior como professor e/ou supervisor escolar. Essa predominância da gestão pedagógica nas respostas ratifica as impressões de Santana, Ferreira e Lourenço (2013, p. 02), citados no capítulo 1 deste trabalho,

quando afirmam que “os gestores escolares geralmente são profissionais com formação para a docência, o que contribui com os fatores pedagógicos...”.

Nesse sentido, é reiterado o quanto o exercício do diretor se liga ao de professor, sendo uma formação imprescindível ao exercício do cargo, entretanto carecendo de formações mais específicas, que deem conta das demais dimensões, de dotá-los das outras competências requeridas para a gestão escolar, especialmente a administrativo-financeira.

Deste modo, os itens 4a e 4b do questionário estruturado visavam analisar a percepção dos gestores sobre duas temáticas importantes nesta pesquisa. A primeira delas diz respeito a se considerar fundamental que o diretor de escola seja um professor. A segunda, se o tempo de atuação na direção escolar influencia na eficiência de execução das atribuições. Para sumarizar em um só indicador o nível de concordância, foi utilizado o cálculo de estatística básica como indicado na seção metodológica. Passa-se a observar resultados com o uso desta metodologia<sup>45</sup>, tanto para o Índice de concordância entre os diretores (ICD) quanto para o indicador de desenvolvimento das competências gestoras.

**Tabela 10 – Percepção dos diretores sobre requisitos para a eficiência na gestão**

Ordem	Item	Índice de concordância entre os diretores (ICD)
4a	A formação em licenciatura é imprescindível para a atuação de um diretor de escola.	79,17%
4b	O meu tempo de exercício enquanto diretor de escola me ajuda a ter uma atuação mais eficiente.	87,33%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

Como se pode observar, o item 4b teve o segundo maior grau de concordância de toda a pesquisa, demonstrando que na percepção dos diretores da regional de ensino o tempo de exercício no cargo de diretor por si só já o dota de

<sup>45</sup> Nesta, zero representou a situação em que todos os respondentes optaram pelo nível 1 (discordo) e 100% quando todos marcaram o nível 5 (concordo). Para a promoção do cálculo multiplicou-se por zero as respostas do nível 1, por 1 as de nível 2, e assim sucessivamente, até alcançar o nível 5. Subsequentemente, se calculou qual a possibilidade máxima de pontos que poderia ser alcançada no último nível, multiplicando-se o número de questionários por 4, peso equivalente ao nível 5. Finalmente, se apurou a percentagem de concordância resultante, ao comparar-se a pontuação obtida com o valor máximo que se poderia alcançar.

maior eficiência. Essa ideia também aparece na entrevista com a Diretora da DAFI quando esta afirma: "através das capacitações a gente tem feito com os diretores para ver se a gente consegue [dotá-los do conhecimento da legislação], mas na verdade o entendimento que os diretores vão conseguir sobre a resolução, sobre a execução é no dia a dia...".

É possível que estes dados indiquem que a eficiência que o diretor detém atualmente está mais ligada ao número de tentativas erro do que por capacitações do próprio sistema. O que acaba por denotar um caminho inverso ao ideal, pois conforme alertado por Lück (2009), o diretor deveria ser dotado de competências para atuar com eficiência e eficácia em seus conteúdos educacionais.

Para o item 4a, o indicador de concordância também é elevado. Deste item, é possível depreender que a percepção dos gestores corrobora a necessidade de ser um professor que esteja à frente da direção da escola, elidindo as ideias, por exemplo, de haver um diretor administrativo. Esta perspectiva encontra albergue nas asserções de Estêvão (2001) quando indica que o ofício do gestor não pode se restringir a domínio de técnicas de administração, mas nunca se desvencilhar do ofício de professor.

Preferiu-se apresentar abaixo todo o resultado da questão 8 do questionário do diretor para uma análise mais consolidada destas percepções, que nesta questão tomam contornos de autoavaliação. O enunciado da questão lançou as bases desta análise: Heloísa Lück em seu livro "Dimensões da gestão escolar e suas competências" (2009) elenca 10 competências importantes para a atuação do gestor de escola de educação básica. Abaixo apresentam-se estas competências e a você é solicitado classificar entre 0 e 4 cada uma delas de acordo com a sua percepção profissional. Nesta escala de desenvolvimento 0 (zero) significa que na sua percepção a competência é quase nada desenvolvida e 4 (quatro) que já é bem desenvolvida.

**Tabela 11 – Percepções do desenvolvimento das competências gestoras pelos diretores da SRE Metropolitana B**

Competências:	Número de respostas em cada classificação					Número das respostas em branco	Totais	Indicador de desenvolvimento das competências gestoras (em %)
	0	1	2	3	4			
Fundamentação da educação e da gestão escolar;	2	5	31	65	37	6	146	73,21
Planejamento e organização do trabalho escolar;	3	0	23	60	58	2	146	79,51
Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional;	2	1	32	63	43	5	146	75,53
Gestão de resultados educacionais;	1	2	37	59	41	6	146	74,46
Gestão democrática e participativa;	1	0	17	52	72	4	146	84,15
Gestão de pessoas na escola;	1	2	18	65	57	3	146	80,59
Gestão pedagógica;	0	0	28	63	50	5	146	78,90
Gestão administrativa na escola;	1	2	25	60	54	4	146	78,87
Gestão da cultura organizacional da escola;	2	6	24	73	37	4	146	74,12
Gestão do cotidiano escolar.	2	1	20	59	59	5	146	80,50

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

Estes resultados devem ser analisados considerando alguns elementos-chave. Um deles é a consideração do socialmente esperado, que no caso do contexto escolar ao avaliar as competências requeridas, se esperaria que qualquer diretor em exercício do cargo tivesse a maioria as competências desenvolvidas minimamente. Esta tendência de resposta parece ser ratificada nos resultados da pesquisa quando 79,56% em média das respostas dos diretores pesquisados estão nas classificações 3 e 4, indicando um desenvolvimento substancial das

competências requeridas. Percebe-se, a partir da tabela 11, que não há indicadores de competências abaixo de 73,21%, apontando assim para um desenvolvimento básico de todas elas na maioria dos respondentes. Para além disso, a média dos indicadores de desenvolvimento é de 77,99%!

Como defendido anteriormente, considera-se nesta pesquisa que o viés administrativo da gestão escolar perpassa todas as outras dimensões. No entanto, para fins de análise dos itens apresentados na tabela 11 isolou-se dois deles: “Gestão democrática e participativa” e “Gestão administrativa na escola”.

Em relação ao primeiro, o indicador de desenvolvimento é 84,15%, o maior apresentado entre os 10 propostos por Lück (2009). O resultado parece indicar que na percepção dos gestores da SRE pesquisada as gestões escolares são extremamente democráticas e participativas. Sabe-se que no Brasil isso pode não corresponder à realidade de maneira tão contundente, pelo histórico social e até mesmo, pelo formato de gestões escolares que justificaram a criação de dois programas em nível nacional com o enfoque no desenvolvimento da gestão democrática – O Progestão e o Escola de Gestores.

Quanto à segunda competência recortada - Gestão administrativa na escola – que é o principal enfoque desta pesquisa, o indicador de desenvolvimento é de 78,87%, para o alcance deste índice, não menos que 80,28% dos respondentes classificaram o desenvolvimento desta competência nos níveis 3 e 4.

Estes dados parecem se distanciar da realidade quando comparados com outros dessa mesma pesquisa. Mais de 76% dos diretores não têm nenhuma formação na área de administração escolar, como se viu anteriormente. Este fato implica no quanto tal competência pode estar ou não desenvolvida, depreende-se. Além disso, o item 4c da tabela 12 tem 80,48% de grau de concordância, falando da importância do diretor ser dotado de tal formação.

**Tabela 12 – Dimensão administrativa e formação de diretores**

Item	Discordo	Mais discordo do que concordo			Concordo		Totais	Índice de concordância entre os diretores (ICD) – conf. Metodologia da dissertação (estatística básica) em %)	
		Mais discordo do que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo do que discordo	Concordo	Não respondeu à assertiva			
4c	Ter alguma formação (em nível de graduação, pós-graduação ou formação continuada) na área de administração escolar melhora a atuação de um diretor de escola.	10	5	12	35	84	0	146	80,48
4d	A dimensão administrativa exige grande parte do tempo do meu dia de trabalho.	2	5	7	39	92	1	146	86,90
4k	Ao ingressar na gestão de escola sentia-me preparado para gerenciar a contento sua dimensão administrativa.	27	24	22	42	29	2	146	53,82
4l	As formações administrativas promovidas pela SEE/SRE são suficientes para que eu desenvolva as atividades que me são atribuídas nesta dimensão da gestão.	49	39	19	28	9	2	146	34,20
4m	A periodicidade das formações administrativas promovidas pela SEE/SRE atende a minha necessidade de formação e atualização nos diversos trâmites administrativos.	55	42	19	24	4	2	146	29,17
4n	Sofri grande impacto quando do meu ingresso na gestão ao me deparar com a atividade de gerenciar a dimensão administrativa da escola.	25	29	14	38	38	2	146	56,08

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

Também na tabela 12, visualizam-se dois dos três mais baixos níveis de concordância na pesquisa de campo e estes estão atrelados à suficiência das formações promovidas pela SRE (34,20%) e sua periodicidade (29,17%) para a dimensão administrativa da gestão. Implica dizer que, na percepção dos respondentes, há insuficiência na oferta de capacitação para a área administrativa, com periodicidade incompatível com as tarefas dessa dimensão da gestão. A partir

de autores apresentados no referencial teórico deste trabalho, como Lück (2009) e Machado (2000), depreende-se que esta insuficiência de formação gere debilidades nas práticas gestoras, acarretando prejuízos para a execução das demais dimensões da gestão escolar. Ademais, estes dados parecem contradizer o indicador de desenvolvimento da competência da “Gestão administrativa na escola” de 78,87%.

Não menos importante, é preciso ressaltar a tendência dos diretores em se autoavaliar nos níveis mais altos de desenvolvimento das competências, ignorando o fato da existência fragilizada de políticas públicas para sua formação.

A próxima seção trata da correlação entre a gestão administrativa e as demais dimensões da gestão escolar.

### 2.3.3 A Gestão administrativa em correlação com as demais dimensões da gestão escolar

Nas perspectivas de Paro (2009) e Sander (1993), a administração escolar detém certa centralidade, sendo capaz de definir os rumos das demais dimensões da gestão escolar por perpassar todas estas, tornando-se eixo sobre o qual se movem as atividades pedagógicas, financeiras e de pessoal da gestão escolar.

Assim, com base nos autores pesquisados e nas suposições iniciais deste trabalho, foi possível construir a perspectiva de que a dimensão administrativa da gestão tanto perpassa as demais dimensões quanto as subsidia. A tabela 13 dispõe os resultados dos itens relacionados à dimensão administrativa em correlação com as demais dimensões, visando avaliar o quanto os respondentes concordaram com as assertivas apresentadas a seguir:

Tabela 13 - Dimensão administrativa e correlações

Item		Discordo	Mais discordo do que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo do que discordo	Concordo	Não respondeu à assertiva	Totais	Índice de concordância entre os diretores (ICD) – conf. Metodologia da dissertação (estatística básica) em %)
4d	A dimensão administrativa da gestão escolar pode subsidiar a dimensão financeira da gestão para o alcance das metas educacionais mais elementares.	9	15	10	56	53	3	146	72,55
4e	A dimensão administrativa da gestão escolar pode subsidiar a dimensão pedagógica da gestão para o alcance das metas educacionais mais elementares.	2	12	11	63	55	3	146	77,45
4g	As demandas administrativas “tomam” muito tempo que eu poderia estar utilizando para a dimensão pedagógica.	3	8	9	46	79	1	146	82,76
4h	As minhas principais dificuldades na gestão estão na área administrativa.	34	31	13	47	19	2	146	47,57
4i	As minhas principais dificuldades na gestão estão na área financeira.	14	11	16	50	53	2	146	70,31
4j	Sinto-me preparado para gerenciar a contento a dimensão administrativa da escola.	1	10	14	73	45	3	146	76,40

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

Os itens 4d e 4e revelam indicadores percentuais que implicam em alto nível de concordância por parte dos diretores da SRE Metropolitana B quando se trata da afirmativa de que a dimensão administrativa da gestão escolar pode subsidiar as dimensões financeira e pedagógica. Estes índices comprovam que na perspectiva dos diretores participantes da pesquisa a competência administrativa da gestão detém em si mesma a possibilidade de melhorias técnico-profissionais que podem desembocar em melhores resultados.

Vale impor destaque ao fato do indicador 4e ter tido um grau de concordância ainda maior que o 4d, revelando que, na percepção dos respondentes, a

administração escolar pode subsidiar a dimensão pedagógica mais que a dimensão financeira. Este dado ratifica a visão de Paro (2010) de que a dimensão pedagógica contém alto grau administrativo.

A dualidade entre as dimensões administrativa e pedagógica do diretor já apontada por Leão em 1953 (SOUZA, 2006) é corroborada com o próximo indicador que está entre os maiores índices de concordância: “As demandas administrativas ‘tomam’ muito tempo que eu poderia estar utilizando para a dimensão pedagógica”. O indicador de 82,76% pode ser entendido como uma constatação por um lado do quanto os diretores têm de se dedicar à administração escolar, por outro, o quanto estas demandas administrativas o afastam de um acompanhamento pedagógico mais alinhado às necessidades desta dimensão, que compreende o objetivo fim escolar. O Diretor C durante a entrevista afirma que, infelizmente, a dimensão pedagógica é relegada ao último lugar entre as dimensões da gestão, pelas demandas das outras:

No caso financeiro a gente se preocupa mais, é... porque a cobrança é maior também, né? O rigor com que você vai ser medido e cobrado é maior, a falha que você cometer, você vai ter que responsabilizar por ela [...]. Você não tem uma equipe que trabalha com você... [...]. A Administrativa é... é... uma outra que toma um pouco mais de tempo, também por causa dos prazos, daquilo que... é... às vezes chega de cima, sem ter muito, muito tempo hábil, pra você executar... [...] E aí fica relegado um pouco as outras dimensões: de pessoal, não é? [...] E o pedagógico então fica lá em último lugar, né? (DIRETOR C, Entrevista concedida em 21/03/2017).

Torna-se importante analisar mais pormenorizadamente este recorte do Diretor C, pelas denúncias que as assertivas trazem com bastante propriedade. Primeiro, a questão da maior responsabilidade do gestor escolar estar na área de execução financeira, o que faz com que os gestores se debrucem sobre esta dimensão mais que qualquer outra, fato corroborado por grande parte dos entrevistados. Segundo, pela questão do pedagógico – objetivo maior escolar – não ter a dedicação do tempo adequada pela execução das demais dimensões gestoras. Finalmente a indicação de que a gestão administrativa pressiona os gestores a investirem esforços e tempo considerável para esta dimensão.

Neste contexto, reforça-se novamente a necessidade de capacitação com desenvolvimento de competências técnicas que tornem, pela maior eficiência administrativa, a dedicação dos diretores às outras áreas mais adequada e

condizente com o objetivo final da instituição escolar: acompanhamento dos processos pedagógicos para a aprendizagem do alunado.

A mesma perspectiva da não dedicação a contento ao pedagógico é demonstrada por outros gestores, como o da escola G que acusa: "gostaria de ter mais tempo para o pedagógico" (DIRETOR G, Entrevista concedida em 21/03/2017). Não obstante, há alguns diretores que conseguem administrar o tempo de maneira que o pedagógico fica evidenciado, é o caso da Diretora M: "trabalho de forma que deixo ter o maior tempo para mim o pedagógico" (DIRETORA M, Entrevista concedida em 22/03/2017). Nestes poucos casos, de tempo maior investido no pedagógico, pelos próprios depoimentos dos diretores, ficou evidenciado como justificativa a existência de uma equipe escolar (ATB's e secretário escolar) que tem maior experiência e, portanto, assessoram de maneira mais substancial o diretor nos trâmites administrativos, deixando menos atarefado nesta dimensão. Na pesquisa de Dutra (2015), este fator aparece com veemência: a existência de equipes escolares mais consistentes geralmente reflete em gestões administrativas mais eficazes. Estas equipes são compostas prioritariamente por ATB's, secretário e vice-diretores.

O item 4h – relativo às principais dificuldades na gestão estarem na área administrativa – é importante nesta análise quando resulta em um indicador 47,57%, que é mediano. Aproximadamente metade dos respondentes estão nas faixas que indicam maior discordância (classificação discordo e mais discordo que concordo) e número semelhante nas faixas de maior concordância (mais concordo que discordo e concordo). Deste modo, uma análise criteriosa não pode ignorar nenhuma das faixas, tendo números desta envergadura. Entretanto, quase metade dos diretores pesquisados apontam para a dimensão administrativa como área de principais dificuldades, o que para a gestão pública deve ser considerado. Além disso, a demanda administrativa nas escolas se apresenta de maneira muito densa, confirmado nos discursos dos diretores, como por exemplo:

essas questões burocráticas né, que... O tempo todo, né? Eu tenho um certo pavor de ficar entrando no e-mail da escola, que cada vez que você entra tem uma coisa... tem uma certa coisa lá, fala 'ó, precisa...', sabe? (Diretor G. Entrevista concedida em 21/03/2017).

O discurso do Diretor G indica o excesso de trabalho posto via e-mail, não raro, de ordem administrativa.

Já o item 4i, que trata da dimensão financeira, detém um indicador de 70,31%. Os dados deste item nos questionários estruturados condizem com as respostas das entrevistas dos diretores de Ibité, quando apontam várias dificuldades apresentadas junto à DAFI, tais como: registros iniciais da caixa escolar junto ao cartório e receita federal; bancos, contas e execução financeira; documentação de habilitação da caixa escolar<sup>46</sup>; execução da chamada pública de agricultura familiar<sup>47</sup>; termos de compromisso<sup>48</sup> e prestação de contas destes; sistemas de administração de compras e prestação de contas<sup>49</sup>; processos licitatórios; diligências sobre prestações de contas das gestões anteriores<sup>50</sup>.

A Diretora H cita a não formação técnica contábil como fator complicador para a gestão eficaz da dimensão administrativo-financeira. O Diretor G diz não apresentar dúvidas e dificuldades à DAFI, pois prefere que a sua secretária ou outros servidores procurem sanar as dificuldades encontradas na sua escola na execução desta dimensão. Este fato aponta para uma certa “fuga” do diretor em buscar aprimoramento na dimensão administrativa. Por outro lado, denuncia a falta de formações nesta dimensão, do contrário muito provavelmente se apresentaria apto para estar à frente destes processos, não relegando tais situações a outrem.

Faz-se a ressalva de que não há problemas em delegar funções a outros servidores. Todavia isso não pode caracterizar-se em não repasse para o gestor e acompanhamento de cada processo pelo mesmo. O fato de poder delegar funções

---

<sup>46</sup> De acordo com o Artigo 2º Resolução SEE/MG 2245/2012 “somente poderão receber recursos da SEE as caixas escolares que apresentarem, anualmente, até de fevereiro do ano subsequente, a documentação atualizada...”. Dentre estes documentos contam: ato constitutivo, com o devido registro no cartório cível de pessoas jurídicas; comprovação de regularidade no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) junto à Receita Federal do Brasil com os dados cadastrais devidamente atualizados; balanço patrimonial do exercício anterior ou demonstrativo financeiro anual evidenciando o total de receitas e despesas; comprovantes de regularidade fiscal e tributária, em especial quanto à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), Declaração de Informações Econômico-Fiscais da Pessoa Jurídica (DIPJ) e Declaração de Créditos e Débitos de Tributos Federais (DCTF); e regulamento próprio de licitação aprovado pela Assembleia Geral.

<sup>47</sup> Conforme a Lei Federal nº 11.947/2009 e Resolução CD/FNDE Nº 026/2013, 30% dos recursos destinados à alimentação escolar devem ser gastos com a Agricultura Familiar. Para tanto devem ser realizadas Chamadas Públicas para a integralização do percentual mínimo legal (MEC, 2013).

<sup>48</sup> “Instrumento jurídico pactuado entre a SEE e a caixa escolar, após aprovação do respectivo Plano de Trabalho, com o objetivo de viabilizar a transferência de recursos financeiros para o desenvolvimento de ações ou projetos da unidade de ensino” (MINAS GERAIS, 2012).

<sup>49</sup> Há dois sistemas para este controle: o Sistema de Monitoramento da Execução Alimentar Escolar (SYSMEAE) e o Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC), estadual e federal, respectivamente;

<sup>50</sup> Cada vez que surgem quaisquer inconsistências ou irregularidades nas prestações de contas, os presidentes das caixas escolares são diligenciados e têm um prazo para responderem a esta demanda. É importante salientar que recebe a diligência o presidente em exercício quando do surgimento da irregularidade. Como as análises de prestação de contas na Superintendência são morosos, não raro os diretores recebem diligências referentes a gestões anteriores.

não pode se tornar justificativa para a não construção de competências técnico-administrativas no percurso profissional do gestor escolar.

A Diretora L é a única a responder que não teve nenhuma dificuldade apresentada à DAFI. Ela atribui este fato ao tamanho da escola e à equipe que já tem constituída com experiência nos trâmites administrativo-financeiros. Isso significa que mais de 90% dos diretores tem dificuldades nesta área, justificando a necessidade de formações voltadas para tais trâmites, que como vistos no parágrafo anterior são diversos. Outrossim, discursos como o da Diretora M reforçam esta necessidade, quando o novo diretor além de enfrentar as situações da sua gestão, se depara com problemas advindos das anteriores:

Eu assumi uma situação é... que... muito complicada... de uma escola muito complicada na parte financeira, na organização também burocrática e administrativa de documentação e tudo mais, então... Eu... é... busquei sim na superintendência e também fui chamada diversas vezes para responder, sim (DIRETORA M, Entrevista concedida em 22/03/2017).

A diretora da DAFI também aponta sobre esta dificuldade em sua entrevista:

...inicialmente, quando ele assume realmente é difícil [...] Cê pega ainda tem diretores que pegam problemas de gestões anteriores, né? Fica aquele monte de pendência pro diretor lá resolver. Ele além de ter que lidar com a gestão dele, ainda tem que sanar problemas da outra gestão. Né? (DIRETORA DAFI, Entrevista concedida em 15/03/2017) .

É sabido que a dimensão administrativa perpassa as demais dimensões, contudo de maneira bastante substancial a dimensão financeira, haja vista estarem as duas dimensões sob a égide da mesma diretoria na estrutura organizacional das SRE's. Portanto, os números destes itens apresentados na tabela 13 e as respostas das entrevistas podem ser avaliados em conjunto, denotando dificuldades a serem sanadas por ações nesta/desta área/diretoria.

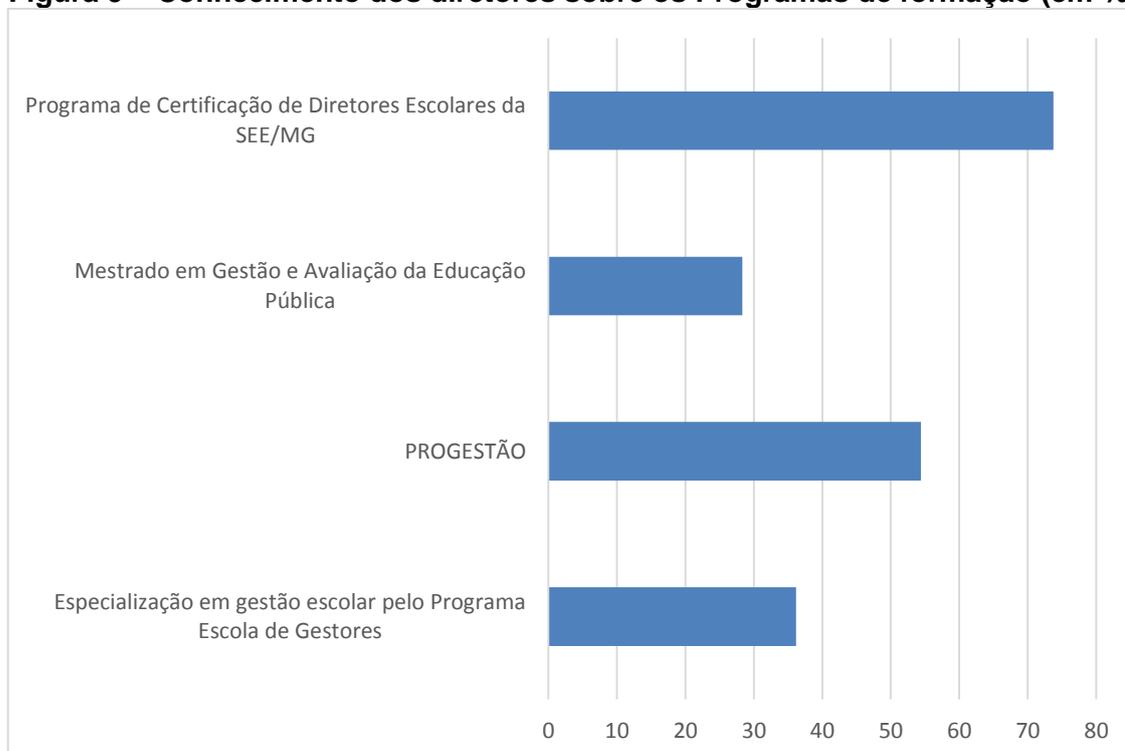
Ainda enfocando a tabela 13, o indicador de concordância do item 4j – sobre o diretor sentir-se preparado para gerenciar a contento a dimensão administrativa da escola – deve ser analisado à luz de outras respostas neste questionário. A percentagem de 76,4%, referindo-se a este item, não condiz com as respostas a itens anteriores referentes a serem suficientes as formações administrativas promovidas pelo sistema (que teve um nível de concordância de apenas 34,20%) e

a periodicidade destas formações (que indicou 29,17% de concordância). A explicação para a aparente distorção pode estar, mais uma vez, na ideia do “socialmente esperado” – não seria bom pensar em diretores que não se sentem administrativamente preparados para a gerência de um aparelho público como a escola. Nesse sentido, há muitas implicações da formação dos diretores para com as direções escolares: sobre isso trata-se na próxima seção.

### 2.3.4 Formação do gestor e as implicações para a direção da escola

Quando se trata de formação profissional em geral, um dos pontos fulcrais é que os profissionais conheçam os programas disponíveis em sua respectiva rede para que, a par da disponibilidade, possam optar por participar de determinado programa. Com esta perspectiva os itens constantes da figura 9 foram criados. Foi solicitado aos respondentes que indicassem numa escala de 0 a 4, considerando o 0 (zero) como desconhecimento e o 4 (quatro) como forte conhecimento, o quanto eles conheciam os programas de formação.

**Figura 9 – Conhecimento dos diretores sobre os Programas de formação (em %)**



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

No capítulo 1, ao construir o caso de gestão foram descritos os programas de formação que estiveram/estão disponíveis na rede estadual de educação aos seus diretores nos últimos anos. É baseado nos programas disponíveis que a figura imediatamente anterior foi criada, uma vez que se supunha que nem todos os programas eram conhecidos amplamente pelos diretores. Como vê-se na figura 9, somente o programa de certificação de diretores tem o grau de conhecimento em mais de 70%. Este indicador é compreensível ou se esperaria mais elevado, uma vez que todos os diretores devem passar pela certificação antes do ingresso na direção escolar estadual de Minas Gerais.

Por outro lado, o conhecimento do Progestão detém um indicador de pouco mais de 50%, mesmo sendo uma das políticas públicas que vigorou em Minas Gerais por vários anos, tendo sua última edição em 2014. A especialização pelo Programa Escola de Gestores contempla um indicador menor que 40%, sem falar no PPGP que não atinge 30%.

Entre os diretores de Ibirité, durante as entrevistas foi solicitado que classificassem o conhecimento destes mesmos programas em “não conheço praticamente nada”, “conheço pouco” ou “conheço bastante”. Os resultados desta classificação foram: mais de 76% dos diretores dizem não conhecer praticamente nada do Programa Escola de Gestores; mais de 84% dizem conhecer pouco o Mestrado do PPGP, mas nenhum conhece bastante. 46,15% conhecem pouco o Progestão e os demais conhecem bastante; mais de 92% conhecem bastante o Programa de Certificação de Diretores da SSE/MG.

Estes dados apontam de maneira ineludível para um desconhecimento por parte dos diretores escolares da SRE pesquisada da maior parte dos programas que estiveram/estão disponíveis para a sua formação. Mesmo que estes programas não ofereçam vagas para a totalidade de diretores da rede, é imprescindível que os sujeitos de maior interesse nas formações, que são os próprios diretores, tenham conhecimento das formações voltadas para o seu desenvolvimento profissional.

A próxima questão do instrumento de pesquisa procurou analisar a percepção dos respondentes sobre o quanto os programas que eles conheciam dotavam de competências técnicas (administrativa, pedagógica e financeira) os diretores de escola para realizar a contento as atividades referentes à dimensão administrativa. Os indicadores de concordância foram os seguintes: Para o Progestão: 69,64%; para a Especialização em gestão escolar pelo Programa Escola de Gestores:

70,78%; para o Programa de Certificação de Diretores Escolares da SEE/MG: 49,34%.

Deste modo entende-se que há uma avaliação razoavelmente positiva dos primeiros programas citados, enquanto que a Certificação de Diretores detém o menor indicador de concordância, apontando que, para a maioria dos diretores o Programa não consegue desenvolver a contento as competências técnicas requeridas para o exercício do cargo de diretor. Os dados do próximo item corroboram este resultado quando o indicador de concordância deste atinge apenas 48% ao afirmar “considero que o fato de ter sido selecionado pela prova de Certificação de diretores da SEE/MG foi capaz de prover maior competência técnico-administrativa para a minha atuação enquanto diretor”.

No roteiro de entrevistas para os diretores de Ibirité, propôs-se que estes avaliassem os impactos que os cursos e/ou certificação promovem no sentido de dotar de maiores competências técnicas os diretores escolares para realizar a contento a gestão administrativo-financeira, considerando apenas os cursos que estes haviam classificado na pergunta anterior como “conheço bastante”. Diante disso, como apresentado em parágrafos anteriores, somente foi classificado entre os entrevistados como bastante conhecidos o Progestão e a Certificação de diretores da SEE. Deste modo, somente estes programas puderam ser avaliados pelos respondentes que, em geral, acabaram fazendo uma comparação entre os programas, como se pode depreender dos recortes subsequentes.

A Diretora H considera que o Progestão dota de competências técnicas aqueles que participaram do programa, seja pela tutoria, seja pelo material utilizado. Cita que pode ser “uma boa base para quem está entrando na direção”. E compara: “já a prova de certificação não tem base nenhuma” (DIRETORA H, Entrevista concedida em 21/03/2017). A respondente cita a palavra “achismo” como forma de resposta para as questões da prova e diz não poder se equiparar ao Progestão. Depreende-se, então, a partir desse discurso que o Progestão tem caráter de formação inicial para a gestão escolar e, apesar de ter-se apresentado anteriormente como tese que o Progestão não capacita no viés administrativo, esta fala parece refutar a proposição, a partir da pesquisa empírica.

Contudo, competências e formações que são necessárias no dia a dia talvez não sejam contempladas pelo programa, tal como já visto no capítulo 1. Disso provêm a necessidade de se pensar em estratégias de formação continuada para

garantir ao gestor conhecimentos para as suas práticas cotidianas. E ainda, como demonstrado no quadro curricular do Progestão, seu conteúdo é predominantemente pedagógico e pautado pela gestão democrática.

A despeito disso, dois dos diretores afirmam que o Progestão seria capaz de dotar os profissionais de pelo menos 70% das competências técnicas necessárias ao fazer administrativo-financeiro. A Diretora F quando questionada se o Progestão dotaria de maiores competências técnicas afirma: “pelo pouco que conheço do Progestão, acredito que sim” (DIRETORA F, Entrevista concedida em 22/03/2017). Entretanto, quanto à certificação, antes do término da pergunta a gestora foi enfática em dizer “não”: “Aquilo não certifica o diretor por ser muito superficial” (DIRETORA F, Entrevista concedida em 22/03/2017). A mesma cita a possibilidade de atrelar o Progestão à certificação, sendo a última a etapa final da primeira. Segundo Lage, Rivelli e Alvim (2016) desenho semelhante ao proposto por essa diretora é desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro, através do Processo Seletivo Interno (PSI) – o qual também é usado para seleção de Diretor Geral de Unidade Escolar. O PSI conta com prova objetiva, análise de currículo, avaliação de perfil e curso de formação.

Lück (2000, p. 29) indica a necessidade dessa formação para os dirigentes escolares ser “um processo aberto, de formação continuada e permanente”. Nesse sentido, a certificação de diretores não consegue atingir objetivos mais amplos, com necessidades como as apontadas pela autora, sobretudo por não dar conta de articular teoria e prática, como Lück considera ser de extrema relevância: “Como de nada valem as boas ideias, se não forem colocadas em ação, os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira *práxis*...” (LÜCK, 2000, p. 30).

Para uma análise das percepções sobre a certificação, recortaram-se alguns discursos que comprovam a baixa adesão a ideia de que o programa seja suficiente para o desenvolvimento dessas competências:

**QUADRO 11 – O discurso dos diretores de Ibirité sobre o Programa de Certificação de Diretores**

Diretor da Escola:	Recorte do discurso
D	“A execução é profunda e a prova é superficial, qualquer um consegue fazer... pelo conteúdo e vivência”;
L	“A certificação não te dá esse suporte. Não deixou apta a fazer, por

	exemplo, o financeiro. Mesmo porque a certificação é processo de avaliação e não de estudo...”;
I	“...como eu falei, você que tem que correr atrás, né? Eu quero ser diretor, eu vou ter que correr e fazer, então não tem aquela preparação assim...”;
I	“Há pouco impacto tanto do Progestão quanto da prova. A prova não dá nem ideia da direção de escola. Acho que não... porque é só uma prova...”;
K	“A certificação não encaixa. O Progestão poderia aprofundar mais, mas é um curso bom. O Progestão consegue dotar sim”;
H	“Porque a prova é mais teórica. Não dá esse preparo. Ela seleciona, mas não diz quem está capacitado ou não”;
H	“A prova não me deixa à vontade para achar que eu estou preparada”;
F	“...qualquer pessoa que consiga fazer uma boa leitura e uma boa interpretação ele consegue fazer aquela prova. [...] consegue se tornar certificado”;
G	“Responde-se a prova com base na experiência, mas não dota de competência técnica”.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

A partir das respostas dos diretores entrevistados, é possível depreender que estes apresentam outra visão sobre o objetivo da prova de certificação, de maneira bastante distinta dos objetivos apresentados pela SEE/MG, no que diz respeito a “indicar, objetivamente, se um profissional tem as condições para assumir determinado cargo/função e se corresponde aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades” (MINAS GERAIS, 2014b).

A Diretora Q afirma: “é uma prova que te ajuda sim... [...] Ela te dá uma visão do que você precisa tá olhando” (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017), no mesmo sentido o Diretor R aponta para “...uma visão mínima da prática. Diretrizes mínimas. A certificação não capacita na prática, mas te dá uma ‘luz’ do que será o exercício do cargo. A certificação induz a buscar informações sobre o funcionamento administrativo escolar” (DIRETOR R, Entrevista concedida em 22/03/2017). Já o Diretor G compreende que a “a prova é importante para dar uma noção do básico. É importante para o processo, pela seleção que faz” (DIRETOR G, Entrevista concedida em 21/03/2017).

Diante desses discursos, infere-se certa incompletude nas formações administrativas promovidas pela rede estadual pesquisada: o que há disponível é insuficiente para dotar os diretores escolares de competências mais acuradas para gestões mais eficazes. Isso torna-se grave quando se considera como evidência “que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes” (LÜCK, 2000, p. 29). Assim,

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 (LÜCK, 2000, p. 29).

Ao problema do desconhecimento das formações para diretores pelos mesmos e aos indicadores sobre as percepções do quanto tais formações implicam numa melhoria da gestão administrativa, somam-se os dados da seção subsequente.

### 2.3.5 Planejamento estratégico para a formação de diretores

Durante a pesquisa de campo aplicada em Ibirité por meio das entrevistas, houve muitos discursos que revelaram debilidades no planejamento estratégico da SEE/MG/SRE. Um destes está reproduzido para a abertura dessa seção, a seguir. Quando perguntado sobre a existência de dificuldades para iniciar a sua gestão, o Diretor C dispõe:

Tive é... Total dificuldade pra iniciar. Todas as possíveis, né? Porque como te falei eu não tinha sido diretor antes, né? Eu acredito que se tivesse uma mini, entre aspas, capacitação, tivesse uma equipe lá. Falasse assim "ô, [fulano], você foi indicado como diretor, ok, então você vai vim aqui pra Superintendência, eu tenho uma equipe aqui, você vai ficar aqui uma semana, 15 dias, eu vou passar você pras diretorias, você vai ter uma pessoa que vai te acompanhar, que vai te... nem é capacitar, que vai te treinar naquilo que é básico, que é essencial, né? Porque pra você dar início, mas não, a gente cai de paraquedas [...] eu tenho que chegar e resolver o problema, com o que eu sei, eu tenho que correr atrás, eu tenho que ler, eu tenho que ligar pra um, pedir ajuda aqui, ajuda ali, né? Com o adendo que se qualquer coisa der errado sou eu que vou responder, de uma maneira ou de outra. Então isso chega até ser perverso, pra eu te falar a verdade, é o sentimento que eu tive. (DIRETOR C, Entrevista concedida em 21/03/2017).

Discursos como estes acusam o descuido da rede na recepção dos seus novos diretores. Ressalta-se que, como tem aparecido em muitos discursos ao longo das entrevistas, os diretores não se sentem respaldos na SRE. Além disso, soma-se a fala supracitada sobre a prova de certificação não preparar para o exercício das funções. Que resultados esperar de contextos assim?

A intenção de apresentar este recorte no início da seção é para que na continuidade da análise se possa avaliar o quanto este discurso está próximo ou não da realidade de outros gestores. Neste contexto da temática da formação, foi solicitado aos participantes que indicassem:

1. Quais as principais atividades realizadas para a sua preparação enquanto diretor de escola na rede estadual mineira;
2. Quais tinha conhecimento terem acontecido nos últimos dois anos; e
3. Que duração tiveram;

Em resposta à primeira pergunta, 9 em 13 diretores responderam não haver nenhuma preparação pela rede para os diretores escolares. Dois dos demais citam encontros com a participação dos diretores da SRE, um deles indicando inclusive que são riquíssimos pela troca de experiências. Apenas um diretor (escola R) cita a certificação como uma forma de preparação, cita também encontros e disponibilidade dos setores da Superintendência para sanar as dúvidas. A Diretora B dispara: "preparação? Nenhuma né?" (DIRETORA B, Entrevista concedida em 06/03/2017) – riu muito antes dessa resposta, entretanto em seguida cita a prova de certificação. Retomando a indicação no capítulo 1 deste trabalho, toma-se por base que em se tratando do contexto da direção escolar, a perspectiva do professor, mais voltada ao pedagógico e à sala de aula, prioritariamente, é ampliada e múltiplas habilidades e competências são requeridas ao profissional, agora gestor de escola. Deste modo, as falas que acusam a rede de falta de preparo para o gestor se tornam nevrálgicas. Mais ainda quando se percebe nos discursos dos diretores o desejo de se capacitar, sem encontrar, contudo, albergue na sua própria rede, como se pode depreender do discurso da Diretora L, que responde quando questionada sobre a sua preparação inicial para o cargo:

Reunião de estudo da resolução de pessoal ano passado, em janeiro, mas parou nisso. Tenho conhecimento do mestrado através da divulgação sua [a respondente se refere ao pesquisador]. Desconheço a continuidade do Progestão. Gostaria de fazer algum que estiver disponível na rede (DIRETORA L, Entrevista concedida em 06/03/2017).

No contexto ainda desta mesma pergunta, a não lembrança por mais de 84% dos diretores entrevistados da certificação de diretores enquanto preparação para o cargo pode sugerir pouco impacto de tal política para a formação dos diretores

escolares, já que todos passaram pela prova, todavia não a citam como forma de preparação para o exercício da direção de escola.

No capítulo 1, disponibiliza-se o quadro 1 com não menos que 19 atribuições legais dos diretores escolares. Sem as políticas públicas com real impacto para a formação desse profissional, a atuação nas escolas se torna fragilizada.

A resposta para a segunda e terceira indagações (formações que aconteceram nos últimos 2 anos e sua duração) foi “nenhuma” para 5 dos 13 respondentes. Outros seis diretores falam que houve encontros ou reuniões de uma manhã ou o dia inteiro, dentre estes uma diretora indica terem acontecido por volta de 4 no ano de 2016, um outro respondente cita novamente a certificação de diretores. As diretoras das escolas K e M citam o Progestão.

No contexto destas perguntas, recortou-se alguns fragmentos mais importantes que se seguem. Durante a entrevista com a Diretora D, o pesquisador insiste na indagação: “então você não vê essa formação acontecendo?” – Ao que ela respondeu: “não, a gente aprende é na marra” (DIRETORA D, Entrevista concedida em 22/03/2017). A Diretora K sorri bastante com a mesma pergunta, como se se tratasse de uma pergunta irônica. O Diretor C diz entender estes encontros e reuniões como instrução e não capacitação, julgando serem estes momentos de repasse de informes, apenas. Todas as vezes que o diretor fala a palavra “capacitação”, se referindo à SRE ele levanta os dedos indicadores e médios das duas mãos com braços arcados para cima indicando “aspas”, denotando que julga não haver capacitação na rede.

Focando na análise do discurso, as posturas, entonações e gestos dos respondentes nestas perguntas (sobre quais serem as atividades de preparação para a gestão pela rede estadual de Minas Gerais) deram tom negativo e incrédulo por parte dos diretores sobre a existência de capacitações, preparos efetivos e formação continuada. Foram risos denotando ser absurda a pergunta, meneios de cabeça negando a existência da formação, gestos com as mãos indicando “façam por si mesmos” como discurso da SEE/MG.

Nesse mesmo sentido a Diretora M sumariza:

Sinceramente, é... nós tivemos no início em 2012 e 2013 capacitações que eu achava válidas, estudos válidos, teve o Progestão, é... que também achei válido. Hoje, de uns dois anos mais ou menos pra cá, acho que é uma coisa que tá muito falho. A

gente não tá tendo essa formação, principalmente pra quem tá chegando” (DIRETORA M, Entrevista concedida em 22/03/2017).

Esse sentimento expresso pela Diretora M, que já está no cargo de diretora há mais de cinco anos, é compartilhado com a Diretora Q, que tem pouco mais de um ano de gestão, quando reclama de não ter nem as instruções que ela considera básicas: “A cobrança deles é muita, tipo se vira nos 30 aí... [...] A gente não tem preparação!” (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017). Durante a entrevista, ao falar de preparação, apareceu na fala da diretora uma reunião que aconteceu em 2015, não citada por nenhum outro respondente. Esta reuniu por convocação os candidatos à direção escolar para ingresso em 2016 para apontar quais seriam as principais demandas da direção de escola: “o recado dado foi esse: vocês acham que vai ser fácil? Se preparem” (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017). A diretora não entendeu a reunião como uma capacitação, quando questionada pelo pesquisador, mas como um alerta: “não acha que vai ser moleza que a coisa vai ser... puxada, você tá preparado? [...] Tá preparado para administrar uma escola como deve ser?” (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017). Durante a entrevista com a Diretora Q houve várias alusões à gestão democrática, ao citar esta reunião a diretora aponta que este contato a fez entender a SRE como pouco democrática e que a reunião em si não ajudou em nada. Em outro ponto da entrevista a respondente diz que a SRE cumpriu essa “promessa” da reunião quanto ao não suporte, pouco acompanhamento da gestão e cobrança de que se resolvam os problemas escolares a contento.

Dando continuidade a este bloco de questões sobre formação, foi solicitado aos diretores que indicassem:

4. Com que periodicidade acontecem formações na rede especificamente para a dimensão administrativo-financeira; e
5. Como ele entendia os resultados alcançados por estas formações na sua prática profissional (se havia eficácia e melhoria dos processos administrativos).

Neste bloco, 9 dos 13 diretores dizem não haver formações para a dimensão pesquisada nos últimos anos. Dentre estes, um diretor cita ter ouvido que há uma formação prevista, mas ainda não é oficial, cita ainda que na sua gestão anterior houve pelo menos 3 formações administrativas e que estas acrescentavam alguns

conhecimentos novos. Essa fala é corroborada por outra diretora que diz que nessas formações havia eficácia e melhoria dos processos. Alega também que poderia ter mais encontros e capacitações nesse sentido ao longo do ano.

A Diretora F diz não se lembrar se ano passado teve alguma formação. Afirma que durante os últimos 4 anos aconteceram 2 com foco na dimensão solicitada, entretanto, julga que a eficácia é pouca por considerar que aqueles que são capacitados não multiplicam na escola o quanto deveriam. A Diretora L diz ter havido uma reunião para estudo da resolução de quadro de pessoal, que durou por volta de 2 horas, afirmando que foi válido por estar entrando na gestão naquele momento. Além disso, a respondente não indica outra capacitação.

O Diretor R afirma que tiveram algumas rodas de conversa específicas, porém foram encontros rápidos e poucos. O respondente dispara: "são palestras que a gente tem, e se vira nos 30" (DIRETOR R, Entrevista concedida em 22/03/2017), que devem ter tido 3 desde que está diretor e que "ajuda um pouco".

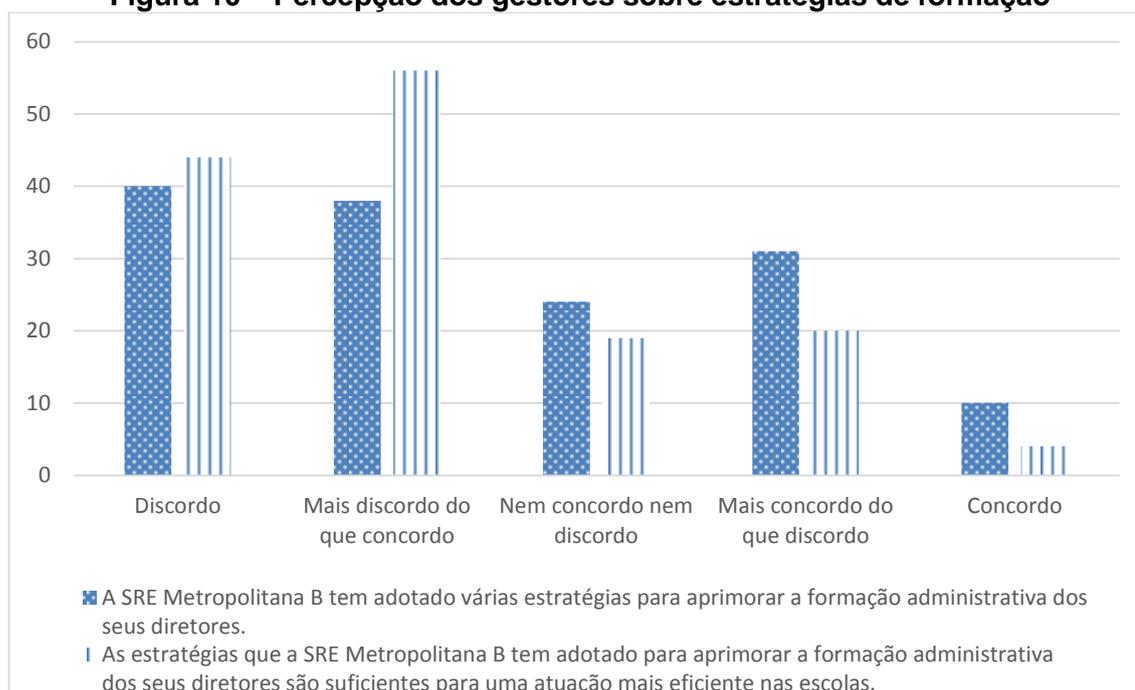
Alguns diretores fazem referência a formações mais antigas, anteriores, de 2012 e 2013 dizendo que estas ajudaram, no entanto, não houve mais atuais. A Diretora J diz que as formações acontecem de acordo com a demanda, mas não uma formação específica e planejada. Em relação aos encontros pontuais que tem acontecido a respondente afirma que não atendem, são cobranças e não orientações de como fazer e que esse formato precisa ser mudado. O Diretor C diz não haver periodicidade nas formações e que os encontros que têm acontecido não desembocam em grandes resultados, pois sempre há muitos gestores juntos, com pouco tempo, e são tratados muitos assuntos de uma só vez. Assim como em várias entrevistas, na fala do diretor aparece o curso dos "itinerários avaliativos"<sup>51</sup> como um exemplo da falta de planejamento da SEE/MG e como política *top/down*, nas palavras do diretor: "cumpra-se" (DIRETOR C, Entrevista concedida em 21/03/2017). O curso é citado no contexto de formação do diretor, pois pela dificuldade de execução do programa pelas escolas, que não tiveram uma formação mais aprofundada para sua execução, mais um desses encontros foi marcado. O diretor se refere a este quando diz: "eles te capacitam para você cumprir o prazo e não para usar a ferramenta", indicando que a SRE mais instrumentaliza que capacita.

---

<sup>51</sup> Segundo a SEE/MG (2016a, p. 01), os "itinerários avaliativos promovem a análise de dados e debates para a construção coletiva da avaliação interna e a definição de um plano de ação nas escolas estaduais para melhorar e consolidar o processo de aprendizagem de seus estudantes". Trata-se de um curso *online* voltado para o pedagógico escolar disponível em plataforma *Moodle*.

No mesmo sentido deste último bloco da entrevista com os diretores de Ibirité, as figuras 10 e 11 foram criadas a partir da análise dos itens constantes do questionário estruturado sobre a perspectiva dos diretores a respeito das estratégias de formação administrativa da SRE Metropolitana B em dois aspectos: 1. A suficiência destas para uma atuação mais eficiente nas escolas e 2. A variedade destas para o aprimoramento da dimensão.

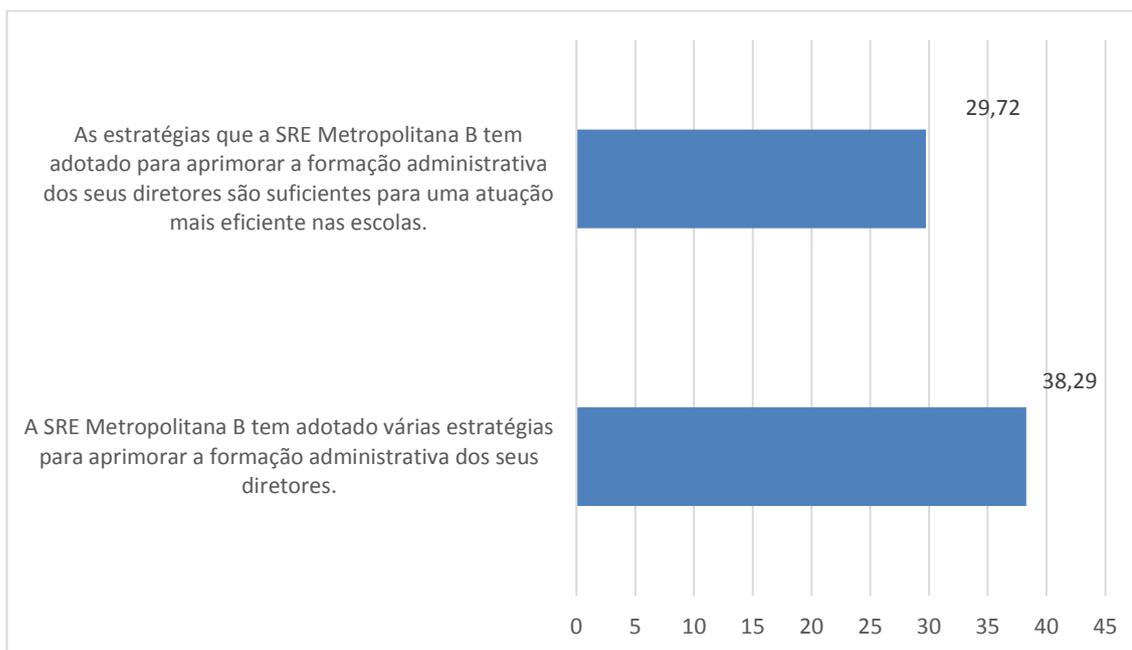
**Figura 10 – Percepção dos gestores sobre estratégias de formação**



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

A partir da Figura 10, é possível comparar os dois itens aplicados aos diretores, apontando que eles detêm semelhanças nos resultados, especialmente quanto à regularidade proporcional dos parâmetros de maior e menor concordância. A figura 11 apresenta os indicadores de concordância que sumarizam a figura 10.

**Figura 11 – Nível de concordância sobre estratégias de formação da SRE (em %)**



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa de campo.

A figura 11 apresenta o segundo e o quarto menores indicadores de concordância da pesquisa (29,72% e 38,29% respectivamente), o que por si só já caracteriza uma percepção de formação administrativa deficitária entre e para os diretores. Estes dados reforçam a perspectiva de Lück (2000)

...nos cursos de preparação e reciclagem de profissionais para a educação, não se levam em consideração as funções específicas que o profissional deve desempenhar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades para assumi-las com segurança (LUCK, 2000, p.30).

Os dados da figura 11 no contexto abordado no recorte de Lück, anteriormente mencionado, são confirmados nas entrevistas quando 7 diretores consideram não haver nenhuma estratégia de formação administrativa. Quatro dos respondentes indicam as reuniões de meio ou um dia como a única estratégia realizada. Uma diretora cita o suporte que a DAFI realiza como a estratégia que vem sendo desenvolvida para a formação nos últimos anos, indicando a disponibilidade do setor. A Diretora L aponta para o mestrado e o Progestão como as estratégias de formação administrativa que tem visualizado na rede.

Neste contexto, foram recortados alguns discursos que requerem uma análise mais aprofundada. A Diretora D afirma com longas pausas que "a gente sempre tem [...], a gente tá sempre aprendendo, a gente tá errando e fazendo de novo, então

todas as dificuldades que eu tenho eu procuro... Ir ao setor e eles ajudam na medida do possível, então sempre tem esse retorno..." (DIRETORA D, Entrevista concedida em 22/03/2017). Este fragmento ilustra de maneira bastante substantiva as assertivas de Lück (2009) no que diz respeito às características que indicam que determinadas competências ainda não foram desenvolvidas:

[Competência] constitui na capacidade de executar uma ação específica [...] em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro (LUCK, 2009, p.12).

Lück (2000, p. 29 e 30) afirma, ainda, que "sem competências específicas [...] o diretor age conforme as pressões, podendo ser dominado por elas, em vez de agir sobre elas para fazer avançar, com unidade, a organização escolar". O que é corroborado pelo discurso do Diretor C: "não, eu vejo uma preocupação, mas estratégica, de formação, um planejamento de formação continuada, é... Isso aí eu não vejo, eu vejo mais aquele efeito bombeiro, apagando o fogo..." (DIRETOR C, Entrevista concedida em 21/03/2017). O respondente cita ainda que a SRE costuma instrumentalizar e não capacitar efetivamente, no sentido de expressar que o diretor não se torna capaz de resolver as demandas, mas somente executar pontualmente algo.

Para a mesma pergunta sobre as estratégias que a superintendência pesquisada tem adotado, a Diretora Q responde: "estratégias tem, né? Claro. Só não sei se eles conseguem atender" (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017). A respondente aborda a dificuldade da SRE por serem muitas as escolas. Diz que a principal estratégia é a da comunicação fácil: Informações chegam por e-mail, como repasse. O entrevistador insistiu na pergunta focando na questão da formação. A diretora então continua: "coitada da metropolitana... Ela não vai ficar bem nessa... Nessa entrevista não..." (pausa longa). Ao fim da questão, a respondente dispara:

Quer que eu fale a verdade mesmo? Acho que eles não têm estratégia nenhuma, acho que eles não pensam [...] como você, [...] administrador, 'vou te dar um suporte, você! Tá? Pra você administrar bem a sua escola'. Eu acho que... eles não têm essa visão de estratégia, de... de... de focar no administrador [...]. Eu acho que eles pensam em nós como última opção, não como primeira...

[...] primeiro eles pensam nos... na, na escola como um todo, depois nos alunos, comunidade, depois professores [...] dep... acho que por último somos nós... (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017).

Neste ponto, foi interrompida pelo pesquisador que questionou: "quando você fala 'por último somos nós' você se refere à formação mesmo? À formação do gestor?" A respondente continua: "é... é..." (em tom afirmativo e reticente). A diretora dá alguns exemplos de projetos que tem enfoque nas outras áreas escolares, mas que não vê preocupação em como o gestor está administrando a escola. Diz ainda que só existe voz para o diretor falar do seu trabalho em 5 minutos na Avaliação de Desempenho Individual<sup>52</sup> (ADI). A entrevistada ri e faz uma longa pausa denotando ser constrangedora a questão. Em vários momentos meneia a cabeça em tom negativo.

A Diretora Q assumiu o cargo há pouco mais de um ano. Neste contexto, de alguém que assume a gestão há pouco tempo, as críticas que faz à ineficácia/inexistência da formação administrativa do diretor têm bastante relevância e são confirmadas em entrevistas com outros diretores novos, mas de igual forma pelos diretores "veteranos". Vários dos autores pesquisados neste trabalho indicam o grande desafio que é a formação de diretores para as redes, mas ao mesmo tempo colocam-na como condição de possibilidade de melhorias educacionais efetivas (BURGOS, 2016b; LÜCK, 2000; entre outros). Dito isto, é preciso rever a gravidade da fala da referida diretora quando aponta se sentir em último lugar nas estratégias formativas da SEE.

Em sentido semelhante, a Diretora M diz que no momento não consegue perceber estratégia: "a SRE precisa de melhor sintonia para estar tentando uma formação com o diretor. Para trazer algo que vá acrescentar... As áreas na SRE não, não demonstram conexão..." (DIRETORA M, Entrevista concedida em 22/03/2017).

Ainda retomando o discurso da Diretora Q, quando cita exemplos de projetos que tem enfoque nas outras áreas escolares, percebe-se o enfoque prioritariamente

---

<sup>52</sup> A ADI é o processo regido pela Resolução Conjunta SEPLAG/SEE-MG Nº 7.110 de 06 de julho de 2009 no qual os servidores estaduais efetivos têm o seu desempenho avaliado a partir de quatro critérios (I- Desenvolvimento Profissional; II- Relacionamento Interpessoal; III- Compromissos Profissional e Institucional; e IV- Habilidades Técnicas e Profissionais), e uma nota com valoração máxima de 100 pontos atribuída (MINAS GERAIS, 2009). A diretora se refere ao momento de entrevista, parte do processo avaliativo, na qual os servidores falam sobre seu trabalho perante a chefia imediata. Neste processo, os servidores em estágio probatório passam por Avaliação Especial de Desempenho (AED) e não ADI.

pedagógico das formações fornecidas em detrimento de formações com enfoque na dimensão administrativa da gestão.

Em linhas gerais, depreende-se que para os diretores as estratégias de formação que a SRE tem usado são fragmentadas e/ou insuficientes, não tendo foco específico na construção de competências administrativas. O PAE visará propor ações que tentem sanar, pelo menos parcialmente, este problema de gestão.

### 2.3.6 Percepções dos respondentes sobre as propostas iniciais do PAE

Durante a pesquisa de campo, também foram inseridos dois itens que sondavam propostas iniciais para o PAE, a saber: 1. Considero que se houvesse a construção de uma equipe de transição nas gestões escolares os problemas administrativos que os diretores escolares costumam enfrentar no início da gestão seriam minimizados; 2. Considero positiva a construção de um núcleo de formação de diretores na SRE Metropolitana B. o primeiro deles teve um indicador de concordância de 78,17%, ficando entre os seis maiores da pesquisa (o instrumento inteiro foi dotado de 22 itens). O segundo item, sobre a possibilidade da construção de um núcleo de formação de diretores teve como indicador 89,33%, sendo o maior indicador de concordância de toda a pesquisa.

Com direcionamento semelhante foi perguntado aos diretores de Ibitaré que participaram das entrevistas sobre a possibilidade de equipes de transição gestora e sobre a construção do núcleo supramencionado. O resultado foi que, em relação à construção de equipe de transição nas gestões 11 dos 13 diretores consideraram a proposta positiva e 2 consideraram válida. Foi apontado por alguns diretores o problema que pode existir quanto ao substancial profissionalismo necessário aos que estiverem saindo após perderem no processo de indicação de suas comunidades. Quanto a este problema, inclusive, o Diretor C indica a possibilidade de intervenção de pessoas da SRE nesse processo, mas entende as dificuldades implicadas nessa participação. A diretora da DAFI da SRE pesquisada também considera a proposta como positiva. Entretanto não sabe julgar sua viabilidade, “por conta de quem estar saindo geralmente sai chateado” (Diretora DAFI, Entrevista concedida em 15/03/2017), denotando o mesmo problema indicado pelos gestores escolares: a necessidade do profissionalismo e ética implicados na proposta. A

diretora aponta para a transição por que passou há alguns meses, quando da nomeação no cargo: “conturbada, não tendo uma continuidade, mas parando para reiniciar” (Diretora DAFI, Entrevista concedida em 15/03/2017).

Em relação a esta possibilidade (construção de equipes de transição), foram utilizadas nas respostas expressões como: “muito bacana”; “superpositivo”; “muito interessante”; “fantástico” e “com certeza positivo”. Os diretores foram unânimes em afirmar que esta medida minimizaria muito os problemas administrativos iniciais da gestão:

Teria feito total diferença para mim, [...] sinceramente... Sabe por que? Porque eu cheguei, assumi uma sala, que eu não sabia onde ficava nada, não sabia como funcionava 90%, só sabia até onde eu ia como vice-diretora. A partir daí eu não sabia nem onde tava a documentação, em que pé estavam as documentações, né? Nada disso. Ou seja, eu comecei do zero. Eu também tive que descobrir em que pé a gestão anterior deixou as coisas... (DIRETORA B, Entrevista concedida em 06/03/2017).

É importante notar que a Diretora B estivera na vice-direção da mesma escola antes de ser nomeada diretora, mesmo assim sofreu os impactos de uma transição não-criteriosa. Esse tipo de ruptura desconsidera que a escola tem uma história e tende a reiniciar um fluxo que poderia ser mais contínuo e proveitoso. Afirma-se isso no sentido de que a falta de equipes de transição nas escolas, a faz reiniciar administrativamente e não dar a devida continuidade às características administrativas eficazes que a escola já traz no seu histórico. Neste contexto, dois outros discursos se tornam preponderantes: "A escola não é do diretor..." (DIRETORA M, Entrevista concedida em 22/03/2017) e

Porque, é... a gente tá numa situação de ... 2, 3, 4 anos naquele processo. A pessoa que tá entrando ela, ela, ela não pode desconsiderar esses 2, 3, 4 anos que foram passados. E como que vai ser passado pra ela se não tiver esse momento de transição? Porque o que tem acontecido é que exonera aqui e... é... dá posse aqui [com gestos a respondente separa as duas pessoas]. Aí essa pessoa vai pra lá e essa pessoa leva a escola pra frente [mais uma vez os gestos indicam a existência e distinção de duas pessoas], mas sem considerar o que foi passado" (DIRETORA H, Entrevista concedida em 21/03/2017).

Os dois últimos recortes servem para indicar a necessidade de que se esteja atento ao processo histórico das direções escolares, ou mesmo, das próprias

escolas em si mesmas. A despeito de um país com reiteradas políticas de governo não podemos aplicar a mesma lógica fragmentada nas direções escolares básicas:

Se eu chego, é... num, num, na gestão e eu já sei o que está, o que estava acontecendo, onde que parou o trabalho é mais fácil eu dar continuidade e fazer as mudanças que eu ver que é necessário... com minha equipe. Mas quando chego na direção e não tenho conhecimento de nada, não sei de nada, não sei onde tá um livro de ponto, não sei onde tá um livro de colegiado, eu num sei quem é membro do colegiado... (DIRETORA F, Entrevista concedida em 22/03/2017).

Além do fator histórico, há também na proposta de transições escolares o fator do cuidado pela rede para com o profissional que está implicado na nova gestão, como indica a Diretora K: "seria uma transição mais leve, menos doloroso" (DIRETORA K, Entrevista concedida em 21/03/2017) ou a Diretora Q, que se mostrou bastante fragilizada pelos problemas que enfrentou no início da sua gestão: "se a superintendência tivesse ele olhar para o gestor ela não teria deixado eu passar o que eu passei..." (DIRETORA Q, Entrevista concedida em 06/03/2017). O discurso que denotou um sentimento de "abandono" por parte da SRE continuou com o uso de expressões como "desgaste"; "desnecessário" "fechar de olhos"; e "nenhum suporte".

Seguem a mesma lógica de prejuízo das políticas de governo os processos fragmentados de formação de diretores. Em Minas Gerais, foco da pesquisa em tela, o Progestão, após 2014 (mudança de governo) não teve novas edições e não houve a inserção de uma nova política que o substituísse. Quanto ao Escola de Gestores, promovido pelo Governo Federal em parceria com as IFES, de maneira semelhante, deixou de ser implementado.

A proposta de construção de um núcleo de formação de diretores na SRE Metropolitana B teve 100% de opiniões positivas, com expressões do tipo "seria o ideal"; "muito bom, informar e facilitar o trabalho dos gestores"; "uma coisa excelente, não sei porque não existe ainda"; "importante, passou da hora, tem setores para tudo, mas não para o diretor, para o suporte ao diretor, não entendo isso até hoje"; e "nossa, demais!". A diretora DAFI entende como positiva a proposta, contudo aponta para a falta de "material humano" na SRE. A Diretora H traz no seu discurso a consideração de que o núcleo de formação intercederia entre os setores

da SRE, minimizado os problemas de linguagem e “reunindo” o trabalho do diretor num só lugar:

A gente com certeza... A gente teria... É... Porque o que a gente tem hoje é cada um falando a sua linguagem, uma Torre de Babel, né? Se a gente tivesse um grupo de formação de diretores se... Al... Alguns, muitos problemas seriam minimizados porque a gente teria... é... linguagens iguais, né? (DIRETORA H, Entrevista concedida em 21/03/2017).

A referência à passagem bíblica da Torre de Babel diz respeito à história na qual a linguagem dos povos foi mudada por Deus para que, não entendendo uns aos outros, não atingissem o objetivo da construção da torre. Esta expressão aplicada ao contexto de formação de diretores por um sujeito implicado no processo – um diretor de escola da rede – denota o quanto, na sua percepção, a rede tem se mostrado fragmentada e confusa para atingir seus objetivos principais. Sem o devido direcionamento, os diretores, especialmente os novos, tendem a não conseguir desenvolver senso de objetivo institucional. Com a percepção da necessidade de sanar tal lacuna é que a Diretora D se manifesta: "eu acho que deveria ter uma formação continuada para isso" (DIRETORA D, Entrevista concedida em 22/03/2017) – referindo-se ao diretor no exercício da gestão.

Expressões como a supramencionada apontam para um formato frágil, para não generalizar com o termo “inexistente”, de formação continuada para diretores da rede estadual de educação de Minas Gerais. Os dados analisados nesta seção comprovam que o Progestão e o Escola de Gestores não atendem a uma formação mais aprofundada na dimensão administrativa da gestão. Isto sem falar na inconsistência sobre a continuidade desses programas, em Minas Gerais e no Brasil em Geral, a partir dos contextos sociopolítico e financeiro nos quais o país está imerso. O PPGP, conforme apresentado na pesquisa de campo precisa ser mais divulgado e ampliado para abarcar um número maior de diretores, perfazendo impactos mais abrangentes. A prova de certificação de diretores, consoante o indicado, não concretiza os objetivos principais do programa, a despeito de ser um instrumento importante que apresenta as atribuições do diretor àquele que participa do processo. Quando se aplica este contexto formativo à dimensão administrativa da gestão este problema se agudiza. Comprova-se assim através dos dados da pesquisa de campo que, apesar dos esforços que têm sido apresentados pela

equipe da superintendência pesquisada, não há uma sistematicidade no oferecimento de formações de cunho administrativo para os diretores que lhe são jurisdicionados.

Ferreira (2016) adjetiva os desafios da gestão escolar como “severos”. Ribeiro (1938 apud PARO, 2009) indica a importância de uma preparação especial para a administração de escola. Machado (1999 apud MACHADO, 2000) considera a formação um instrumento fundamental para que o gestor seja capaz de lidar com as aceleradas mudanças nos múltiplos e complexos contextos. Assim, é com base nas necessidades de formação do diretor de escola, a partir da construção do caso de gestão, da comprovação do *gap* existente entre as competências gestoras exigidas pela rede e a formação administrativo-financeira oferecida pela mesma, que foi construído o Plano de Ação Educacional (PAE) no próximo capítulo.

### 3 CONSTRUINDO NOVAS ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES

O caso de gestão descrito no capítulo 1 deste trabalho delineou sumariamente o percurso histórico da formação de diretores no Brasil e na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Foram apresentadas as políticas públicas que nos últimos anos visaram a formação do gestor escolar – políticas nacionais: o Progestão, o Escola de Gestores, o Diretor Principal; e estaduais: o PPGP e o Processo de Certificação de Diretores da SEE/MG – apontando suas principais potencialidades e limites com o enfoque principal na formação para a dimensão administrativa da gestão de escola de educação básica.

No segundo capítulo, dois movimentos principais foram efetivados: 1. Construção dos pressupostos teórico-metodológicos; e 2. Análise embasada na pesquisa de campo realizada. Quanto ao primeiro movimento, a seleção dos teóricos visou construir os eixos de análise considerando os matizes escolhidos para discutir o tema da formação de diretores, sua importância e implicações. A análise dispôs os dados do campo, averiguando sua disparidade ou conformidade aos discursos dos teóricos e aferindo as suposições previamente dispostas.

A principal suposição que permeou o caso de gestão e serviu de fio condutor para aferição durante a análise foi de que a formação administrativa dos diretores de escola jurisdicionados à SRE Metropolitana B apresentava hiatos e que as políticas-públicas disponíveis para a formação do diretor não albergavam de maneira mais abrangente a dimensão administrativa da gestão escolar.

A partir dessas percepções, a pesquisa de campo foi aplicada aos diretores da SRE Metropolitana B e, especificamente, aos diretores de Ibirité-MG. O quadro 12 recorta os principais achados desta que embasam as propostas deste PAE.

**QUADRO 12 – Síntese com os dados mais relevantes que subsidiaram este PAE**

Ordem	Dado colhido/ compreensão atingida
1)	No campo pesquisado, mais de 76% de diretores não possuem nenhum tipo de formação na área de administração escolar;
2)	Chegou-se à compreensão de que existe uma tendência a processos pedagógicos mais consolidados nas práticas gestoras em detrimento da dimensão administrativa da gestão, pois tanto pela formação inicial do professor/pedagogo quanto continuada, o viés pedagógico se destaca nos processos de formação de diretores. Destaca-se ainda que 76,93% dos diretores pesquisados em Ibirité citaram que a dimensão para a qual sentiam-se preparados no início da gestão escolar era a pedagógica, confirmando a perspectiva de Santana, Ferreira e Lourenço (2013), citados no primeiro

	capítulo deste trabalho, ao afirmarem que os diretores de escola em geral tendem a contribuir com os fatores pedagógicos pela sua formação;
3)	Segundo Lück (2009), o diretor deveria ser dotado de competências para atuar com eficiência e eficácia em seus contextos educacionais. A pesquisa parece indicar o contrário quando a diretora da DAFI e os respondentes em sua maioria concordam que o tempo de exercício no cargo de diretor por si só já o dota de maior eficiência;
4)	O índice de concordância entre os diretores – doravante ICD – sobre “ter alguma formação (em nível de graduação, pós-graduação ou formação continuada) na área de administração escolar melhora a atuação de um diretor de escola” foi de 80,48%;
5)	O ICD sobre a assertiva de que dimensão administrativa exige grande parte do tempo do trabalho do diretor foi de 86,90%;
6)	O ICD para o item que avaliava se o diretor se sentia preparado para gerir a dimensão administrativa escolar ficou em 53,82%;
7)	Os itens sobre as formações administrativas promovidas pela rede estadual serem suficientes e sua periodicidade estiveram entre os menores ICD da pesquisa (34,20 e 29,17%).
8)	Os ICD para os itens que aferiram a percepção dos diretores sobre a dimensão administrativa subsidiar a financeira e a pedagógica perfizeram 72,55 e 77,45%, respectivamente;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Deste modo, considerando o disposto no Quadro 12, o não oferecimento de vagas no Escola de Gestores, a não manutenção do Progestão em Minas Gerais, a pequena quantidade de vagas do PPGP, as fragilidades do Programa de Certificação de Diretores da Rede Estadual pesquisada, e que os diretores da rede estadual lotados em escolas da SRE pesquisada ao assumirem a gestão no ano 2016 (último processo de indicação de diretores) não passaram por formação sistematizada para o desenvolvimento das competências mais básicas para o exercício do cargo, a suposição inicial foi confirmada através dos dados da pesquisa empírica que indicaram *gaps* nesta formação.

Ao contrário de culpabilizar quaisquer das instâncias da SEE/MG, salienta-se que a proposta deste trabalho é, ao analisar os processos formadores disponíveis na rede, propor ações para otimizá-los. Diante das fragilidades encontradas durante a pesquisa, as ações a seguir perfazem este PAE numa tentativa de minimizar os problemas encontrados:

1. Criação do Núcleo de Formação e Acompanhamento de diretores da SRE Metropolitana B (NUFORD);
2. Criação do Fórum Permanente da Gestão Escolar e Agenda eletrônica unificada do Diretor Escolar da SRE Metropolitana B;
3. Criação de uma Formação administrativo-financeira básica para diretores;

4. Criação de equipes de transição para as gestões escolares via protocolo legal.

As ações propostas neste PAE seguem determinado encadeamento a ser desenvolvido em dois momentos: 1) estruturação do núcleo e depois desta, através da sua possível consolidação, 2) construção e implementação de projeto piloto de curso de formação voltado para o administrativo escolar e demais ações acima descritas.

Pretende-se, por meio da criação de um núcleo de formação e acompanhamento de diretores, como indicado no nome deste, acompanhar *pari passu* as ações dos diretores em suas respectivas atuações nas escolas estaduais. Isto deve se dar sobretudo no suporte aos recém ingressos na gestão, haja vista que, como indicado na base teórica e pesquisa de campo realizada, as formações iniciais destes profissionais no geral não são voltadas para a gestão escolar como um todo, inclusive não demonstrando número substancial na SRE pesquisada de pós-graduações que subsidiem as práticas dos novos gestores.

Como mencionado *a priori*, após a sua criação o NUFORD atuaria em 3 frentes básicas e cíclicas: Criaria o Fórum Permanente da Gestão Escolar e Agenda eletrônica unificada do Diretor Escolar da SRE Metropolitana B; construiria uma Formação administrativo-financeira básica para diretores; e iniciaria o trabalho de construção dos protocolos para a criação de equipes de transição para as gestões escolares para que estivessem prontas no momento em que houvesse novos processos de mudança de diretores nas escolas estaduais.

A ideia da criação do Fórum Permanente da Gestão Escolar surge da experiência do pesquisador no próprio curso de Mestrado em andamento, que promove aprendizagem e formação com o uso da plataforma *Moodle*. Sendo uma ferramenta prática e que pode ser alimentada de forma permanente, acredita-se que há possibilidade de interações importantes entre os diretores, que podem sanar dúvidas mais rapidamente e ter um aporte de mediação na equipe do NUFORD.

A proposta de construção da Agenda eletrônica unificada do Diretor Escolar visa garantir melhorias administrativas nas gestões para que cumpram a contento os prazos necessários e tenham disponível em um só local as principais ações advindas dos diversos setores da superintendência.

Partindo do foco desta pesquisa, que traz em seu título e eixo norteador a formação administrativa de diretores escolares, considera-se como uma das mais

importantes ações propostas neste PAE a criação de uma formação administrativo-financeira básica específica e cíclica para diretores. Deste modo, pretende-se sanar com uma estratégia bastante substantiva o principal problema que norteou a pesquisa e foi comprovado em campo: o *deficit* formativo para as gestões escolares em sua dimensão administrativa. A proposta de ser uma formação cíclica, ou seja, se repetir ao longo de períodos determinados visa que esteja disponível no Núcleo criado para diretores recém ingressos na direção, pois há mudanças de diretores extemporaneamente, por exemplo, quando da saída de diretores do cargo antes do término legal da gestão, por motivos diversos, além de afastamentos por motivo de doença ou licença para tratar de interesse particular.

Finalmente, visando elidir o problema das discontinuidades gestoras nas escolas, reconhecendo a história da comunidade e da escola estadual inserida nesta, propõe-se a criação de protocolos para a formação de equipes de transição para as gestões escolares.

Salienta-se que todas as ações têm como eixo básico a formação administrativa do diretor de escola, entendendo que esta dimensão da gestão perpassa e subsidia as demais, conforme indicado em Sander (1993). As ações serão melhor detalhadas no decorrer do texto deste capítulo. Ressalta-se que os quadros propositivos sumarizam as ações e os textos das seções expandem os detalhes de cada ação.

### **3.1 Lançando as bases do Núcleo de Formação e Acompanhamento de diretores da SRE Metropolitana B (NUFORD)**

A justificativa para a criação do Núcleo de Formação e Acompanhamento de diretores da SRE Metropolitana B (NUFORD) se embasa no fato de atualmente não existir um setor específico na estrutura organizacional da SRE que se dedique à formação de diretores. O trabalho de formação realizado atualmente se dá de maneira pulverizada, quando cada diretoria da SRE julga viável e necessário capacitar os gestores. A partir de um núcleo, o que acontece de maneira fragmentada passa a ser centralizado e com a organização de demandas mais específicas, a partir das reais necessidades dos diretores escolares.

Como indicado no capítulo anterior, durante a pesquisa empírica os diretores foram solicitados a expressar seu nível de concordância quanto à assertiva: “Considero positiva a construção de um núcleo de formação de diretores na SRE Metropolitana B”. Este item teve o maior indicador de concordância de toda a pesquisa: 89,33%. Esse resultado testifica a carência da construção de um núcleo que desenvolva maior atenção para com os gestores e sua formação.

Outro fator não menos positivo é que o formato de Núcleo dispensaria a necessidade de um dispositivo legal que mudasse a estrutura organizacional da SRE, o que poderia dificultar sua exequibilidade. Caso fosse proposta, por exemplo, a criação de uma diretoria específica de formação de diretores, isso exigiria revogação parcial do Decreto nº 45.849/2011, que dispõe sobre a organização da SEE/MG, demandando maior tempo e investimento financeiro para o Governo. Um núcleo, conforme desenhado neste PAE, pode ser construído nas Superintendências Regionais de Ensino da SEE/MG sem maiores entraves, por depender de uma deliberação do diretor da regional, se constituindo mais como uma organização interna do trabalho pelo mesmo, conforme indicado em Stroppa (2012).

Assim, para a constituição do NUFORD seria necessário que se readequassem as atribuições/atuações dos analistas da SRE (servidores lotados na Superintendência), de maneira que pelo menos dois deles ficassem disponíveis para atuar no referido núcleo. Isso se daria por um rearranjo das atribuições entre estes servidores, já que ao fazerem o concurso para analista não há designação para setor específico, sendo competência do diretor da superintendência delegar as funções nesta. Para a escolha destes servidores seria importante que fossem considerados profissionais com perfis que dessem conta da dinamicidade requerida num núcleo com cunho formativo. A partir da constatação pela pesquisa de campo de que as maiores dificuldades da gestão estão na execução dos tramites administrativo-financeiros é pertinente que pelo menos um dos analistas a atuarem no NUFORD sejam provenientes da DAFI, para poder atender os diretores na área que estes apresentam maiores fragilidades.

Nesse sentido, o quadro 13, baseado na ferramenta 5w2h,<sup>53</sup> sintetiza a proposta do NUFORD. A criação de um núcleo de formação de diretores por si só já

---

<sup>53</sup> Esta ferramenta gerencial foi assim construída pela junção das primeiras letras dos nomes (em inglês) das diretrizes que configuram o processo de feitura de um plano de ação: *What* – O que será feito (etapas); *Why* – Por que será feito (justificativa); *Where* – Onde será feito (local); *When* –

indica um cuidado específico com os gestores escolares visando elidir o “sentimento de abandono” que ficou patente nas diversas falas dos diretores entrevistados durante a pesquisa de campo.

**QUADRO 13 – Proposição 1**

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Criação do Núcleo de Formação e Acompanhamento dos Diretores da SRE Metropolitana B;
Who (Quem)	Gabinete da SRE Metropolitana B;
Why (Por quê)	Pela necessidade de se ter responsáveis diretos e exclusivos para a formação de diretores, de maneira que essa ação seja contínua e permanente;
Where (Onde)	SRE Metropolitana B;
When (Quando)	Segundo semestre de 2018;
How (Como)	Por meio da seleção de dois analistas, sendo um deles proveniente da DAFI para atuarem no novo núcleo;
How much (Quanto custa)	Não há previsão de recursos orçamentários específicos, já que os servidores que atuarão no NUFORD seriam remanejados de suas funções dentro da própria SRE. Quanto à organização do local de funcionamento do núcleo, uma das salas ociosas na SRE poderia ser utilizada e mobiliário e equipamentos disponíveis nos setores poderiam ser remanejados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante de toda a fragmentação dos processos formativos de diretores que ficou patente durante a pesquisa de campo junto aos gestores escolares da SRE, torna-se necessário constituir-se equipes exclusivas de formação de diretores.

Para que o núcleo seja efetivamente criado na Superintendência pesquisada, investir-se-á no mínimo 6 meses entre a seleção dos responsáveis, reuniões iniciais e capacitações intersetoriais para atuação plena junto aos diretores. Quando se indicam capacitações intersetoriais diz-se de possibilidade de que todos os setores repassem as demandas básicas dos diretores em suas respectivas diretorias aos integrantes do NUFORD.

O Gabinete do Diretor da Superintendência junto com as Diretoras da DIPE e DAFI fará esta seleção entre os servidores lotados na SRE e interessados na participação no Núcleo. Tal seleção se dará com base em entrevistas e apresentação e análise de currículo profissional dos candidatos interessados. Para as entrevistas deverá ser considerado o perfil do profissional, como tem sido seu trato com o público em geral e se demonstra habilidade nos repasses de

---

Quando será feito (tempo); *Who* – Por quem será feito (responsabilidade); *How* – Como será feito (método); *How much* – Quanto custará fazer (custo) (PPGP, 2017).

informações. Ao fazer a análise do currículo observar-se-á a atuação do servidor dentro da SRE, em quais setores atuou/atua e suas experiências anteriores, especialmente em na área de educação.

Ao Diretor da Superintendência, conforme indicado anteriormente, cabe a organização das atribuições dentro da SRE, logo, seria ele o responsável pela execução do remanejamento dos servidores que passariam a atuar no novo núcleo.

Quanto aos equipamentos necessários, para iniciar a atuação o NUFORD poderia utilizar os computadores, mesas e armários dos próprios servidores remanejados. A necessidade inicial não seria superior a 02 mesas, 02 cadeiras, um armário e dois computadores.

A partir da constituição do NUFORD haverá um acompanhamento, pelo menos a cada 6 meses, pelo Diretor da Superintendência e os diretores da DIPE e DAFI para averiguar andamento dos trabalhos e possíveis necessidades surgidas durante a execução de suas ações. Neste acompanhamento será avaliada a qualidade da atuação do núcleo, seja nos atendimentos prestados aos diretores, seja no conteúdo e tempestividade das respostas no fórum *online* e, sobretudo, no desenvolvimento do curso de formação administrativo-financeira básica.

A partir da proposta da criação deste núcleo propõe-se outras ações em “efeito cascata” para a manutenção adequada dos gestores em suas atividades como também para a recepção de novos diretores, que por não terem tido nenhum contato com direção escolar sofrem um maior impacto ao ingressarem no cargo. O novo Núcleo dará sustentação à implementação de ferramentas para melhor organização e administração das atividades dos diretores e as ações formativas como se verá nas ações a seguir.

### **3.2 NUFORD em ação**

Subsequente à criação do NUFORD, as ações deste núcleo se iniciariam por duas frentes: 1) a construção de um fórum permanente de diretores, para troca de experiências e sanar dúvidas mais recorrentes dos gestores na execução dos processos administrativo-financeiros; 2) a construção da Agenda eletrônica unificada do Diretor Escolar da SRE Metropolitana B.

Depois dessas ações mais básicas, seriam criados: 1) a formação continuada e cíclica em administração escolar, que visaria formar basicamente os gestores para

as atividades de cunho gerencial; e 2) o protocolo de transição de gestão escolar, padronizado na SRE Metropolitana B. Estas ações serão melhor explicitadas nas próximas seções.

### 3.2.1 Pelo fórum permanente do diretor

A proposta do Fórum permanente foca na *práxis* do diretor, pois não raro, há a necessidade de sanar alguma dificuldade administrativo-financeira de maneira mais imediata. Ao ser lançada, essa plataforma *online* teria participação dos gestores da SRE, mediados pelos responsáveis pelo núcleo. Neste fórum, que se constituiria como fórum formativo, os gestores poderiam trocar experiências e compartilhar dúvidas, entre outros. O quadro 14 se constitui a partir da síntese dessa proposição.

**QUADRO 14 – Proposição 2**

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Criação do Fórum Permanente Formativo de Diretores;
Who (Quem)	NUFORD/ Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da SRE Metropolitana B;
Why (Por quê)	Para sanar dúvidas recorrentes e de maneira mais eficiente, o Fórum se utilizaria da experiência dos gestores há mais tempo no cargo, através da sua participação.
Where (Onde)	SRE Metropolitana B;
When (Quando)	Logo após a implementação do NUFORD;
How (Como)	Com a assessoria técnica do NTE o fórum seria inserido no <i>site</i> da SRE Metropolitana B e teria a gerência do próprio Núcleo, que faria a mediação na plataforma;
How much (Quanto custa)	Não há previsão de recursos orçamentários específicos, já que os servidores do NTE criariam a ferramenta (na plataforma <i>Moodle</i> ) e o NUFORD faria a gerência da mesma.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Visando elucidar as ações do quadro 14, passa-se a justificar algumas escolhas para esta proposta. Uma das atribuições do NTE<sup>54</sup> é

<sup>54</sup> O NTE foi criado implantado pelo MEC por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo/MEC). “Os núcleos contam com equipe interdisciplinar de professores e técnicos qualificados para oferecer formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico e na área técnica (*hardware* e *software*). Os NTEs são braços da integração tecnológica nas escolas públicas de ensino básico” (BRASIL, 2007). A SRE Metropolitana B tem o seu NTE, que é responsável por promover as atividades acima elencadas às/nas escolas a ela jurisdicionadas.

fomentar nas Escolas e na Superintendência Regional de Ensino a utilização intensiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs como fator preponderante para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e dos processos de trabalho, efetivando acompanhamento das atividades realizadas nas escolas, de capacitação de docentes, pessoal administrativo, e para discentes; em casos específicos (MINAS GERAIS, 2016c, p. 02).

Diante disso, justifica-se que seja o referido núcleo responsável pela criação (técnico-operacional) do espaço *online* para o fórum permanente de diretores. Após sua implantação pelo NTE o NUFORD faria a gerência da plataforma, promovendo a mediação entre os gestores na busca de sanar dúvidas, buscar soluções e compartilhar conhecimentos.

O fórum (na plataforma *Moodle*) teria espaços para a postagem de dúvidas comuns na execução de trâmites administrativos e financeiros, como também espaço para troca de experiências e divulgação de práticas exitosas entre os diretores. As dúvidas uma vez respondidas formariam um repositório para acesso pelos diretores sempre que necessário. A equipe do NUFORD quando não conseguisse sanar as dúvidas dos gestores em determinadas áreas ou informações muito específicas poderia buscar a informação entre os setores responsáveis na Superintendência ou SEE/MG para a resposta pertinente.

### 3.2.2 Pela construção da Agenda eletrônica unificada do Diretor Escolar da SRE Metropolitana B

Atualmente, o diretor de escola estadual da SRE Metropolitana B se vê imerso em muitas ações dentro das escolas e fora delas, com convocações dos diversos setores da Regional para repasse de informações e atividades para serem realizadas no interior da escola com *feedback* com prazos predeterminados para a SRE.

Como ferramenta de organização administrativa, tanto para a SRE quanto para os diretores escolares, sugere-se a construção de uma Agenda eletrônica unificada na qual seriam lançadas as convocações e convites das diversas diretorias para o diretor escolar e prazos das atividades a serem encaminhadas à Superintendência.

Esta ferramenta poderá ajudar o diretor a organizar-se na administração de suas atividades e tempo, além de: integrar segmentos da SRE por meio da

visualização das ações dos diversos setores; evitar que duas ou mais convocações sejam feitas para a mesma data e horário – o que já aconteceu algumas vezes na rede estadual; evitar que o diretor perca prazos importantes que por lapsos administrativos possam comprometer fortemente a escola, como por exemplo o bloqueio da Caixa Escolar pelo não envio de Prestação de Contas tempestivamente.

**QUADRO 15 – Proposição 3**

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Construção da Agenda eletrônica unificada do Diretor Escolar da SRE Metropolitana B;
Who (Quem)	NTE da SRE Metropolitana B/ NUFORD;
Why (Por quê)	Para otimizar numa só ferramenta eletrônica as convocações e “lembretes” para os diretores jurisdicionados à SRE Metropolitana B;
Where (Onde)	SRE Metropolitana B;
When (Quando)	Logo após a implantação do NUFORD;
How (Como)	Ferramentas gratuitas como o <i>Googledocs</i> podem ser utilizadas para a construção da Agenda Eletrônica pelo NTE, que terá a gerência do NUFORD a partir da implementação. O Núcleo também terá a incumbência de integrar as diretorias da SRE a esta agenda;
How much (Quanto custa)	Ação sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A agenda Eletrônica do Diretor Escolar poderia ser hospedada gratuitamente na plataforma do *Googledocs*<sup>55</sup>, uma vez que os e-mails institucionais da SEE/MG, SRE's e Escolas já são da *Google*. O NTE uma vez mais poderia promover o suporte na construção e operacionalização da agenda que a partir de então teria a gerência do NUFORD. Apesar da coordenação do núcleo de formação e acompanhamento de diretores, todas as diretorias e segmentos da SRE teriam acesso à agenda, enviando as demandas para que esta estivesse sempre atualizada e constando todas as convocações, prazos e atividades principais a serem cumpridos pelas escolas estaduais.

O fato de ter numa só ferramenta as atividades dos diretores relacionadas à Regional também tem o benefício de dispor para os setores da própria SRE as ações das diversas diretorias, promovendo integração destes.

<sup>55</sup> Poderia ser inserido também um *link* para esta ferramenta no fórum permanente do diretor no *Moodle*, tornando mais prático o acesso pelos gestores.

Por serem os servidores do NTE os responsáveis pela construção do ambiente virtual e o gerenciamento pelo NUFORD a ação não gera custos para a SEE/MG.

### 3.2.3 Por meio da Criação de uma Formação administrativo-financeira básica, continuada e cíclica para diretores – a FAFIC

De maneira bastante clara, os dados da pesquisa de campo indicaram que ao assumirem a gestão no último processo de indicação de diretores escolares nas escolas da SRE Metropolitana B (em janeiro de 2016) os novos gestores não tiveram nenhuma capacitação básica para iniciarem os processos administrativos primordiais para que as escolas continuassem suas atividades regulamentares.

A Diretora da DAFI da SRE pesquisada indicou que também teve dificuldades em promover capacitação aos diretores durante o ano de 2016, pois também estava iniciando sua gestão na referida diretoria. Apesar disso, a diretora indicou que foram encaminhados às escolas modelos de todos os documentos necessários e que houve um acompanhamento desse início de gestão dos diretores.

A despeito das ações indicadas na entrevista pela Diretora da DAFI, a falta de formação foi indicada tanto por “diretores veteranos” quanto pelos que ingressavam pela primeira vez na gestão desembocando num sentimento de “abandono” dos gestores pela sua rede de ensino.

A partir da implantação do NUFORD, lança-se a proposta de uma formação continuada com os trâmites iniciais básicos para o início das gestões escolares – a FAFIC. A equipe do novo núcleo em atuação com outros representantes da DIPE, DAFI e DIRE promoveriam esta formação inicial aos diretores escolares. A participação dos diretores que estivessem atuando em gestões anteriores nas escolas seria profícua no sentido de troca de experiências com os novos diretores, constituição de equipes de trabalho em municípios e escolas próximas e até mesmo pela formação em si, já que há detalhes nas legislações e trâmites administrativos que se alteram, demandando ações de atualização. O quadro 16 traz as linhas básicas dessa proposição.

**QUADRO 16 – Proposição 4**

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Formação administrativo-financeira básica continuada e cíclica para diretores;
Who (Quem)	NUFORD/ servidores de todas as diretorias da SRE;
Why (Por quê)	A necessidade de melhorias na gestão escolar torna imperativo o processo eficaz de formação de diretores;
Where (Onde)	Auditório de Escola Estadual disponível e que comporte o número de participantes da formação (210 diretores)/ Auditório do Campus Gameleira-BH (antiga Magistra) ou outro disponível;
When (Quando)	De maneira sistemática a partir do início das novas gestões escolares previstas para 2018 (MINAS GERAIS, 2015b).
How (Como)	Por meio de curso de formação para as principais atividades administrativo-financeiras da gestão escolar.
How much (Quanto custa)	Confecção do material para todos os blocos da formação: R\$ 6.000,00 (seis mil reais); Confecção de lanches para todos os encontros formativos: R\$ 18.000,00 (dezoito mil reais) – considerando R\$ 500,00 (quinhentos reais) por dia de formação. Não haverá despesas com diárias, uma vez que no formato atual das reuniões e capacitações da Superintendência, pela proximidade, os diretores fazem o percurso com recursos próprios.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se depreender de Burgos (2016b), Teixeira e Malini (2016) e Machado (2000), entre outros, conforme já exposto no capítulo anterior que um dos principais eixos de melhoria educacional está na configuração da formação dos diretores escolares básicos. Noutras palavras, muito do que pode ser mudado e aperfeiçoado nas escolas públicas se encontra na possibilidade da constituição de competências nos dirigentes escolares.

Desta forma, nesta pesquisa que trata de formação de diretores (com enfoque administrativo) não se poderia prescindir de uma proposta de formação administrativa. Presume-se a partir dos estudos até aqui implementados que as ações propostas neste PAE se complementam mutuamente gerando potencial para minimizar as lacunas encontradas durante a pesquisa. Dito de outro modo, que o *gap* existente entre o que é cobrado dos diretores como desempenho profissional e o que lhe é oferecido em termos de capacitação pode ser minimizado substancialmente a partir destas proposições. Como exposto no quadro 1 do capítulo 1 (Responsabilidades/Competências exigidas ao Diretor de Escola na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais), depreendeu-se que mais de 73% das atribuições dos gestores escolares estaduais mineiros estão no âmbito

administrativo, torna-se bastante pertinente o enfoque administrativo a ser dado nesta capacitação ora planejada.

Já se tratando da FAFIC, indica-se como espaços possíveis a serem utilizados para sua efetivação o auditório da Escola Estadual Maurício Murgel ou do *Campus Gameleira*, ambos em Belo Horizonte. A escolha pela capital se dá pela centralidade e recorrência das reuniões marcadas pela SRE pesquisada, além de disporem de espaço para os 210 participantes.

Propõe-se que o NUFORD prepare o conteúdo e materiais a serem utilizados nesta formação durante o segundo semestre de 2018 e inicie os processos formativos quando da posse dos novos diretores, após o próximo processo de indicação de diretores pelas comunidades previsto para 2018 – com posse em 2019 – (MINAS GERAIS, 2015b). Esses materiais seriam compostos a partir das temáticas dos módulos explicitados nos quadros 17 e 19, adiante.

**QUADRO 17 – Bloco 1 do curso de formação continuada**

Bloco	Período	Carga Horária	Módulo
1- Janeiro	1 <sup>a</sup> a 3 <sup>a</sup> semanas	4h	Registros iniciais da caixa escolar junto ao cartório de pessoas jurídicas;
		4h	Registros iniciais da caixa escolar junto à receita federal;
		4h	Termos de compromisso;
		4h	Registros e trâmites bancários;
		8h	Documentação de habilitação da caixa escolar;
		10h	Chamada pública de agricultura familiar;
		8h	Sysmeae e sistema de administração prestação de contas (SIGPC);
		20h	Execução financeira;
		2h	Diligências sobre prestações de contas das gestões anteriores;
		4h	ADI e AED;
		4h	Gestão do Patrimônio;
	16h	Gerenciamento do SISADP <sup>56</sup> – designações, Quadro de Pessoal de Escola, etc. e folha de pagamento.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>56</sup> Sistema de Designação de Pessoal. Através deste os diretores lançam as necessidades de contratações, a SEE/MG acompanha e aprova estas solicitações, além de servir como portal *online* para publicação de vagas disponíveis a interessados.

O curso seria implementado em 6 módulos durante o ano, tendo um grande bloco durante o mês de janeiro de 2019 (conforme apresentado no quadro 17), garantindo que a última semana deste mês ficasse livre para a atuação nas escolas estaduais para que os diretores pudessem participar dos processos de designação de professores, especialistas, auxiliares de secretaria e serviços. A escolha pelo mês de janeiro é importante porque o ano letivo ainda não se iniciou, proporcionando que os diretores possam estar mais focados na formação.

O primeiro bloco do curso ficaria constituído de 88h, porém 8h seriam cumpridas no laboratório de informática, dependendo de uma organização conforme disposta no quadro 18. Essa medida é para que o módulo “Sysmeae e sistema de administração prestação de contas (SIGPC)<sup>57</sup>” seja cumprido com a prática dos lançamentos reais nesses sistemas, já que geralmente acontecem em janeiro de cada ano. A capacitação se utilizaria de atividade prática com o lançamento real das prestações de contas referentes ao ano anterior.

Sendo um fator dificultador ter um laboratório de informática com 210 computadores em uma só escola, seriam divididos em 5 grupos, considerando o município das escolas para o agrupamento. A Escola Estadual Maurício Murgel pode ser utilizada, por dispor de infraestrutura adequada a tal feito e estar em local de fácil acesso para as cidades das escolas da SRE.

**Quadro 18 – Divisão dos grupos para os lançamentos sistêmicos utilizando o laboratório de informática**

Grupo	Número de escolas a serem atendidas	Local	Data
Belo Horizonte 1	45	E. E. Maurício Murgel	16/01/2019
Belo Horizonte 2	44	E. E. Maurício Murgel	17/01/2019
Betim e Esmeraldas	42	E. E. Maurício Murgel	18/01/2019
Contagem	39	E. E. Maurício Murgel	21/01/2019
Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos e Mateus Leme	40	E. E. Maurício Murgel	22/01/2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>57</sup> Como anteriormente indicado (nota 46, p.115 deste trabalho), o Sysmeae e o SIGPC são sistemas que servem, respectivamente, para lançar os dados das chamadas públicas de agricultura familiar e toda a execução financeira da alimentação escolar. O primeiro é estadual, o outro federal.

Entre fevereiro e junho de 2019 seriam implementados os demais blocos, conforme quadro 19:

**QUADRO 19 – Blocos 2 a 6 do curso de formação continuada**

Bloco	Período	Carga Horária	Módulo
2- Fevereiro	Última semana	8h	Emissão de contagem de tempo de servidor escolar;
		12h	SIMADE <sup>58</sup> / Histórico Escolar;
		12h	Vantagens do servidor/ Afastamentos Legais;
		8h	Folha de Pagamento;
3- Março	Última semana	16h	Aprofundamento em chamada pública de agricultura familiar; Sysmeae e sistema de administração prestação de contas (SIGPC);
		8h	Gestão do Colegiado Escolar;
		8h	Principais dúvidas apresentadas no início da gestão;
4- Abril	Última semana	24h	Execução Financeira;
		4h	Fórum de dúvidas;
		4h	Práticas Exitosas da Gestão;
		8h	Aprofundamento em gestão do patrimônio;
5- Maio	Última semana	6h	SIMADE/ Histórico Escolar;
		6h	Práticas Exitosas da Gestão;
		8h	ADI e AED;
		12h	Vantagens do servidor/ Afastamentos Legais;
		8h	Documentação de habilitação da caixa escolar;
6- Junho	Última semana	4h	Dúvidas sobre o curso em geral;
		16h	Emissão de Contagem de tempo de servidor escolar e processos de aposentadoria;
		4h	Vantagens do servidor/ Afastamentos Legais;
		8h	Práticas Exitosas da Gestão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os blocos 1 e 2 da FAFIC foram organizados para que o novo diretor possa ter um panorama dos principais processos administrativo-financeiros logo no início da gestão (dois primeiros meses).

<sup>58</sup> “O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é uma importante ferramenta para a gestão de informações sobre as escolas estaduais, que servem como base para a implementação de programas e ações de melhoria do sistema de ensino. [...] Entre estas informações estão: cadastro do aluno, matrícula e enturmação, frequência e aproveitamento, encerramento de etapa, expedição de documentação do aluno (boletim, ficha individual, histórico escolar) (MINAS GERAIS, 2016d).

O Bloco 2 (fevereiro) apresenta os conteúdos relativos à complementação do Bloco 1 (janeiro) visando dotar os diretores de conhecimentos básicos das mais importantes atividades administrativas escolares e que são recorrentes ao longo de todo o ano.

A seleção dos demais conteúdos é justificada a seguir. Históricos escolares e contagens de tempo dos servidores são documentos de emissão bastante regular em quaisquer instituições estaduais de ensino. O SIMADE precisa ser monitorado e é dele que advém as principais informações para a SEE/MG, a partir das quais são emitidos os TC, que garantem os recursos financeiros escolares e o número de servidores que é comportado no quadro de pessoal é definido. Deste modo é de fundamental importância que o diretor conheça o sistema e monitore os dados que o alimentam fidedignamente. Os trâmites para a confecção mensal da folha de pagamento precisam ser devidamente executados, assim como ao diretor é necessário o conhecimento sobre vantagens dos servidores e direitos a afastamentos legais, promovendo assim uma correta administração de pessoal.

No bloco 3, os diretores já poderão levar suas dúvidas de execução da primeira chamada pública de agricultura familiar e serem formados para o lançamento do Sysmeae com os dados do primeiro trimestre. Neste bloco será tratada a gestão do Colegiado Escolar, assegurando a gestão democrática atrelada aos afazeres gerenciais, possibilidade defendida na base teórica desta pesquisa.

No quarto bloco, serão aprofundadas as orientações sobre execução financeira: processos licitatórios e dispensa destes, cotações, diferenças entre execuções de recursos estaduais ou federais, etc. A gestão do patrimônio será aprofundada com enfoque nas solicitações de bens móveis e processo de alienação de bens inservíveis. Neste bloco haverá apresentação de práticas exitosas na gestão administrativa escolar, além de tempo reservado para as dúvidas geradas a partir dos primeiros meses de gestão. A apresentação dessas práticas pelos diretores escolares visa, além da divulgação e valorização destes trabalhos, que os diretores novos possam tomar como inspiração/modelo para as atividades de suas gestões.

Em junho, acontece o 1º acompanhamento da ADI e AED<sup>59</sup> pelos diretores. Deste modo, o bloco 5 do FAFIC (em maio) tratará das ações necessárias para o

---

<sup>59</sup> Há várias etapas no processo de ADI e AED nas escolas estaduais e superintendências. Uma delas diz respeito a dois acompanhamentos (junho e outubro ou novembro de cada ano) nos quais os

desenvolvimento da avaliação de desempenho dos servidores. Além disso haverá uma retomada dos principais aspectos do SIMADE e emissão de histórico escolar a partir desse sistema, dos parâmetros legais que regimentam as vantagens do servidor e seus direitos de afastamento. Visando promover a integração dos diretores que já estão atuando em gestões anteriores será aberto um espaço para apresentação de práticas exitosas da gestão escolas, com foco na atuação administrativa do diretor. Para estas apresentações os trabalhos dos diretores deverão ser inscritos previamente junto ao NUFORD. Também em junho as caixas escolares devem entregar a Escrituração Contábil Fiscal (ECF) à Receita Federal, que fará parte dos documentos de habilitação da caixa escolar para o ano subsequente. Deste modo será incluído neste bloco um aprofundamento sobre “documentação de habilitação da caixa escolar”.

O último bloco da FAFIC trará novas apresentações de práticas administrativas exitosas da gestão escolar. Capacitará o diretor para acompanhar a contento os processos de aposentadoria dos servidores, uma vez que é de responsabilidade da escola montar todo o processo e protocolar no tempo devido as pastas dos servidores que gozarem desse direito. Finalmente, haverá revisão dos principais conteúdos e o espaço será aberto para sanar dúvidas de todo o processo administrativo-financeiro gestor.

A proposta para a FAFIC é que esta seja disponibilizada no primeiro ano de novas gestões escolares neste formato e que nos dois anos seguintes sua carga horária seja reduzida em 50% durante o mesmo período (janeiro a junho), funcionando como uma atualização dos blocos de conteúdos. No ano em que as gestões mudassem novamente seria retomada a carga horária total da formação. Caso existam mudanças pontuais em gestões nesse período, entre os processos de indicação de diretores em todo o estado, o NUFORD fará um acompanhamento mais próximo desse novo gestor, que assumiu a gestão extemporaneamente, complementando a carga horária reduzida da FAFIC.

#### *3.2.4 ...Pela Criação de protocolo para a composição e atuação de equipes de transição para as gestões escolares*

---

servidores avaliam as metas existentes para a Escola/Superintendência e o quanto têm contribuído para o cumprimento destas. Estas etapas desembocarão na atribuição de nota no final do período avaliativo (geralmente dezembro de cada ano).

Conforme relatado no capítulo 2, ao sondar-se os 146 diretores pesquisados sobre a sua impressão em relação à possibilidade de haver a instituição legal da obrigatoriedade de serem instauradas equipes de transição nas mudanças de diretor nas escolas estaduais alcançou-se o ICD de 78,17%, ficando entre os seis maiores da pesquisa.

Percebe-se, assim, que grande parte dos respondentes considera como positiva a proposta e que tal ação minimizaria os problemas administrativos que os diretores escolares enfrentam no início da gestão.

Durante as entrevistas com os diretores de Ibirité, apareceu um entrave principal para esta proposta, a saber, a necessidade de grande comprometimento ético e profissional dos diretores em exercício que, mesmo se candidatando não forem indicados pelas suas respectivas comunidades para o cargo, criando uma situação desconfortável para o processo de transição.

A despeito disso, considera-se que a previsão legal de um dispositivo de transição teria efeitos reais nas gestões escolares, salvaguardando a escola e sua história. Afirma-se isso diante da atual situação das transições nas gestões escolares, que veio à tona durante as entrevistas da pesquisa de campo. Os diretores, não raro, apenas recebem as chaves das escolas, tendo que recomeçar um trabalho em todas as dimensões da gestão. De maneira ineludível, nos discursos dos diretores apareceram as falas de que não sabiam quais contas e recursos financeiros a escola dispunha, quais os trâmites administrativos deveriam ter continuidade, em suma, até que ponto a gestão anterior havia desenvolvido as ações.

Diante desse contexto de transições descuidadas o quadro 20 sumariza a proposta de criação do protocolo de transição para as gestões escolares estaduais.

**QUADRO 20 – proposição 5**

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Criação do protocolo de transição das gestões escolares estaduais de Minas Gerais;
Who (Quem)	NUFORD;
Why (Por quê)	Para salvaguardar a história da escola, dando caráter de continuidade em detrimento de ruptura aos trabalhos pedagógicos, administrativos, financeiros e de pessoal;
Where (Onde)	SRE Metropolitana B/NUFORD;
When (Quando)	Após a constituição do NUFORD;
How (Como)	Seria realizada uma consulta aos diretores da SRE por formulário eletrônico, para sondar quais ações principais deveriam constar num

	protocolo de transição de gestões escolares. Após sumarizar tais respostas, o NUFORD se incumbiria de desenvolver uma proposta de protocolos de transição a ser encaminhada para a SEE/MG, que teria condições de legitimar uma proposta de tal envergadura;
How much (Quanto custa)	Ação sem custos para construção do protocolo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que é importante salientar nessa proposta é que ao NUFORD caberá desenvolver os protocolos de transição, entretanto a instância que pode efetivá-la é o Órgão Central da SEE/MG, já que para a sua implementação se dependeria de um dispositivo legal, uma resolução advinda da Secretaria, que parametrizasse as equipes de transição nas gestões estaduais.

Em caso de estabelecimento legal de um processo de transição nas escolas da rede estadual de educação, haveria outros custos, pois os diretores eleitos precisariam se afastar dos seus cargos de professor ou especialista, gerando substituição nas suas funções originais, pelo menos durante algum período anterior a sua nomeação como diretor. Indica-se que no mínimo nos 15 dias anteriores à nomeação para o cargo de diretor o servidor que iria ocupar tal função fosse afastado das suas funções originais, acompanhando as ações do gestor atual juntamente com o colegiado escolar.

### 3.3 Avaliando a exequibilidade do NUFORD

Ao analisar-se o PAE em tela depreende-se que este traz consigo ações passíveis de serem desenvolvidas, exigindo dos gestores da SRE pesquisada escolha política específica para investimento na área de formação de diretores.

Apesar de não ter sido foco específico nesta pesquisa, aponta-se também para a possibilidade de que à FAFIC sejam adicionados módulos com enfoque na gestão pedagógica. Ainda quanto à FAFIC, indica-se que esta pode ter sua metodologia alterada – para um curso totalmente *online* ou semipresencial – considerando uma consulta prévia aos gestores escolares que participarão dela.

Como foi explicitado durante a descrição do caso, a missão e visão da SEE/MG corrobora ações deste tipo e os teóricos pesquisados indicam a formação de diretores como um dos eixos sobre o qual podem advir melhorias substanciais às escolas públicas de educação básica.

Para a principal ação do PAE – a construção e implantação do NUFORD – os investimentos financeiros são baixos, dependendo muito mais da forma de distribuição do trabalho interno da SRE, para que pelo menos dois servidores se dediquem exclusivamente a este serviço.

Em entrevista com a Diretora da SRE de Barbacena-MG<sup>60</sup>, ficou claro que existem possibilidades de organização interna nas SRE's que podem favorecer a implantação do núcleo aqui proposto. Segundo a diretora, os analistas educacionais prestam concurso para esse cargo, e, considerando as atividades/atribuições a serem desempenhadas pelo servidor, os mesmos podem ser direcionados para quaisquer diretorias dentro das Superintendências, sendo uma das suas atribuições, conforme estabelecido na Lei 15.293 de 05/08/2004, a saber: “elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de pessoal e treinamentos operacionais nos vários âmbitos de atuação” (MINAS GERAIS, 2004). Outra perspectiva que a Diretora pôde oferecer para este PAE foi a de que existem cargos comissionados para supervisores regionais e coordenações (Função Gratificada – FGD) dentro da SRE que são estratégicos, de recrutamento amplo ou limitado para supervisor regional ou recrutamento limitado, apenas, para FGD, pois podem ser utilizados conforme decisão política dos diretores de Superintendências. Isso significa que dentre os cargos de supervisor regional e coordenação na SRE algum deles poderia ter a atribuição desta formação administrativa de diretores, assumindo o novo núcleo. O fato do recrutamento poder ser amplo ou limitado para esses cargos faz com que a SRE possa por exemplo trazer algum servidor que atue em outra instância educacional, no caso limitado (como na SEE ou escolas), e ser for de recrutamento amplo, até mesmo de fora do sistema para executar alguma função específica de supervisor regional ou diretor.

---

<sup>60</sup> Ao iniciar a escrita destes argumentos, surgiu a necessidade de sanar algumas dúvidas sobre as possibilidades de implantação do novo núcleo. Assim, a pequena entrevista com esta diretora se deu pela facilidade de acesso do pesquisador, pois a mesma é mestranda pelo PPGP. A conversa foi desenvolvida pelo aplicativo *WhatsApp Messenger* a partir das demandas surgidas durante a construção do PAE. O pesquisador, como indicado a priori, atua como diretor escolar, o que lhe proporcionou *know-how* para o desenvolvimento da descrição do caso. Em se tratando do PAE, a instância necessária para sua adequada aplicação é a SRE, surgindo a necessidade de entender melhor as possibilidades existentes na organização de cargos comissionados e funções, além de distribuição do trabalho nas superintendências. Destaca-se que o fato de a entrevista ser realizada com outro diretor de superintendência, que não o da SRE pesquisada não trouxe danos à pesquisa, haja vista que as distribuições de cargos e funções e a forma do organograma das SRE's seguem o mesmo padrão estipulado legalmente.

Retomando a aplicação do PAE em geral, mesmo sendo um plano de ação voltado para uma situação particular da Superintendência pesquisada, aponta-se para a possibilidade de aplicação deste na rede como um todo, haja vista à semelhança das situações escolares e de superintendências em todo o Estado, especialmente no que tange aos trâmites administrativo-financeiros e àqueles com enfoque na formação administrativa do diretor em si.

Assim, aponta-se para a importância do Plano e para as possibilidades de melhoria que da sua aplicação podem advir, tanto para a SRE pesquisada quanto para a Rede de Estado de Educação de Minas Gerais como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência profissional do pesquisador no cargo de diretor de escola da Rede de Estado de Educação de Minas Gerais, surgiu a necessidade de pensar e descrever um caso de gestão que trazia consigo um problema central: a formação administrativa do diretor escolar.

Partiu-se então da suposição de que havia um *gap* entre as atribuições do diretor de escola da rede pesquisada e os processos formativos disponíveis na mesma para a consolidação das competências profissionais necessárias ao gestor escolar.

Para tanto, o caso foi descrito a partir da apresentação de um breve histórico do cargo de diretor escolar básico e das políticas públicas que objetivaram a sua formação. Juntamente com esta descrição, foram dispostos quadros e referências a documentos constantes das atribuições e competências necessárias ao fazer gestor para contrastar com as formações disponíveis, construindo, assim, o problema de gestão.

Ao efetivar a pesquisa de campo, as suposições iniciais foram confirmadas com respaldo nas respostas de 146 diretores da SRE Metropolitana B a questionários estruturados e nos discursos de 13 diretores escolares do Município de Ibirité-MG e 1 diretora da Diretoria Administrativa e Financeira da Superintendência pesquisada em entrevistas a partir de questionário semiestruturado. Entre os diretores pesquisados, 76% não detinham formação na área de administração escolar. Há uma tendência a processos pedagógicos mais consolidados em detrimento dos administrativos. Mais de 46% dos diretores não se sentiam preparados para gerenciar a dimensão administrativa escolar. A maioria dos diretores considera insuficientes as formações administrativas promovidas pela rede estadual de educação mineira.

Ficou patente, então, que os processos formativos na dimensão administrativa da gestão escolar na rede da SEE/MG carecem de intervenções que possam minimizar os hiatos encontrados, promovendo a construção de competências pelos profissionais à frente das escolas com formação básica e suporte exclusivo dentro as Superintendência.

Para tanto, foi construído o Plano de Ação Educacional (PAE) que, embasado nos principais problemas encontrados, pretende minimizar os *gaps* formativos no âmbito administrativo e promover melhoria institucional.

Apointa-se para uma substantiva possibilidade de sucesso do plano, quando suas ações prioritárias podem partir do diretor da SRE Metropolitana B, por meio de uma redistribuição de atribuições dentro da Superintendência. Paradoxalmente, a dependência do diretor da regional é também uma limitação do PAE, pois a aplicação da intervenção está num âmbito superior ao da atuação do pesquisador, cabendo a este apenas propô-la, sem poderes para sua efetivação. Outro entrave do PAE, na construção do NUFORD em si, é a parca quantidade de servidores nos setores da SRE pesquisada, o que perfaz um desafio a ser transposto. No entanto, pela relevância da formação administrativa de diretores, ainda que alguns dos setores possam ter diminuído o seu cabedal de servidores para a atuação referente às ações das suas respectivas diretorias, o ganho com o acompanhamento de diretores pode ser maior que essa falta, inclusive influenciando na minoração de retrabalhos nos diversos setores da Superintendência, configurando ganhos e não perdas.

Torna-se relevante indicar que a efetivação dos protocolos de transição para as gestões escolares estaduais somente pode se dar por meio da atuação da SEE/MG. Tal fato ocorre pela carência de dispositivos legais que assegurem e salvaguardem os protocolos para sua implementação, além de consideráveis investimentos em processos de contratação de substitutos para os professores e especialistas eleitos para o cargo de direção que precisam se afastar das suas funções originais antes da nomeação para o cargo de diretor. Considerando o tempo para a execução desta dissertação, não houve uma pesquisa mais acurada sobre a necessidade, inclusive, de essa proposta passar pela aprovação do Legislativo Estadual, porém, se preciso fosse, considera-se um esforço plausível pelos ganhos que uma política assim implantada poderia gerar para a rede como um todo.

É válido destacar também que mesmo com a possibilidade de efetivação do PAE aqui proposto na SRE pesquisada ou ainda que fosse expandido para a Rede como um todo, a SEE/MG precisa construir outras alternativas de formação para os seus gestores, de maneira que haja novas possibilidades para o desenvolvimento de competências gestoras nas diversas dimensões, inclusive a gerencial. Pode-se contrastar com Minas Gerais a quantidade de formações em diversas dimensões da

gestão para os diretores das redes estaduais de São Paulo e Rio de Janeiro nos últimos anos, conforme indicado no capítulo 1 deste trabalho. Mesmo apontando para a pequena quantidade de vagas em relação ao número de diretores de toda a rede, o que não “ataca” com maior veemência o problema desta pesquisa, considera-se que a manutenção de vagas no PPGP se constitui numa política fundamental para ampliar o número de mestres atuando nas escolas estaduais, o que possivelmente contribui para aumento da qualidade educacional.

Em se tratando de qualidade na educação e considerando a atuação eficaz de diretores de educação básica é necessário ao Governo Federal também construir novas propostas de formação de gestores escolares. Apesar do atual contexto político do país, no qual redundam incertezas e inconstâncias, é extremamente válido retomar a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (Lei 13.005/2014):

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Esta meta pode ser bastante correlacionada à perspectiva adotada nesta dissertação quando se defende o alinhamento entre os vieses democrático e técnico. Porém acima desta discussão, já consubstanciada no capítulo 1 desta dissertação, recorta-se ainda uma das estratégias para esta meta, a saber, a 19.8 que indica:

**Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares**, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014 – grifos nossos).

Esta estratégia do PNE denota a necessidade do país em geral de construção de políticas de formação de diretores. Quando esta pesquisa opta por descrever a política pública do Diretor Principal em seu primeiro capítulo ela o faz pela relevância do programa e por acreditar que são de programas com desenhos semelhantes que o país como um todo precisa na formação dos seus diretores, capacitando-os adequadamente e valorizando-os, em detrimento de apenas responsabilizá-los pelos resultados aquém do esperado.

A partir dos achados aqui dispostos, entende-se o tema da formação de diretores como deveras amplo, já que vários outros matizes poderiam ser abordados e poderão ser acrescentados em pesquisas posteriores. Considerando também que “a vida recria continuamente a realidade e cada vez menos é possível mantê-la congelada em conceitos fixos ou em redomas teóricas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 14).

Espera-se que este PAE contribua para a melhoria dos processos formativos dos diretores escolares da SRE Metropolitana B e de Minas Gerais, em geral. Anseia-se que este recorte aqui estabelecido sirva para a reflexão dos diretores sobre sua formação, mas, sobretudo, como elucubração para aqueles que pensam as políticas educacionais, entendendo que investimentos mais sólidos na formação dos diretores escolares e acompanhamentos mais substanciais do seu trabalho gestor, não como forma de fiscalização, mas de apoio efetivo às suas gestões, pode desembocar em resultados preciosos nas redes de ensino como um todo.

## REFERÊNCIAS

BALÃO, Regina. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual - 1964-2004**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Diretor%20EEP/Downloads/CapIII.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

BELO HORIZONTE. **Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Disponível em: <[http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/produtos/1\\_mapa\\_regiao\\_metropolitana\\_colar\\_bh\\_a3\\_0.pdf](http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/produtos/1_mapa_regiao_metropolitana_colar_bh_a3_0.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BRASIL. **Conheça o Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>> Acesso em: 04 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]**. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. – (Série legislação; n. 130). Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwignu6Awu3QAUGIJAKHaGpBdkQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F19339%2Fldb\\_10ed.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNFcdwM8s8Vk-ky\\_ZWdVf8p1VoT6g](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwignu6Awu3QAUGIJAKHaGpBdkQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F19339%2Fldb_10ed.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNFcdwM8s8Vk-ky_ZWdVf8p1VoT6g)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.947/2009, de 16/06/2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Núcleos de tecnologia educacional estão em todo o País**. Quinta-feira, 18 de janeiro de 2007, 12h38. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/7590-sp-482187765>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.118, de 3 de dezembro de 2015. **Institui o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares e cria o Comitê**

**Gestor do Programa.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Nº 232, 4 de dezembro de 2015. p. 13-14.

BROOKE, Nigel. A reforma educacional no mundo globalizado. In: BROOKE, Nigel (Org). **Marcos Históricos na reforma da Educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

\_\_\_\_\_. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.** Coleção ANPED SUDESTE 2011, Livro 3. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann. **Novas demandas, novos conflitos e a responsividade escolar.** Artigo. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2466>>. Acesso em: 06 mai. 2016a.

\_\_\_\_\_. **O Cotidiano das Diretoras.** Artigo. Disponível em: <[http://www.ppgp2014.caedufjf.net/pluginfile.php/3594/mod\\_resource/content/1/LEG\\_E\\_O-cotidiano-das-diretoras.pdf](http://www.ppgp2014.caedufjf.net/pluginfile.php/3594/mod_resource/content/1/LEG_E_O-cotidiano-das-diretoras.pdf)>. Acesso em 13 abr. 2016b.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF). **Caracterização Geral do Programa.** Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/caracterizacao-geral-do-programa/>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional sobre gestão e liderança educacional.** Relatório de pesquisa. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). **O que é o PROGESTÃO.** Disponível em: <<http://www.consed.org.br/gestao-da-educacao/progestao/o-que-e-o-progestao>>. Acesso em: 27 set. 2016.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na mediação de atitudes.** 2007. 78f. Dissertação (Mestrado em Probabilidade e Estatística), Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914\\_ULFC072532\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

DIREITONET. Dicionário (online). **Verbetes:** Isonomia. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/888/Isonomia>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e arquitetura escolar - planejando escola, construindo sonhos. **Revista da FAEBA,** Salvador, nº 13, p. 151-160,

jan./junho, 2000. Disponível em  
 <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero13.pdf#page=151>>.  
 Acesso em: 14 jun. 2014.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena; JORGE, Tiago. Gestão Escolar e o Trabalho dos Diretores em Minas Gerais. Unisul, **Tubarão**, v.10, n.17, p. 199 - 214, Jan/Jun 2016. Disponível em:  
 <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=87>>. Acesso em: 01 out. 2016.

DUTRA, Silvânia Caldeira Pacheco. **Análise da Execução Financeira das Caixas Escolares da SRE de Nova Era** - Minas Gerais. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 138. 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/analise-da-execucao-financeira-das-caixas-escolares-da-sre-de-nova-era-minas-gerais/>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto. Vilar. Gestão educacional e formação. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p. 87-105, jul./dez. 2001. Disponível em:  
 <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=87>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão estratégica nas escolas**. Instituto de Inovação Educacional (Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Disponível em:  
 <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2686>> Acesso em: 31 mai. 2016.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **A escola como uma organização**: Desafio para os gestores. Artigo. Juiz de Fora, 2016. Disponível em:  
 <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2643>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

FORTUNATTI, José. **Gestão da educação pública**: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008. pp. 51-54. Disponível em:  
 <[https://books.google.com.br/books?id=REAfFRXP86oC&pg=PA51&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=REAfFRXP86oC&pg=PA51&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 12 nov. 2016.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública**. Relatório de Pesquisa. 2009. Disponível em:  
 <[http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor\\_escolar.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor_escolar.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares**. Relatório de Pesquisa. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/045.shtml>>. Acesso em 29 set. 2016.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; MELO, Darci Barbosa Lira. **Escola de gestores**: política de formação em gestão escolar. RBP AE – v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19496/11321>>. Acesso em: 29 set. 2016.

GOMES, Cid Ferreira. In: Aberta consulta pública sobre programa de valorização de diretores de escolas públicas. **TVNBR**. Vídeo Publicado em 4 de fev. de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1IQIjSZjo-Y>>. Acesso em: 01 out. 2016.

IBIRITÉ. **Aspectos Gerais do Município**. Disponível em: <<http://www.ibirite.mg.gov.br/prefeitura/historia/124-aspectos-gerais.html>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de Gestão Escolar: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009**. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira). Marília-SP. 2010. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/klebis\\_abso\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/klebis_abso_do_mar.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2016.

LAGE, Robson de Oliveira; RIVELLI, Helena; ALVIM, Maria Isabel da Silva Azevedo. Seleção e formação dos gestores de unidades escolares no sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro. (2016). In: QUIOSSA, Amanda Sangy et al. (Org.). **Série Diálogos e Proposições: Planos de ação para a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro – Volume I – 1.ed. – Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2016. 520 p.**

LESSA, Paula Batista; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Diretores de escola em Minas Gerais querem currículo unificado? **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.3, n.2, p.99-119. Jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/262/260>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <[http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao\\_escolar/dimensoes\\_livro.pdf](http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf)>. Acesso em 01 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>>. Acesso em 01 ago. 2016.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 97-112. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2122/2091>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003. pp. 86-95; 155-172. Disponível em: <[http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MARTINS, José do Prado. **Gestão Educacional**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 4ª edição ver. atual. e ampliada. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010.

MC CRACKEN, Grant David. **The Long Interview**. Guelph: Sage Publications, 1951.

MEC. Diretor Principal. **Sociedade apresenta 45 mil propostas em consulta pública**. Terça-feira, 03 de março de 2015b (Última atualização). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/21129-sociedade-apresenta-45-mil-propostas-em-consulta-publica>>. Acesso em: 01 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretores terão programa de formação continuada e extensão**. Sexta-feira, 04 de dezembro de 2015a (Última atualização). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36237>>. Acesso em: 01 out. 2016.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 26, DE 17 DE JUNHO DE 2013. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2013. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000026&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC)>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu)**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=877-projeto-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=877-projeto-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 29 set. 2016.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação**. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 28 dez. 2015. p. 06-13.

\_\_\_\_\_. Edital SEE Nº 03/2015. Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. **Divulga normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual**. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 29 set. 2015a. p. 37-38.

\_\_\_\_\_. **Guia do Diretor Escolar**. Guia do Diretor Escolar SEE – MG Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar. 2010. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D\\_Guia%20Diretor.indd.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D_Guia%20Diretor.indd.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 15.293, de 05/08/2004. **Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.** Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 05 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=15293&ano=2004>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lista de Escolas** (Lista atualizada de escolas estaduais de Minas Gerais. Contém nomes, endereços, telefones e outros dados das instituições). 05 de Maio de 2017. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Missão e Valores.** Atualizado em 25 de Abril de 2014a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>>. Acesso em: 08 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ofício sem número**, expedido pela Diretoria de Avaliação da Aprendizagem e Superintendência de Avaliação Educacional sobre o curso Itinerários Avaliativos. Belo Horizonte, 29 de novembro de 2016a.

\_\_\_\_\_. **Organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.** Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/organograma/organograma-atual-original.jpg>>. Acesso em: 08 out. 2016b.

\_\_\_\_\_. **Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual tem edital publicado.** 29 de outubro de 2014. Atualizado em 30 de outubro de 2014b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6506-processo-de-certificacao-ocupacional-de-diretor-de-escola-estadual-tem-edital-publicado>>. Acesso em: 24 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **PROGESTÃO.** Última atualização: terça, 12 março 2013a, 10:31. Disponível em: <<http://progestao.educacao.mg.gov.br/mod/page/view.php?id=2>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Travessia.** Atualizado em 03 de janeiro de 2013b. Disponível em: <<http://www.social.mg.gov.br/boletins-ped/program/1453-travessia-sedese>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, de 06/07/2009. **Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.** Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 18 jun. 2019. Disponível em: <[http://srejuizdefora.educacao.mg.gov.br/images/Dipe/Resolucao-SEPLAG-SEE-7110-2009-\\_AD\\_2.pdf](http://srejuizdefora.educacao.mg.gov.br/images/Dipe/Resolucao-SEPLAG-SEE-7110-2009-_AD_2.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 2.245/2012, de 28/12/2012. **Regulamenta o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino.**

Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 28 dez. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2245-12-r-correto.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE nº 2795, de 28 de setembro de 2015b. **Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.** Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 29 set. 2015. p. 38-39.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE Nº 2972, de 16 de maio de 2016c. **Estabelece as diretrizes, atribuições e vinculação dos Núcleos de Tecnologia Educacional dentro da estrutura organizacional das Superintendências Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais e as atribuições das funções de Técnicos dos Núcleos de Tecnologias Educacionais.** Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 17 mai. 2016. p. 24-25.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação alerta para a importância da atualização do Simade.** 20 de outubro de 2016d, 17:02. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8379-secretaria-de-educacao-alerta-para-a-importancia-da-atualizacao-do-simade>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa** – características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisa em administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º Sem./1996. Disponível em: <[http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo\\_sobre\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Org.). **História e Histórias de Vida** - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

OLIVEIRA, Raimundo Correa de. **Formação de Gestores na CDE7 de Manaus: Realidade, Possibilidades e Limites.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 137. 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/RAIMUNDO-CORREA-DE-OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

PEREIRA, Bernadete Terezinha; PEIXE, Blênio César Severo; STARON, Lucia. **Avaliar a eficiência e eficácia da gestão escolar integral no processo ensino-aprendizagem:** estudos de casos nas escolas estaduais da região decampo largo.

Disponível em:  
<[http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao\\_e\\_gestao\\_de\\_politic  
as\\_publicas\\_no\\_parana/volume\\_1/capitulo\\_1\\_educacao/1\\_2.pdf](http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao_e_gestao_de_politic_as_publicas_no_parana/volume_1/capitulo_1_educacao/1_2.pdf)>. Acesso em: 18  
set. 2016.

PEREIRA, Daniela Magalhães. **A política de seleção dos dirigentes escolares das escolas públicas estaduais de Minas Gerais na percepção dos gestores das escolas da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C.** Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.109. 2015. Juiz de Fora, 2015. Disponível em:  
<[http://www.mestrado.caedufjf.net/a-politica-de-selecao-dos-dirigentes-escolares-  
das-escolas-publicas-estaduais-de-minas-gerais-na-percepcao-dos-gestores-das-  
escolas-da-superintendencia-regional-de-ensino-metropolitana-c/](http://www.mestrado.caedufjf.net/a-politica-de-selecao-dos-dirigentes-escolares-das-escolas-publicas-estaduais-de-minas-gerais-na-percepcao-dos-gestores-das-escolas-da-superintendencia-regional-de-ensino-metropolitana-c/)>. Acesso em: 01  
out. 2016.

Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). **Apresentação do Curso.** Disponível em:  
<[http://www.ppgp3.caedufjf.net/pluginfile.php/2287/mod\\_resource/content/4/Apresent  
a%C3%A7%C3%A3o%20Curso.pdf](http://www.ppgp3.caedufjf.net/pluginfile.php/2287/mod_resource/content/4/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Curso.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Dissertação II** – Guia para o 3º capítulo. Disponível em:  
<<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4152>>. Acesso em: 29  
abr. 2017.

QEDU. **Matrículas e Infraestrutura.** Disponível em:  
<[http://www.qedu.org.br/cidade/1444-ibirite/censo-  
escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=>](http://www.qedu.org.br/cidade/1444-ibirite/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>)>. Acesso em: 04 mar. 2017.

RIBEIRO, Djeissom Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. Teorias de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 13-28, jan./abr. 2007. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19011/11042>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SANDER, Benno. Educational administration and developing countries. In: CAPPER, C. (Ed.). **Educational administration in a pluralistic society.** New York: State University of New York Press, 1993. p. 238-266. Disponível em:  
<[https://books.google.com.br/books?id=bRYmfaWZTDcC&pg=PA241&lpg=PA241&d  
q=a+multidimensional+paradigm+of+educational+administration&source=bl&ots=kjK  
ktN-bWa&sig=7xrxWnX3PC30K7piigPNUK-ILI8&hl=pt-  
BR&sa=X&ved=0ahUKEwiulJLqwvjPAhVCNj4KHazOAFcQ6AEINDAC#v=onepage&  
q=a%20multidimensional%20paradigm%20of%20educational%20administration&f=  
alse](https://books.google.com.br/books?id=bRYmfaWZTDcC&pg=PA241&lpg=PA241&dq=a+multidimensional+paradigm+of+educational+administration&source=bl&ots=kjKktN-bWa&sig=7xrxWnX3PC30K7piigPNUK-ILI8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiulJLqwvjPAhVCNj4KHazOAFcQ6AEINDAC#v=onepage&q=a%20multidimensional%20paradigm%20of%20educational%20administration&f=false)>. Acesso em: 26 out. 2016.

SANTANA, Viviane Cristina Nascimento; FERREIRA, Patrícia Aparecida; LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva. **Competências Gerenciais de Diretores de Escolas Estaduais de um município mineiro:** um estudo comparativo entre a legislação e a percepção dos gestores escolares. IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Brasília/DF – 3 a 5 de novembro de 2013.

Disponível em:  
<[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnGPR/engpr\\_2013/2013\\_EnGPR138.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnGPR/engpr_2013/2013_EnGPR138.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2016.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Cristina de Cássia Mabelini da. **Formação Continuada de Diretores de Escolas Públicas: Potencialidades e Limites**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.unicid.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cristina-de-C%C3%A1ssia-Mabelini-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p. 87-105, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=87>>. Acesso em 01 ago. 2016.

SILVA, Tathiana Gouvêa da. **Ações e Práticas do Diretor Escolar: da Origem Às Características Atuais da Profissão no Estado de São Paulo**. Simpósio. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0516.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>>. Acesso em 25 out. 2016.

SOUZA, Tiago Bittencourt de; MAIA, Graziela Zambão Abdian. **Formação continuada de diretores: uma análise da atuação da universidade**. Faculdade de Filosofia e Ciências –Unesp/ Marília. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/140033/ISSN2175-7054-2009-7290-7306.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 01 ago. 2016.

STROPPIA, Elder. **Núcleo de Aprendizagem, Treinamento e Apoio aos Gestores Escolares da Superintendência Regional de Ensino De Ubá – MG**. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. P 134. 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-elder-stroppa.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/angesou/anisio.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; MALINI, Eduardo. **Formação de diretores: Exigência à melhoria da gestão escolar**. Artigo. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BeatrizdeBastoTeixeira\\_res\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BeatrizdeBastoTeixeira_res_int_GT3.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2016.

UFOP. **Escola de Gestores da Educação Básica: Estrutura Curricular**. 2016a. Disponível em: <<http://www.escoladegestores.cead.ufop.br/index.php/gestao-escolar/sobre-o-curso/estrutura-curricular>>. Acesso em: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola de Gestores da Educação Básica: Objetivos**. 2016b. Disponível em: <<http://www.escoladegestores.cead.ufop.br/index.php/gestao-escolar/sobre-o-curso/objetivos>>. Acesso em: 29 set. 2016.

UFRN. **O Asno de Buridan – Negação, Diferença e Ordem**. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiFyIOFi\\_bPAhXBD5AKHcaaD6EQFgguMAI&url=https%3A%2F%2Fsigaa.ufrn.br%2Fsigaa%2FverProducao%3FidProducao%3D245439%26key%3D93392ca079ab2098e6336f8e4c7bc543&usg=AFQjCNFPGMllw8CamiVprnyMpBe7hEb8GA](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiFyIOFi_bPAhXBD5AKHcaaD6EQFgguMAI&url=https%3A%2F%2Fsigaa.ufrn.br%2Fsigaa%2FverProducao%3FidProducao%3D245439%26key%3D93392ca079ab2098e6336f8e4c7bc543&usg=AFQjCNFPGMllw8CamiVprnyMpBe7hEb8GA)>. Acesso em: 25 out. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Métodos pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **Apêndice A – Instrumento de Pesquisa de Campo: Roteiro de Entrevista Individual para Diretor da Diretoria Administrativa e Financeira da SRE Metropolitana B**

Essa entrevista compõe a pesquisa “Gestão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais: Desafios da Formação Administrativa do Diretor. Elaborada como mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida.

Diretor DAFI

### **Roteiro de Entrevista Individual para Diretor da Diretoria Administrativa e Financeira da SRE Metropolitana B**

Os dados coletados a partir deste instrumento têm como propósito a elaboração da pesquisa de mestrado em gestão e avaliação da educação pública. Salienta-se que estes dados serão utilizados exclusivamente para este fim.

#### *PERFIL DO ENTREVISTADO*

1. Cargo de carreira: \_\_\_\_\_
2. Formação: \_\_\_\_\_
3. Tem algum curso em administração escolar (em nível de graduação, pós-graduação ou formação continuada)? Se sim, qual? \_\_\_\_\_
4. Cargo que ocupa atualmente: \_\_\_\_\_
5. Tempo no cargo atual: \_\_\_\_\_

#### *ATUAÇÃO*

6. Como você resumiria as principais atribuições da diretoria que é responsável?
7. Entre estas, quais as três demandas que te exigem maior dedicação de tempo? Por quê?
8. Ainda considerando as principais atribuições, quais apresentam maior dificuldade? Por quê?
9. A sua diretoria é ligada a alguma superintendência específica no órgão central da SEE? Se sim, qual?
10. Você tem conhecimento sobre quais são as maiores demandas de pedido de ajuda dos diretores de escola nesta SRE? Poderia citar algumas delas e especificar a dimensão da gestão a que estão relacionadas?
11. Quais as possíveis causas destas demandas se configurarem desta forma?

#### *PERCEPÇÕES DOS DIRETORES ESCOLARES E SUAS GESTÕES*

12. Considerando as diversas dimensões da gestão escolar (pedagógica, administrativo-financeira...), em se tratando dos diretores escolares, no momento inicial de ingresso no cargo, para qual (quais) dimensão (dimensões) você considera que eles estejam mais preparados? Por quê?
13. Nesse mesmo sentido, no momento inicial da gestão, para qual (quais) dimensão (dimensões) você considera que os diretores estejam menos preparados? Por quê?
14. Em sua opinião, qual a dimensão da gestão demanda maior tempo ao diretor de escola? Por quê?

15. Uma das atribuições do gestor escolar é liderar o processo de planejamento das atividades acadêmicas da escola, definindo o calendário escolar, em articulação com a equipe pedagógica. Que competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) você considera necessárias para o bom desempenho dessa tarefa?

16. Em sua percepção quais as principais dificuldades administrativas que os gestores escolares apresentam nesta diretoria?

### *FORMAÇÃO DE DIRETORES*

17. Quais as principais atividades realizadas para a preparação dos gestores da rede estadual mineira?

18. Quais formações você tem conhecimento terem acontecido nos últimos 2 anos? Quanto tempo de duração tiveram?

19. Com que periodicidade SEE/SRE promove formações aos seus diretores na área administrativo-financeira?

20. Como são planejadas as formações administrativas dos gestores escolares? Por exemplo: A partir de demanda da SEE (órgão central)? A partir dos problemas apresentados pelos diretores a esta diretoria?

21. Como você entende os resultados alcançados por estas formações aos diretores? Há eficácia e melhoria dos processos administrativos?

22. Indique como você classificaria seu conhecimento relacionado aos cursos de formação a seguir:

	Não conheço praticamente nada	Conheço pouco	Conheço bastante
Especialização em gestão escolar pelo Programa Escola de Gestores			
Progestão			
Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública			
Programa de Certificação de Diretores Escolares da SEE/MG			

Quanto àqueles que tiveram como resposta “conheço bastante”:

23. Como você considera ser tratado por estes/esta cursos/certificação a gestão administrativo-financeira? Qual o impacto que este/esta promove no sentido de dotar de competências técnicas os diretores de escola para realizar a contento as atividades referentes a esta dimensão da gestão?

24. Quanto à prova de Certificação de diretores da SEE/MG, você considera que esta etapa de seleção seja capaz de prover as direções das escolas de pessoal com competências mais acuradas? Por quê? E especificamente quanto à dimensão administrativa? Justifique seu posicionamento.

### *PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA A FORMAÇÃO DE DIRETORES*

23. Quais estratégias a SRE Metropolitana B tem adotado para aprimorar a formação administrativa dos diretores das escolas que lhes são jurisdicionadas?

24. Em sua opinião, quais seriam os resultados de uma proposta de obrigatoriedade de construção de equipe de transição nas gestões escolares no sentido de minimizar os problemas administrativos que os diretores escolares enfrentam no início da gestão?

25. Qual sua percepção sobre a possibilidade de construção de um núcleo de formação de diretores na SRE Metropolitana B?

## **Apêndice B – Instrumento de Pesquisa de Campo: Roteiro de Entrevista Individual para Diretor de Escola**

Essa entrevista compõe a pesquisa “Gestão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais: Desafios da Formação Administrativa do Diretor. Elaborada como mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida.

Diretor

### **Roteiro de Entrevista Individual para Diretor de Escola**

Os dados coletados a partir deste instrumento têm como propósito a elaboração da pesquisa de mestrado em gestão e avaliação da educação pública. Salienta-se que estes dados serão utilizados exclusivamente para este fim.

#### *PERFIL DO ENTREVISTADO*

1. Cargo de carreira: \_\_\_\_\_
2. Formação: \_\_\_\_\_
3. Tem algum curso em administração escolar (em nível de graduação, pós-graduação ou formação continuada)? Se sim, qual? \_\_\_\_\_
4. Tempo que está diretor de escola: \_\_\_\_\_
5. Escola onde atua: \_\_\_\_\_

#### *ATUAÇÃO*

6. Como você resumiria as principais atribuições do seu cargo?
7. Entre estas, quais as demandas que te exigem maior dedicação de tempo? Por quê?

#### *PERCEPÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO E GESTÃO*

8. Considerando as diversas dimensões da gestão escolar (pedagógica, administrativo-financeira...), no momento inicial de ingresso no cargo, para qual (quais) dimensão (dimensões) você se considerava mais preparado? Por quê?
9. Em sua opinião, qual a dimensão da gestão demanda maior tempo ao diretor de escola? Por quê?
10. E qual a que oferece maior dificuldade? Por quê?
11. Uma das atribuições do gestor escolar é liderar o processo de planejamento das atividades acadêmicas da escola, definindo o calendário escolar, em articulação com a equipe pedagógica. Que competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) você considera necessárias para o bom desempenho dessa tarefa?
12. Em sua percepção quais as principais dificuldades administrativas que você apresentou/apresenta para a DAFI?

#### *FORMAÇÃO DE DIRETORES*

13. Quais as principais atividades realizadas para a sua preparação na rede estadual mineira?
14. Quais você tem conhecimento terem acontecido nos últimos 2 anos? Quanto tempo de duração tiveram?
15. Com que periodicidade SEE/SRE promove formações aos seus diretores na área administrativo-financeira?

16. Como você entende os resultados alcançados por estas formações na sua prática profissional? Há eficácia e melhoria dos processos administrativos?

17. Você tem/teve dificuldades administrativas para iniciar a sua gestão? Quais as principais? Como você considera que estas poderiam ser minimizadas (formação prévia? Maior estudo pessoal sobre a gestão?)

18. Indique como você classificaria seu conhecimento relacionado aos cursos de formação a seguir:

	Não conheço praticamente nada	Conheço pouco	Conheço bastante
Especialização em gestão escolar pelo Programa Escola de Gestores			
Progestão			
Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública			
Programa de Certificação de Diretores Escolares da SEE/MG			

Quanto àqueles que tiveram como resposta “conheço bastante”:

19. Como você considera ser tratado por estes/esta cursos/certificação a gestão administrativo-financeira? Qual o impacto que este/esta promove no sentido de dotar de competências técnicas os diretores de escola para realizar a contento as atividades referentes a esta dimensão da gestão?

20. Quanto à prova de Certificação de diretores da SEE/MG, você considera que esta etapa de seleção seja capaz de prover as direções das escolas de pessoal com competências mais acuradas? Por quê? E especificamente quanto à dimensão administrativa? Justifique seu posicionamento.

### *PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA A FORMAÇÃO DE DIRETORES*

21. Quais estratégias você considera que a SRE Metropolitana B tem adotado para aprimorar a formação administrativa dos diretores das escolas que lhes são jurisdicionadas?

22. Em sua opinião, quais seriam os resultados de uma proposta de obrigatoriedade de construção de equipe de transição nas gestões escolares no sentido de minimizar os problemas administrativos que os diretores escolares enfrentam no início da gestão?

23. Qual sua percepção sobre a possibilidade de construção de um núcleo de formação de diretores na SRE Metropolitana B?

## Apêndice C – Instrumento de Pesquisa de Campo: Questionário estruturado do Diretor de Escola da SRE Metropolitana B

Esse questionário compõe a pesquisa “Gestão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais: Desafios da Formação Administrativa do Diretor”, elaborada como mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida. Você gastará em média 20 minutos para responder a este questionário.

Agradeço pela sua participação!

### 1. Qual seu nível de escolaridade completo?<sup>61</sup>

Ensino médio ou anterior	Normal - (antigo magistério)	Superior – pedagogia	Superior – licenciatura	Superior – outros

### 2. Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale qual a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você possui?

Nenhum	Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	Especialização (mínimo de 360 horas)	Mestrado	Doutorado

### 3. Você tem formação específica na área de administração escolar?

Graduação com habilitação em administração escolar	Especialização na área de administração escolar	Mestrado na área de administração escolar	Doutorado na área de administração escolar	Não

### 4. Marque o quanto você discorda ou concorda com as afirmativas a seguir:

Item		Discordo	Mais discordo do que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo do que discordo	Concordo
4a	A formação em licenciatura é imprescindível para a atuação de um diretor de escola.					
4b	O meu tempo de exercício enquanto diretor de escola me ajuda a ter uma atuação mais eficiente.					
4c	Ter alguma formação (em nível de graduação, pós-graduação ou formação continuada) na área de administração escolar melhora a atuação de um diretor de escola.					
4d	A dimensão administrativa da gestão escolar pode subsidiar a dimensão financeira da gestão para o alcance das metas educacionais mais elementares.					
4e	A dimensão administrativa da gestão escolar pode subsidiar a dimensão pedagógica da gestão para o alcance das metas educacionais mais elementares.					
4f	A dimensão administrativa exige grande parte do tempo do meu dia de trabalho.					
4g	As demandas administrativas “tomam” muito tempo que eu poderia estar utilizando para a dimensão					

<sup>61</sup> As questões 1 a 3 foram retiradas de CAED, 2009.

	pedagógica.					
4h	As minhas principais dificuldades na gestão estão na área administrativa.					
4i	As minhas principais dificuldades na gestão estão na área financeira.					
4j	Sinto-me preparado para gerenciar a contento a dimensão administrativa da escola.					
4k	Ao ingressar na gestão de escola sentia-me preparado para gerenciar a contento sua dimensão administrativa.					
4l	As formações administrativas promovidas pela SEE/SRE são suficientes para que eu desenvolva as atividades que me são atribuídas nesta dimensão da gestão.					
4m	A periodicidade das formações administrativas promovidas pela SEE/SRE atende a minha necessidade de formação e atualização nos diversos trâmites administrativos.					
4n	Sofri grande impacto quando do meu ingresso na gestão ao me deparar com a atividade de gerenciar a dimensão administrativa da escola.					

5. Indique como você classificaria seu conhecimento relacionado aos cursos de formação a seguir numa escala de 0 a 4, considerando o 0 (zero) como desconhecimento e o 4 (quatro) como forte conhecimento.

	0	1	2	3	4
Especialização em gestão escolar pelo Programa Escola de Gestores					
PROGESTÃO					
Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública					
Programa de Certificação de Diretores Escolares da SEE/MG					

6. Considerando **os cursos que você conhece**, marque o quanto você discorda ou concorda com as afirmativas a seguir:

	Discordo Mais discordo do que concordo	Mais concordo do que discordo	Concordo	Não tenho como opinar
O <b>PROGESTÃO</b> é capaz de dotar de competências técnicas <sup>62</sup> (administrativa, pedagógica e financeira) os diretores de escola para realizar a contento as atividades referentes à dimensão administrativa.				
A <b>Especialização em gestão escolar pelo Programa Escola de Gestores</b> é capaz de dotar de competências técnicas os diretores de escola para realizar a contento as atividades referentes à dimensão administrativa.				
O <b>Programa de Certificação de Diretores Escolares da SEE/MG</b> é capaz de dotar de competências técnicas os diretores de escola para realizar a contento as atividades referentes à dimensão administrativo-financeira.				
Considero que o fato de <b>ter sido selecionado pela prova de Certificação de diretores</b> da SEE/MG foi capaz de prover maior competência técnico-				

<sup>62</sup> Estas competências englobam técnicas: de planejamento e gestão de recursos orçamentários e financeiros, de gestão de pessoas, de gestão de compras e de gestão do patrimônio.

administrativa para a minha atuação enquanto diretor.					
---	--	--	--	--	--

7. Considerando a formação de diretores disponível na rede estadual de educação de Minas Gerais, marque o quanto você discorda ou concorda com as afirmativas a seguir:

Item		Discordo	Mais discordo do que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo do que discordo	Concordo
7a	A SRE Metropolitana B tem adotado várias estratégias para aprimorar a formação administrativa dos seus diretores.					
7b	As estratégias que a SRE Metropolitana B tem adotado para aprimorar a formação administrativa dos seus diretores são suficientes para uma atuação mais eficiente nas escolas.					
7c	Considero que se houvesse a construção de uma equipe de transição <sup>63</sup> nas gestões escolares os problemas administrativos que os diretores escolares costumam enfrentar no início da gestão seriam minimizados.					
7d	Considero positiva a construção de um núcleo de formação de diretores na SRE Metropolitana B.					

8. Heloísa Lück em seu livro “Dimensões da gestão escolar e suas competências” (2009) elenca 10 competências importantes para a atuação do gestor de escola de educação básica. Abaixo apresentam-se estas competências e **a você é solicitado classificar entre 0 e 4 cada uma delas de acordo com a sua percepção profissional**. Nesta escala de desenvolvimento 0 (zero) significa que na sua percepção a competência é quase nada desenvolvida e 4 (quatro) que já é bem desenvolvida.

Competências:	0	1	2	3	4
Fundamentação da educação e da gestão escolar;					
Planejamento e organização do trabalho escolar;					
Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional;					
Gestão de resultados educacionais;					
Gestão democrática e participativa;					
Gestão de pessoas na escola;					
Gestão pedagógica;					
Gestão administrativa na escola;					
Gestão da cultura organizacional da escola;					
Gestão do cotidiano escolar.					

#### REFERÊNCIAS:

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

(CAED/UFJF). **Pesquisa nacional sobre gestão e liderança educacional.**

Relatório de pesquisa. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba:

Editora Positivo, 2009. Disponível em:

<[http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao\\_escolar/dimensoes\\_livro.pdf](http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf)>.

Acesso em 01 ago. 2016.

<sup>63</sup> Esta equipe poderia ser constituída pelos gestores anteriores (que ainda se manteriam fora da função original) mais a equipe nova, junto com membros do colegiado, ou outras representações nas escolas para atuarem na transição das gestões, fazendo os registros necessários e colocando a par a nova gestão da situação administrativa escolar.

## Anexo A – Conteúdo Programático da Prova de Certificação para Diretores da SEE/MG 2015

Dimensão da Gestão Escolar	Referência Bibliográfica
Gestão Pedagógica	<p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 50ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.</p> <p>Resultado do Ideb, SAEB - Prova Brasil, ANA, ENEM e Censo Escolar - Disponível em: <a href="http://portal.inep.gov.br">http://portal.inep.gov.br</a></p> <p>Resultado do SIMAVE, PROALFA, PROEB e PAAE – Disponível em: <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave">https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave</a>  <a href="http://paae.institutoavaliar.org.br">http://paae.institutoavaliar.org.br</a>  <a href="http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/home.faces">http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/home.faces</a></p> <p>Resolução SEE nº 1180/2008, de 28/08/2008 - Estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1180_r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1180_r.pdf</a></p> <p>Resolução SEE nº 2.554/2014, de 26/02/2014 - Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2554-14-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2554-14-r.pdf</a></p> <p>Lei nº 9.394/1996, de 20 /12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm</a></p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, páginas 6 a 79. Disponível em <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12663&amp;Itemid=1152">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12663&amp;Itemid=1152</a></p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão – Disponível em <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-ducacao-basicadiversidade-e-inclusao-2013&amp;category_slug=marco-2015-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-ducacao-basicadiversidade-e-inclusao-2013&amp;category_slug=marco-2015-pdf&amp;Itemid=30192</a></p> <p>Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais - Disponível em <a href="http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1701&amp;Itemid=100097">http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1701&amp;Itemid=100097</a></p> <p>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, (Título VIII, Cap. III, artigos de 205 a 214). Disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a></p> <p>Lei Federal nº 13005/2014, de 25/06/2014 – Plano Nacional de Educação. Disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm">http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm</a></p> <p>Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989 (Título IV, Cap. I, Seção III, artigos 195 a 206). Disponível em <a href="https://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf">https://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf</a></p> <p>Resolução SEE nº 666/2005, de 07/04/2005 – Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf</a></p>

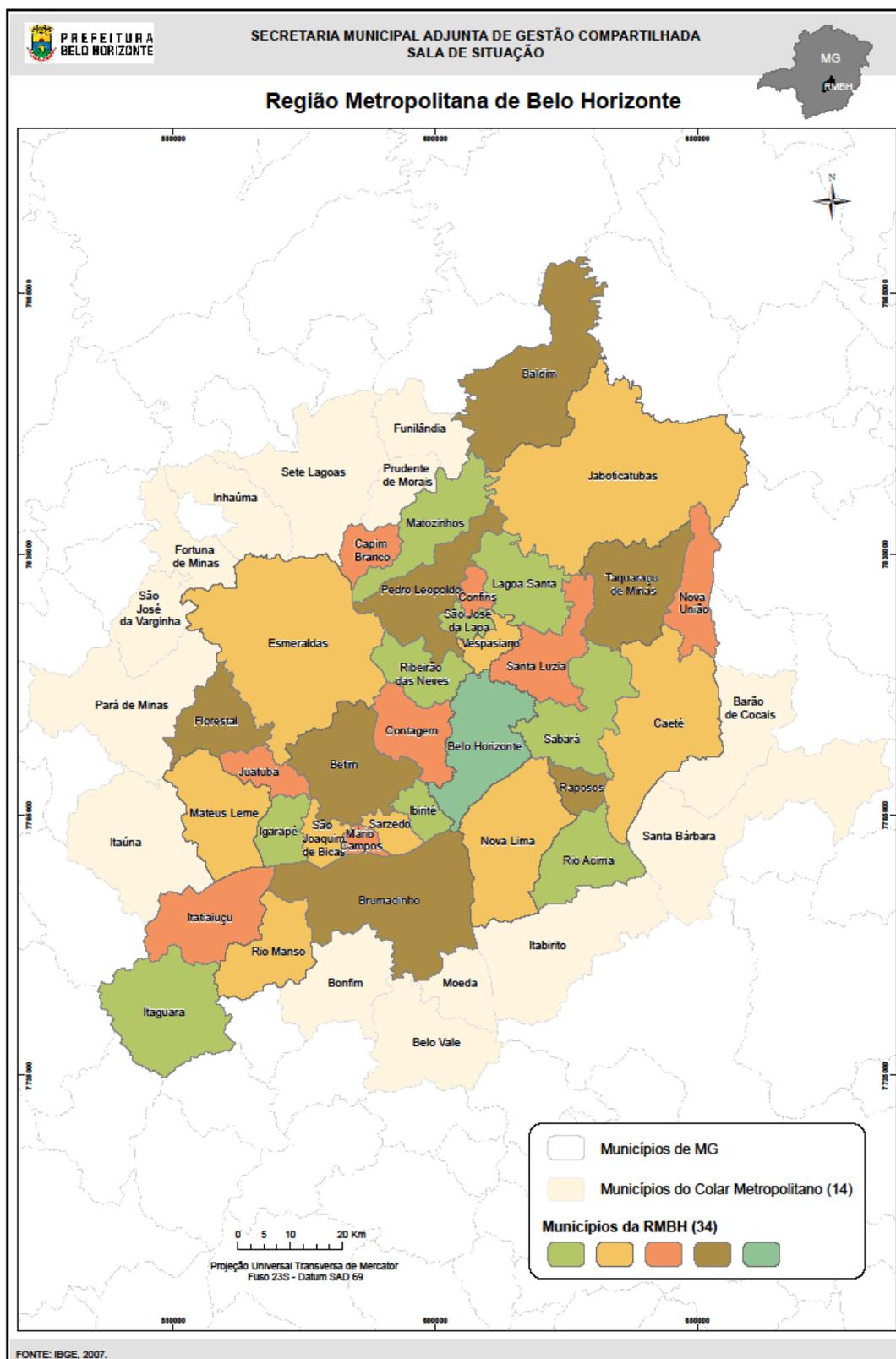
	<p>Resolução SEE nº 2749/2015, de 01/04/2015 - Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf</a></p> <p>Resolução SEE nº 2742/2015, de 22/01/2015 – Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf</a></p> <p>Resolução SEE Nº 2197/2012, de 26/10/2012, Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências – Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf</a></p>
Gestão de Pessoas	<p>Resolução SEE nº 2.554/2014, de 26/02/2014 - Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2554-14-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2554-14-r.pdf</a></p> <p>Lei nº 9.394/1996, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm</a></p> <p>Lei nº 7.109/1977, de 13/10/1977 – Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em <a href="http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&amp;num=7109&amp;comp=&amp;ano=1977&amp;texto=consolidado">http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&amp;num=7109&amp;comp=&amp;ano=1977&amp;texto=consolidado</a></p> <p>Lei nº 15.293/04, de 05/08/2004 – Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em <a href="http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&amp;num=15293&amp;comp=&amp;ano=2004&amp;texto=consolidado">http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&amp;num=15293&amp;comp=&amp;ano=2004&amp;texto=consolidado</a></p> <p>Lei 2.1710/2015, de 30/06/2015 – Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências - Disponível em <a href="http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&amp;num=21710&amp;comp=&amp;ano=2015&amp;texto=consolidado">http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&amp;num=21710&amp;comp=&amp;ano=2015&amp;texto=consolidado</a></p> <p>Resolução SEE nº 2741/2015, de 20/01/2015 - Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2741-15-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2741-15-r.pdf</a></p> <p>Decreto 46644/2014, de 6/11/2014, Dispõe sobre o Código de Conduta Ética do Agente Público e da Alta Administração Estadual, Disponível em <a href="http://www.conselhodeetica.mg.gov.br/index.php/governo/codigo-de-conduta-etica">http://www.conselhodeetica.mg.gov.br/index.php/governo/codigo-de-conduta-etica</a></p> <p>Lei nº 8069/1990, de 13/07/1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm</a></p> <p>Decreto 44.559/2007, de 29/06/2007 - Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo do detentor de função pública da Administração Pública Direta,</p>

	<p>Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Disponível em <a href="http://seeavaliacaodesempenho.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1661&amp;Itemid=100061">http://seeavaliacaodesempenho.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1661&amp;Itemid=100061</a></p> <p>Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, de 06/007/2009 (exceto o capítulo III) Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em <a href="http://seeavaliacaodesempenho.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1661&amp;Itemid=100061">http://seeavaliacaodesempenho.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1661&amp;Itemid=100061</a></p> <p>Decreto nº 45.851/2011, de 28/12/2011 - Regulamenta o estágio probatório e a avaliação especial de desempenho do servidor público civil ocupante de cargo de provimento efetivo em virtude de aprovação em concurso público da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual. Disponível em <a href="http://seeavaliacaodesempenho.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1661&amp;Itemid=100061">http://seeavaliacaodesempenho.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1661&amp;Itemid=100061</a></p> <p>Site do Pacto - Disponível em <a href="http://pactoensinomedio.mec.gov.br/">http://pactoensinomedio.mec.gov.br/</a></p> <p>Site do Mec - Disponível em <a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html</a></p> <p>Site do CRV - Disponível em <a href="http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967">http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967</a></p> <p>Projeto Mais Educação - Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=16690&amp;Itemid=1115">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=16690&amp;Itemid=1115</a></p>
Gestão Administrativa/ Financeira	<p>Censo Escolar - Disponível em <a href="http://portal.inep.gov.br/basica-censo">http://portal.inep.gov.br/basica-censo</a> Acesso em 02/09/2015</p> <p>Resolução SEE nº 1180/2008, de 28/08/2008 - Estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1180_r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1180_r.pdf</a></p> <p>Resolução SEE nº 2.075/2012, de 23/03/2012 – Dispõe sobre procedimento de alienação de bens inservíveis, irrecuperáveis e antieconômicos por venda em leilão, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2075-12-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2075-12-r.pdf</a></p> <p>Lei 11.942/1995, de 16/10/1995 - Assegura às entidades que menciona o direito à utilização do espaço físico das unidades de ensino estaduais e dá outras providências. Disponível em <a href="https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&amp;num=11942&amp;comp=&amp;ano=1995">https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&amp;num=11942&amp;comp=&amp;ano=1995</a></p> <p>Lei nº 11.947/2009, de 16/06/2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-</a></p>

	<p>2010/2009/lei/111947.htm</p> <p>Resolução SEE nº 2.245/2012, de 28/12/2012 – Regulamenta o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2245-12-r-correto.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2245-12-r-correto.pdf</a></p> <p>Resolução SEE nº 2.299/2013, de 17/04/2013 – Altera a Resolução SEE nº 2.245, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino. Disponível em <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2299-13-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2299-13-r.pdf</a></p> <p>Lei nº 8.666/1993, de 21/06/1993 – Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm</a></p> <p>Decreto 45 969/2012, de 24/05/2012 - Regulamenta o acesso à informação no âmbito do Poder Executivo. Disponível em <a href="http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&amp;num=45969&amp;ano=2012">http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&amp;num=45969&amp;ano=2012</a></p>
--	--

Fonte: MINAS GERAIS, 2015.

## Anexo B – Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte



Fonte: Belo Horizonte (2017).