

**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**

Marcelo Chaves

**A redução gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual no
contexto da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B**

**Juiz de Fora
2024**

Marcelo Chaves

A redução gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual no contexto da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ayra Lovisi Oliveira

Agente de Suporte Acadêmico: Prof.^a Dr.^a Mônica da Motta Salles Barreto

Juiz de Fora

2024

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

Chaves, Marcelo.

A redução gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual no contexto da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B / Marcelo Chaves. -- 2024.

213 p. : il.

Orientadora: Ayra Lovisi Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Gestão Democrática da Educação. 2. Atuação do Gestor Escolar. 3. Redução de candidatos a diretor escolar. I. Oliveira, Ayra Lovisi, orient. II. Título.

Marcelo Chaves

**A redução gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual no contexto da
Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B**

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 à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 13 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Ayra Lovisi Oliveira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Diovana Paula de Jesus Bertolotti
Prefeitura de Juiz de Fora - PJF

Juiz de Fora, 04/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Ayra Lovisi Oliveira, Professor(a)**, em 19/11/2024, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 05/12/2024, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DIOVANA PAULA DE JESUS BERTOLOTTI, Usuário Externo**, em 10/12/2024, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2076735** e o código CRC **75423D4A**.

Dedico este trabalho aos servidores públicos que lutam diariamente e incansavelmente contra a sanha neoliberalista incessante, por uma educação de qualidade, pública, gratuita e universal.

AGRADECIMENTOS

Aos que se utilizam da ciência para conduzir a humanidade à luz, apesar dos que insistem em atacá-la em prol da manutenção do obscurantismo e alienação.

Ao povo brasileiro, sobretudo ao povo mineiro, por me proporcionar a oportunidade do ensino público gratuito e aprimoramento profissional em toda minha trajetória escolar básica e acadêmica.

À minha esposa Márcia, por mais de três décadas de companheirismo incontestável e aos meus filhos Mauro e Mariana, por sempre me motivarem a prosseguir, apesar das pedras pelo caminho.

Aos meus pais e irmãos, principalmente à Dina e ao Marcos, pelo exemplo de força ao mostrar que apesar dos pesares, resistir é fundamental!

Imensa gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ayra Lovisi Oliveira e à minha Agente de Suporte Acadêmico (ASA), Prof.^a Dr.^a Mônica da Motta Salles Barreto, por acreditarem na minha proposta e estarem sempre dispostas a realmente orientar e lapidar meu trabalho.

Aos membros da banca examinadora, pelo conhecimento demonstrado com profissionalismo e respeito.

Aos professores, professoras, ASAs e equipe da secretaria do PPGP/CAEd, pela orientação, ensino e amparo incomensuráveis.

Aos colegas da turma de 2022, que compartilharam experiências grandiosas.

Agradecimento especial em Ibirité: à generosidade e conhecimento do Eduardo, às companheiras inspetoras escolares, aos diretores, diretoras, e demais servidores das escolas estaduais, pela força e dedicação na concretização da pesquisa de campo.

Aos servidores da SRE Metropolitana B, especialmente ao setor de 'Atos' e aos inspetores escolares, pela disposição e contribuições desde o início deste trabalho.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se tornasse possível... minha eterna gratidão!

*(...) Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia. (...)*

(Moraes, 2009, p.313).

RESUMO

Esta 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 (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A pesquisa aborda o cargo de diretor à luz da Gestão Democrática da Educação, com o objetivo de compreender os motivos geradores da redução gradativa de candidatos ao exercício do cargo de diretor de escola estadual na Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B. O problema foi evidenciado nos processos de escolha para o cargo de diretor nos anos de 2015, 2019 e 2022, nos quais ocorreu uma redução na formação de chapas para concorrerem ao cargo por meio do voto da comunidade escolar, e conseqüente aumento nas escolhas restritas aos Colegiados ou à SRE. Inicialmente, há hipóteses que perpassam: formação, remuneração, carreira, complexidade administrativa, sobrecarga de trabalho e formas de provimento do cargo, discutidas num aporte teórico fundamentado em pesquisas de diversos autores com temáticas consolidadas no cenário da educação nacional. A pesquisa de campo, de abordagem quantitativa foi delimitada em Ibirité/MG, num recorte de dezessete escolas, representativas ao universo da SRE. Os sujeitos, potenciais candidatos ao cargo de diretor, foram pesquisados por meio de questionário. Os achados da pesquisa mostram que as causas para a redução gradual de candidatos ao cargo de diretor se fundamentam em formação inicial inadequada e/ou insuficiente para exercer o cargo. Se apresenta a necessidade de revisar o volume de trabalho sem ampliar carga horária, num contexto de remuneração insatisfatória, atribuições complexas e discrepância remuneratória entre efetivos e convocados em desfavor destes. Há desinteresse em exercer o cargo, baixo quantitativo de aptos na Certificação Ocupacional e desconhecimento da carreira. Contudo, há consenso no provimento do cargo balizado em critérios técnicos e democráticos. Esses achados possibilitaram planejar e propor ações de aprimoramento para as práticas gestoras, capazes de mitigar o problema, através da implementação do curso “Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)” e do “Processo de Transição da Gestão Escolar (PTGE)”, fomentando o fortalecimento do diretor no contexto da Gestão Democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática da Educação. Atuação do Gestor Escolar. Redução de candidatos a diretor escolar.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), of the Center for Public Policies and Education Evaluation (CAEd), at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The research addresses the position of principal in the light of Democratic Education Management, with the aim of understanding the reasons behind the gradual reduction in candidates for the position of state school principal in the Metropolitan B Regional Superintendence of Education (SRE). The problem was evidenced in the selection processes for the position of principal in 2015, 2019 and 2022, in which there was a reduction in the formation of slates to run for the position through the school community's vote, and a consequent increase in the choices restricted to the Collegiates or the SRE. Initially, there are hypotheses that cover: training, remuneration, career, administrative complexity, work overload and ways of filling the position, discussed in a theoretical contribution based on research by various authors with consolidated themes in the national education scenario. The field research, with a quantitative approach, was limited to Ibirité/MG, in a sample of seventeen schools, representative of the universe of the SRE. The subjects, potential candidates for the position of principal, were surveyed using a questionnaire. The findings of the research show that the causes for the gradual reduction in the number of candidates for the post of principal are based on inadequate and/or insufficient initial training to hold the post. There is a need to review the volume of work without increasing the workload, in a context of unsatisfactory pay, complex duties and a pay gap between permanent and temporary staff, which is to the disadvantage of the latter. There is a lack of interest in taking up the post, a low number of candidates for Occupational Certification and a lack of knowledge about the career. However, there is agreement that the position should be filled on the basis of technical and democratic criteria. These findings made it possible to plan and propose actions to improve management practices, capable of mitigating the problem, through the implementation of the course "Fundamentals and Practices of the School Director (FPDE)" and the "School Management Transition Process (PTGE)", fostering the strengthening of the director in the context of Democratic Management.

Keywords: Democratic Management of Education. Performance of the School Manager. Reduction of candidates for school principal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Princípios Institucionais da Secretaria de Estado de Educação	36
Figura 1 – Organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	36
Mapa 1 – Distribuição geográfica das Superintendências Regionais de Ensino	37
Figura 2 – Organograma da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B	51
Gráfico 1 – Percentual de escolha para diretor pela comunidade e pelo Colegiado/SRE nas escolas da jurisdição da SRE Metropolitana B em 2022	57
Gráfico 2 – Percentual do quantitativo de chapas concorrendo ao processo de escolha para diretor por escola da jurisdição da SRE Metropolitana B em 2022	58
Gráfico 3 – Percentual de permanência de diretores no processo de escolha por chapa única na jurisdição da SRE Metropolitana B em 2022	59
Quadro 2 – Descrição do Indicador da Complexidade de Gestão (ICG)	60
Mapa 2 – Escolas Estaduais da SRE Metropolitana B por distribuição geográfica e níveis de complexidade	60
Quadro 3 – Características das concepções de Administração e Gestão	65
Quadro 4 – Representação do processo de produção pedagógico na escola	69
Quadro 5 – Dimensões do processo de participação	72
Quadro 6 – Princípios da gestão escolar participativa	74
Quadro 7 – Dificuldades enfrentadas pelo processo isolado de eleição para diretores de escola frente a efetiva gestão democrática	82
Quadro 8 – Constatções quanto a formação dos gestores escolares com base em pesquisas realizadas ao longo da década de 2010	91

Quadro 9 – Análise das limitações detectadas nos cursos de formação dos gestores escolares e propostas de superação	96
Quadro 10 – Pesquisa exploratória em legislações relacionadas aos processos de escolha para o cargo de diretor	109
Quadro 11 – Resumo esquemático do Instrumento de Pesquisa (questionário)	110
Quadro 12 – Apresentação da ferramenta gerencial (método) 5W2H	152
Quadro 13 – Diagnóstico: hipóteses, achados da pesquisa e ações propostas	153
Quadro 14 – Plano de Ação para implementação do curso: Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE).....	158
Quadro 15 – Conteúdo Programático do curso: Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)	160
Quadro 16 – Cronograma por dia, horários e grupos para o curso Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)	163
Quadro 17 – Plano de Ação: Processo de Transição da Gestão Escolar (PTGE)	165
Mapa 3 – Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)	213

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Vencimento do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola conforme o número de alunos da escola.....	38
Tabela 2 –	Comparativo das remunerações dos diretores de escola conforme a opção remuneratória	39
Tabela 3 –	Total de aprovados da Rede Estadual nos processos de Certificação Ocupacional como um dos requisitos para exercício do cargo de diretor escolar	48
Tabela 4 –	Comparativo de competências das diretorias entre pedagógicas e burocráticas	52
Tabela 5 –	Municípios atendidos pela SRE Metropolitana B e respectivos quantitativos de escolas estaduais com processos de escolha para o cargo de diretor	53
Tabela 6 –	Dimensionamento de escolas estaduais da SRE Metropolitana B, conforme município de sua jurisdição e quantitativo de alunos matriculados.....	54
Tabela 7 –	Dados estatísticos dos três últimos processos de escolha para diretor de escola na SRE Metropolitana B.....	56
Tabela 8 –	Níveis de complexidade de gestão (ICG) das 37 escolas da SRE Metropolitana-B onde o processo de escolha ao cargo de diretor de 2022 ocorreu através do Colegiado por ausência de chapa inscrita.....	61
Tabela 9 –	Dados estatísticos do município de Ibitaré (2022)	104
Tabela 10 –	Escolas Estaduais pertencentes ao município de Ibitaré com dados consolidados do quantitativo de matrículas, turnos, quantitativo de servidores e relação de alunos por servidor em 2024	105
Tabela 11 –	Escolas Estaduais pertencentes ao município de Ibitaré com o quantitativo de diretores, vice-diretores, professores e especialistas em 2024	107
Tabela 12 –	Níveis da Escala de <i>Likert</i> adotada no instrumento de pesquisa	111

Tabela 13 – Tempo de atuação profissional nos cargos de Professor ou Especialista em Educação na rede estadual de ensino, indiferente do tipo de vínculo	113
Tabela 14 – Segmento profissional (cargos) dos servidores participantes da pesquisa	114
Tabela 15 – Indicação do Nível de escolaridade dos participantes da pesquisa, como Formação Inicial necessária para exercer o cargo (Questão 6a)	115
Tabela 16 – Indicação da escolaridade dos participantes da pesquisa em nível de Pós-graduação na área da Educação (Questão 6b)	116
Tabela 17 – Indicação da escolaridade dos participantes da pesquisa com formação específica em Administração Escolar, Gestão Escolar ou similar (Questão 6c)	116
Tabela 18 – Estar preparado para exercer o cargo de diretor através da formação inicial (Questão 6d).....	117
Tabela 19 – Estar preparado para exercer o cargo de diretor através de Pós-graduação na área da educação (Questão 6g)	118
Tabela 20 – A carga horária de trabalho do diretor de escola estadual (40h semanais) é compatível com o vencimento e carreira (Questão 7g).....	123
Tabela 21 – A carga horária de trabalho do diretor de escola estadual é compatível com as demandas e atribuições do cargo (Questão 7h).....	124
Tabela 22 – Com o atual padrão de remuneração e as atribuições do cargo, em algum momento concorrerei a diretor em uma escola (Questão 7i)...	125
Tabela 23 – As atribuições da Gestão Pedagógica do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado (Questão 8a).	126
Tabela 24 – Acredito que as atribuições da Gestão de Pessoas do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado (Questão 8d).	127
Tabela 25 – As atribuições da Gestão Administrativa e Financeira do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado (Questão 8g).....	128
Tabela 26 – Se a Gestão Pedagógica pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual (Questão 8c).	129

Tabela 27 – Se a Gestão de Pessoas pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual (Questão 8f).	129
Tabela 28 – Se a Gestão Administrativa e Financeira pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual (Questão 8i).	130
Tabela 29 – A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual tem por objetivo medir os conhecimentos dos possíveis candidatos ao cargo (Questão 9c).	132
Tabela 30 – A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual tem por objetivo a formação e a aquisição de conhecimentos para os possíveis candidatos ao cargo (Questão 9d).....	133
Tabela 31 – A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual é pré-requisito para melhoria na minha carreira atual (progressão e promoção) mesmo que eu não me candidate ou exerça o cargo (Questão 9e).....	134
Tabela 32 – Se fosse provido apenas por indicação da SEE/MG, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor (Questão 10a).	136
Tabela 33 – Se fosse provido apenas por indicação do Colegiado Escolar, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor (Questão 10b)..	137
Tabela 34 – Se fosse provido apenas por Concurso Público, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor (Questão 10c).	138
Tabela 35 – Caso não fosse necessária a aprovação na Certificação Ocupacional, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor (Questão 10d)..	139
Tabela 36 – É possível que em algum momento eu concorra ao cargo de vice-diretor de escola estadual (Questão 10f).....	140
Tabela 37 – As atribuições do diretor voltadas para a Gestão Pedagógica , são compatíveis com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 8b).....	142
Tabela 38 – As atribuições do diretor voltadas para a Gestão de Pessoas , são compatíveis com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 8e).....	143
Tabela 39 – As atribuições do diretor de escola voltadas para a Gestão Administrativa e Financeira , são compatíveis com os preceitos	

	da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 8h).....	143
Tabela 40 –	A Certificação Ocupacional está em consonância com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 9h).....	144
Tabela 41 –	A escolha de diretor deve ser por meio de consulta à comunidade, pois está em consonância com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 10e).	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação
ASA	Agente de Suporte Acadêmico
CAE	Conselho Estadual de Alimentação Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CONSED	Conselho de Secretários Estaduais de Educação
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DED+	Diário Escolar Digital
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE-A	Diretoria Educacional A
DIRE-B	Diretoria Educacional B
DIVAE	Divisão de Atendimento Escolar
DIVOF	Divisão Operacional e Financeira
EAD	Ensino à Distância
EEB	Especialista em Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
FHA	Fundação Helena Antipoff
FPDE	Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar
FUCAM	Fundação Educacional Caio Martins
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICG	Indicador da Complexidade da Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Nova Administração Pública
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais

PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares
PTGE	Processo de Transição da Gestão Escolar
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDINE	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SISAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SISAP	Sistema de Administração de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino
STF	Supremo Tribunal Federal
SYSADP	Sistema de Controle de Quadro de Pessoal
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	O CARGO DE DIRETOR ESCOLAR	25
2.1	O CARGO DE DIRETOR ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO	25
2.2	CONTEXTO HISTÓRICO DO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR EM MINAS GERAIS.....	31
2.3	CONTEXTO E ASPECTOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....	34
2.3.1	Características e aspectos organizacionais da instituição	35
2.3.2	O perfil do diretor requerido pela Secretaria de Estado de Educação	38
2.3.3	O processo de escolha para o cargo de diretor de Escola Estadual	42
2.3.4	A Certificação Ocupacional como pré-requisito para ocupar o cargo de diretor nas escolas estaduais.....	46
2.4	CARACTERIZAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) – METROPOLITANA B	50
2.5	EVIDÊNCIAS DA DIMINUIÇÃO GRADATIVA DE CANDIDATOS AO CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO METROPOLITANA B.....	55
3	O QUE SE ESPERA DO DIRETOR ESCOLAR: ANÁLISE DAS HIPÓTESES PARA A REDUÇÃO DA PROCURA DE CANDIDATOS AO CARGO	62
3.1	À LUZ DA TEORIA: EM BUSCA DE REFERÊNCIAS	62
3.1.1	A Gestão Democrática da escola pública	63
3.1.2	Possibilidades de provimento do cargo de diretor escolar.....	76
3.1.3	Formação inicial/continuada do diretor escolar.....	86
3.2	METODOLOGIA DA PESQUISA	101
3.2.1	A delimitação do local de pesquisa	103
3.2.2	Os sujeitos envolvidos.....	106
3.2.3	Instrumento de coleta de dados	108

3.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	112
3.3.1	Perfil dos participantes da pesquisa	113
3.3.2	Eixo: Formação.....	115
3.3.3	Eixo: Vencimento e Carreira	119
3.3.4	Eixo: Atribuições do Cargo.....	126
3.3.5	Eixo: Certificação Ocupacional	131
3.3.6	Eixo: Provimento do Cargo.....	135
3.3.7	Eixo: Gestão Democrática da Educação.....	141
3.3.8	Considerações a partir dos dados gerados na pesquisa	146
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE EVIDENCIADA: O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	149
4.1	A importância da metodologia de Planejamento	149
4.2	Diagnóstico e Planejamento das Ações.....	153
4.2.1	O curso Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE).....	157
4.2.2	O Processo de Transição da Gestão Escolar (PTGE)	164
4.2.3	Monitoramento e Avaliação	167
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DAS SUBSECRETARIAS, SUPERINTENDÊNCIAS E DIRETORIAS DA SEE/MG.....	184
	APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA: DEMANDA PARA O CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL NA JURISDIÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO - METROPOLITANA B...	186
	ANEXO A - SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	198
	ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DO DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL	199
	ANEXO C - ANEXO III DO EDITAL SEE Nº 05, DE 29/06/2022 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E REFERÊNCIAS PARA ESTUDO.....	202

ANEXO D - DIRETORIAS DA SRE METROPOLITANA B E SUAS RESPECTIVAS COMPETÊNCIAS	209
ANEXO E - MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE (RMBH)	213

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, entre avanços e retrocessos, o Brasil tem experienciado um modelo alicerçado na premissa da gestão democrática com participação popular. Essa premissa carrega em seu bojo a descentralização de poder, onde setores da sociedade passaram a experienciar ou pelo menos criar a expectativa de certa autonomia. No ambiente escolar isso não foi diferente. O diretor¹ escolar passou a ter centralidade no desenvolvimento da gestão desse ambiente, onde se diversificaram, inclusive, as formas de provimento para o cargo, arraigadas pelo processo democrático e de participação popular também em sua metodologia de escolha.

Conseqüentemente, o diretor escolar passou a protagonizar um viés de esperada oportunidade de ensino emancipado com acesso a todos os cidadãos, seguido de igual expectativa de qualidade em sua oferta. Essas características trouxeram maior complexidade ao que se espera do papel desse diretor, sobretudo em questões relacionadas ao seu perfil, liderança e forma de atuação, no que concerne a gestão do ambiente escolar em suas amplas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

Tais avanços também carregaram consigo possíveis efeitos perversos no contexto da gestão escolar, sendo um deles o que gerou a questão de pesquisa abordada neste trabalho: quais as causas para a redução gradativa dos servidores do magistério lotados nas escolas estaduais a pleitearem o cargo de diretor escolar? Tal problema é experienciado no ambiente de trabalho do pesquisador, atuante desde 2015 no cargo de Inspetor Escolar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), mais especificamente na Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B como *lócus* do contexto específico do caso de gestão que aqui emergimos ao público.

Este trabalho de pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender os motivos geradores da redução gradativa de candidatos ao exercício do cargo de diretor de escola estadual na Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B. As evidências encontradas para o problema proposto partem de

¹ Neste trabalho, trataremos como análogos os termos “diretor” e “gestor”, a partir da premissa apresentada por Lück (2000a, p. 16) de 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).

dados gerados nos três últimos processos de escolha² para o cargo de diretores de escolas estaduais realizados na SRE Metropolitana B, nos anos de 2015, 2019 e 2022, respectivamente. Os dados apontam para a redução gradativa nas composições de chapas para concorrer ao processo de escolha através do voto da comunidade escolar, partindo de 96% das escolas com composição de chapas em 2015 para apenas 81% em 2022. Em contrapartida, houve um aumento considerável nas escolhas que ocorrem alheias à ampla concorrência pela comunidade escolar, pela ausência de composição de chapas, levando a escolha para processos que poderíamos denominar como indiretos, tais como através dos Colegiados Escolares e/ou livre indicação do diretor da Superintendência. Esses processos passaram de 4% em 2015 para 19% das escolas em 2022.

A realização desta pesquisa se fundamenta na relação direta do pesquisador com a gestão pública escolar, através do exercício da função de Inspetor Escolar na SEE/MG. A Resolução CEE nº 457/2009, define a inspeção como “processo pelo qual a administração do ensino assegura a comunicação entre os órgãos centrais, os regionais e as unidades de ensino, tendo em vista a melhoria da educação” (Minas Gerais, 2009, p. 1). Suas atribuições incluem primordialmente a verificação, avaliação, monitoramento e correção das ações nas instituições escolares em relação às normas regulamentares legais (Minas Gerais, 2009). Essa dimensão atribuída ao cargo identifica e o conecta diretamente à gestão das escolas.

A experiência nesse contexto possibilitou a observação da diminuição gradativa na procura para o exercício do cargo de diretor. Partindo dessa premissa, justifica-se a pesquisa, na tentativa de elucidar o problema apresentado e propor alternativas como imperativo para o fortalecimento de uma gestão escolar democrática que seja capaz de atrair bons profissionais, preparados para intervir positivamente no contexto

² Neste trabalho, com relação ao provimento do cargo de diretor de escola na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), será utilizado o termo “processo de escolha”, tendo em vista que não ocorrem eleições e, sim, uma consulta à comunidade, considerando ser de competência do governador do Estado nomear o diretor de escola (Minas Gerais, 2022b). “A função de diretor no quadro do governo de Minas Gerais é exercida por cargo de confiança de livre nomeação e exoneração; sendo assim, cabe à comunidade escolar indicar e ao governador aceitar ou não tal indicação” (Pereira, 2015, p. 17). Nesse sentido, também é necessário considerar a inconstitucionalidade na eleição de diretores de escola, conforme ADI 2997-5 Rio de Janeiro, de 29/10/2003, julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=387219>. Acesso em: 02 dez. 2023.

da educação pública, oferecendo alternativas de propostas diversas para o crivo e escolha das comunidades.

Desse modo, com base em nosso objetivo geral e na justificativa apresentada, os objetivos específicos assim se configuram: (i) Descrever, baseado em evidências, esse cenário em que há uma redução gradativa na procura pelo exercício do cargo de diretor de escolas estaduais e suas possíveis implicações; (ii) Analisar, com base nos dados gerados na pesquisa de campo e na relação com o aporte teórico, as causas da redução na procura pelo exercício do cargo de diretor na SRE Metropolitana B; e (iii) Planejar e propor ações de aprimoramento para as práticas de gestão, capazes de mitigar o problema da redução na procura de candidatos ao cargo de diretor, fomentando o fortalecimento da Gestão Democrática da Educação no interior das escolas estaduais em suas dimensões pedagógica, de pessoal, administrativa e financeira, equilibrando as expectativas da SEE/MG e da comunidade escolar.

Em consonância com os objetivos específicos explicitados e seu encadeamento, este trabalho está estruturado em quatro capítulos, incluindo esta introdução, identificada como capítulo 1. Em seguida, o capítulo 2 está estruturado de forma a descrever o cenário nacional, estadual e local, através do contexto histórico do cargo de diretor escolar no Brasil e em Minas Gerais, mais especificamente na Rede Estadual de Ensino. A partir desse panorama, descrevemos os marcos legais, as características e a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), sobretudo o arcabouço e os procedimentos para prover o cargo de diretor em suas escolas, incluindo o pré-requisito da Certificação Ocupacional.

Partindo do contexto amplo ao contexto local, chegamos à caracterização da Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B e suas escolas circunscritas, local de atuação do pesquisador, onde apresentamos, de forma mais detalhada e amparada em dados, gráficos e tabelas, o caso de gestão (problema de pesquisa), amparado em evidências que apontam para o cenário da redução gradativa dos servidores do magistério em exercício nas escolas estaduais a pleitearem o cargo de diretor escolar. O foco desse problema, como demonstrado neste trabalho, foi diagnosticado na SRE Metropolitana B.

No capítulo 3, de forma analítica, abordamos e discutimos o referencial teórico, buscando consolidar um lastro sólido baseado em importantes autores e pesquisadores ligados ao tema, visando estabelecer um diálogo, analisar e possibilitar

uma discussão mais densa do problema de pesquisa em tela. Essa análise está fundamentada nas premissas e paradigmas de autores como Araújo (2017, 2018); Brooke e Rezende (2020); Estêvão (2001); Libâneo (2018); Lück (2000a, 2006, 2009, 2011, 2013, 2014); Oliveira e Vasques-Menezes (2018); Paro (1996, 2002, 2009, 2011); Rocha e Carnieletto (2007) e Teixeira (2010), dentre vários outros que contribuem para a perspectiva do paradigma da **Gestão Democrática da Educação**, como eixo de análise principal e transversal deste trabalho, que perpassa outros eixos de análise, a saber: **formação** inicial e continuada dos candidatos a diretores e dos diretores em exercício; **vencimento e carreira** desses profissionais; **atribuições do cargo** de diretor imputadas pela SEE/MG; **Certificação Ocupacional** como pré-requisito para se concorrer ao cargo de diretor escolar; e as possibilidades de **provimento do cargo** de diretor. Como forma de enriquecer a discussão, também buscamos suporte em trabalhos pertinentes à temática, produzidos pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Através de pesquisa exploratória em busca das evidências do problema e estabelecimento do referencial teórico, apresentaram-se hipóteses inicialmente concebidas relacionadas ao problema de pesquisa, tais como: (i) formação inicial e continuada insuficiente; (ii) carga horária e alto volume de trabalho; (iii) remuneração/carreira insatisfatórias; (iv) características das atribuições imputadas aos diretores; (v) grau de complexidade administrativa das escolas; (vi) formas inadequadas de provimento do cargo. Nesse contexto, dada a complexidade do problema de pesquisa, consideramos a plausibilidade de que mais de uma hipótese seja desencadeadora do problema em tela. Partindo dessas afirmativas, passamos à primordial necessidade de buscar respostas por meio de pesquisa de campo.

Assim, ainda no capítulo 3 discutimos os recursos metodológicos utilizados, amparados em pesquisa quantitativa, tais como: (i) a delimitação das dezessete escolas estaduais situadas no município de Ibirité/MG, pertencente à jurisdição da SRE Metropolitana B, como local de pesquisa, visando garantir, no ambiente micro, a representatividade e confiabilidade com relação ao ambiente macro da SRE; (ii) estabelecimento dos sujeitos participantes da pesquisa como recorte censitário e representativo centrado nos oitocentos e trinta e quatro servidores, potenciais candidatos ao cargo de diretor em exercício nas escolas estaduais delimitadas; e (iii) construção do instrumento de coleta de dados para realização da pesquisa de campo,

através da adoção de questionário com questões fechadas definidoras do perfil dos participantes e utilização de escala de *Likert*³ nas questões que envolveram os eixos de análise. Diante das respostas ao instrumento de coleta de dados, consolidadas com uma amostra de trezentos e vinte e oito participantes da pesquisa, ou seja, 39,33% do número total do recorte inicialmente previsto, construímos um relato descritivo das constatações observadas, definidas como achados da pesquisa.

Através da geração e análise de dados, arcabouço legal estudado na fase de pesquisa exploratória e apontamentos do aporte teórico construído neste trabalho, comprovam-se algumas das hipóteses previamente concebidas para o problema de pesquisa. Os achados da pesquisa conduzem à resposta de que as causas para a redução gradativa dos servidores do magistério a pleitearem o cargo de diretor escolar se fundamentam, sobretudo, numa formação inicial inadequada e/ou insuficiente para exercer o cargo, sendo a formação específica na área de gestão escolar também insuficiente, porém, mais adequada. Nesse cenário, apresenta-se a necessidade de revisar o volume de trabalho sem a ampliação da carga horária, num contexto de remuneração insatisfatória e atribuições complexas, sobretudo na Gestão Administrativa/Financeira, além da discrepância remuneratória entre diretores efetivos e convocados em desfavor dos convocados. Em consequência, há desinteresse em exercer o cargo de diretor, um baixo quantitativo de servidores que se submetem a Certificação Ocupacional com objetivos de se candidatarem ao cargo, situação fortalecida pelo fato do desconhecimento da carreira. Contudo, há consenso no provimento do cargo balizado em critérios técnicos e democráticos. Em resumo, quatro vertentes demonstram a necessidade de: (i) valorização profissional do diretor; (ii) formação inicial e continuada condizentes com as demandas requeridas ao diretor; (iii) desburocratização do cargo e autonomia nas decisões; e (iv) provimento do cargo fundamentado em critérios técnicos embasados na competência e referendados pela escolha ampla da comunidade escolar.

³ “Desenvolvida por Rensis Likert” na década de 1930. Trata-se de escala muito utilizada nas investigações sociais” para manifestar atitude ou opinião (Martins; Cornacchione, 2021, p. 2). Apresenta “um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito avaliado para (se) manifestar” gradativamente. No caso de concordância, desde o “discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5, 7 ou 11)” (Cunha, 2007, p. 24). Poderá também expressar frequência, importância e probabilidade. “A escala só está pronta para ser aplicada quando está garantida a objectividade, a fidelidade, a validade e a consistência da escala” (Cunha, 2007, p. 26).

Esses achados nos conduziram ao capítulo 4, através da apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE), como proposta na intenção de mitigar o problema apresentado, buscando o fortalecimento da Gestão Democrática da Educação pública através da participação ativa de possíveis candidatos nos processos de escolha para o cargo de diretor de escola estadual. A partir de um diagnóstico fundamentado nos achados da pesquisa, percebemos que algumas ações não se demonstraram viáveis por não estarem na governabilidade do pesquisador nesta proposta de pesquisa, sendo apresentadas como sugestão para possível implementação por parte da SEE/MG: (i) incluir informações sobre vencimento e carreira do diretor nos editais dos processos de Certificação Ocupacional; (ii) ações de valorização com reestruturação para o cargo/carreira do diretor; e (iii) formação através de Ensino à Distância (EAD) disponível aos que irão se submeter à Certificação Ocupacional.

Por outro lado, em análise das alternativas e escolha das ações viáveis, chegamos a duas ações que apresentam plausibilidade para serem implementadas, de acordo com a delimitação e o contexto apresentado neste trabalho. Essas ações passam necessariamente pelo eixo 'formação', considerando sua imprescindibilidade para uma gestão eficaz. Nesse contexto, apresentamos como primeira ação a proposta de implementação do curso "Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)", como formação prévia para novos diretores e formação continuada para os diretores em exercício do cargo, com foco nas práticas de gestão. A segunda ação proposta é o "Processo de Transição da Gestão Escolar (PTGE)", como preparação e transição da gestão para novos diretores ao introduzir no ambiente escolar a transição do cargo de um diretor em exercício, para um diretor recém-escolhido. O estudo dessas ações, além da plausibilidade e viabilidade de implementação, demonstrou-se perfeitamente possível de se promover um monitoramento constante com possibilidades de correção de rotas, através de um processo de avaliação contínua e predominantemente qualitativa, de curto, médio e longo prazo, seguindo os mesmos preceitos e diretrizes pedagógicas da SEE/MG.

Por fim, apresentamos as considerações finais, como forma de contextualização, explanação e conclusão do trabalho. Também foram expostos entraves e limitações da pesquisa, além das possibilidades de avanço e abertura para novas pesquisas que venham a contribuir para o fortalecimento do papel do diretor escolar como sujeito político/representativo da comunidade à qual pertence, num contexto fundamentado na Gestão Democrática Participativa.

2 O CARGO DE DIRETOR ESCOLAR

Neste capítulo, pretendemos descrever o cenário nacional, estadual e local, através do contexto histórico da gestão escolar no Brasil e em Minas Gerais, mais especificamente na Rede Estadual de Ensino. A partir desse cenário, descrevemos os marcos legais, as características e a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), sobretudo o arcabouço e os procedimentos para prover o cargo de diretor em suas escolas, incluindo o pré-requisito da Certificação Ocupacional. Em seguida, descrevemos a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B e suas escolas circunscritas, local de atuação do pesquisador. A partir daí, passamos a descrever o Caso de Gestão amparado nas evidências que geraram o problema de pesquisa: quais as causas para a redução gradativa dos servidores do magistério lotados nas escolas estaduais a pleitearem o cargo de diretor escolar? Visando dar maior fluidez à leitura, dividimos este capítulo em cinco seções, seguindo o encadeamento e propostas de discussão aqui descritas.

2.1 O CARGO DE DIRETOR ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Buscar e abordar o contexto histórico do cargo de diretor escolar no Brasil parte da importância de pesquisar seu passado, entender e interferir em seu presente, buscando projetar seu futuro. Nesse viés, devemos compreender a administração escolar como resultado de um processo histórico, social e político enraizado nos mesmos preceitos, por vezes contraditórios, que por muito tempo imperaram e, de certa forma, ainda insistem em imperar na sociedade brasileira (Andreotti, 2012). Toda produção humana e formas de produção determinam, também, suas maneiras de se organizarem em sociedade, e o alicerce condicionante de todas as relações humanas é o trabalho (Lombardi, 2012). E nesse processo de organização e estruturação social e política, se encontra a escola. Assim seria razoável pensar que

a organização escolar e, em seu interior, a gestão escolar, são partes articuladas do todo econômico, social e político em que se inserem [...]. A organização escolar está em constante processo de transformação, acompanhando a produção da existência dos homens, de seu modo de produção; ao se transformar o modo de produção, suas mudanças também são acompanhadas por toda organização social, jurídica e política (Transformação). (Lombardi, 2012, p. 22)

Acreditamos ser necessário apresentar tais pressupostos, possibilitando buscar compreensão quanto às relações que a administração escolar pode apresentar a partir das construções e desconstruções ocorridas no Brasil ao longo do tempo. Entender esse processo social e histórico é imprescindível para se compreender a concepção e organização temporal do sistema educacional em nosso país como uma das formas de se relacionar à problematização apresentada neste trabalho.

A **Administração Escolar no Brasil Colônia** era hierarquicamente centralizada no alto comando dos colégios jesuítas, com atribuições doutrinárias e administrativas. Esse cenário centralizador prevaleceu com as 'Reformas Pombalinas' promovidas sob a égide do iluminismo e modernização, prevalecendo também durante o período joanino (Fonseca; Menardi, 2012). Na **Administração Escolar no período Imperial**, a educação passa a ser vislumbrada como sinônimo de modernização, onde surge a necessidade que o novo Estado Nacional legisle sobre a educação (Ananias, 2012). Neste escopo, ainda prevalece a centralização da Administração Escolar no governo central. Somente a partir de 1834 a administração do ensino primário e secundário, públicos e gratuitos, passa a ser descentralizada como reponsabilidade das províncias. Até então, ainda não havia o cargo de diretor nas escolas primárias, ficando essa organização a cargo dos próprios professores, situação que perdurou por todo o período imperial brasileiro. Nos Liceus, considerados mais complexos, o governo nomeava os diretores com amplas atribuições administrativas e pedagógicas (Ananias, 2012).

Quanto a **Administração Escolar na Primeira República**, percebe-se que a escola passará a ter sua posição bem definida, inclusive sua administração interna, através da criação dos grupos escolares (Ananias, 2012). A Primeira República (1889 a 1930) será palco de diversas reformas da educação, sendo o estado de São Paulo o pioneiro, que, posteriormente, influenciará reformas em outros estados da nação⁴. A partir da reforma de 1892 e 1893, em São Paulo, passou-se a reunir várias escolas em um único prédio, adotando a denominação de 'grupos escolares'. Esses passam a contar com a presença do 'diretor', numa premissa de divisão do trabalho e controle

⁴ De acordo com Penteado e Bezerra Neto (2012, p. 77), as reformas foram organizadas por: Lourenço Filho (1923) no Ceará; Lysímaco da Costa (1924) no Paraná; Anísio Teixeira (1925) na Bahia; José Augusto (1925) no Rio Grande do Norte; Francisco Campos e Mário Casassanta (1927) em Minas Gerais; e Carneiro Leão (1928) em Pernambuco.

centralizador entre escola e governo, numa rígida normativa hierarquizante e burocrática, que incluía determinar a forma e o ritmo de trabalho dos professores. A princípio, os diretores, sendo professores nomeados pelo governador, não se afastavam da docência, acumulando atribuições. Tal situação, à medida que a administração se tornava mais complexa, apresentou-se inviável e o diretor passou a se dedicar exclusivamente à burocracia da administração escolar (Penteado; Bezerra Neto, 2012).

Entre 1930 e 1945, na **Era Vargas**, se estabelece o foco, no “processo de consolidação da função de diretor de escola, consequência da expansão do ensino elementar e da demanda por educação provocada pelo impulso de industrialização e de urbanização” (Andreotti, 2012, p. 103). Esse cenário propiciou um grande debate centrado na educação como veículo propulsor do progresso diante do novo projeto nacional, além de pré-requisito gerador de ascensão social. Quanto a administração escolar, o movimento escolanovista defendia uma formação científica e em nível superior para os profissionais da educação, incluindo seu administrador. Tais premissas influenciaram a formação educacional superior que incluísse conteúdos voltados para a formação dos inspetores e diretores escolares, a exemplo do conteúdo de Administração Escolar, além de ações efetivas de capacitação para os diretores dos grupos escolares (Andreotti, 2012).

Imbuída dessa ascensão, a administração escolar, aliada ao contexto social geral, passou a ser associada aos métodos gerenciais de administração, assim como a administração empresarial, levando a concepção do Fayolismo⁵ para o interior das escolas (Andreotti, 2012). Tal premissa irá influenciar e polemizar a gestão escolar até os tempos atuais, fortalecendo a justificativa para a pesquisa problematizada neste trabalho.

Seguimos para a **Administração Escolar, do Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964) à Ditadura Militar (1964-1984)**. As demandas econômicas, industriais e o crescimento populacional urbano nesse período favoreceram a educação, aliadas a

⁵ O termo refere-se a Henry Fayol (1841-1925), desenvolvedor de uma metodologia de organização do trabalho baseada na centralização organizacional e nas funções administrativas de forma racional. Conforme Andreotti (2012), foi contemporâneo de Frederick Taylor (1856-1915). Este, seguindo na mesma linha metodológica, compartimentalizou o trabalho, concebendo o operário nas fábricas como um “apêndice da máquina”, passando a ser também concebido “tendencialmente” como máquina (Baratta, 2017, p. 311).

movimentos sociais que pressionavam por maior atendimento escolar visando o mercado de trabalho. Em 1961, finalmente o país consegue aprovar sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶ (Brasil, 1961). Houve maior engajamento da sociedade nas questões educacionais, trazendo relevância à necessidade de se levar a educação para as massas.

Nesse contexto, destacou-se o método de alfabetização⁷ de Paulo Freire (1921-1997), bem como suas ideias de educação libertária e críticas ao modelo escolar quanto ao seu caráter de manutenção das classes dominantes (Gallindo; Andreotti, 2012). No tocante à administração escolar, percebe-se a manutenção de seu viés reprodutor dos meios de produção capitalista, assim como na sociedade da época. Na esteira do desenvolvimento industrial, a administração escolar absorve as metodologias da administração das empresas.

Percebe-se a ênfase na necessidade de maior formação para o diretor de escola, que deve planejar e controlar de modo racional, seguindo os princípios de Fayol e Taylor⁸. Esses princípios passam a estabelecer a ideia de formação especializada ao administrador escolar, ocupando posição hierárquica, sendo aquele que intermediará com autoridade e sem autonomia as relações entre quem planeja (governos) e quem executa (professores). Nesse processo, o administrador escolar foca na burocracia, ficando à margem do pensar e fazer pedagógicos (Gallindo; Andreotti, 2012).

Essa premissa em torno da formação do administrador escolar reforçada por legislações federais e estaduais, possibilitou, na década de 1950, a expansão dos cursos de especialização voltados para a formação do diretor, a exemplo do curso pós-normal em administração escolar implantado no estado de São Paulo e exigido a todos os diretores de grupos escolares. Houve expressivo aumento de matrículas nos cursos de Pedagogia, também impulsionados pelo crescimento populacional que demandava ampliação do atendimento escolar. Nessa época, se destaca, em 1963, o

⁶ Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

⁷ Trata-se de um método que pensa a formação do ser humano por completo, inclusive em aspectos culturais e de consciência social. Para alfabetizar, se demonstra contrário à utilização de cartilhas ou mesmo o formato tradicional da sala de aula. Nesse caso, se utiliza do próprio contexto cultural e social do indivíduo, criando “palavras geradoras” e um ambiente propício para que se possa “ler palavras e ler o mundo” (Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 314).

⁸ Vide nota de rodapé nº 4.

livro “Organização e Administração Escolar” de Lourenço Filho propondo-se a ser um manual atualizado para as práticas do diretor de escola, sendo seu livro amplamente adotado nos cursos de formação de diretores. Também se destaca o esforço de educadores da área de administração escolar, a exemplo de José Querino Ribeiro, que possibilitou a criação da Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação (ANPAE).

Por mais que a organização do sistema de ensino pouco tenha se alterado no período do Desenvolvimentismo, não há como negar seus avanços, incluindo a concepção da Administração Escolar. Ainda que se faça crítica ao modo capitalista advindo das empresas, também não se pode negar a escola como reflexo da sociedade, sem desvincular-se de seus contextos históricos, culturais e sociais. Contudo, ao impor a marca de governo autoritário, o golpe militar de 1964 irá alterar consideravelmente a organização do sistema educacional no país, incluindo as práticas do diretor escolar (Gallindo; Andreotti, 2012).

O período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1984) teve como premissa o crescimento econômico e reformas institucionais, pelas quais a educação não passou incólume. Esse modelo estava alinhado à política norte-americana, uma vez que o regime contou com a colaboração dos Estados Unidos da América (EUA) para se implantar no Brasil sob o falso pretexto de legitimação democrática, argumentos facilmente derrubados por suas ações de manipulação e violência que perduraram por vinte anos (Clarck; Nascimento; Silva, 2012).

Todo esse aparato era incrementado por um forte viés ideológico também implantado no currículo das escolas, visando estabelecer dominação como pensamento político hegemônico e legitimação para a nova ordem política e econômica, em sintonia com o capitalismo internacional através da implantação e impulsionamento de indústrias estrangeiras e crescente demanda de mão-de-obra capacitada. Nesse viés, caberia à escola se reduzir à qualificadora dos profissionais necessários. Essa política educacional reducionista e excludente, defendida pelo governo militar, encontrava lastro na Teoria do Capital Humano⁹, numa tentativa de

⁹ Teoria desenvolvida por Theodore Schultz na década de 1960, através da premissa meritocrática da educação como forma de investimento pessoal, com vistas a conquistar ascensão social. O autor parte da hipótese de que “investimentos sociais e pessoais realizados na expansão dos sistemas educacionais e na elevação do nível educacional da população produziram retornos superiores aos investimentos com os gastos dispendidos” (Brooke, 2012, p. 55-56).

incluir as massas excedentes que a escola não conseguia atender (Clarck; Nascimento; Silva, 2012).

Passa a ser obrigatória a formação em Administração Escolar em nível superior para diretores de todos os níveis de ensino, o que irá culminar na reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia e maior *status*, uma vez que este seria o curso de formação do diretor, supervisores, orientadores e inspetores (Clarck; Nascimento; Silva, 2012). Essa premissa inverteu a lógica da indicação política ao cargo de diretor para a indicação dos técnicos, dada a complexificação do teor burocrático da Administração Escolar. Dessa forma, ampliou-se o papel do diretor já delineado no Desenvolvimentismo, porém manteve-se as bases de entendimento tecnicista, quanto ao burocrático em detrimento do pedagógico.

Com o término do governo militar, devido às pressões sociais e agravamento da crise econômica do capital sentido de maneira mais forte no Brasil pelo aumento da dívida externa e empobrecimento da população, chegamos a discorrer sobre a **Administração Escolar na Nova República**. “Esse processo de reordenação da economia mundial implicou o fim do Estado do Bem-estar Social”¹⁰ (Minto, 2012, p. 178).

O panorama econômico demandava mais uma reforma da educação, visando atender as novas exigências do capital. A partir do final da década de 1970, se intensificam as lutas dos movimentos sociais. Com relação à Administração Escolar, as lutas também se concentraram em sua instrumentalização, com foco na descentralização; gestão participativa; eleições diretas para diretores escolares; colegiados escolares escolhidos pela comunidade (Minto, 2012).

A discussão segue até a década de 1990 no debate sobre a descentralização, sobretudo após a criação dos fundos para financiamento da educação. Tais características encontram lastro na reorganização do capital: o **Neoliberalismo**. É nesse contexto que se fortalece a concepção da lógica do mercado como salvadora da educação. O papel da escola passa a ser de grande importância para exercer controle estatal da gestão escolar baseada em metas financeiras, ideário de educação ligada à ascensão social e ao individualismo meritocrático (Minto, 2012).

¹⁰ “O *Estado do Bem-estar social (Welfare State)*, foi constituído após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), sobretudo nos países capitalistas mais avançados. “Pode ser definido, à primeira análise, como Estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1991, p. 416).

Minto (2012), defende que a Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), atual LDB, carrega em si conceitos Neoliberais. Para o autor, a LDB não detalhou bem o conceito de gestão democrática nem suas diretrizes, sendo que não avançou com relação ao que já previa a Constituição. Nesse sentido, Paro (2002a, p. 81) esclarece que

a grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuírem-se o poder e a autoridade no interior da escola (Paro, 2002a, p. 81).

Paro (2002a) indica que a premissa do regulamento é a manutenção do poder concentrado apenas no diretor. Diante do exposto, percebe-se que, mesmo com conquistas e avanços, incluindo alterações posteriores na LDB, também passamos por retrocessos. Assim, são notórias as questões que envolvem polêmicas e dificultadores para o exercício do cargo de diretor escolar, desde o princípio histórico da construção do Brasil como nação, que perduram até a atualidade. Ainda há muito o que se avançar em busca de ações importantes para a educação nacional, tais como: descentralização, autonomia e gestão democrática participativa.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR EM MINAS GERAIS

Acreditamos ser viável abordar a história da Administração Escolar levando em consideração as particularidades e singularidades do estado. Assim, esta seção pretende voltar o olhar para o Estado de Minas Gerais, abordando os marcos legais, caracterização e atribuições do cargo de diretor nas últimas décadas. No contexto de Minas Gerais, a abordagem histórica deste trabalho se dará a partir da década de 1980. Conforme Teixeira (2010), desde a década de 1980, apesar de alguns governadores tentarem barrar os processos democráticos alegando inconstitucionalidade na eleição de diretores, a rede estadual mineira de ensino convive com a instituição de legislação que propõe a criação de colegiados escolares e escolha de diretores por processos com participação da comunidade escolar. A autora assim descreve esse período histórico como propulsor da predominância de formas participativas de escolha de diretores no estado:

o pioneirismo de Minas Gerais em adotar formas colegiadas de direção escolar pode explicar esse quadro. Desde 1983 há resolução que institui a criação de colegiados nas escolas mineiras. A eleição direta para diretores de escola fazia parte das reivindicações dos educadores presentes ao I Congresso Mineiro de Educação naquele mesmo ano. E essas duas medidas figuravam entre as que deveriam ser adotadas pelas escolas como meio para a democratização do ensino, no sentido de que essas instituições precisariam incorporar os segmentos interessados no projeto educativo para que estes tivessem cada vez mais acesso à educação e esta pudesse ser um processo de formação mais amplo. (Teixeira, 2010, p. 4)

Apesar das afirmações anteriores acerca de um certo pioneirismo das políticas públicas na área da gestão escolar implantadas no estado de São Paulo, não há como deixar de se mencionar a afirmação da autora quanto ao pioneirismo de Minas Gerais nos rumos da gestão democrática da escola pública, conquistados a partir da luta dos educadores que reivindicavam uma escola que superasse a mera transmissão de conteúdo em busca da participação nas decisões e na construção de sua proposta pedagógica (Teixeira, 2010).

Ainda de acordo com a autora, já na década de 1990, “em contexto de crise do Estado, (...em que) critérios de eficiência da gestão e uma perspectiva gerencialista da atuação do diretor escolar produzem uma mudança em relação ao que se espera do ocupante desse cargo” (Teixeira, 2010, p. 10), a eleição de diretores em Minas Gerais passou a ser considerada como ferramenta de escolha do diretor autônomo que representasse sua comunidade numa iniciativa de descentralização por parte das esferas administrativas superiores da educação estadual.

Desde 1991 o Estado de Minas Gerais passou a utilizar formas híbridas de escolha dos diretores na rede estadual, ao interpor critérios de seleção mescladas com escolha de representações da comunidade. Essa premissa partia da observação de que formas isoladas de escolha não garantiam que a gestão fosse de fato democrática e participativa. Mesmo assim, tais políticas não alcançaram êxito ou unanimidade em todo o território estadual (Teixeira, 2010). Nas redes municipais, sobretudo em municípios menores, ainda prevaleciam práticas clientelistas, que aboliam critérios de competência e/ou participativos para indicação dos diretores, herança de um tradicionalismo político.

A partir da década de 2000, mais especificamente entre 2003 a 2014, conforme Pereira (2015), a política em Minas Gerais seguiu o receituário neoliberal sob a égide de que a esfera pública deveria seguir os parâmetros da esfera privada com vistas a

obtenção de resultados. A autora afirma que, nesse período em que práticas gerencialistas se encontravam no auge, foi implantado no estado um modelo de gestão pública, que também fora implantado no país, denominado 'Nova Administração Pública (NAP)' (Pereira, 2015). A autora afirma que,

a NAP foi uma proposta de reforma estatal, iniciada em 1995, que procurava reconstruir o estado para que este pudesse ser um agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional. Além disso, procurou superar a crise no setor público dos anos 1990, que se manifestava com total descontrole das organizações públicas e desestímulo no quadro de servidores (Pereira, 2015, p. 19)

Nesse mesmo período (2003-2014), Minas Gerais é governada pela mesma ideologia política neoliberal que objetivava a modernização do estado em busca da melhoria na prestação dos serviços públicos e racionalização dos gastos estatais, mantendo a qualidade dos serviços. Para tanto, implantaram um plano de governo denominado 'choque de gestão' (Pereira, 2015). O serviço público sofreu alterações em sua remuneração, aposentadoria e forma de avaliação de desempenho, visando num primeiro momento, o equilíbrio fiscal, redução dos gastos públicos e equilíbrio das receitas.

No tocante a educação, o governo passou a investir na política de resultados, incluindo investimento pesado nas mídias, como a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 em placas nas entradas das escolas. Durante o choque de gestão, o estado se dedicou a reformar, ampliar e construir escolas estaduais; implantou o Ensino Fundamental de 9 anos de forma pioneira no país; distribuiu computadores e livros didáticos para o Ensino Médio; incorporou as avaliações em larga escala à política estadual através da implantação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) (Pereira, 2015).

Esse esforço concentrado rendeu, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o primeiro lugar no IDEB de 2011 e o segundo lugar nos anos finais do Ensino Fundamental. Buscando reduzir a evasão, implementou o Programa Reinventando o Ensino Médio através de proposta curricular mais voltada a qualificação para o trabalho. Descrevendo todas essas ações, a princípio nos parece o apogeu da eficiência na administração pública, porém

o sindicato denuncia, nesses anos, um período em que as propagandas vinculadas pelo governo apresentaram um descompasso com a realidade da comunidade escolar. Nos últimos anos, ocorreu um comprometimento significativo das condições de trabalho e da vida dos profissionais da área de educação que foram esquecidos nas políticas públicas; benefícios salariais foram retirados dos proventos, com a implementação da forma de pagamento através do subsídio (...) e ainda há escolas com prédios sem quadra, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências e internet. Não houve negociação com o sindicato e, quando houve, sempre aconteceu no período de greve (Pereira, 2015, p. 23)

Todas essas iniciativas, ainda que voltadas para preceitos e ideologias neoliberais nos remete diretamente e historicamente ao processo de escolha para diretor escolar no ano de 2015, que será o princípio da base comparativa e estatística para o problema apresentado neste trabalho. Neste viés se apresenta de maneira muito predominante a premissa que

diretores de escola atualmente são muito exigidos quanto às várias habilidades que devem possuir. Conhecimentos sobre a legislação educacional e alguns elementos de direito administrativo são base para que ele contribua efetivamente para a implementação de políticas educacionais. Políticas públicas em contexto de descentralização requerem dos vários atores envolvidos com os momentos de sua implementação uma capacidade de tomar decisões de forma ágil que não é, muitas vezes, necessária quando a formulação e implementação de políticas acontece de forma muito centralizada. Isso fica mais forte quando se pensa em descentralização de fato, com distribuição de poder, mas ao mesmo tempo com responsabilização pelos atos tomados de forma autônoma (Teixeira, 2010, p. 11).

Diante da afirmação de Teixeira (2010), não há como se furtar de investigar até que ponto tão complexas exigências possam impactar na diminuição da pretensão de professores se engajarem na proposta e possibilidade de concorrerem e assumirem o cargo de diretor de escola com vistas a promover uma gestão democrática participativa, com eficácia e eficiência (Lück, 2014). Nesse viés, passamos a descrever a inserção dessa premissa na concepção da SEE/MG.

2.3 CONTEXTO E ASPECTOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) se contextualiza na administração direta do governo do estado. Esta seção pretende

explicitar suas competências, organização, características e marcos legais que a regulamentam. Com esse intento, pretendemos, ainda neste contexto, abordar como a SEE tem organizado e implementado seus processos de escolha para o cargo de diretor de escola estadual, incluindo a realização da avaliação de conhecimentos como pré-requisito para investidura no cargo, denominada ‘Certificação Ocupacional’. Finalmente pretendemos apresentar os aspectos organizacionais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B, ambiente específico de trabalho do pesquisador, possibilitando assim realizar a exposição das evidências que sustentam o problema de pesquisa.

2.3.1 Características e aspectos organizacionais da instituição

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) está prevista e estruturada com base nos artigos 26 e 27 da Lei nº 24.313, de 28 de abril de 2023¹¹, que estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023c). Em conformidade com seu artigo 26 e seus dezesseis incisos, “tem como competência planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado” (Minas Gerais, 2023c, p. 14), ligadas diretamente à educação, predominantemente à universalização da oferta e à garantia da qualidade.

Destacamos que se trata de um rol de atribuições muito abrangente e complexo, que conta inclusive com ações de cooperação e colaboração com os municípios, o que requer uma estrutura igualmente vultuosa, dada a importância da educação para o Estado. Por sua vez, a SEE/MG está regulamentada pelo Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023¹² (Minas Gerais, 2023g), que dispõe sobre sua organização. Sua sede, a Unidade Central, se encontra na capital do estado, Belo Horizonte, no conjunto de edifícios que concentra toda a esfera administrativa do Poder Executivo, conhecida como ‘Cidade Administrativa’. Seus Princípios Institucionais são os constantes no Quadro 1 (Minas Gerais, 2023d):

¹¹ Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24313/2023/>. Acesso em: 22 set. 2023.

¹² Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48709/2023/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

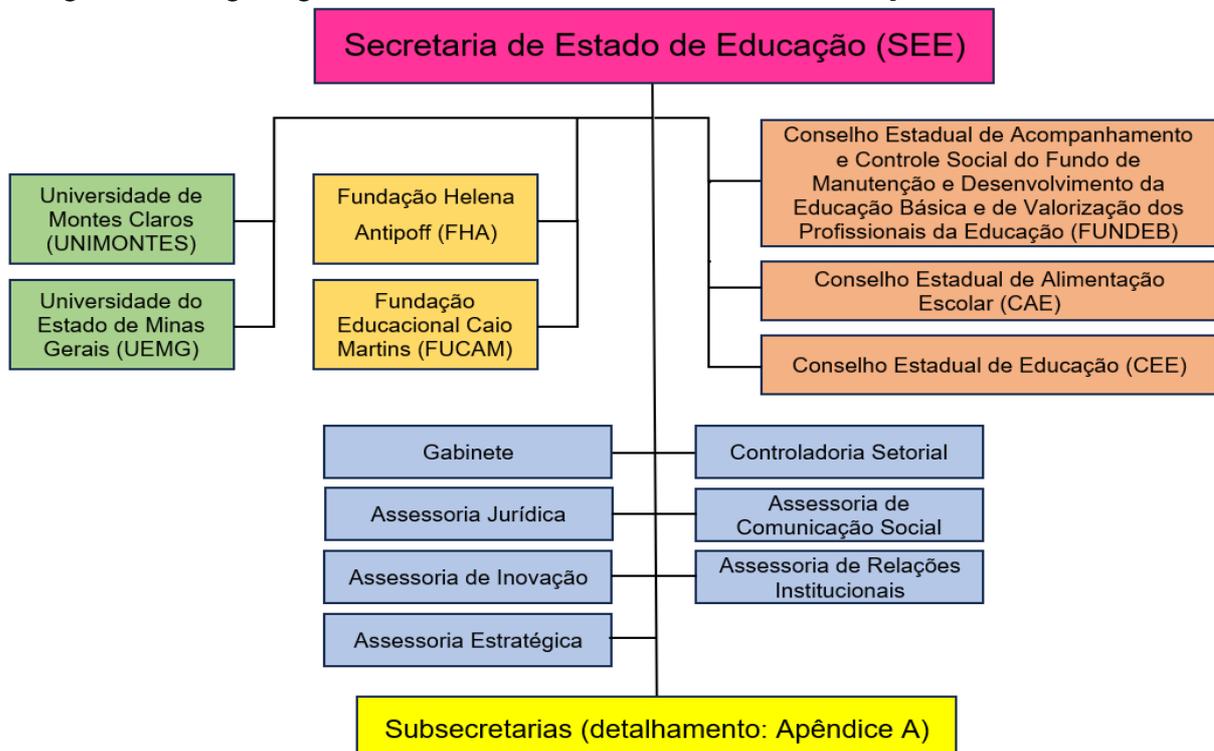
Quadro 1 – Princípios Institucionais da Secretaria de Estado de Educação

Missão	Garantir acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes.
Visão	Ser referência nacional em Educação Pública, em qualidade e equidade.
Valores	Diálogo; Ética e transparência; Equidade; Inovação; Gestão baseada em evidências; Colaboração.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principios-institucionais/>. Acesso em: 01 set. 2023.

Objetivando a garantia desses princípios institucionais, além de universidades, fundações e conselhos, a SEE está organizada a partir de seu Gabinete, onde atua o Secretário de Educação e sua assessoria direta, que, de forma horizontal, apresenta a seguinte estrutura: Controladoria Setorial; Assessoria Jurídica; Assessoria de Comunicação Social; Assessoria de Inovação; Assessoria de Relações Institucionais; Assessoria Estratégica; e Assessoria de Ensino Superior. Abaixo do Gabinete e suas respectivas Assessorias, encontram-se as Subsecretarias. Para uma explanação visualmente mais didática, a Figura 1, a seguir, apresenta a estrutura da SEE:

Figura 1 – Organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



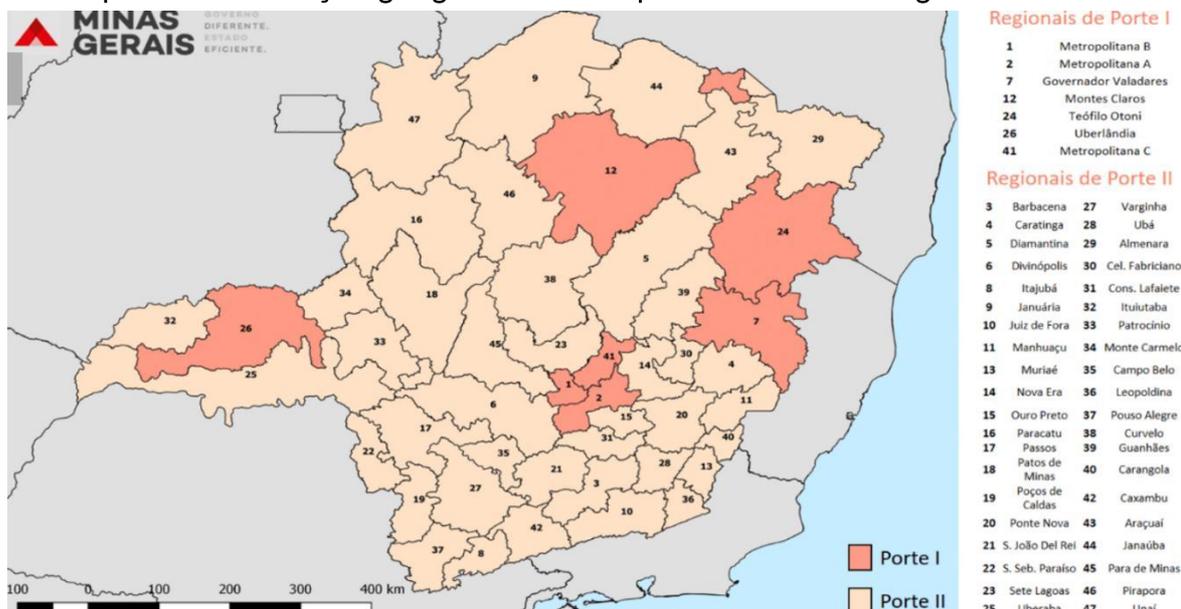
Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Minas Gerais (2023d; 2023g).

No caso das Subsecretarias e suas respectivas Superintendências e Diretorias¹³, com o objetivo de tornar o entendimento e a leitura deste trabalho mais fluido e focado, apresentamos essa estrutura completa no Apêndice A. Importante mencionar que, vinculadas à Subsecretaria de Articulação Educacional, se encontram as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), distribuídas geograficamente ao longo do território estadual (Minas Gerais, 2023g). Cada SRE abarca um quantitativo de municípios e escolas conforme a proximidade geográfica. Sua organização se subdivide em Porte I e Porte II, de forma diretamente proporcional ao que a SEE/MG considera suas dimensões em quantitativo de escolas e complexidade administrativa. Suas competências se encontram assim discriminadas (Minas Gerais, 2023g):

Artigo 56 - (...) exercer, em âmbito regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado com os municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (...). (Minas Gerais, 2023g, p. 38)

As SRE estão diretamente ligadas ao acompanhamento e monitoramento das escolas estaduais e distribuídas geograficamente conforme o Mapa 1:

Mapa 1 – Distribuição geográfica das Superintendências Regionais de Ensino



Fonte: Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>. Acesso em: 01 set. 2023.

¹³ As atribuições das Superintendências e Diretorias, respectivamente, podem ser consultadas em: : <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48709/2023/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

A subdivisão em Porte I e Porte II, conforme o grau de complexidade e dimensionamento da SRE quanto ao quantitativo de escolas atendidas, garante às SRE de Porte I, consideradas mais complexas, a subdivisão da Diretoria Educacional em parâmetros de duas: Diretoria Educacional A e Diretoria Educacional B. De acordo com as informações do Mapa 1, as SRE constantes na jurisdição da SEE/MG se encontram discriminadas no Anexo A deste trabalho.

Dada a complexa divisão administrativa e organizacional, em tão vasto estado de numerosos municípios, questiona-se e torna-se necessário analisar o perfil requerido no ideário da SEE/MG para ocupar o cargo de diretor nas escolas da rede estadual de ensino.

2.3.2 O perfil do diretor requerido pela Secretaria de Estado de Educação

O cargo de Diretor de Escola, na Secretaria de Estado de Educação, está previsto e regulamentado através da Lei nº 15.293/2004 (Minas Gerais, 2004), que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado¹⁴. A normativa define que o cargo em tela “com carga horária de quarenta horas semanais, será exercido em regime de dedicação exclusiva por servidor ocupante de função ou cargo das carreiras de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica” (Minas Gerais, 2004, p. 7). Os padrões de vencimento são definidos pelo Anexo VI da referida normativa, e suas variações acompanham proporcionalmente o quantitativo de matrículas das escolas e, conseqüentemente, seu grau de complexidade. A Tabela 1 ilustra as referências de posicionamento dos vencimentos do cargo:

Tabela 1 – Vencimento do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola conforme o número de alunos da escola

NÚMERO DE ALUNOS DA ESCOLA	CÓDIGO	VENCIMENTO*
> ou = 1.500 alunos	D-I	6.297,25
1.000 a 1.499 alunos	D-II	5.667,51
700 a 999 alunos	D-III	5.383,23
400 a 699 alunos	D-IV	4.845,27
150 a 399 alunos	D-V	4.427,89
< 150 alunos	D-VI	4.025,34

*A contar de 01/01/2023, conforme dados informados pela SRE e Minas Gerais (2023e).

Fonte: Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 03 mai. 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 03 mai. 2023.

Conforme discriminado na Tabela 1, percebe-se que o código referente a cada cargo de diretor é inversamente proporcional ao número de alunos matriculados na escola, ou seja, quanto mais alunos, menor o código em parâmetros que variam de I a VI. Sendo assim, o D-I exerce o cargo nas escolas mais complexas e o D-VI nas menos complexas. Seguindo esse raciocínio, quanto maior o código do cargo, menor o vencimento.

A política remuneratória para o cargo de diretor de escola na SEE/MG merece uma discussão específica por estar diretamente ligada às hipóteses levantadas no problema de pesquisa. De acordo com o artigo 23 da Lei nº 21.710, de 30 de junho de 2015 (Minas Gerais, 2015), o diretor de escola da ativa poderá optar por sua remuneração da seguinte forma: (i) remuneração constante na Tabela 1 como opção e nos casos de diretor não ocupante de cargo efetivo; (ii) se efetivo, em 1 cargo de Professor ou EEB com carga horária de 24 horas, com opção de receber pelo dobro do cargo acrescido de 50% da remuneração prevista na Tabela 1; (iii) se efetivo, em 2 cargos de Professor e/ou EEB com carga horária de 24 horas, com opção de receber ambas as remunerações, acrescido de 50% da remuneração prevista na Tabela 1.

Ressalta-se que, em nenhuma situação em que o servidor tenha acréscimo de remuneração, seja pelo dobro do cargo ou pelos 50%, os valores poderão se incorporar como base de cálculo para vantagens na carreira ou aposentadoria (Minas Gerais, 2015). Como forma de ilustrar essas opções remuneratórias, apresentamos os dados tabulados na Tabela 2, onde os salários de Professor e EEB são considerados para início de carreira, ou seja, sem as promoções e progressões previstas na legislação ao longo da permanência no cargo (Minas Gerais, 2004):

Tabela 2 – Comparativo das remunerações dos diretores de escola conforme a opção remuneratória (continua)

OPÇÃO REMUNERATÓRIA	REMUNERAÇÃO (R\$)	TOTAL DA REMUNERAÇÃO DO CARGO (R\$)		≠**
Opção 1 - não efetivo PEB ou EEB Equivalente aos vencimentos do cargo em comissão da Tabela 1	4.025,34	D-VI	4.025,34	--
	4.427,89	D-V	4.427,89	--
	4.845,27	D-IV	4.845,27	--
	5.383,23	D-III	5.383,23	--
	5.667,51	D-II	5.667,51	--
	6.297,25	D-I	6.297,25	--

Tabela 2 – Comparativo das remunerações dos diretores de escola conforme a opção remuneratória (conclusão)

Opção 2 - 1 cargo efetivo (24h) Remuneração PEB ou EEB cargo 1 + Dobro da remuneração do cargo efetivo + 50% do vencimento do cargo em comissão	2.652,29* + 2.652,29* +	D-VI	7.317,25	+82%
		D-V	7.518,52	+70%
		D-IV	7.727,21	+60%
Opção 3 - 2 cargos efetivos (24h) Remuneração PEB ou EEB cargo 1 + Remuneração PEB ou EEB cargo 2 + 50% do vencimento do cargo em comissão	50% do vencimento do cargo em comissão	D-III	7.996,19	+49%
		D-II	8.138,33	+44%
		D-I	8.453,20	+34%

*Remuneração inicial do PEB e EEB para a carga horária de 24 horas semanais a partir de 01/01/2023. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/grupo-vi-educacao-basica-0>. Acesso em: 04 out. 2023.

**Diferença de remuneração das opções 2 e 3 com relação a opção 1 (%).

Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Minas Gerais (2004; 2015; 2023e).

Conforme dados da Tabela 2, percebe-se que há uma grande discrepância entre a remuneração dos diretores que apresentam vínculo efetivo na SEE/MG com relação aos que não são efetivos (contrato temporário). De certa forma, chega a ser complicado chamar de opção remuneratória, uma vez que nem sempre se trata de uma opção, tanto para aqueles que terão apenas a imposição da tabela dos vencimentos do cargo em comissão, quanto para os efetivos que possivelmente não optarão pela tabela da opção 1, por ser menos vantajoso.

Observa-se que a diferença entre não efetivos e efetivos chega a 34% em favor desses, nas escolas de maior porte e a situação se agrava nas escolas menores onde essa diferença chega a 82%. Ressaltamos que esses cálculos partem do princípio de que o servidor efetivo se encontra no início da carreira¹⁵, ou seja, nos menores patamares possíveis de discrepância. Caso o servidor efetivo se encontre em estágio

¹⁵ Conforme a Lei Estadual nº 15.293/2004, a carreira de PEB prevê cinco níveis possíveis de **Promoção**, e a carreira de EEB prevê quatro níveis. Esses níveis estão vinculados a níveis de escolaridade e são condicionadas ao alcance desses níveis de formação, ao interstício de 5 anos e ao bom desempenho. Cada nível acrescenta 10% que é incorporado ao vencimento. Ambas as carreiras ainda contam com 15 possíveis níveis de **Progressão**, expressas por letras, onde a primeira ocorre ao final do estágio probatório e as demais no interstício de 2 anos. Essas progressões estão atreladas ao bom desempenho, e cada uma acrescenta 2,5% que são incorporados ao vencimento (Minas Gerais, 2004).

mais avançado da carreira em um ou em dois cargos, conforme o caso, a diferença na remuneração comparada ao não efetivo será ainda maior.

Partindo dessa premissa, acreditamos ter subsídios suficientes para apontar a discrepância na remuneração como hipótese para a redução gradativa de candidatos para o exercício do cargo de diretor no contexto em análise. Sobretudo para os possíveis candidatos que não apresentam vínculo efetivo com a SEE/MG, profissionais que se encontram no interior das escolas enfrentando cotidianamente os mesmos desafios que os demais, acrescidos da constante descontinuidade do trabalho devido à ausência de garantia de permanência na mesma escola no ano seguinte, sem contar a falta da estabilidade no vínculo trabalhista.

Retomando a dimensão do provimento, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) periodicamente normatiza os processos de escolha para o cargo de diretor de escola através de resoluções. O modelo adotado pela rede estadual nos últimos processos de escolha é um híbrido de avaliação de competências e conhecimentos, complementado por processo de escolha pela comunidade interna e externa da localidade atendida pela unidade escolar. O último processo de escolha ocorreu no ano de 2022, normatizado pela Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022b). Torna-se imperativo compreender as exigências, quanto ao perfil do diretor por parte da SEE/MG, para se analisar até que ponto elas podem impactar o problema de pesquisa levantado neste trabalho.

Conforme a referida normativa, para se candidatar ao cargo de diretor escolar, a SEE/MG exige que o pretendente seja Professor de Educação Básica (PEB) ou Especialista em Educação Básica (EEB), que comprove tempo de exercício por no mínimo dois anos, ininterruptos ou não, computados nos últimos cinco anos anteriores à data da inscrição e que possua Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual vigente. Em complemento, exige-se que o possível candidato se encontre regular com suas obrigações eleitorais e bancárias, perante a Administração Pública e à Receita Federal do Brasil (Minas Gerais, 2022b). Os candidatos ao cargo de diretor ainda devem apresentar

um Plano de Gestão que contemple as dimensões **pedagógica, de pessoas, administrativa e financeira**, na perspectiva democrática, participativa e transparente, voltada para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes da respectiva unidade escolar, observada a legislação vigente (Minas Gerais, 2022b, p. 3). (grifos nossos).

Em conformidade com os pilares elencados na construção do Plano de Gestão, o diretor escolhido ao final do processo, ao tomar posse, deve assinar um termo de compromisso onde se compromete a cumprir várias determinações que, devido a extensão, apresentamos integralmente no Anexo B. O Termo de Compromisso (Minas Gerais, 2022b), apresenta dimensões importantes com relação às exigências impostas pela SEE/MG quanto ao desempenho do diretor em exercício na escola.

De forma geral, espera-se que o diretor esteja exclusivamente, integralmente e permanentemente à frente da instituição, praticando condutas probas quanto aos princípios da administração pública, visando uma gestão eficiente e capaz de elevar a qualidade de ensino da escola. Espera-se ainda que o diretor represente os interesses da comunidade, estimulando sua participação na gestão, contudo, sem deixar de cumprir e fazer cumprir as legislações, programas, projetos, políticas públicas e orientações da Secretaria de Estado de Educação. Nota-se que são expectativas muito amplas e complexas que exigirão do diretor competência, formação e liderança (Lück, 2014).

Contudo, ao analisar o Termo de Compromisso assinado pelo diretor escolhido, observa-se um total de 31 itens elencados nos aspectos de Gestão Pedagógica, Gestão de pessoas e Gestão administrativa e financeira. Desses itens, 13 se referem a Gestão Pedagógica, ou seja, há uma predominância dos aspectos burocráticos sobre os pedagógicos, da ordem de 60% em números absolutos de itens estipulados no documento.

Tal situação nos remete à reflexão sobre a formação e o trabalho do diretor, partindo do pressuposto que a gestão fundamentada no pedagógico pode contribuir para uma prática democrática na educação que possa superar a visão de que a administração escolar é apenas uma questão de controle do trabalho alheio e mostrar que a gestão escolar deve ser orientada por fundamentos pedagógicos e pela compreensão da escola como espaço de formação humana e social (Paro, 2009).

2.3.3 O processo de escolha para o cargo de diretor de Escola Estadual

Em um panorama geral do contexto a ser pesquisado, segundo Libâneo (2018, p. 117), a direção da escola é entendida como uma “função do processo organizacional”, “imperativo social e pedagógico”. Não pode ser confundida com os

modelos empresariais, dado, sobretudo, seu caráter social. Nesse contexto, a gestão democrática da escola, como instituição social, apresenta objetivos e pressupostos, tais como autonomia institucional e da comunidade, bem como a relação orgânica entre a direção, a comunidade e equipe escolar (Libâneo, 2018).

Nessa relação de interação social e ampla participação popular, conquistada e construída, sobretudo, após a Constituição Cidadã de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei Federal nº 13.005/2014, prevê, 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, 2014a, p. 19).

Atuar diretamente com a gestão das escolas nos trouxe inquietações quanto à manutenção, avanços e retrocessos da efetiva gestão democrática, onde, para a SEE/MG, um dos pilares se baseia, além de critérios técnicos e de idoneidade, na escolha do diretor escolar pela comunidade onde a escola está inserida.

Os processos de escolha de diretores ocorrem na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em média, a cada 3 anos, e os procedimentos não costumam variar muito, sendo normalmente previstos em resolução publicada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O último processo de escolha para o cargo de Diretor Escolar e para a função de vice-diretor se deu na Rede Estadual de Ensino e, mais especificamente, na Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B, nosso foco, no ano de 2022, regido pela Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022a). Conforme esse arcabouço legal, Professores (PEB) ou Especialistas em Educação Básica (EEB) lotados nas escolas que preenchessem requisitos básicos poderiam compor a formação de chapas para concorrer ao cargo de diretor escolar e à função de vice-diretor,¹⁶ culminando, caso se desse a formação de pelo menos uma chapa apta a concorrer ao processo na escola, em votação através comunidade escolar em data predefinida por cronograma

¹⁶ A possibilidade de uma chapa ser composta por um ou mais candidatos para a função de vice-diretor está condicionada ao quantitativo de matrículas e turnos de cada escola e é definida em legislação específica de parâmetros para o Quadro de Pessoal das escolas, publicada anualmente pela SEE/MG (Minas Gerais, 2021b).

previsto na citada resolução. Esses requisitos básicos se encontram previstos no artigo 8º da referida resolução:

Artigo 8º - Poderá candidatar-se ao cargo de provimento em comissão de diretor ou à função gratificada de vice-diretor o servidor que comprove:

I – ser Professor de Educação Básica (PEB) ou Especialista em Educação Básica (EEB)

1. diretor: detentor de cargo efetivo ou de função pública estável ou convocado para o exercício de funções de magistério da SEE/MG;

2. vice-diretor: detentor de cargo efetivo ou de função pública estável.

II - estar em exercício no cargo de PEB ou EEB, na escola para a qual pretende candidatar-se e comprovar tempo de exercício por, no mínimo, 2 (dois) anos, ininterruptos ou não, computados nos últimos 5 (cinco) anos anteriores à data da inscrição;

III - possuir curso de Pedagogia plena ou licenciatura plena ou bacharelado/Tecnólogo acrescido de Formação Pedagógica de Docentes;

IV - no caso de candidato ao cargo de provimento em comissão de diretor, possuir Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual vigente na data de inscrição;

V – estar em situação regular junto à Receita Federal do Brasil;

VI – estar apto a exercer plenamente a presidência da Caixa Escolar, em especial, a movimentação financeira e bancária;

VII – estar em dia com as obrigações eleitorais;

VIII – não estar, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da escolha para o cargo ou a função, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória;

IX – não ter sido penalizado em processo administrativo disciplinar em órgão integrante da Administração Pública direta ou indireta, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da escolha para o cargo ou a função, observado, no que couber, o disposto no artigo 29 da Lei nº 21.710, de 30 de junho de 2015;

X – não possuir, comprovadamente, pendências financeiras e de prestação de contas ainda não sanadas no exercício de mandatos anteriores ou na atual gestão da Caixa Escolar, nos termos do artigo 21 do Decreto nº 45.085, de 08 de abril de 2009.

§1º- O servidor que, no ato da inscrição, estiver exercendo o cargo de provimento em comissão de diretor ou a função gratificada de vice-diretor, na escola para a qual pretende candidatar-se, ao cargo ou à função, fica dispensado da comprovação de tempo mínimo de 2 (dois) anos de exercício, de que trata o inciso II deste artigo.

§2º - A chapa deverá apresentar, no ato de inscrição, um Plano de Gestão que contemple as dimensões pedagógica, de pessoas, administrativa e financeira, na perspectiva democrática, participativa e transparente, voltada para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes da respectiva unidade escolar, observada a legislação vigente.

§3º- Caberá ao Superintendente Regional de Ensino analisar e se manifestar quanto à candidatura/indicação de servidor, em ajustamento funcional, ao cargo de provimento em comissão de diretor de escola ou à função gratificada de vice-diretor, considerando a compatibilidade entre as restrições constantes no laudo do servidor e

as atividades inerentes, respectivamente, ao cargo e à função. (Minas Gerais, 2022 a, p. 2-3)

Há, também, a possibilidade de que as indicações passem para a competência dos Colegiados Escolares, compostos por membros da comunidade escolar ou, mesmo, ainda que raramente, indicação dos diretores das SRE. A indicação se dá por parte do diretor da SRE quando frustradas as possibilidades de escolha através da comunidade escolar e/ou do Colegiado Escolar, seja por ausência de candidatos que preencham os requisitos mínimos já mencionados ou pela ausência de chapas inscritas por interessados a pleitear o cargo. Já a indicação através do Colegiado Escolar se dá quando não há formação de pelo menos uma chapa para concorrer ao processo de escolha através da comunidade ou nos casos em que não haja votação suficiente na comunidade para indicar pelo menos a chapa única. A votação insuficiente se configura, conforme o § 1º do artigo 13 da Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022b. p. 4), “nas escolas onde houver apenas uma chapa inscrita, esta chapa será escolhida se obtiver mais de 50% (cinquenta por cento) dos votos válidos”.

O procedimento de indicação por parte do Colegiado ou do diretor de SRE também não varia muito entre processos de escolha de diretor, sendo que atualmente está previsto no artigo 9º da Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022b). Em linhas gerais, o dispositivo prevê que, nesses casos, o Colegiado Escolar deverá indicar um servidor da escola (Professor ou Especialista em Educação) para assumir a direção, desde que atenda a critérios mínimos, a exemplo da Certificação Ocupacional vigente e tempo de exercício na escola por pelo menos dois anos, computados nos últimos cinco anos, como previsto no referido artigo 8º, anteriormente citado. Nos casos de impossibilidade de indicação de servidor da própria escola por parte do Colegiado, este poderá fazer a indicação do diretor através de abertura de edital para o mesmo perfil de servidores de outras escolas do mesmo município e circunscrição da SRE. Reiteramos que, nos casos em que o Colegiado não consegue indicar servidor, por qualquer motivo, caberá essa indicação ao diretor da SRE, como já mencionado anteriormente. Nota-se que essas situações retiram da comunidade ampla o protagonismo na participação do processo de escolha ao possibilitar que esse processo ocorra em situação análoga a uma eleição indireta.

2.3.4 A Certificação Ocupacional como pré-requisito para ocupar o cargo de diretor nas escolas estaduais

Adentrando no viés da Certificação, a SEE/MG periodicamente publica editais para promover a Certificação Ocupacional, que é uma avaliação de conhecimentos com vistas a estabelecer critérios técnicos, objetivando criar um quadro de servidores supostamente aptos a assumirem a direção das escolas, já que ser aprovado na Certificação Ocupacional é pré-requisito para concorrer ao cargo (Minas Gerais, 2022a). O critério de aprovação na Certificação Ocupacional é imprescindível e prioritário na concepção da SEE/MG para se assumir o cargo de diretor, configurando-se, ainda, a ideia da certificação como formadora de competências necessárias à gestão da escola, ao invés de apenas medir competências mínimas essenciais para o exercício do cargo de diretor (Araújo, 2017). Nesse sentido, para a SEE/MG, o candidato Certificado está apto a exercer o cargo de diretor, em vez de entender a avaliação apenas como classificatória nos processos de escolha. Nas palavras do Edital SEE nº 05, de 29 de junho de 2022, publicado com o objetivo de promover a Certificação mais recente na Rede Estadual de Ensino,

[...] 1.2- A Certificação Ocupacional busca, por meio de prova objetiva, avaliar os conhecimentos pedagógicos e técnicos e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola Estadual.

1.3- A Certificação se constitui como pré-requisito para participação de candidatos no processo de escolha de Diretor, que se dá por meio de consulta à comunidade escolar, conforme critérios definidos em resolução específica. [...] (Minas Gerais, 2022a, p. 1)

Percebemos, através do item 1.2, que realmente há uma certa pretensão em criar uma expectativa onde a avaliação demonstre que o candidato classificado consolidou tais competências ao ser bem-sucedido na prova. Sequer o item se apresenta na forma de 'avaliar os conhecimentos **mínimos** necessários'. Especificamente, quanto à avaliação para a Certificação, o mesmo edital versa que,

[...] 5.1 A prova de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, de caráter eliminatório, não classificatório, constará de 50 (cinquenta) questões objetivas de múltipla escolha, com 04 (quatro) opções de resposta cada, sendo atribuído 1 (um) ponto para cada resposta correta, totalizando 50 (cinquenta) pontos.

5.2- A prova objetiva versará sobre conteúdos relativos às seguintes dimensões da Gestão Escolar e respectivos padrões de competências:

a) Gestão Pedagógica:

- Planejamento estratégico e o aprimoramento da escola;
- Processo pedagógico e a qualidade do ensino;
- Fortalecimento e a ampliação das relações da escola com a comunidade.

b) Gestão de Pessoas:

- O desenvolvimento da equipe;
- Fortalecimento da autonomia.

c) Gestão Administrativa e Financeira:

- Administração da escola;
- Gestão participativa. [...] (Minas Gerais, 2022a, p. 1)

É notável na concepção do edital para a prova de Certificação em partir do pressuposto que, em cinquenta questões de múltipla escolha, aqueles que acertarem pelo menos 30 dessas questões, ou seja “obtiverem pontuação igual ou superior a 60% (sessenta) por cento na prova objetiva” (Minas Gerais, 2022a, p. 3), possuem, em termos gerais, as competências necessárias e esperadas para exercerem de forma eficiente o seu papel de diretor escolar.

Quanto ao conteúdo de referência para estudos, que, na concepção da SEE/MG, o candidato deve se apropriar desse conhecimento para concorrer ao cargo de diretor escolar, por se tratar de conteúdo muito extenso, apresentamos em sua integralidade no Anexo C. É imperativo refletir, baseado no fato de que os candidatos são professores, o fato de que parte considerável deste conteúdo, predominantemente normativo e burocrático, não está inserido em seu cotidiano de trabalho pedagógico.

Portanto, é razoável pensar que, apenas com o objetivo de se preparar para a prova de Certificação Ocupacional, ocorre o primeiro contato desses professores com a maior parte do arcabouço legal proposto na avaliação. Diante de conteúdo tão extenso a se estudar, torna-se questionável que em apenas cinquenta questões propostas na avaliação de certificação caiba tamanha expectativa de apropriação de conhecimentos pelos candidatos, conforme proposto pela SEE. Ainda menos razoável é inferir ou afirmar que um potencial candidato aprovado na prova de Certificação Ocupacional esteja realmente preparado e capacitado para assumir o cargo de diretor escolar.

A complexidade aqui exposta quanto ao paradigma da Certificação Ocupacional apresenta como hipótese que a redução gradativa na procura pelo cargo

de diretor na SRE Metropolitana B pode estar diretamente relacionada a uma possível baixa aprovação nesse processo. Ainda que não seja possível através de dados secundários, chegar ao quantitativo de aprovados na Certificação Ocupacional no ambiente específico da SRE, realizamos um levantamento do quantitativo de aprovados em toda a Rede Estadual nos últimos quatro editais de Certificação promovidos pela SEE/MG, de forma que essas informações possam auxiliar a análise de dados primários gerados na pesquisa de campo, conforme verificado na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Total de aprovados da Rede Estadual nos processos de Certificação Ocupacional como um dos requisitos para exercício do cargo de diretor escolar

ANO	NÚMERO DE APROVADOS*	VALIDADE**	PUBLICAÇÃO
2015	10.260	4 anos	17/11/2015 (p. 14 a 34)
2018	4.200	4 anos	07/12/2018 (p. 20 a 29)
2021	2.860	4 anos	12/11/2021 (p. 16 a 22)
2022	6.350	4 anos	23/09/2022 (p. 15 a 27)

*número aproximado por estimativa já que as listas não são numeradas na publicação.

**a contar da data de publicação

Fonte: Minas Gerais (2023a).

Conforme a SEE/MG (Minas Gerais, 2023b), até o final do ano de 2022, a Rede Estadual contava com três mil quinhentas e oito escolas. Considera-se ainda que, devido a várias especificidades, nem todas as escolas passam por processos de escolha de diretores, ou o processo é diferenciado¹⁷. Além disso, a certificação apresenta validade de quatro anos, o que poderia reduzir a procura de candidatos à Certificação Ocupacional em alguns editais, dada a vigência de editais anteriores.

Ainda que se apresente redução de candidatos aprovados ao longo dos anos, o quantitativo de profissionais certificados é mais que suficiente para atender a todas as escolas estaduais. Contudo, reiteramos que a hipótese da baixa aprovação na Certificação Ocupacional precisará ser analisada em pesquisa de campo, uma vez que, apesar do quantitativo de aprovados ser predominantemente maior que o quantitativo de escolas, não há dados regionalizados que comprovem essa premissa especificamente no ambiente problematizado.

¹⁷ As escolas que não tiveram processos de escolha apresentam especificidades que diferenciam o regimento: escolas indígenas, escolas quilombolas, escolas inseridas em sistemas prisionais, escolas ligadas a fundações, Colégio Tiradentes da Polícia Militar, etc.

Justifica-se pesquisar, uma vez que os dados apresentados, referentes ao quantitativo de servidores que realizam a prova de Certificação Ocupacional em todo o estado, podem conduzir a hipótese de que nem todos os servidores aprovados na Certificação Ocupacional estejam interessados em exercer o cargo de diretor, indicando que outras questões, alheias ao exercício do cargo de diretor, possam motivar os servidores a realizarem a prova de Certificação. Informalmente, é frequente, no senso comum das escolas, a crença de que essa certificação poderá, futuramente, trazer benefícios financeiros quanto na carreira dos professores, o que acaba atraindo-os por motivos alheios ao de se candidatar ao processo de escolha para o exercício do cargo de diretor. Essa seria uma possível hipótese para compreender a maior procura pela certificação.

De fato, o plano de carreira dos profissionais da educação, no caso de Professor de Educação Básica, prevê um nível denominado certificação¹⁸, porém não há evidências que o relacione com a Certificação Ocupacional para o cargo de diretor. Pelo contrário, o posicionamento da SEE/MG é de que essa certificação prevista como nível na carreira ainda carece de regulamentação (Minas Gerais, 2004). Essa necessidade de regulamentação é corroborada na legislação que rege o plano de carreira dos profissionais da educação, afirmando a não exigência por esse nível até que seja regulamentado.

Ao deixar de apresentar pelo menos uma previsão para essa regulamentação, a SEE/MG possivelmente acaba por ocasionar uma certa expectativa nos professores, culminando na constante realização da Certificação Ocupacional para o cargo de diretor. De qualquer forma, trata-se de polêmica que poderá e deverá ser melhor dirimida durante a pesquisa de campo, levando-se em consideração que a carreira dos profissionais do magistério é mais uma das hipóteses levantadas para o problema apresentado neste trabalho.

Como já explanado, a bibliografia sugerida para a avaliação de certificação é bem extensa e engloba a gestão em suas dimensões pedagógicas, de pessoas, administrativas e financeiras (Minas Gerais, 2022 b). Mesmo aprovados na prova de

¹⁸ A carreira de Professor de Educação Básica prevê cinco níveis possíveis: Licenciatura Plena; Especialização; Certificação; Mestrado; Doutorado, conforme a Lei Estadual nº 15.293/2004. Ainda em relação à referida legislação, em seu artigo 18, § 5º, versa que “não será exigida a certificação para a promoção [...] enquanto o processo para a obtenção do referido título não for regulamentado e implementado pela SEE/MG.” (Minas Gerais, 2004, p. 6).

certificação, na rotina de trabalho do pesquisador, é comum ouvir diretores novatos que assumem a gestão das escolas reclamarem que não se sentem preparados para assumir o cargo, sobretudo nos aspectos administrativos e/ou financeiros (Araújo, 2017). Reclamam, geralmente, ao Serviço de Inspeção Escolar sobre a falta de capacitação com esse foco, ou mesmo de tempo para autoformação no exercício do cargo. A escola de formação da SEE/MG chegou a oferecer um curso EAD de quarenta horas sobre a gestão financeira das Caixas Escolares (Minas Gerais, 2022d). Porém os diretores alegavam que a proposta era insuficiente, dada a complexidade das atribuições e responsabilidades, principalmente pela utilização de recursos financeiros públicos e o risco constante de incorrerem em improbidade por imperícia, mesmo sem má-fé.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) – METROPOLITANA B

Convergindo para a descrição do ambiente de trabalho do pesquisador, contexto de observação do problema de pesquisa, esta seção pretende apresentar os aspectos organizacionais da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, que se encontra sediada em Belo Horizonte, sendo a maior do estado em quantitativo de escolas atendidas e complexidade administrativa. O atendimento abrange, além das escolas estaduais, as escolas das redes municipais que não possuem sistema próprio e as escolas particulares. Nas redes municipais sem sistema próprio e rede particular, o atendimento se concentra em assessoria técnico-pedagógica, controle e monitoramento de Atos Autorizativos em parceria com o Conselho Estadual de Educação e a SEE/MG. Nas palavras descritas em sua página eletrônica:

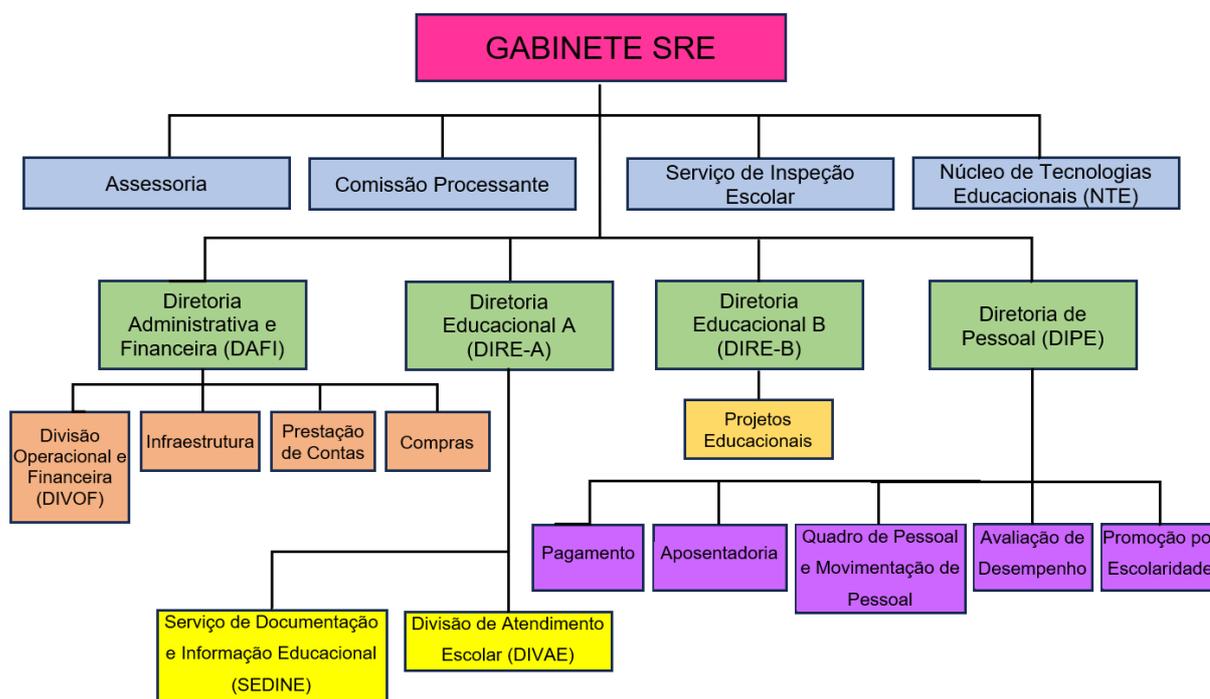
A Superintendência Regional de Ensino é uma Instituição Pública que tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre as Redes Públicas e Particular em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. (Disponível em: <https://sremetropb.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 05 out. 2023).

Nas escolas estaduais o atendimento é amplo, abrangendo as dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras e de pessoal. Diante das especificidades e

objetivos deste trabalho, focaremos apenas nestas escolas, mais especificamente nas que participam dos processos de escolha para o cargo de diretor escolar¹⁹.

Por se tratar de uma SRE de porte I, a Metropolitana B apresenta em sua estrutura organizacional, além do Gabinete, a Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI), a Diretoria Educacional A (DIRE-A), a Diretoria Educacional B (DIRE-B) e a Diretoria de Pessoal (DIPE) (Minas Gerais, 2023g), conforme apresentamos a seguir:

Figura 2 – Organograma da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B



Fonte: elaborado pelo autor (2023), a partir de dados da SRE. Disponível em: <https://sremetropb.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 05 out. 2023.

Percebe-se, através do exposto na Figura 2, que, entre o Gabinete e as diretorias, encontram-se estruturas intermediárias, vinculadas diretamente ao Gabinete, a exemplo do Serviço de Inspeção Escolar, que é o ambiente de trabalho do pesquisador deste estudo, cujas atribuições e competências são regidas pela Resolução CEE nº 457/2009 (Minas Gerais, 2009). Hierarquicamente vinculadas, logo abaixo das diretorias, encontram-se as coordenações e supervisões, organizadas mais especificamente conforme as competências e necessidades. No que diz respeito

¹⁹ Conforme já especificado na nota de rodapé nº 17, algumas escolas não seguem o regimento do processo de escolha por apresentarem especificidades: escolas indígenas, escolas quilombolas, escolas inseridas em sistemas prisionais, escolas ligadas a fundações, Colégio Tiradentes da Polícia Militar, etc.

às diretorias, o arcabouço legal define bem seus objetivos (Minas Gerais, 2023g). Nesse sentido, as competências específicas de cada diretoria poderão ser visualizadas integralmente no Anexo D deste trabalho.

De forma análoga à análise realizada no Termo de Compromisso assinado pelo diretor (Minas Gerais, 2022b), onde verificamos uma predominância dos aspectos burocráticos em detrimento dos pedagógicos, ao analisar as competências legais das diretorias da SRE Metropolitana B, percebemos que as competências são alocadas em atribuições vinculadas a: pessoal, administrativas, financeiras e pedagógicas. Também nesse contexto, verificamos o quanto as competências pedagógicas estão em menor número em relação às competências burocráticas. Tal análise nos possibilitou construir a Tabela 4, trazendo numericamente esses dados a título de comparação:

Tabela 4 – Comparativo de competências das diretorias entre pedagógicas e burocráticas

DIRETORIA	ATRIBUIÇÃO	QUANTITATIVO DE COMPETÊNCIAS	PERCENTUAL (%)
Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI)	Administrativa Financeira	10	17%
Diretoria Educacional A (DIRE-A)	Administrativa	09	16%
Diretoria Educacional B (DIRE-B)	Pedagógica	09	16%
Diretoria de Pessoal (DIPE)	Pessoal	29	51%
TOTAL	----	57	

Fonte: elaborado pelo autor (2023), a partir de dados do Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023 (Minas Gerais, 2023g).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, percebe-se que, das atribuições previstas pelas diretorias da SRE Metropolitana B, apenas 16% são pedagógicas. Nota-se na estrutura organizacional da Superintendência um grande dispêndio de trabalho predominantemente burocrático, em detrimento do trabalho pedagógico, atividade finalística da educação. Não é pretensão deste trabalho estabelecer crítica às demais dimensões que não se enquadram como pedagógicas, até porque são imprescindíveis numa administração complexa e de grandes proporções e distribuição geográfica, como as da SEE/MG. O que se pretende é evidenciar que há indícios de que as prerrogativas exigidas pela SEE/MG norteiam a

necessidade de uma formação mais burocrática e menos pedagógica de seus gestores.

Nesse sentido, Araújo (2018) sustenta, com base em pesquisa realizada com diretores escolares, a argumentação da necessidade de implementação de mais políticas de formação específicas para os diretores, constatando que, diante da complexidade das competências exigidas pelo cargo, a formação docente se demonstra insuficiente, comprovando seu argumento justamente com base na lista de competências e responsabilidades do diretor escolar exigidas pela SEE/MG, notadamente distintas das atribuições e competências exigidas dos professores.

Retomando a caracterização da SRE, a Metropolitana B atende a 10 municípios próximos à capital do estado, além de parte da capital, onde se encontra sediada, assim como a Unidade Central da SEE/MG. O atendimento se dá a escolas estaduais, municipais que não possuem sistema próprio e particulares. Porém, visando dar maior objetividade à proposta deste trabalho, daremos foco apenas nas escolas estaduais, especificamente nas escolas em que houve previsão de participação nos últimos três processos de escolha para diretor de escola ocorridos em 2015, 2019 e 2022, respectivamente. Nesse sentido, apresentamos os municípios atendidos pela SRE Metropolitana B e seus respectivos quantitativos de escolas estaduais na Tabela 5:

Tabela 5 – Municípios atendidos pela SRE Metropolitana B e respectivos quantitativos de escolas estaduais com processos de escolha para o cargo de diretor

MUNICÍPIO	QUANTITATIVO DE ESCOLAS ESTADUAIS	PERCENTUAL (%)
Belo Horizonte	86	42,5%
Betim	30	15%
Contagem	35	17,5%
Esmeraldas	11	5,5%
Ibirité	17	8,5%
Igarapé	07	3,5%
Juatuba	02	1%
Mário Campos	02	1%
Mateus Leme	04	2%
São Joaquim de Bicas	04	2%
Sarzedo	03	1,5%

Fonte: elaborada pelo autor (2023), através de dados fornecidos pela SRE Metropolitana B e dados disponíveis em: <https://sremetropb.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 05 out. 2023.

Percebe-se que há uma predominância do quantitativo de escolas localizadas na capital. Porém, na soma dos demais municípios atendidos pela SRE, esse

quantitativo chega próximo de 60%, ultrapassando o total de escolas localizadas em Belo Horizonte, o que demonstra um certo equilíbrio entre o atendimento das escolas da capital e dos municípios em termos de demandas. Ainda assim, também não podemos deixar de considerar, com relação às demandas, o dimensionamento das escolas conforme parâmetros definidos e já apresentados na Tabela 1, que estabelece o vencimento do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola conforme o número de alunos da escola (Minas Gerais, 2015).

Seguindo esse raciocínio, inclusive com vistas a selecionar um recorte significativo para a pesquisa de campo, apresentamos, a seguir, a Tabela 6 com os dados do quantitativo de escolas da SRE, por município e quantidade de alunos matriculados, que define o padrão de remuneração dos diretores, onde o maior número de alunos compreende maior remuneração, por se entender que, proporcionalmente, haverá maiores demandas administrativas, financeiras, de pessoal e pedagógicas.

Tabela 6 – Dimensionamento de escolas estaduais da SRE Metropolitana B, conforme município de sua jurisdição e quantitativo de alunos matriculados

MUNICÍPIO	QUANTITATIVO DE ESCOLAS POR QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS					
	> ou = 1.500	1.000 a 1.499	700 a 999	400 a 699	150 a 399	< 150
Belo Horizonte	02	14	09	31	25	05
Betim	01	07	08	08	06	--
Contagem	04	05	10	11	03	02
Esmeraldas	--	02	02	05	02	--
Ibirité	01	02	05	04	05	--
Igarapé	--	01	02	04	--	--
Juatuba	--	01	--	--	01	--
Mário Campos	--	--	01	01	--	--
Mateus Leme	--	--	--	02	01	01
São Joaquim de Bicas*	--	--	01	--	01	--
Sarzedo	01	01	01	--	--	--
TOTAL	09	33	39	66	44	08
TOTAL GERAL	199 escolas					

*a partir de 2023 passa a contar apenas com 2 escolas estaduais, uma vez que as outras 2 foram municipalizadas.

Fonte: elaborada pelo autor (2023), através de dados extraídos do Sistema de Controle de Quadro de Pessoal (SYSADP).

Conforme evidenciado na Tabela 6, o dimensionamento das escolas jurisdicionadas na SRE Metropolitana B é heterogêneo. Porém, tende a prevalecer

uma certa média aritmética dentre os seis padrões possíveis, com predomínio quantitativo entre as escolas de 400 a 699 matrículas, seguido do padrão sequencialmente inferior (150 a 399 matrículas) e do sequencialmente superior (700 a 999 matrículas), respectivamente. Buscando um recorte possível para estabelecer a pesquisa de campo, percebe-se que o município de Ibirité apresenta, proporcionalmente, características bem próximas ao universo da SRE, o que, aliado ao fato de ser o local mais específico de exercício profissional do pesquisador, poderá trazer respostas mais assertivas e coerentes às hipóteses e problematização levantada neste trabalho. Mais adiante estabeleceremos, com maior detalhamento, a descrição do ambiente de pesquisa, bem como a metodologia e os sujeitos envolvidos. Por ora, apesar de já termos apresentado, ao longo das subseções anteriores, alguns indícios que nos levaram ao problema de pesquisa, passamos a apresentar as evidências da redução gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B.

2.5 EVIDÊNCIAS DA DIMINUIÇÃO GRADATIVA DE CANDIDATOS AO CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO METROPOLITA B

Como já mencionado, os processos de escolha de diretores ocorrem na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em média a cada três anos, e o que se pretende investigar neste estudo é, através de dados e evidências, a gradativa redução da procura pelo cargo ao longo dos últimos processos de escolha na SRE Metropolitana B. A questão proposta é: quais as causas para a redução gradativa dos servidores do magistério lotados nas escolas estaduais a pleitearem o cargo de diretor escolar?

Buscando ampliar a discussão e demonstrar substancialmente as evidências da paulatina redução na procura pelo exercício do cargo de diretor e estabelecer parâmetros comparativos para tal, foram levantados os dados dos três últimos processos de escolha para o cargo de diretor de escola estadual, promovidos pela SEE/MG na jurisdição da SRE Metropolitana B. Esses dados são apresentados na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7 – Dados estatísticos dos três últimos processos de escolha para diretor de escola na SRE Metropolitana B

INDICADORES	2015	2019	2022
Nº de escolas com processo de escolha	200	201	199
Escolha através da comunidade (voto)	96%	90%	81%
Escolha através do Colegiado ou SRE	4%	10%	19%
Escolha comunidade com + de 1 chapa concorrendo	41%	11%	15%
Permanência do diretor com processo por chapa única	69%	76%	77%

Fonte: elaborado pelo autor (2023), através de dados fornecidos pela SRE, publicações do Diário Oficial do estado e registros de Atas dos processos de escolha arquivados nas escolas.

Verifica-se, no comparativo de dados dos processos de escolha referentes aos anos de 2015, 2019 e 2022, apresentados na Tabela 7, que os processos realizados através do Colegiado Escolar ou indicação da SRE, ou seja, nenhuma chapa foi composta nas escolas para disputar o processo de escolha, aumentaram gradativamente de 4% em 2015 para 10% em 2019 e 19% em 2022. Esse indicador demonstra o quanto em cada vez mais escolas há uma abstenção de potenciais candidatos a formar chapas e disputar o processo de escolha através do voto da comunidade.

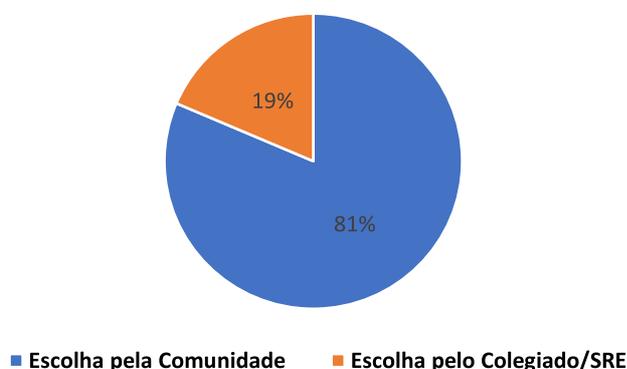
Outra evidência da diminuição gradativa da procura para o cargo de diretor é que as escolas onde o processo de escolha se deu através da comunidade, em que a disputa ocorreu com mais de uma chapa, reduziu de 41% em 2015 para 11% em 2019, com uma sensível alta em 2022 para 15%. Ainda assim, se compararmos os dados de 2015 e 2022, a quantidade de escolas onde houve inscrição de mais de uma chapa caiu para menos da metade. Assim, considerando o período de 2015 a 2022, a redução dos processos de escolha com mais de uma chapa na disputa foi um pouco acima de 60%. Há casos de seis escolas que no processo de escolha de 2015, em cada uma delas três chapas disputaram o processo de escolha através do voto da comunidade, situação que nos processos de 2019 e 2022 não se registrou qualquer ocorrência.

Os índices de permanência do mesmo diretor, onde a disputa se deu por chapa única, não tiveram grandes variações entre 2019 e 2022, mas permaneceram altos, sobretudo se comparados com 2015, em que houve maior taxa de renovação ou diretores reconduzidos em processos de escolha disputados por mais de uma chapa.

Percebe-se, por meio desse indicador, que, se há mais chapas disputando o processo na escola, há maior possibilidade para que a comunidade possa escolher propostas e, se for o caso, renovar o gestor. Já a recondução, nesses casos, reforça a hipótese da autoformação no próprio ambiente de trabalho como indicador da continuidade por parte do profissional com esse perfil. A aprendizagem se daria em parte através de tentativa e erro, onde, após consolidarem conhecimentos e procedimentos, sobretudo administrativos/financeiros, acabam por preferir manter-se nos cargos (Araújo, 2017).

Transpondo o foco para os dados do último processo de escolha para o cargo de diretor de escola ocorrido em 01/12/2022, apresentamos, a seguir, o Gráfico 1 que demonstra o percentual de escolas da SRE Metropolitana B em que a escolha do diretor da escola ocorreu através da Comunidade e/ou do Colegiado/SRE, ou seja, escolas em que não se configuraram chapas aptas a disputar o processo de escolha para diretor escolar:

Gráfico 1 – Percentual de escolha para diretor pela comunidade e pelo Colegiado/SRE nas escolas da jurisdição da SRE Metropolitana B em 2022



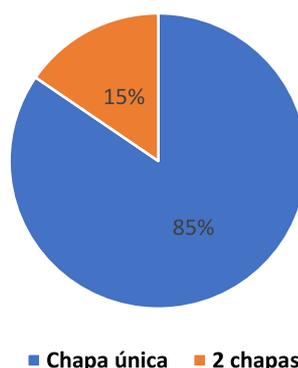
Fonte: elaborado pelo autor (2023), através de dados fornecidos pela SRE, publicações do Diário Oficial do estado e registros de Atas dos processos de escolha arquivadas nas escolas.

Diante dos dados apresentados, em que um número considerável de escolas sequer apresentou chapas inscritas aptas a participar do processo de escolha para o cargo de diretor, torna-se emergente entender se há processos intrínsecos que, a médio e longo prazo, possam comprometer as políticas educacionais voltadas para a escolha democrática de diretores pelos seus pares e pela comunidade a qual estão inseridos. A ausência de candidatos interessados a concorrer ao cargo de diretor escolar em 19% das escolas da SRE Metropolitana B nos remete a algumas

hipóteses, apresentadas ao longo deste trabalho: (i) formação inicial e continuada insuficiente; (ii) carga horária e alto volume de trabalho; (iii) remuneração/carreira insatisfatórias; (iv) características das atribuições imputadas aos diretores; (v) grau de complexidade administrativa das escolas; (vi) formas inadequadas de provimento do cargo.

Das cento e sessenta e duas escolas onde o processo ocorreu com o voto da comunidade, cento e trinta e sete escolas formaram chapa única, e apenas 15% delas tiveram duas chapas concorrendo. Não houve registro de caso em que mais de duas chapas estivessem disputando o processo. Essa realidade fica mais perceptível ao visualizar o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Percentual do quantitativo de chapas concorrendo ao processo de escolha para diretor por escola da jurisdição da SRE Metropolitana B em 2022.



Fonte: elaborado pelo autor (2023), através de dados fornecidos pela SRE, publicações do Diário Oficial do estado e registros de Atas dos processos de escolha arquivadas nas escolas.

Analisando os dados relativos ao quantitativo de diretores que já se encontravam no cargo em 2022 e foram reconduzidos através do voto da comunidade, percebemos que, em todas as escolas onde o então diretor se candidatou em chapa única, a comunidade o reconduziu para novo mandato a partir de 2023. Nenhuma escola onde o processo ocorreu com chapa única a comunidade recusou o candidato. Onde não houve recondução, verifica-se que o então diretor não optou por registrar chapa para tentar a continuidade. A seguir, o Gráfico 3 apresenta o percentual de escolas onde ocorreu renovação do diretor ou permanência:

Gráfico 3 – Percentual de permanência de diretores no processo de escolha por chapa única na jurisdição da SRE Metropolitana B em 2022



Fonte: elaborado pelo autor (2023), através de dados fornecidos pela SRE, publicações do Diário Oficial do estado e registros de Atas dos processos de escolha arquivadas nas escolas.

Nota-se que há um predomínio da continuidade de diretores nas escolas da SRE, superior a três quartos (77%), considerando ainda que, nas demais escolas onde o processo ocorreu por chapa única, o então diretor sequer se candidatou. A questão aqui levantada não é a permanência do diretor em si, pois esse fato pode até ser positivo e um indicador de boa gestão. O ponto de observação é a redução na procura para o exercício do cargo de diretor no processo de escolha.

Outra hipótese possível é o cansaço, devido ao alto grau de complexidade administrativa das escolas. Há casos relatados que alguns diretores estão preferindo migrar para a função de vice-diretor, por acreditar que estarão menos expostos a responsabilização atrelada ao que se espera de sua atuação, sobretudo quanto às atribuições administrativas e financeiras.

Mais um ponto a se considerar como possível influência nesse panorama seria o “Indicador da Complexidade da Gestão” (ICG). Nas escolas da SRE Metropolitana B, predominam escolas em graus 4, 5 e 6 (Brasil, 2014b). O indicador leva em conta variáveis (porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas) para mensurar os níveis de complexidade da gestão escolar. Quanto maior o nível, mais complexa a gestão, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Descrição do Indicador da Complexidade de Gestão (ICG)

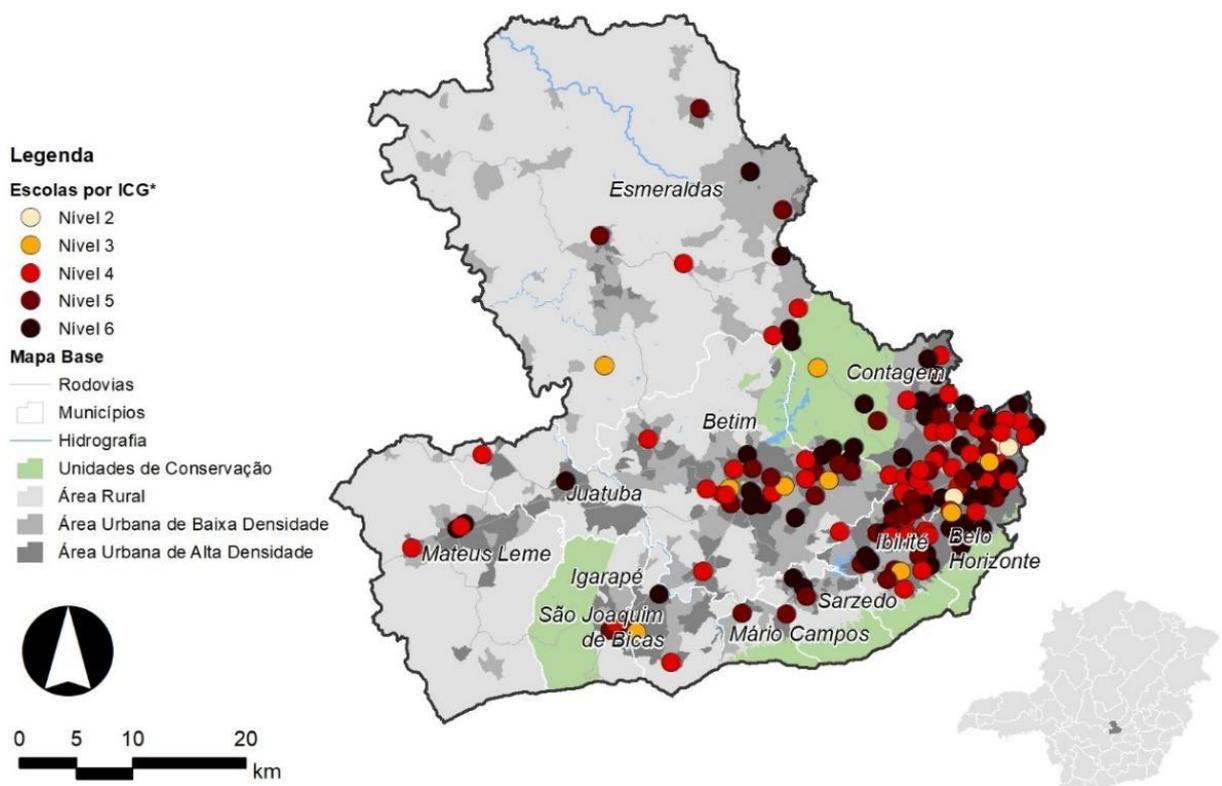
Nível	Descrição
Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
Nível 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada*.
Nível 4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando o Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada*.
Nível 5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.
Nível 6	Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.

*Considerando a idade dos alunos atendidos.

Fonte: Brasil (2014b, p. 6).

Já o mapa 2, a seguir, apresenta a distribuição geográfica das escolas da SRE Metropolitana B e seus respectivos ICG:

Mapa 2 – Escolas Estaduais da SRE Metropolitana B por distribuição geográfica e níveis de complexidade



Fonte: Instituto Unibanco (2022).

Há predominância de maiores graus de complexidade na SRE, como demonstrado no Mapa 2. Levando-se em conta o percentual de escolas com chapa única, há indícios de que o grau de complexidade das escolas também possa estar influenciando a redução da procura pelo cargo de diretor nos processos de escolha. Fortalece essa análise o fato que as escolas onde o processo de escolha ocorreu através do Colegiado em 2022 apresentam, todas, graus de complexidade a partir do nível 3, conforme dados apresentados na Tabela 8:

Tabela 8 – Níveis de complexidade de gestão (ICG) das 37 escolas da SRE Metropolitana-B onde o processo de escolha ao cargo de diretor de 2022 ocorreu através do Colegiado por ausência de chapa inscrita.

NÍVEL	Nº DE ESCOLAS
Nível 1	0 (zero)
Nível 2	0 (zero)
Nível 3	12 (doze)
Nível 4	14 (catorze)
Nível 5	6 (seis)
Nível 6	5 (cinco)

Fonte: elaborada pelo autor (2023), a partir de Brasil (2014b, p. 6), dados fornecidos pela SRE e registros de Atas dos processos de escolha arquivadas nas escolas.

Conforme descrito, os dados apresentados na Tabela 8 demonstram uma predominância a partir do nível 4, o que indica a influência do grau de complexidade administrativa das escolas como hipótese para a redução gradativa na procura pelo cargo de diretor.

Diante do problema apresentado, onde se evidencia a paulatina redução da procura de profissionais do magistério para o exercício do cargo de diretor de escola num contexto onde emergem hipóteses e possibilidades, é necessário investigar em campo junto a esses atores quais são os possíveis motivos que implicam nesta baixa atratividade em assumir o cargo de diretor de escola, passando pelo crivo de seus pares e sua comunidade externa, em prol de uma Gestão Democrática da Educação pública. Assim, ao encontrar as possíveis lacunas, abrem-se as possibilidades de enfrentamento do problema através de políticas públicas de ação e intervenção.

3 O QUE SE ESPERA DO DIRETOR ESCOLAR: ANÁLISE DAS HIPÓTESES PARA A REDUÇÃO DA PROCURA DE CANDIDATOS AO CARGO

Ao longo do capítulo anterior, pretendemos apresentar neste trabalho as evidências da redução gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B. De forma concomitante, levantamos algumas hipóteses para o problema, pois só a partir de seu desvendamento será possível refletir sobre ações que possam conduzir para a implementação de um projeto em busca de sua atenuação.

Porém, antes desse esforço, faz-se necessário encorpar este trabalho com um referencial teórico robusto em torno dos conceitos e premissas emergentes para a Gestão Escolar. Na busca de estabelecer um diálogo analítico que possa contribuir para a ampla compreensão do contexto e viés que nos levaram ao problema em tela, convergimos e estabelecemos a discussão neste capítulo, que está dividido em três seções, onde dedicaremos na primeira delas e suas três subseções, ao referencial teórico, buscando dialogar com autores que apresentam trabalhos consolidados nos eixos da Gestão Democrática da escola pública, Provimento do cargo de diretor e Formação do Diretor Escolar.

O objetivo dessa discussão é analisar, com base nos dados gerados por meio de pesquisa de campo e do aporte teórico, as causas da redução gradativa ao exercício do cargo de diretor. Já na segunda seção, composta de três subseções, tratamos da metodologia de pesquisa, delimitando os sujeitos, local de pesquisa e os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa. A terceira seção apresenta o tratamento e análise dos dados gerados, de forma a enveredar por caminhos que nos conduzam à compreensão empírica do problema de pesquisa em tela.

3.1 À LUZ DA TEORIA: EM BUSCA DE REFERÊNCIAS

É inerente à humanidade acumular e transmitir conhecimento. Esse acúmulo de cultura só é possível porque somos capazes de fabricar instrumentos que nos tornam biologicamente mais eficientes e, sobretudo, pela capacidade de comunicação que nos permite a interação (Laraia, 2003). Diante deste pressuposto, entendemos ser imprescindível interagir e dialogar com autores e autoras por meio de seus conhecimentos produzidos em busca de contextualização e referenciamento amplo

com vistas à compreensão e possível intervenção sobre o problema apresentado neste trabalho. Partindo dessa concepção, nesta seção, apresentamos um referencial teórico, dialogando com autores que predominantemente tratam da Gestão Escolar através de literatura já consolidada no meio acadêmico.

Para fins de organização de dados da pesquisa delimitamos seis eixos de análise, a saber: **formação** inicial e continuada dos candidatos a diretores e dos diretores em exercício; **vencimento e carreira** desses profissionais; **atribuições do cargo** de diretor imputadas pela SEE/MG; **Certificação Ocupacional** como pré-requisito para se concorrer ao cargo de diretor escolar; possibilidades de **provimento do cargo** de diretor; e, **Gestão Democrática da Educação** numa perspectiva participativa, como eixo principal e transversal, cuja análise perpassa por todos os outros. Considerando que os eixos: vencimento e carreira, atribuições do cargo e Certificação Ocupacional foram abordados ao longo do Capítulo 2, pretendemos nesta seção concentrar nosso aporte teórico através da discussão em torno dos eixos: formação, provimento do cargo e Gestão Democrática da Educação.

Os eixos de análise foram delimitados apenas para fins didáticos, sem a pretensão de reduzir ou fragmentar as contribuições dos autores citados no aporte teórico, haja vista que os mesmos autores dialogam e perpassam praticamente por todos eles, considerando as conexões e interrelações estabelecidas entre si.

3.1.1 A Gestão Democrática da escola pública

Acreditamos que “historicamente e socialmente, a gestão democrática é fruto de intensas lutas e movimentos sociais contra práticas autoritárias, clientelistas e excludentes que permeavam e ainda permanecem nas várias instituições da sociedade” (Chaves et. al., 2006, p. 121). Portanto, as lutas por redemocratização e, conseqüentemente, a democratização da escola pública no Brasil, culminaram no conceito de Gestão Democrática da Educação, que se consolidou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018; Brooke; Rezende, 2020). A Carta Magna, em seu artigo 206, estabelece os princípios norteadores da educação onde, dentre vários outros, prevê a gestão democrática (Brasil, 1988). Mas o que seria a gestão democrática?

Para Cury (2012, p. 173), “a Gestão Democrática da Educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire no campo da Gestão Democrática da Educação são notórias desde seus primeiros trabalhos. Tais contribuições se estabelecem nas críticas à racionalização e burocratização da educação. Porém, a expressão ‘gestão democrática’ passa a ser utilizada durante sua gestão à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), onde buscou descentralizar as decisões e promover a participação através dos conselhos das escolas, em conformidade com sua concepção de gestão participativa colegiada (Streck; Redin; Zitkoski, 2019). Este viés entende a gestão democrática como político-pedagógica, em contraposição à concepção técnico-gerencial, vista como imprópria, inadequada às pretensões defendidas pelo autor.

Já Lück (2000a; 2006; 2011), compreendida como uma das referências na temática da gestão democrática, apresenta um amplo e expressivo trabalho neste contexto. Para Lück (2011), a construção da concepção de gestão se alicerça em uma mudança de paradigma, superando a concepção limitada e fragmentada de administração. A escola não está imune a essas mudanças; pelo contrário, ela se encontra no centro dessa transformação, entendida como instituição imprescindível para o desenvolvimento humano, social e econômico num modelo global de sociedade. Neste sentido, Lück (2000a) nos esclarece que

essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e “clientes” ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. (Lück, 2000a, p. 12).

Para a autora, o contexto de construção da concepção de gestão como ação transformadora apresenta seis aspectos que se contrapõe à concepção superada de administração. Esses aspectos, definidores do conceito de gestão educacional democrática para Lück (2011), estariam vinculados a uma visão de trabalho coletivo, responsabilização solidária em busca de resultados, descentralização das decisões e

dinamização dos processos. Com vistas a tornar essa compreensão mais didática, apresentamos no Quadro 3 as principais características desse paradigma:

Quadro 3 – Características das concepções de Administração e Gestão (continua)

CONCEPÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO	CONCEPÇÃO DE GESTÃO
<p>Óptica fragmentada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fracionamento e isolamento de partes entre si e em relação ao todo, estabelecendo subunidades com vida própria. • Ação especializada sobre diferentes segmentos, em desconsideração às ações do conjunto. • Idealização e artificialização da realidade. 	<p>Óptica organizada pela visão de conjunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de interdependência de partes entre si e destas com o seu conjunto. • Ação interativa e processual sobre o conjunto. • Percepção da realidade como é, em sua condição concreta e substantiva.
<p>Limitação de responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delimitação de atuação mediante definição, a priori, de tarefas, independentemente de processos e resultados. • Enfoque sobre eficiência, tarefas e funções especificadas em manuais normativos. • Simplificação de processos, tendo por objetivo a facilitação de ação, a economia e a racionalidade. 	<p>Expansão de responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação da ação pela responsabilidade com resultados, com um olhar atento aos processos adequados para promovê-los. • Enfoque sobre eficácia, processos e resultados, orientados por princípios. • Reconhecimento e aceitação da complexidade de processos, tendo por objetivo tirar o máximo proveito deles para obter melhores resultados, inclusive de aprendizagem sobre processos.
<p>Centralização da autoridade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de mecanismos externos de controle da gestão. • Tomada de decisão distante do âmbito de ação. • Competências técnicas localizadas de forma especializada em âmbito central. 	<p>Descentralização da autoridade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de mecanismos de autonomia de gestão, pela unidade de atuação. • Tomada de decisão próxima do ambiente de ação. • Competências técnico-políticas construídas e disseminadas por todo sistema.
<p>Ação episódica por eventos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação de ações por visão exclusivamente de curto prazo. • Ação motivada e impulsionada por circunstâncias e pressões do momento. • Ações isoladas, localizadas e fechadas em si. • Enfoque sobre objetivos operacionais, considerados como uma sequência de ações de caráter cumulativo. 	<p>Processo dinâmico, contínuo e global:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação de ações por visão de curto, médio e longo prazos. • Ação motivada e impulsionada por visão de futuro. • Ações interligadas, associadas entre si e reforçando-se reciprocamente. • Ação orientada por objetivos formadores e expressos por objetivos operacionais, considerados como um conjunto interativo cujo significado emana dos objetivos formadores.

Quadro 3 – Características das concepções de Administração e Gestão (conclusão)

<p>Burocratização e hierarquização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento impessoal. • Hierarquia verticalizada/subordinação. • Ênfase na uniformidade das partes na formação do todo. • Univocidade na determinação de rumos. • Departamentalização de responsabilidades, pela divisão e especialização de tarefas. • Preocupação com a formalidade. • Pessoas a serviço das organizações. • Foco no cumprimento de normas e regulamentos. • Unidade de trabalho: a função a ser exercida. 	<p>Coordenação e horizontalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento interpessoal. • Horizontalização do relacionamento - coordenação. • Ênfase na diversidade das partes, para formar a unidade do todo. • Diversidade de vozes, na determinação de rumos. • Responsabilidades compartilhadas em comum por todos os setores e profissionais. • Preocupação com processos e resultados. • Organização a serviço das pessoas. • Foco no desenvolvimento, na aprendizagem e construção da organização. • Unidade de trabalho: o resultado a ser alcançado.
<p>Ação individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação por foco de interesses individuais e corporativos. • Consideração à autonomia como direito e condição dada. • Reforço à competência técnica individual. 	<p>Ação coletiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação por consciência de responsabilidade coletiva e social, com ideário de objetivos educacionais. • Autonomia percebida como conquista e fato circunstancial. • Reforço à competência social.

Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Lück (2011).

Percebe-se que esse novo paradigma está mais focado na realidade dos sujeitos beneficiários das políticas públicas em educação e naqueles que estão mais próximos deles na ação cotidiana dessas políticas, por meio do fazer mais democrático e participativo. Por outro lado, nota-se que ainda há muito o que se avançar e se conquistar em torno dessas premissas, uma vez que não estão consolidadas e ainda encontram muitos obstáculos gerados pelo conservadorismo e pelo clientelismo ainda persistente em nosso país. Em contrapartida, não podemos deixar de notar o quanto essa maneira de pensar a educação carrega em si uma grande importância para o gestor escolar, tornando seu trabalho e atribuições muito mais complexas e abrangentes em prol de resultados que possam proporcionar bem-estar social (Lück, 2000a). Neste sentido, de acordo com a referida autora,

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

Ainda nesse viés, Lück (2006) define a gestão educacional como responsável por direcionar e mobilizar as características definidoras e papéis dos sistemas e das unidades escolares rumo às ações colaborativas, coletivas e articuladas, em busca de resultados e qualidade do ensino, entendido aqui como razão da existência da educação formal como direito social. Reforça esta afirmativa o fato que para esse novo paradigma

a gestão educacional constitui, portanto, uma área importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e se infere sobre as questões educacionais globalmente, mediante visão de conjunto e se busca abranger, pela orientação com visão estratégica e ações interligadas, tal como em rede, pontos de atenção que, de fato, funciona, e se mantém interconectados entre si, sistematicamente, reforçando-se reciprocamente (Lück, 2006, p. 28)

Esse novo perfil exigido ao gestor escolar certamente impactará em sua formação, competências, carreira, dedicação e ações perante as comunidades escolares internas e externas ao ambiente de trabalho.

Para Libâneo (2018), os termos '*administração*' e '*gestão*' possuem significados semelhantes; porém, reconhece que a organização escolar, junto à gestão, ganha contextos mais abrangentes que a administração. Nesse contexto, a gestão escolar estaria focada nas ações de planejamento do trabalho na escola, formas de utilização de recursos, sejam eles pessoas, materiais ou financeiros.

Assim, "administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões" (Libâneo, 2018, p. 86) se reúnem no conceito de gestão e, quando vinculados à escola, devem promover ações e formas de otimizar seu funcionamento, inclusive dentro da sala de aula, incentivando a participação dos atores envolvidos num mesmo objetivo, qual seja, garantir a aprendizagem de todos como papel fundamental da escola. A partir dessa premissa, há uma grande importância na tomada de decisões que, no ambiente escolar terá características específicas dado seu caráter fundamentado em interações sociais e fortes traços culturais. Para o autor,

os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da

organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos (Libâneo, 2018, p. 88).

Nessa concepção, a direção se insere como peça-chave na gestão, mesmo quando assume papéis mais voltados para a administração. Suas concepções estarão ligadas diretamente aos objetivos educacionais instituídos, onde, num viés técnico-científico, será centralizada em um processo de tomada de decisões coletivas postas em prática pelo diretor para uma gestão democrática (Libâneo, 2018).

Paro (2002) prefere adotar o termo *administração escolar*. O autor defende a tese de que a teoria e a prática da administração escolar no Brasil carregam em si um caráter conservador, pois visam defender os princípios da lógica empresarial embora haja uma tentativa de negar esse fato. Essa administração empresarial fundamenta-se na concepção da empresa capitalista, que visa basicamente o lucro e, para garantir esse intento, explora a força de trabalho dos indivíduos na perspectiva do acúmulo de capital, ao passo que a escola, antagonicamente, não deve ser compreendida como empresa, menos ainda deve visar o lucro, dado seu caráter social.

Dessa forma e dispendo-se desses pressupostos da lógica capitalista, os trabalhos teóricos brasileiros na área da administração escolar acabam por expressar e naturalizar as estruturas de poder e preservação do *status quo* da classe social, que detém o poder político e econômico no país (Paro, 2002). Essa lógica, ao deixar de considerar a escola como local de disseminação qualitativa do saber acumulado historicamente, acaba por deteriorar as atividades em seu interior, culpabilizando os professores por seu fracasso. No topo desse sistema totalmente hierarquizado encontra-se o diretor como gerente de fábrica, que centraliza suas decisões e aos demais cabe executar as ações determinadas.

Por outro lado, o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações dele emanadas, evitando inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes (Paro, 2002, p. 133)

Não obstante, perante a sociedade, o diretor é visto como possuidor de poderes e autonomia que, na realidade, não possui. Dessa forma, Paro (2002) defende romper

com essa lógica rumo à administração escolar como meio para transformação social, através do que denomina “processo de produção pedagógico na escola” (Paro, 2002, p.135). Nesse processo, a produção pedagógica é imaterial, sendo que seu produto não se separa do ato de produção, situação pela qual não há como o modo de produção capitalista ser plenamente aplicado ao processo de produção pedagógico. Essa premissa pode ser fortalecida através de três tópicos apresentados a seguir no Quadro 4:

Quadro 4 – Representação do processo de produção pedagógico na escola

TÓPICOS	DESCRIÇÃO
1. O papel do educando no processo de produção pedagógico	O educando como beneficiário apresenta especificidades de ser consumidor e ao mesmo produtor no processo de produção pedagógico, não se restringindo a ser objeto, mas ganhando concomitantemente o contorno de sujeito ativo e coprodutor da atividade pedagógica. Nesse viés, o êxito do trabalho escolar não depende apenas da escola, mas também de entender o tipo de educando que nela se insere.
2. O conceito de produto da educação escolar	O produto da educação não pode se restringir a aula ou a atividade educativa em si. Deve ser ampliado considerando as vantagens que o indivíduo adquire com a educação, mas também a aquisição de uma consciência crítica da sociedade que o instrumentalize para promoção da transformação social.
3. A natureza do saber envolvido no processo educativo escolar	Deve ser um tipo de saber como meio de aquisição de conhecimentos, técnicas e metodologias pedagógicas de forma que possam aprimorar o processo didático. Mas não deve ser confundido com um processo puramente instrumental de execução de tarefas, e sim, para além disso como força motriz de disseminação do saber historicamente acumulado.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Paro (2002).

Tais pontos indicam o caráter fundamentalmente imprescindível da escola na condição de instituição que fornece educação através das relações sociais e representações humanas no âmbito da produção social e econômica. Nessa premissa, a administração escolar voltada para a transformação social será aquela capaz de desvincular-se do modo de administração empresarial capitalista, fomentando a equidade na distribuição do conhecimento humano historicamente acumulado e, ao mesmo tempo, subsidiando o desenvolvimento da consciência crítica

em favor da classe trabalhadora. Nesse contexto, é fundamental o papel do diretor, sobretudo ao se reconhecer como sujeito envolvido nesse objetivo de transformação. Contudo, devemos levar em consideração que,

não significa que a solução para a Administração Escolar esteja restrita à figura de um diretor “progressista” e “democrático” que irá promover na escola as mudanças necessárias [...]. Significa, em vez disso, que *também* o diretor deve estar vivamente interessado na **transformação da gestão escolar**, interesse este que, ademais, deve envolver o maior número de pessoas, na busca de alternativas colegiadas de administração da escola, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela se beneficiam (Paro, 2002, p. 166). (grifos nossos).

Ainda assim, entendemos que o papel do diretor que se espera como atribuição nessa concepção de gestão democrática é primordial, mesmo compreendendo que a gestão escolar não seja a única e exclusiva solução para os problemas enfrentados pela escola (Estêvão, 2001). Em uma pesquisa de revisão de literatura realizada por Oliveira e Vasques-Menezes (2018) relacionada ao conceito de gestão escolar, a percepção das pesquisadoras foi que inicialmente o conceito de gestão escolar apontou para os processos voltados para o paradigma da administração geral e que, ao longo dos tempos, foi ganhando contornos mais político-pedagógicos, específicos ao ambiente e cotidiano da escola. Diante desta premissa,

gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos. A literatura discute que inicialmente esse conceito estava direcionado aos aspectos mais administrativos da função e que, com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 897)

Para as autoras, os estudos e pesquisas sobre gestão escolar têm ganhado grande volume e importância no Brasil a partir de 2005, demonstrando o quanto a temática é relevante no cenário nacional da educação. Consolida-se a premissa que os termos gestão escolar e administração escolar se distinguem, sendo que a administração parte da ideia de hierarquia e poder, ao passo que a gestão escolar estaria mais voltada ao coletivo com ações colaborativas nas tomadas de decisão e organização (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018). Nesse viés, a gestão democrática

parte do princípio da manifestação do trabalho coletivo e da autonomia da escola onde o diretor é a figura central que “muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo” (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 881).

Nessas pesquisas, também são apontadas outras dimensões da gestão, mais voltadas ao setor administrativo e à gestão financeira, além das avaliações externas e internas como indicadores de qualidade. Nessa última dimensão, há entendimento de que as avaliações externas poderão contribuir para a eficácia escolar ao se definir parâmetros; contudo, por outro lado, também poderão criar competitividade, ranqueamento das escolas e, conseqüentemente, aprofundamento das desigualdades (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018). Mas a participação da comunidade no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas junto à avaliação institucional podem ser, nesse caso, um grande impulsionador para a melhoria da qualidade. Seguindo esse raciocínio, o diretor passa a gerir a escola de forma compartilhada com a comunidade, objetivando a melhoria da qualidade e do atendimento às demandas específicas da escola. “Dessa forma, o diretor precisa desenvolver suas competências dentro das novas exigências da reestruturação da função” (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 894).

Pode haver divergência quanto ao uso do termo gestão escolar ou administração escolar, quanto a utilização ou não de técnicas gerencialistas e suas formas de aplicação; porém, há um grande ponto de convergência nos trabalhos: a concepção de que a gestão escolar democrática só se torna realmente democrática se ela for participativa. Nesse sentido, Lück (2013) entende que a participação não anula o indivíduo e, sim, o torna parte do todo social e coletivo, onde jamais poderá se fechar em si mesma sob o risco de se tornar doutrina e especulação. Pelo contrário, quando ela é difundida a todos os aspectos sociais, torna-se meio para transformação. Continuando nesse viés, percebemos que “a participação, independentemente de sua natureza, nível de abrangência e contexto em que ocorra, manifesta três dimensões convergentes entre si e interinfluentes” Lück (2013, p. 65), apresentadas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Dimensões do processo de participação

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Política	Refere-se ao poder das pessoas constituírem sua própria história e do local pelo qual fazem parte, onde se substitui o poder autoritário pelo poder compartilhado e coparticipativo. Ao poderem controlar seu próprio trabalho, as pessoas desenvolvem maior senso de responsabilização pelo seu bom resultado, construindo uma prática de direitos e deveres sociais e fortalecendo todo o ambiente escolar.
Pedagógica	Praticar a participação é um processo formativo capaz de promover aprendizagens e construir o conhecimento. Nesse cenário, professores e profissionais das escolas que participam das decisões e se corresponsabilizam por elas aprendem e ensinam ao mesmo tempo quanto a formação e autonomia dos sujeitos.
Técnica	Negligenciada por um excessivo destaque na dimensão política, esqueceu-se da interinfluência entre as dimensões e acabou-se por enfraquecer a todas. Não há como desenvolver um Projeto Político-Pedagógico sem competência técnica ainda que ela seja um veículo e não um fim em si mesma. Não adianta ter boas ideias se não há competência técnica para agir ou se as ações forem desprovidas de objetividade e estratégia. Há que se pensar em metodologia e planejamento das ações.

Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Lück (2013).

Nesse sentido, partindo do pressuposto que culturalmente ainda não estamos acostumados à participação plena e contínua, mais uma vez entende-se que caberá ao gestor construir suas bases e estimular a comunidade na construção e implementação de seu projeto pedagógico.

A gestão participativa para Libâneo (2018, p. 89), “é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. O autor parte da premissa da importância do processo de tomada de decisão, uma vez que todas as demais dimensões da escola estão interligadas num processo de tomada de decisão eficiente. Nessa premissa, é fundamental que o trabalho participativo em busca de bons resultados seja pautado em: (i) definição de objetivos comuns pactuados entre o grupo; (ii) motivação para o sucesso; (iii) definição de papéis e responsabilidades; (iv) estabelecer linhas de diálogo; e (v) liderança motivadora e propulsora das qualidades dos indivíduos para a composição do todo.

Enfatizamos que, ao se falar em liderança, devemos entender que essa competência não poderá estar restrita ao diretor, mas pode se desenvolver em todos os atores envolvidos no processo de construção da autonomia onde se inclui pais,

alunos, professores e demais servidores da escola. Nesse processo, é fundamental o diálogo constante e uma comunicação clara. Assim como Lück (2013), Libâneo (2018) entende ser fundamental o desenvolvimento de procedimentos e métodos (técnica) para que as ações ocorram de forma adequada com monitoramento e avaliações de resultados.

De acordo com essa premissa, é primordial a definição clara de incumbências e responsabilidades rumo ao alcance de seus propósitos. Quando se trata de responsabilidades, devemos ter clareza de que não se trata de culpabilização, mas de cada um assumir seu papel profissional e potencial transformador de uma realidade social, conforme cada cotidiano vivenciado. Nesse sentido, os pais também estão presentes nessa concepção de corresponsabilização.

A escola não pode ser uma ilha fechada em si mesma diante da realidade vivenciada pela comunidade à qual pertence, e uma das formas de se abrir a uma comunidade coparticipativa é o fortalecimento dos Colegiados Escolares (Libâneo, 2018). Isso não quer dizer que tudo ocorrerá de forma harmônica entre os diversos sujeitos representantes de diversos interesses e visões culturais. Por vezes podem ocorrer conflitos e choques de interesses, tais como entre pais e professores, sendo mais uma vez necessária a capacidade de liderança do gestor em gerir e mediar esses conflitos, refletindo e transmitindo a reflexão que

resguardado o princípio da participação, será necessário considerar que a escola tem funções sociais explícitas, objetivos próprios, projeto pedagógico curricular, estrutura de gestão, formulados de forma coletiva e pública, dentro do critério do respeito aos papéis e competências. Isso significa que não se pode por em dúvida o espaço específico e autônomo dos professores, mas por outro lado, se estes forem seguros, sua dignidade profissional não ficará abalada com a discussão pública sobre seu trabalho, já que o envolvimento dos pais é não só legítimo como necessário (Libâneo, 2018, p. 98)

Diante dessas questões, a direção da escola se torna um pilar social e pedagógico, sendo que, no ambiente escolar, adquire dimensões ainda mais complexas e específicas que um administrador de empresas. Ele deve mobilizar os atores e definir rumos diante dos diversos desafios reais enfrentados cotidianamente. Tomando por base os fins sociais e complexos da escola, é necessário considerar e refletir sobre princípios básicos organizacionais e participativos que apresentamos no Quadro 6, sempre orientados pela realidade de cada unidade escolar:

Quadro 6 – Princípios da gestão escolar participativa

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
Autonomia das escolas e da comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia como princípio fundamental da gestão democrática • Poder de decisão e independência relativa com relação ao sistema central. Relativa pois a escola não é uma instituição isolada em si mesma • Controle comunitário não pode eximir as responsabilidades dos órgãos centrais
Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício compartilhado, participativo e responsável entre gestão e os atores envolvidos • Construção coletiva do plano pedagógico curricular sob a coordenação, delegação de competências e mobilização do diretor • Não se pode restringir a gestão democrática aos discursos manipulações ou ações externas
Envolvimento da comunidade no processo escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia requer vínculos com a comunidade • Colegiados escolares devem participar da construção do projeto pedagógico curricular, monitorar e avaliar a qualidade dos serviços prestados • A participação da comunidade como geradora de demandas para implementação de políticas públicas
Planejamento das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Para se alcançar objetivos, se faz necessário planejar • Ações coordenadas, estratégias, provimento de recursos, monitoramento e avaliação requerem planejamento
Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão democrática deve contemplar e valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional • Escola como ambiente educativo requer constante aperfeiçoamento de seus profissionais • Aperfeiçoamento político, científico e pedagógico auxiliam na tomada de decisões coletivas
Utilização de informações concretas a análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos de gestão baseada em dados e informações reais com vistas a análise dos problemas • Analisar e verificar problemas com base em dados: qualidade das aulas; cumprimento das diretrizes pedagógicas; experiência dos docentes; nível socioeconômico e cultural dos alunos; alcance de metas e adequação de procedimentos didáticos, dentre outros
Avaliação compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento sistemático dos processos pedagógicos construídos coletivamente • Avaliação mutua entre os atores envolvidos
Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do clima harmônico no ambiente de trabalho • Valorização da experiência individual • Construção do consenso via diálogo

Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Libâneo (2018).

Como observado no Quadro 6, outros pontos percebidos na literatura quanto ao paradigma da gestão escolar, são os conceitos de *Descentralização* e *Autonomia*. No que se refere a educação, de acordo com Lück (2006), descentralização,

democratização e autonomia são conceitos complementares, correlacionados e interdependentes; ou seja, não é possível lograr êxito em um desses conceitos sem contemplar os outros. Nesse paradigma, a descentralização apresenta diversos entendimentos, entre os quais: cada escola apresenta características e necessidades peculiares; cada escola possui um processo educacional dinâmico, o que não possibilita estar sempre à espera de decisões centrais; essa dinâmica do processo educativo não permite intempestividade ou perda de objetividade entre a tomada de decisões e a implementação das ações (Lück,2006). Assim, a descentralização adquire natureza operacional, social e política em que é

considerada tendo como pano de fundo tanto, e fundamentalmente, a perspectiva de democratização da sociedade, como também a melhor gestão de processos sociais e recursos, visando a obtenção de melhores resultados educacionais (Lück, 2006, p. 46).

Nesse sentido, a descentralização deve ser efetiva para que seja democrática; ou seja, não basta aos sistemas se dizerem descentralizadores, quando, na verdade, estão apenas se livrando de suas responsabilidades para sobrecarregar a gestão das escolas com atribuições burocráticas. Para a democratização, a escola deve se atentar para seu real objetivo universalista, criando relações de pertencimento e autoidentificação de seus alunos como sujeitos ativos e empoderados. Essa mesma premissa deve ser válida para professores e demais servidores da escola, desenvolvendo competências coletivas com caráter político, social e pedagógico.

Quanto à autonomia, vista como imprescindível aos processos de democratização da escola, inclusive sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁰, é condição *sine qua non* em que se fazem necessárias tomadas de decisão rápidas no ambiente local, sendo que “a aproximação entre tomada de decisão e ação não apenas garante a maior adequação das decisões e efetividade das ações correspondentes, como também é condição de formação de sujeitos, de seu destino e maturidade social” (Lück, 2006, p. 64)

Faz-se importante que a autonomia seja promovida junto com a gestão dos recursos financeiros de forma local, a participação da comunidade e um diretor que

²⁰ Artigo 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996, p. 7).

exerça seu papel de liderança, mas não pode ser reduzida a apenas uma dessas dimensões, como alguns sistemas o fazem com repasses financeiros, como se apenas isso se resumisse a autonomia (Lück, 2006).

Em todos os enfoques, percebemos ser ponto pacífico comum o paradigma de um novo direcionamento para as atribuições do diretor, onde esse profissional passa do ditador de ordens e regramentos, além de ser o fiscalizador de seu cumprimento perante os sistemas, para um líder articulador do trabalho coletivo e autônomo que cria motivação e condições para a participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, entendendo os dois processos como inter-relacionados em que o todo é bem maior que as partes. Assim,

pode-se perceber que existem algumas lacunas ainda a serem preenchidas com novos trabalhos e pesquisas, especialmente quanto a assuntos relacionados à **formação**, às **competências**, à identidade e à **qualidade** que se exige do trabalho do mentor dessa gestão democrática: **o diretor** ou gestor escolar (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 897). (grifos nossos).

Essa nova concepção certamente irá gerar impacto no trabalho do diretor, tornando-o mais complexo, amplo e exigindo deste profissional maior proximidade com sua comunidade, além de uma formação sólida que dê conta de todas as atribuições que lhe são exigidas.

3.1.2 Possibilidades de provimento do cargo de diretor escolar

A experiência democrática nos demonstrou qual é o melhor arranjo nos procedimentos para o provimento do cargo de diretor escolar. Como procuramos demonstrar neste trabalho, nem sempre foi tão claro refutar ou defender uma metodologia para eleger e/ou escolher o diretor de uma escola. Nesse viés, pretendemos, nesta subseção, discutir à luz dos estudos dos autores já mencionados, as formas e arranjos possíveis para o provimento do cargo de diretor escolar nas escolas públicas. Dada a complexidade e a intensificação das atribuições e expectativas depositadas no gestor escolar, entendemos ser imprescindível discutir as ações e concepções de provimento desse cargo, uma vez que a forma com que é dado o provimento incidirá diretamente sobre o trabalho e as condutas deste profissional no interior da escola.

No entanto, salientamos, *a priori*, o consenso de que, indiferente da maneira escolhida para o provimento do cargo de diretor de escola, esta não será um pressuposto de garantias que a gestão escolar seja democrática, uma vez que diversos outros fatores, inclusive externos ao ambiente escolar, poderão influenciar de forma incisiva as ações, práticas e estratégias de gestão do diretor escolar (Paro, 1996; Teixeira, 2010; Lück, 2009; Libâneo, 2018; Oliveira; Vasques-Menezes, 2018; Brooke; Rezende, 2020).

Através de pesquisas e estudos de diversos autores sobre o assunto, Paro (1996) discorre sobre as várias maneiras de se escolher o diretor de escola, onde o autor trata de três procedimentos principais que predominam no país: (i) livre nomeação pelas autoridades políticas constituídas; (ii) por meio de concurso com avaliação de provas e títulos (iii); eleição pela comunidade escolar, que poderá ser por voto direto, representação ou listas nominais. Estes três procedimentos mais difundidos como alternativas são corroborados por Teixeira (2010).

A livre nomeação pelas autoridades políticas constituídas, que neste trabalho, a exemplo de Paro (1996), denominaremos apenas de ‘nomeação’, não necessariamente apresenta critérios bem definidos para sua ocorrência, tais como competência, formação ou mesmo experiência, sendo via de regra pautada por critérios puramente políticos, de acordo com o grupo político que se encontra no poder, sendo marcada pelo clientelismo ou favoritismo a apoiadores políticos (Paro, 1996).

Esse modelo apresenta uma ocorrência considerável no Brasil, ainda que não seja de forma singular entre estados e municípios, já que, ao se considerar o diretor como representação do poder executivo, no mínimo inviabiliza qualquer possibilidade real de amplo diálogo e participação coletiva na gestão da escola. Nesse caso, de “todas as argumentações contrárias” a esse tipo de escolha, “o denominador comum é a condenação do clientelismo” (Paro, 1996, p. 15).

Diante dessa premissa, o autor apresenta pesquisas onde se evidenciam falas de: escolas como currais eleitorais; intervenção do executivo no interior da escola em benefício próprio sem sequer tentar disfarçar. Há descrição de uma situação ocorrida em 1993 na Câmara Municipal de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, onde vereadores rejeitaram um projeto de lei para eleição de diretores e aprovaram outro proibindo o dispositivo da eleição, para não perderem seus privilégios de controle sobre as escolas por meio da indicação dos seus diretores. Outro ponto negativo levantado

pelo autor são as prorrogações indefinidas dos mandatos de diretores sem que fossem avaliados por sua gestão em qualquer aspecto. Diante dessa realidade,

ao propiciar a indicação sem outros mecanismos que coíbam a imposição de vontades particularistas de pessoas ou grupos, a nomeação pura e simples por autoridade estatal encerra sempre um alto grau de subjetividade, propiciando um sem-número de injustiças e irregularidades, já que não existe um critério, controlável pela população, que, além de garantir o respeito aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, possa também evitar o favorecimento ilícito de pessoas, situação que fere o princípio de igualdade de oportunidades de acesso ao cargo por parte dos candidatos (Paro, 1996, p. 19).

Com esse argumento, percebe-se que, do ponto de vista social, democrático e coletivo, esse modelo não apresenta qualquer vantagem. Um argumento correlato é apresentado por Libâneo (2018), ao discorrer sobre o entendimento do papel de liderança requerido ao diretor de escola como aglutinador e articulador da participação coletiva rumo à concretização dos desejos da comunidade escolar. Para o autor,

em razão disso, a escolha do diretor de escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. Infelizmente, predomina ainda no sistema escolar público brasileiro, a nomeação arbitrária de diretores pelo governador ou prefeito, geralmente para atender conveniências e interesses político-partidários, colocando o diretor como representante desses interesses, inibindo seu papel de coordenador e articulador da equipe docente (Libâneo, 2018, p. 97).

Sem sombra de dúvidas, inclusive com experiência na prática profissional, entendemos que esse procedimento de escolha para o cargo de diretor não carrega em si qualquer viés de aspiração democrática. Em contraste a esse preceito, resultados de pesquisas realizadas no estado de Minas Gerais (Teixeira, 2010), mostram que nos municípios menos populosos ainda há predomínio do diretor nomeado e chancelado pelo grupo político dominante onde não há possibilidade de inferir se esses diretores apresentam competências para o exercício do cargo, sobretudo sob a égide do novo paradigma da gestão democrática.

A despeito da necessidade de se estabelecer critérios claros para seleção de diretores, situação análoga é descrita em pesquisa que indica “a predominância de práticas atrasadas e personalistas na nomeação de diretores escolares, principalmente em nível municipal” (Brooke; Rezende, 2020, p. 158). Os autores

revelam que num estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, cerca de 75% dos municípios brasileiros adotam práticas de “indicação política como único critério para a escolha dos diretores de escola das suas redes”, sendo que essa prática predomina nos municípios menos populosos, sobretudo nos que não possuem Conselhos Municipais de Educação atuantes nem participação ativa das comunidades nas propostas educacionais ofertadas por esses entes da federação (Brooke; Rezende, 2020, p. 158).

Esses dados reforçam o argumento de que a nomeação realizada por indicação de forças e interesses puramente político-partidários, sem o crivo da comunidade e a garantia de qualificação profissional dos diretores de escola, reforçam práticas clientelistas, além de minar os esforços e condicionantes para uma gestão democrática e, sobretudo, eficaz (Brooke; Rezende, 2020).

Outro procedimento possível para escolha e provimento do cargo de diretor de escola ocorre por meio de concurso com avaliação de provas e títulos. Este procedimento encontra maior tradição e especificidade no estado de São Paulo (Paro, 1996). A escolha por concurso neste estado da federação, na concepção de Brooke e Rezende (2020) revela que,

a ausência de eleição de diretores na cidade e no estado de São Paulo confirma a relevância dos interesses do magistério para a adoção ou não da política, mesmo não sendo os interesses dos professores paulistas os mesmos defendidos em Minas e Ceará. No caso de Minas, o movimento sindical havia recorrido a paralisações como forma de pressão para a inclusão da política de eleição de diretores. O objetivo primordial era de diminuir o poder dos diretores nomeados, percebidos como contrários a consolidação do sindicato. Em São Paulo, por outro lado, (...) a ideia de eleição de diretor nunca teve o apoio dos professores e administradores educacionais. No caso da cidade, a eleição em nível de escola seria parte integrante de uma reforma abrangente proposta pelo educador Paulo Freire, que assumiu a secretaria de educação em 1989, para descentralizar para a escola o poder de controle sobre o currículo e, para os colegiados regionais chamados Núcleos de Ação Educativa, o poder sobre o orçamento e administração de pessoal. Dessa forma, o governo municipal pretendia criar um movimento para aproximar a população da secretaria e também radicalizar a gestão da educação no interior das escolas. A proposta encontrou sérias resistências e foi derrotada (Brooke; Rezende, 2020, p. 164).

O provimento do cargo de diretor por concurso estaria alicerçado no argumento da erradicação do clientelismo, utilização de critérios técnicos e imparcialidade,

ganhando adeptos e se contrapondo à eleição (Paro, 1996). Assim, essa possibilidade de escolha apresenta-se como uma das principais vantagens a aferição da capacidade técnica, possibilitando arregimentar profissionais melhor preparados para assumirem a direção das escolas. Por outro lado, há que se considerar que esse processo também apresenta falhas, sendo que, aplicar uma avaliação pode não ser o melhor método para se aferir algumas características essenciais ao diretor de escola, tais como engajamento político perante a comunidade e perfil de liderança, em contrapartida ao profissional puramente técnico e limitado ao desempenho de tarefas burocráticas.

Nesse ponto, Paro (1996; 2011) aponta para uma semelhança entre o concurso e a nomeação, como “a falta de cuidado com os aspectos mais propriamente políticos” contextualizados no ambiente escolar e nos sistemas educacionais (1996, p. 24). Esse tipo de característica acaba por possibilitar aos diretores que adquiram contornos de uma gestão autoritária, burocrática e sem compromisso com as comunidades, já que a estabilidade no cargo lhes garante a continuidade de uma lógica perversa onde o diretor concursado tem a possibilidade de escolher a escola de sua pretensão, enquanto esta é relegada a escolher seu diretor.

Finalmente chegamos ao que supostamente poderíamos considerar ser o procedimento mais próximo de uma experiência democrática para provimento do cargo de diretor de escola: a eleição através do voto representativo da comunidade. A eleição de diretores ainda carece de muita pesquisa e entendimento, sobretudo por ser apenas o Brasil quem adota esse procedimento no continente americano, onde essa experiência seria a projeção da redemocratização política para toda a sociedade (Brooke; Rezende, 2020).

A princípio, a legislação, por meio do artigo 14 da LDB²¹, previa a gestão democrática para ser definida conforme normas dos sistemas de ensino, tendo como princípios apenas a participação da comunidade e dos profissionais das escolas nos Colegiados Escolares e na construção do PPP (Brasil, 1996). Foi essa descentralização dos sistemas de ensino, somada aos embates de forças políticas e sindicatos que permitiu à gestão democrática adquirir contornos do viés da eleição de diretores, ainda que sua ocorrência seja bem heterogênea no país.

²¹ Considerando redação anterior a alteração promovida através da Lei nº 14.644/2023.

Segundo Paro (1996), democratizar as instituições sociais é condição imprescindível para a democratização da própria sociedade e, partindo desse princípio, a eleição para diretores escolares, pensando a escola como instituição social, deve ser defendida justamente por se alicerçar nesse caráter democrático. E a sociedade deve defender seus interesses, assumindo o controle para uma melhor qualidade nos serviços públicos prestados pelo Estado.

Esse controle coletivo só será possível se as comunidades se organizarem e participarem coletivamente da tomada de decisões, contribuindo como sujeitos ativos em busca da autonomia da escola, em que, necessariamente, se insere como atribuição imprescindível a escolha de seus diretores. Cabe, aqui, esclarecer que “a eleição de diretores não pode, todavia, ser tomada como uma panaceia que resolverá todos os problemas da escola e menos, em particular, os de natureza política”, conforme alerta Paro (1996, p. 28).

Ainda assim, não se pode descartar esse dispositivo, partindo do pressuposto que nenhum outro dispositivo de provimento do cargo de diretor também possa garantir que se estabeleça uma gestão democrática e, muito menos, há pretensão no processo de eleição que seja garantia única de democracia, mas um possível ponto de partida. Pelo contrário, esse processo deve estar aliado a outros processos que possam se combinar para que, de fato, seja possível estabelecer uma gestão democrática, capaz de aglutinar a eleição do diretor com uma gestão colegiada e participativa tornando-se um facilitador a mais (Paro, 2011). Assim,

o argumento que afirma ser a eleição de diretores inadequada porque não resolve todos os problemas da democracia na escola assume que, porque não resolve tudo, deixa também de ter qualquer importância no encaminhamento de soluções. (...) A fragilidade desse argumento está no fato de que ele deixa de levar em conta a própria natureza da educação que, supõe-se, é função da escola promover. Embora a educação escolar não possa, por si, modificar a sociedade, não significa que ela não tenha potencialidades para, pelo menos, contribuir para isso (Paro, 1996, p. 32).

De acordo com essa premissa, defendemos que o objetivo da escola na condição de instituição, ao buscar a eleição para diretores, deve ser a sua democratização com a participação efetiva e coletiva na tomada de decisões, reconhecendo que esse dispositivo não garante em si a plenitude do princípio democrático, mas é um forte fator para que ele aconteça.

Contra-pondo-se às vantagens do provimento do cargo de diretor através da eleição, Brooke e Rezende (2020) nos apresentam, de forma argumentativa, algumas questões a se ponderar. Para os autores, inicialmente não há evidências concretas que relacionem a eleição de diretores à aprendizagem dos alunos, ao fomento da participação de estruturas colegiadas na gestão²², ou mesmo à eficácia das escolas, chegando à conclusão que o perfil do sujeito eleito, o tempo de permanência no cargo e a tendência de promover formação continuada dos professores são características tão importantes quanto o método pelo qual o diretor é escolhido.

Nesse viés, torna-se necessário, com base em pesquisas citadas pelos autores, apresentar no Quadro 7 as dificuldades oriundas do processo de eleição como forma isolada para provimento do cargo de diretor e para a efetivação de uma gestão de fato democrática (Brooke; Rezende, 2020).

Quadro 7 – Dificuldades enfrentadas pelo processo isolado de eleição para diretores de escola frente a efetiva gestão democrática (continua)

DIFICULDADES	ARGUMENTOS
A eleição para diretor, como contribuição para um país mais democrático, não é mais a essência do debate, pois o país já sustenta um sistema eleitoral consolidado e instituições democráticas sólidas.	<ul style="list-style-type: none"> • A questão central é se a eleição como política de provimento, favorece, primeiro, as candidaturas de indivíduos em condições de produzir os resultados desejados e, segundo a identificação do candidato com maior probabilidade de fomentar um ambiente democrático de liderança compartilhada voltado para os resultados de aprendizagem. • A eleição não produz por si só nem uma gestão democrática nem uma gestão eficaz. Se, na hora de fazer a eleição, ou não existem candidatos com as características necessárias ou não existem as informações sobre os candidatos de forma a fazer uma escolha acertada, a eleição pode deixar a escola nas mãos erradas.
A ideia de a eleição ser positiva por dar o poder de cobrança aos membros da comunidade, não se configura uma vez na realidade o poder de cobrança não fica com os pais e alunos e sim com os professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Embora não existam dados sistemáticos, parece haver evidência de que os professores e funcionários tem adquirido influência significativa na política interna das escolas ao mesmo tempo em que boa parte dos pais e estudantes se excluem do processo eleitoral. • Com isso, os diretores acabam sendo eleitos pelos professores e funcionários, o que os tornam mais sujeitos às pressões deste grupo. As pesquisas sobre o tema mostram que os diretores eleitos muitas vezes se tornam “reféns” dos professores e funcionários, tomando decisões para agradar seus eleitores, como, por exemplo, afrouxando o controle de faltas.

²² Os autores entendem que, por vezes, essa estrutura é dominada pelos professores e direção da escola, assumindo caráter puramente simbólico (Brooke; Rezende, 2020).

Quadro 7 – Dificuldades enfrentadas pelo processo isolado de eleição para diretores de escola frente a efetiva gestão democrática (continua)

<p>A baixa participação dos pais não significa o fracasso da política de empoderamento por trás da gestão democrática nem que a participação seja o único critério para medir a eficácia de uma gestão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo sendo decepcionante o grau de participação, o combate a cultura hierárquica e autoritária que tradicionalmente permeia as relações entre professores, administradores, pais e alunos pode prosseguir. • Mesmo incompleta a participação, a formulação de projetos de acordo com os interesses da população escolar e o engajamento de pelo menos alguns representantes da comunidade favorece a tomada e execução de decisões apropriadas.
<p>O perfil do diretor escolhido importa mais que o método de seleção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A eleição não dispensa a necessidade de uma formação para a função que se baseia em evidências e que oferece ao indivíduo a oportunidade de adquirir as habilidades sinalizadas como relevantes. • O método de provimento do diretor, independentemente de qual seja, deve ter critérios para a identificação do perfil mais adequado. • Não é que o método não tenha importância e sim que ele não é central quando o perfil selecionado é o mais adequado.
<p>As escolas estão no processo de aprender a usar a ferramenta das eleições e a democracia na escola precisa de um período de maturação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O problema é que estamos falando de uma experiência que em diversos lugares já tem quase trinta anos e pelo visto as lições aprendidas são escassas. • A pouca pesquisa em liderança escolar, a falta de atenção para a determinação dos perfis adequados para os diferentes contextos escolares, e a falta de instrumentos para a explicitação das características dos candidatos, tem aleijado a capacidade da eleição ou de qualquer outro método de escolha de fornecer uma aprendizagem relevante.
<p>A constituição de um ambiente democrático na escola é um objetivo a ser conquistado por meio de um processo de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A opinião dos diretores é que esta aprendizagem não está acontecendo e que desde o início das eleições não houve aumento na participação da comunidade escolar na gestão da escola. • Essa participação depende muito mais do estilo de gestão do diretor do que da modalidade da sua seleção. • Se a eleição fosse conjugada com outros métodos para encontrar este tipo de competência ela se tornaria mais produtiva.
<p>A escolha por meio de eleição, em vez de indicação de origem desconhecida, confere autoridade e legitimidade ao diretor para conduzir seu mandato à frente da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A fonte da legitimidade é a mesma que de qualquer outro representante devidamente eleito conforme as regras democráticas. • A autoridade, por outro lado, advém justamente do conhecimento e capacidade de exercer o cargo em benefício da escola e seus alunos. Esta autoridade depende, portanto, da competência no exercício da função na percepção dos membros da comunidade.

Quadro 7 – Dificuldades enfrentadas pelo processo isolado de eleição para diretores de escola frente a efetiva gestão democrática (conclusão)

<p>A pesquisa brasileira não revela o quanto que a eleição do diretor pode impulsionar a democratização das relações e a conquista dos outros objetivos democratizantes, como um colegiado atuante e o compartilhamento do projeto pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não deveria ser difícil desenhar uma pesquisa com painéis diferenciados com base nos métodos de provimento para determinar qual grupo de diretores observam práticas democratizantes com maior frequência. Quais seriam os critérios? Número de reuniões do colegiado? Número de visitas espontâneas dos pais? • Os resultados seriam ainda mais interessantes se antes fosse possível avaliar as atitudes democráticas/autoritárias dos diretores. Provavelmente a pesquisa mostraria, mais uma vez, que não é o método de provimento por trás das práticas democratizantes dos diretores senão a sua propensão por este tipo de comportamento.
<p>A ênfase em eleição tem dificultado a pesquisa sobre a relação entre as características do diretor e os resultados alcançados pela escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por achar que o sucesso na eleição resolve tudo que precisamos saber sobre o indivíduo, que o conhecimento necessário para tocar a gestão democrática é dado pela participação no processo eleitoral, aquilo que o diretor realmente precisa saber tem sido deixado de lado. • Mas se a gestão democrática fosse decorrência natural da eleição do diretor não teríamos tantos resultados conflitantes. Lamentavelmente, o fato de ter sido democraticamente eleito não significa que o diretor necessariamente vá saber como empreender uma gestão democrática, nem que os pais e professores vão saber submeter o diretor aos controles inerentes ao contrato democrático na sua condução da escola.
<p>A eleição não oferece tudo que precisamos de um método de escolha</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mas após trinta anos de experimentação, não se pode dizer que a experiência foi tão ruínoza que merece ser abandonada. • A eleição dá uma contribuição a consolidação de um modelo de gestão que procura estimular a participação e, desse modo, a distribuição da responsabilidade pela condução dos projetos da escola. • O problema é que esta ajuda não é o suficiente. Sendo assim, precisamos partir para elementos adicionais.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Brooke e Rezende (2020).

Conforme apresentado no Quadro 7 e partindo dessa premissa, os autores afirmam que, para se alcançar os resultados esperados, torna-se necessário aglutinar o processo de eleição de diretores a outros processos capazes de aferir habilidades e competências dos candidatos que, juntos, possibilitem a gestão democrática e a qualidade na gestão.

Nesse sentido, a ausência dessa avaliação prévia se apresenta como a possível decepção gerada pela eleição como critério isolado (Brooke; Rezende, 2020). Reforçando essa argumentação, os autores corroboram (e consideram como decisão acertada) com a redação da meta 19 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a),

que considera como processo ideal de seleção de diretores aqueles que combinam eleição com a avaliação de competências.

A partir desse paradigma, os métodos híbridos para o provimento do cargo de diretor de escola podem ser considerados como os mais eficientes, desde que combinados com a possibilidade de escolha da comunidade escolar à qual a escola se contextualiza. Em defesa desse modelo, Libâneo (2018) afirma que,

a melhor forma de escolha é um sistema combinado: (a) exigência de que os candidatos se submetam a provas escritas; (b) avaliação da formação profissional e competência técnica; (c) eleição, na qual participe a comunidade escolar (Libâneo, 2018, p.97).

Ainda seguindo esse raciocínio, Oliveira e Vasques-Menezes (2018) apresentam resultado de pesquisas onde se discute a

influência da forma de provimento na gestão democrática da escola e na qualidade da educação (...), as interfaces ocorridas através das formas de escolha e o papel do diretor, as diversas funções que o diretor exerce dentro da escola: administrativa, financeira, pedagógica, gestão de recursos humanos. (...) Muitos teóricos defendem de forma veemente a eleição como forma democrática e que propicia a participação da comunidade; outros questionam a validade de cada modalidade, apresentando aspectos positivos e negativos. **A maior parte concorda que alguma forma mista em que haja a participação da comunidade em forma de conselho seja a melhor opção** (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 894-895). (grifos nossos).

Quanto ao estado de Minas Gerais, Teixeira (2010) nos apresenta um cenário de pioneirismo da SEE/MG que, desde a década de 1980, conta com um arcabouço legal que apresenta dispositivos democráticos, tais como a instituição dos Colegiados escolares e a escolha de diretores com a participação da comunidade, como recurso de comprometimento dos diretores com suas comunidades, acompanhados de certo grau de descentralização e autonomia.

Nessa esteira, já a partir de 1991, passa a predominar na rede estadual de ensino de Minas Gerais um modelo de escolha através da comunidade, que a partir de 2007, torna-se híbrido, passando a incluir exame de seleção com avaliação de conhecimentos (Certificação Ocupacional), como um dos pré-requisitos para o provimento do cargo de diretor de escola (Teixeira, 2010; Pereira, 2015). Acompanhando essa mesma premissa, Costa (2018), através de pesquisa realizada

em uma escola estadual de Minas Gerais sobre a percepção da comunidade quanto à eleição como garantia de gestão democrática, chega à seguinte conclusão:

a eleição para diretor é um processo eminentemente democrático (...), mas o processo de escolha do diretor não expressa, necessariamente, vínculo entre o que se afirmou durante a campanha e o que realmente é executado ao ocupar a chefia imediata do estabelecimento de ensino. O que pode ocorrer é que, talvez, a seleção competitiva interna para diretor e vice-diretor seja exercida com os mesmos vícios observados nas mais altas esferas políticas do país. Apesar de alcançar o cargo de gestor por vias democráticas de acesso ao poder, os aspirantes a diretor de escola podem sofrer influências de ranços políticos eleitoreiros e administrar o centro educativo com base em vaidades e caprichos pessoais. Para isso, acabam estabelecendo mecanismos antidemocráticos de gestão do que é público em sua essência: a escola. Eleito dentro desse contexto, talvez o gestor administre uma instituição fragmentada e marcada por conflitos internos, negando a proposta de gestão democrática e participativa (Costa, 2018, p. 88).

Partindo dos argumentos aqui apresentados, entendemos a importância do processo de escolha ao cargo de diretor através do voto das comunidades como mecanismo de gestão democrática imprescindível. Contudo, tal dimensão não poderá se constituir em processo isolado, haja vista que, por si só não garante que a gestão seja de fato democrática, sobretudo com resultados e indicadores de qualidade satisfatórios, dada a importância e a relação do papel de um bom diretor para a eficiência e a eficácia da escola.

Assim, cabe inferir que os processos de escolha mais eficazes são aqueles combinados entre eleição com outros mecanismos capazes de aferir competências mínimas para os potenciais gestores, partindo do princípio de que uma gestão verdadeiramente democrática deve fomentar educação de qualidade para todos, não isentando de responsabilidades os sistemas provedores da educação pública. Em se tratando da verificação de competências mínimas, é imprescindível compreender os processos de formação inicial e continuada dos diretores, bem como a construção de sua capacidade de liderar e motivar sua comunidade.

3.1.3 Formação inicial/continuada do diretor escolar

Questões relacionadas à forma como os cursos de formação inicial de professores lidam com os novos paradigmas e exigências incumbidas ao diretor de

escola e sobre a formação e concepção de formação ideal para se preparar um bom diretor trazem inquietações no cenário educacional atual, sobretudo com a centralidade do diretor da escola como estimulador da democracia participativa e influenciador direto para o alcance de bons resultados no interior da escola (Lück, 2000a; 2009).

Num esforço em elucidar ou, pelo menos, apresentar caminhos, pretendemos, nesta subseção, discutir à luz dos estudos de diversos autores, inclusive já mencionados ao longo deste trabalho, sobre como se dá o processo de formação inicial dos diretores escolares, as possibilidades de formação continuada, as bases e expectativas para uma boa formação, seja nos aspectos pedagógicos, administrativos ou financeiros.

Segundo pesquisa realizada por Araújo (2017), que culminou em dissertação de mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o problema estaria centralizado na carência de formação efetiva para o cargo de diretor em seus aspectos administrativos e financeiros. A pesquisa de Araújo (2017) se deu no período inicial de implementação do PNE (2014-2024).

Adentrando na pesquisa (Araújo, 2017), verifica-se que as mudanças e avanços das práticas escolares que vêm se desenvolvendo nos últimos anos tornam necessário que o diretor seja dinâmico e multifuncional, não só pelo viés da gestão pedagógica, como também da gestão de pessoas e gestão administrativa/financeira, tornando o processo de formação desses profissionais um dos mais importantes pilares da gestão educacional no país. Para Araújo (2017, p. 26), “há lacunas” entre a formação inicial do professor e a expectativa de conhecimentos e ações exigidos pela SEE/MG para seu exercício na direção das escolas:

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 (Araújo, 2017, p. 26-27).

Essas lacunas, além do sentimento dos diretores entrevistados pelo autor de estarem à deriva e sem o acompanhamento necessário por parte do sistema, foram confrontadas e confirmadas por meio de sua pesquisa realizada nas escolas estaduais de Ibité/MG, de jurisdição da SRE Metropolitana B:

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 (Araújo, 2017, p. 7).

De acordo com Estêvão (2001), somente a capacidade do gestor perante sua comunidade, inclusive a capacidade técnica, será capaz de lhe garantir legitimidade. Em uma abordagem crítica, o autor defende que a formação do gestor não pode se resumir a competências de ordem técnica, mecanicista nos moldes empresariais, por estar diretamente ligada às competências de ordem político-pedagógicas. Partindo desse pressuposto, a formação do gestor deve considerá-lo como ator político capaz de exercer a defesa de uma educação democrática e equânime. Nesse sentido,

considera que o perigo na formação resulta de esta se tornar, no novo contexto político neoliberal, num mecanismo de treino, (...) com orientações predominantemente técnicas, gerenciais e pragmáticas, reproduzindo as preocupações com a eficácia e a produtividade (Estêvão, 2001, p. 93).

Contudo, o autor alerta para a necessidade de que a gestão esteja presente no currículo dos cursos de formação inicial de todos os professores, dado o papel central, ainda que não exclusivo, para todos os profissionais da educação. Porém, tal formação para a preparação de gestores deverá centrar-se na dimensão pedagógica ao invés da gestão administrativa. Nesse pressuposto, “o gestor passa a ser entendido como um educador e não tanto como um gestor de processos organizativos” (Estêvão, 2001, p. 99).

Seguindo por essa linha teórica, Paro (2009) apresenta um pensamento análogo ao explicitar que há “pelo menos um paradoxo” na tentativa de se introduzir os “princípios da teoria geral de administração à situação escolar”, dada a natureza da escola ser justamente o contrário da natureza da “empresa capitalista em geral” (2009, p. 454). Para o autor,

é aqui que se põe o caráter eventualmente paradoxal dos dois termos apresentados. De um lado, temos uma administração escolar que, ao buscar realizar os objetivos da escola, funda-se nos princípios e métodos da administração geral; de outro, apresenta-se a escola como formadora de sujeitos históricos, com objetivos incompatíveis com a dominação. Não haveria nada de contraditório ou paradoxal

entre esses dois termos se o que se denomina “administração geral” se pautasse verdadeiramente pelos “princípios *gerais* de administração”. Mas a chamada Teoria Geral da Administração, que se desenvolve a partir do início do século XX, com Frederick Taylor (1978) e Henri Fayol (1981), e à qual José Querino Ribeiro se reporta (em especial a Fayol), sempre teve por referência a empresa mercantil capitalista (Paro, 2009, p. 456).

Nesse sentido, há uma clara intenção em sobrepor uma formação puramente técnica aos gestores escolares, semelhante à formação controladora do trabalho atribuída aos gerentes de fábrica, em prejuízo da formação pedagógica, necessária ao diretor escolar. Formação social, histórica, democrática e crítica a qualquer forma de dominação ideológica ou econômica que se apresente como solução desse paradoxo.

Seguindo essa premissa não seria exagero afirmar que, Paro (2009), a partir desse entendimento, pretende romper com os modos de produção e reprodução capitalista dominantes que se valem da escola como um importante aparelho ideológico de Estado (Althusser, 2022). Defende uma educação que pretende ser capaz de seguir “para além do capital”, onde se torna necessário ter “em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo” (Mészáros, 2008, p. 62).

A partir desse pressuposto, não há que se defender uma formação inicial diferenciada para o gestor escolar sob o risco de se relegar o cargo a algum grupo seleto de indivíduos que estariam supostamente acima dos demais professores e profissionais da escola. Essa premissa parte do princípio de que todos os professores são capazes de exercer a gestão, compreendendo que todos os homens são intelectuais, pois todo trabalho, mesmo instrumental ou manual, envolve sobre ele certa parcela criadora e intelectual. Os grupos que alcançam hegemonia, lutam pela conquista ideológica, e é na escola moderna onde esses grupos são elaborados e buscam colocar em prática sua dominação (Gramsci, 2001).

Diante desse aspecto, tal formação inicial específica só é defendida num contexto em que o diretor escolar se coloca como exclusivo possuidor da autoridade e responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso da escola, situação que poderia muito bem ser debelada caso a direção da escola fosse compartilhada, coletiva e colegiada a exemplo da composição de um conselho de diretores, de forma que estivessem

alinhados não só aos meios para se administrar as escolas, mas principalmente às suas finalidades (Paro, 2009).

Nesse viés, mesmo que defenda a importância das competências da gestão administrativa e financeira como atividades-meio na escola, Lück (2009) concorda que de todas as dimensões da gestão escolar, a centralidade se encontra na gestão pedagógica, como fomentadora da atividade-fim de cada escola, que se encontra na aprendizagem e para onde todas as demais dimensões da gestão convergem. Portanto,

ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas. Como as demais unidades produtivas, no sistema capitalista, se pautam, em geral, pelo modo de produção e de administração capitalista, esse equívoco leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação (Paro, 2010, p. 774).

Assim, Paro (2011) conclui, através de pesquisa qualitativa realizada em 2008, que, de um modo geral, entre os participantes da pesquisa há concordância unânime sobre a formação do gestor com ênfase no pedagógico, onde há o entendimento de que falta ao diretor, para o desempenho satisfatório de suas funções de liderança e administração, conhecer mais profundamente a educação do que as técnicas advindas do modelo da “administração empresarial capitalista” (p. 48).

Visão divergente do que foi exposto até aqui, no que concerne à formação dos gestores escolares, nos apresenta Brooke e Rezende (2020), uma vez que, para os autores, há uma oposição exagerada às boas práticas gerencialistas na gestão escolar. Essa postura vem prejudicando o debate em torno da formação dos gestores escolares em prol de maior eficiência e eficácia das escolas. Partindo desse pressuposto, os autores afirmam (p. 249) “que os diretores escolares foram mal servidos pelo curso de especialização oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2006 e 2016 no marco do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública”²³. Na concepção de Brooke e Rezende (2020), o curso se concentrou

²³ De acordo com o portal do MEC, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integra um conjunto de ações que teve início em 2005, com o curso-piloto de extensão em gestão escolar, ofertado pelo INEP. Em 2006, passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), dando início ao Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores em exercício

de forma exagerada no viés acadêmico e sociológico, relegando às necessidades de aquisição de habilidades técnicas dos gestores a segundo plano.

Diante do exposto, com base em pesquisas realizadas por diversos autores ao longo da década de 2010 e no Censo de 2019, descortinam-se algumas constatações (Brooke; Rezende, 2020), que organizamos no Quadro 8, na pretensão de que se apresente de forma mais didática:

Quadro 8 – Constatações quanto a formação dos gestores escolares com base em pesquisas realizadas ao longo da década de 2010 (continua)

a) Ao longo da década houve um crescimento significativo no quantitativo de gestores escolares no Brasil, impulsionado sobretudo pela inclusão da Educação Infantil.
b) Há um quantitativo elevado de gestores com especialização, porém, apenas um terço deles apresentam especialização com ênfase em gestão.
c) As oportunidades de formação apresentam enorme discrepância e heterogeneidade: cursos formais e informais; cursos livres; Pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> ; cursos de aperfeiçoamento.
d) A carga horária dos cursos de aperfeiçoamento em gestão também é muito variável entre 8 a 180 horas de duração.
e) O público-alvo desses cursos também é muito heterogêneo, podendo ser oferecidos para os candidatos ao cargo de diretor, aos aprovados nos processos seletivos, ou como pré-requisito para se candidatar
f) Quanto a pertinência dos estudos em nível de Pós-graduação, há pesquisa em que apenas um décimo do recorte pesquisado apresenta algum preparo formal, com o mínimo de 80 horas, na área específica da sua atuação.
g) Esse dado reflete diversos fatores: a preferência do docente por estudos continuados com relevância para a progressão na carreira de professor de modo geral, reflexo das incertezas associadas ao acesso e tempo de permanência no cargo de gestor ; o fato do cargo de diretor não fazer parte de uma carreira , salvo no caso de São Paulo; e, principalmente, pela ausência nos outros estados de incentivos para o indivíduo investir na sua formação de gestor (...). A consequência é a preponderância de diretores sem a formação prévia necessária para permitir a pronta inserção produtiva nas tarefas da gestão escolar (Brooke; Rezende, 2020, p. 255). (grifos nossos).
h) Ainda que conste muita discrepância e resultados nem sempre homogêneos nas pesquisas quanto a formação dos diretores em nível de Pós-graduação, há o consenso sobre a necessidade de um preparo diferenciado para o diretor nesse nível de formação.
i) Esse consenso se fundamenta no fato de que o nível de graduação (pedagogia e licenciaturas) não é mais suficiente para atender as novas expectativas e atribuições do cargo de diretor por não apresentarem correspondência suficiente com o trabalho do gestor escolar, fato corroborado pelos diretores.
j) As Resoluções do Conselho Nacional de Educação que regulamentam as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, a partir de 2006, tratam a gestão educacional como mais uma das atividades do pedagogo e não mais como uma atividade separada precisando de habilitação própria, ou seja, a gestão escolar se tornou mais uma atividade pedagógica entre outras, o que concede ao curso de pedagogia ou licenciatura a capacidade legal de formar os gestores das instituições de educação básica mesmo na ausência de uma carga significativa de disciplinas específicas nesse sentido.

Quadro 8 – Constatações quanto a formação dos gestores escolares com base em pesquisas realizadas ao longo da década de 2010 (conclusão)

- k) Atualmente existem três modelos distintos para a formação em nível de Pós-graduação para ser diretor de escola:
- O primeiro modelo** é o do curso oferecido livremente por instituições de ensino superior, mas que segue um programa estipulado ou credenciado pelo poder público. Nesse caso, o ônus geralmente é do estudante. Este é o caso do Estado de São Paulo e também de países como o Chile.
- O segundo modelo** é o de todos os demais estados brasileiros, onde as secretarias de educação individual ou coletivamente, através dos seus próprios centros de formação, se organizam para oferecer cursos de duração e formatos variados para completar a formação profissional de docentes servidores que já fazem parte do quadro e pretendem assumir ou já assumiram o cargo do diretor.
- O terceiro modelo** é um híbrido entre cursos planejados e patrocinados pelo poder público que faz parceria com instituições de ensino superior para ofertar um programa de Pós-graduação *lato sensu*. Este seria o caso do curso de especialização Escola de Gestores organizado e financiado pelo MEC/FNDE e entregue pelas Universidades Federais.

Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Brooke e Rezende (2020).

Torna-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre algumas das constatações apresentadas no Quadro 8. O item 'g', por exemplo, é muito enriquecedor no sentido de se aproximar sobremaneira das hipóteses elencadas neste trabalho como propulsoras do problema de pesquisa apresentado. Outro ponto que merece nota é o apresentado no item 'i': diante de um novo cenário em que se apresentam um grande número de demandas, geralmente de alta complexidade para o exercício dos diretores, há lacunas entre a formação inicial docente e as habilidades específicas exigidas atualmente aos gestores escolares. Reforçando essa premissa, verifica-se que,

apesar da complexidade que há na transição entre as atribuições docentes e a nova função gestora, nota-se não haver preparo ou formação inicial que garanta ao novo diretor as ferramentas necessárias à execução das suas atividades. Isso pode caracterizar um problema já que a formação de professores, em tese, não o dota das competências técnicas necessárias ao fazer gestor em todas as suas dimensões (Araújo, 2018, p. 93).

Por um lado, a ausência de formação voltada para o administrador nos cursos de graduação forçou que essa formação se deslocasse para o nível de Pós-graduação; no entanto, não há clareza em 'como' e 'qual' tipo de formação seria necessária nesse nível, conseqüentemente acarretando a perda de clareza também quanto à figura do diretor e seu papel profissional (Brooke; Rezende, 2020). Já para

Burgos e Canegal (2011), as últimas reformas educacionais passaram a reconhecer a importância do diretor como líder impulsionador e motivador de bons resultados na escola, além de liderar a construção do processo de autonomia como parte do “fortalecimento institucional” (p. 34).

Nesse sentido, a autoridade do gestor escolar estaria conectada não só à sua capacidade política e pedagógica, mas também às suas competências técnicas e administrativas em busca de eficiência e eficácia nesta nova concepção de escola. Diante desse entendimento, por meio de pesquisa, os autores chegaram a constatação de uma realidade em que

se sobra vontade e dedicação aos diretores escolares, faltam-lhes competências técnicas mais específicas para a gestão de um ambiente tão complexo como são as escolas e, sobretudo, faltam-lhes parâmetros mais sólidos sobre o lugar da escola pública em nosso projeto de democracia. Não seria exagero afirmar que o diretor parece estar solitário e perdido na rotina de improvisos da escola. (...) 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, incorporando à noção de êxito escolar, não apenas a proficiência dos estudantes em disciplinas específicas, mas também o seu efeito na difusão de valores compatíveis com a república democrática desenhada em 1988. (Burgos; Canegal, 2011, p. 34-35)

Retornando às constatações apresentadas no Quadro 8, há que se fazer menção ao primeiro modelo apresentado no item ‘k’, com relação à política ampla de formação de diretores implantada no Chile, centralizada em padrões de competência. Esse caso é muito distinto da Certificação Ocupacional adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, já que não podemos considerar esse modelo como formador, mas apenas aferidor de conhecimentos mínimos elencados numa listagem de edital e quantificados em uma avaliação (Araújo, 2018; Brooke; Rezende, 2020). Já o segundo modelo retrata uma enorme heterogeneidade e indefinição redundando na descrição dos itens ‘c’, ‘d’ e ‘e’ do mesmo quadro.

Tais cursos, a exemplo de um curso EAD de quarenta horas com foco na gestão financeira das Caixas Escolares (Minas Gerais, 2022d), oferecido pela SEE/MG até o ano de 2022²⁴, ganham um contorno de paliativo para remendar as demandas de

²⁴ A partir de setembro de 2023 a SEE/MG iniciou o Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares (PDGE) com foco na formação continuada dos diretores escolares. Informação disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/educacao-inicia-programa-de-formacao-de-gestores-escolares-em-parceria-com-fundacao-joao-pinheiro-e-instituto->

formação por parte dos diretores novatos ou pretensos ao cargo, como se ficasse evidente um certo consenso por parte dos sistemas de ensino quanto à formação inicial dos diretores ser realmente inadequada (Brooke; Rezende, 2020).

Em contrapartida a esse modelo de formação, Brooke e Rezende (2020) conceituam de forma positiva o Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares (PROGESTÃO)²⁵ como “a mais conhecida das experiências das secretarias de educação para produzir um curso de formação em serviço para docentes já empossados ou com a intenção de assumir uma vaga de diretor” (p. 268). Porém, esse curso foi assumido pelo Ministério da Educação e redesenhado, perdendo seu viés formativo baseado nas demandas de cunho gerenciais e mais ligadas ao cotidiano escolar, culminando num modelo mais voltado à formação pedagógica e absorvido pelo programa Escola de Gestores²⁶ em parceria com Institutos Federais de Educação e Secretarias Estaduais e municipais de Educação, sendo esse modelo com pouca abrangência no estado de Minas Gerais (Araújo, 2018).

Outro programa de formação que merece destaque e que faz parte das iniciativas da SEE/MG é o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), com vasto e longo trabalho de construção de pesquisa e conhecimento na área da gestão escolar, com várias contribuições inclusive para este trabalho. De acordo com Araújo (2018), trata-se de

uma importante iniciativa de formação de diretores que vem sendo realizada pela SEE/MG é a contratação de vagas no 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). A referida secretaria contratou nos anos de 2015, 2016 e 2017 um total de 120 vagas para que os diretores escolares estaduais da carreira

unibanco/. Acesso em: 15 dez. 2023. Por se tratar de um programa recente, não foi possível nem viável estabelecer informações ou inferir sobre seus possíveis resultados.

²⁵ “Iniciativa do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), lançado em 2001 em 17 estados, o curso foi pioneiro no uso de EAD, na formulação de uma proposta colaborativa entre os estados e na organização descentralizada, da entrega a cargo de cada Secretaria participante, mas com tutores treinados pelo CONSED. O curso de 270 horas, 25% presenciais e 75% a distância” (Brooke; Rezende, 2020, p. 268).

²⁶ Em complemento à nota de rodapé nº 25, redesenhado, o Programa Escola de Gestores tem como objetivo a formação continuada de gestores escolares, por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização, a fim de desenvolver práticas de gestão democrática que contribuam para a aprendizagem efetiva dos estudantes e favoreçam o trabalho coletivo e a transparência na gestão escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/escola-de-gestores>. Acesso em: 15 dez. 2023.

efetiva pudessem concorrer a estas e realizar o curso *stricto sensu* com todas as despesas pagas pela SEE/MG. Apesar de extremamente válida, a política pública abarca pouco mais de 2% dos diretores escolares estaduais, o que não lhe dá um resultado mais vasto, embora os efeitos possam ser medidos a partir de outras reverberações (Araújo, 2018, p. 97).

Infelizmente, é possível inferir que a oferta de formação que contemple a gestão escolar, quando não se apresenta insuficiente no conteúdo ou mesmo na duração, acaba por se demonstrar insuficiente na abrangência. Conforme essa concepção, o movimento para a defesa da formação inicial unicamente pedagógica para o diretor de escola e conseqüentemente a adequação dos cursos de graduação a este paradigma, acabaram por promover uma “gradual desqualificação do gestor como liderança técnica, a partir da eliminação da habilitação em administração escolar” (Brooke; Rezende, 2020, p. 280). Sobretudo nesse ponto e, sem o intuito de menosprezar a importância da formação pedagógica, os autores atribuem essas conseqüências à linha de pensamento de Paro (1996) pela qual se definem como completamente contrários, mesmo reconhecendo que “cursos inspirados nos modelos de formação para a administração de empresas, também não satisfaziam por não permitir a articulação do saber com a ação em contextos especificamente educacionais” (Brooke; Rezende, 2020, p. 284).

Dentre as atribuições do gestor escolar, ainda que não se contraponha à importância da gestão pedagógica, compete ao diretor escolar encontrar maneiras de equilibrar essa gestão com a gestão administrativa, gestão de pessoal e gestão financeira, onde todas elas integram de forma complementar uma gestão ampla e necessária.

O que ocorre é que as atribuições burocráticas têm absorvido a maior parte do tempo do gestor, o que acaba por sobrepor a demais dimensões da gestão à pedagógica (Rocha; Carnieletto, 2007). Considerando esse aspecto, enquanto prevalecer essa premissa, torna-se imprescindível o domínio de competências e habilidades por parte do diretor escolar para bem gerir tais dimensões. Porém, contrariando esse entendimento,

a experiência nas organizações escolares tem mostrado que o papel do gestor educacional vem sofrendo, no âmbito das organizações, as conseqüências das lacunas na sua formação básica e da falta de uma formação contínua. As instituições investiram, prioritariamente, na formação de professores, relegando, a um segundo plano, a dos seus

gestores, ignorando de certa forma os inúmeros e novos desafios a que estão submetidos esses profissionais, no exercício de suas atribuições cotidianas (Rocha; Carnieletto, 2007, p. 47).

Reforçando essas premissas e com o objetivo de “analisar questões fundamentais e os novos desafios afetos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola tem enfrentado no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma”, Lück (2000a, p. 11), nos apresenta em seu trabalho uma considerável contribuição quanto à formação de gestores escolares.

A autora corrobora e compartilha das visões de outros autores (Araújo, 2018; Libâneo, 2018; Brooke; Rezende, 2020) quanto aos grandes desafios enfrentados pelos gestores escolares e, conseqüentemente pelos sistemas de ensino, frente ao atual contexto de grandes transformações e exigências em torno do cargo e do papel do diretor. Desafios e problemas tais como: a oferta insuficiente para a formação inicial dos gestores escolares que acabam por sobrecarregar os sistemas de ensino com a incumbência de tentar atender essa demanda; gestores que, por falta de oportunidades, acabam por ter que aprender apenas na prática cotidiana através de tentativa e erro; necessidade de formação do gestor escolar em competências específicas para que não seja dominado pelas diversas pressões de diversos setores da sociedade, nas quais a escola se encontra sujeita; capacitações com baixa eficiência prática quanto à possibilidade de construção de uma nova realidade no interior das escolas.

Frente a esses desafios, “é preciso que estes cursos superem uma série de limitações comumente detectadas em relação a cursos de formação profissional na área da educação” (Lück, 2000a, p. 30). Com esse objetivo, sempre de forma didática, Lück (2000a) realiza uma análise dessas limitações e apresenta uma proposta, a qual descrevemos a seguir, em forma de quadro:

Quadro 9 – Análise das limitações detectadas nos cursos de formação dos gestores escolares e propostas de superação (continua)

LIMITAÇÕES/PROPOSTA	DESCRIÇÃO
Programas pautados em generalizações	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente organizados por órgãos centrais, apresentam um distanciamento do dia-a-dia das escolas. • Consideram a problemática educacional como genérica e ampla, resultando em conteúdos abstratos e desligados da realidade. • Não se leva em consideração as funções específicas que os gestores escolares devem desempenhar.

Quadro 9 – Análise das limitações detectadas nos cursos de formação dos gestores escolares e propostas de superação (conclusão)

Distanciamento entre teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> • Está associado a uma separação entre pensar e fazer, em vista do que as ideias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática. Centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades (saber fazer) e as atitudes (predispor-se a fazer).
Descontextualização dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática. • Acabam por dificultar a manutenção do interesse, a motivação e o envolvimento dos cursistas no desenvolvimento das aulas. Quando eles não se veem em relação ao objeto do curso, não veem a realidade concreta e objetiva de sua atuação, desligam-se de acompanhar as aulas e, portanto, de aprender.
Enfoque no indivíduo	<ul style="list-style-type: none"> • Não levam em consideração o fato de que, para promover alguma mudança no contexto escolar, é necessário haver muita liderança e habilidade de mobilização de equipe, o que, em geral, não é desenvolvido nos cursos realizados. • Falham por confundir mudanças individuais com modificações organizacionais, que são as preconizadas pela gestão escolar. É importante ressaltar que gestão é processo compartilhado, de equipe, em vista do que a equipe deveria ser capacitada em conjunto. • É identificado que quem, após a frequência a um curso de formação, procura introduzir mudanças aprendidas, em sua escola, tende a desistir rapidamente de dar continuidade a seu esforço, mesmo que dotado de fortes características pessoais de liderança, de um grande empenho e convicção, em relação às novas ideias, e até mesmo de uma preparação adequada para lidar com as reações naturais de resistência apresentada pelos colegas.
Métodos de transmissão de conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente empregam metodologia conteudista, voltada para a apropriação e reificação do discurso. • Adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos e não a resolução de problemas.
Por uma proposta aberta de capacitação do gestor e sua equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Deve considerar a realização de capacitação da equipe de gestão da escola, incluindo o vice-diretor, o secretário da escola, o supervisor e o orientador educacional, o coordenador de área e professores líderes. • Apenas a metodologia voltada para a construção do conhecimento, em detrimento da transmissão, seria capaz de promover, junto aos gestores, a orientação necessária de sensibilidade aos desdobramentos às situações, a orientação para sua compreensão, como condição para adequadamente agir em relação a elas. • É necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos.

Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Lück (2000a).

Como demonstrado de forma densa e enriquecedora, Lück (2000a) propõe que a formação inicial e continuada seja efetivamente contextualizada às situações reais, focadas em estudos de caso e vivência do cotidiano, como propostas fundamentais e imprescindíveis não só para o gestor escolar, mas para toda a equipe gestora. Não há como negar, dadas as necessidades do desenvolvimento de habilidades técnicas exigidas aos gestores na atualidade, que os cursos de formação inicial ou continuada, sejam em exercício ou não, necessariamente precisem contemplar essas dimensões. Se são exigidas do diretor escolar capacidades administrativas gerenciais, nada mais justo que prepará-lo para exercer de forma satisfatória tais atribuições.

Contudo, compreendemos e defendemos o caráter fundamental da formação pedagógica para os gestores, dados os objetivos específicos da escola, que exigem para seu desenvolvimento, que profissionais ‘educadores’ preparados nos pressupostos da ‘educação’ assumam a gestão das escolas, definindo bem os papéis de cada perfil profissional: ao professor cabe gerir a escola, não gerir empresas, da mesma forma que aos administradores de empresas não compete estar no interior das escolas. Tal definição de papéis, contudo, não exclui a necessidade do domínio de habilidades e competências técnicas, ainda que fundamentais, para uma boa gestão administrativa e financeira da escola, de acordo com o que se exige do perfil atual dos diretores, sob o risco da desmotivação ou mesmo temor dos professores quanto ao exercício do cargo de diretor de escola.

Nesse sentido, em que pese a defesa da formação específica para o diretor escolar como ampliação da formação pedagógica, dada a natureza do cargo em atender demandas também específicas, Libâneo (2018, p. 95-96) nos expõe que, apesar de haver

uma diversidade de opiniões sobre o papel do diretor, principalmente, sobre se lhe cabem tarefas apenas administrativas ou também tarefas pedagógicas, em sentido mais estrito. Preferimos optar pela seguinte posição: o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos (Libâneo, 2018, p. 95-96).

É justamente alinhada a esse pensamento que julgamos ser a forma mais correta de definir a formação ideal e necessária para o bom desempenho do gestor escolar, para que possa atingir sua plenitude na garantia de oferecer ensino de qualidade para toda a população brasileira.

Delineados os desafios em torno da formação do gestor, deparamo-nos com outro ponto crucial que surge como mais um desafio demandado a esse profissional na atual conjuntura da educação, que perpassa o cargo de diretor de escola: o perfil e o exercício da liderança. De acordo com Brooke e Rezende (2020, p. 188-189), “a liderança não é um produto exclusivamente de atributos pessoais, mas um conjunto de atividades exercidas em função das circunstâncias e em interação com outras pessoas da escola”. A boa comunicação e a capacidade de lidar com conflitos são competências essenciais para a liderança de um diretor de escola no contexto brasileiro. Essas habilidades podem contribuir para a eficácia da escola de várias maneiras, como: “melhorar o clima escolar, superar suas divisões internas, criar uma unidade de objetivos e estabelecer uma fórmula para o compartilhamento de poder e responsabilidades” (p. 157).

Contudo, os autores são enfáticos ao afirmar que as provas de conhecimento aplicadas para os pretensos diretores, a exemplo da Certificação Ocupacional que ocorre em Minas Gerais, possuem um caráter centrado em normas e leis, o que acaba relegando o perfil de liderança dos candidatos.

Nesse aspecto, é merecido estabelecer comparação ao modelo chileno que prioriza as habilidades dos diretores de escola, ligadas ao exercício da liderança “na criação de uma visão estratégica, no desenvolvimento profissional da equipe, nos processos pedagógicos, na convivência com a comunidade e na gestão da escola” (Brooke; Rezende, 2020, p. 197). No entanto, os autores ressaltam a ausência de pesquisas no Brasil quanto ao conceito de liderança no contexto escolar, dado o predomínio de ideias contrárias à metodologia gerencialista e a crença de que apenas a eleição para diretores seria suficiente para uma gestão democrática, conduzindo as possibilidades de implementação de procedimentos capazes de identificar pretensos diretores com maiores habilidades em exercer a liderança de forma eficaz em patamares irrelevantes.

O diretor de escola, dada sua função, se evidencia *a priori* como liderança no ambiente escolar, capaz de exercer influência sobre o aprendizado dos alunos, sendo também capaz de conduzir e motivar sua equipe com vistas a produzir e se apropriar de dados que conduzam a melhores resultados. Nesse sentido a liderança certamente possibilita, ainda que indiretamente, ganhos consideráveis que conduzem à melhor qualidade do ensino e, conseqüentemente da aprendizagem (Vilardi, 2021).

Vilardi (2021) corrobora a ideia de Brooke e Rezende (2020) quanto a escassez de pesquisas em âmbito do perfil de liderança no Brasil. Contudo, apresenta dados e evidências com base em pesquisas estrangeiras nesta temática, que indicam o fato de que a liderança realmente exerce indiretamente influência na aprendizagem dos alunos, inclusive ao gerar um ambiente propício para que ocorra esse processo. Tais evidências estariam alicerçadas no que a autora define como quatro variáveis com características assim descritas:

A **racional** estava ancorada nos conhecimentos e habilidades dos membros da equipe escolar; a **emocional** inclui os sentimentos, as disposições ou estados afetivos de membros da equipe, tanto individuais quanto coletivos, que poderiam moldar a natureza de seus trabalhos; a **organizacional** inclui as características das escolas que estruturam as relações e interações entre os membros da organização; e as variáveis da **família** incluem as características da moradia que são alteráveis e mostraram contribuições significativas para o sucesso dos alunos na escola (Vilardi, 2021, p. 97). (grifos nossos).

Porém, a autora alerta para a questão de que não basta ao diretor adquirir tais habilidades, mas também às formas como coloca em prática essas habilidades de liderança dentro da escola e conforme cada contexto. Outros aspectos também estão envolvidos, tais como “relações interpessoais” e a “relação família-escola” (p. 100), que são preponderantes quando colocados em prática com hábil liderança, ainda que nem todos os possíveis aspectos de liderança possam ser considerados eficazes. Nesse sentido, a liderança eficaz não se restringe ao diretor da escola, nem apenas pelo cargo ou características pessoais, sendo uma habilidade possível de ser desenvolvida, exercida em equipe, de forma participativa e colaborativa por todos os profissionais envolvidos no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Assim, ainda que haja grande importância e centralidade na capacidade de liderança do diretor da escola, não se deve pautar apenas em ‘liderança’, mas em ‘lideranças’ (Libâneo, 2018). A partir da premissa da importância do papel do diretor no exercício da liderança e os desafios do diretor no contexto atual das escolas, Libâneo (2018) destaca que:

- O crescimento da população e a urbanização da sociedade têm levado à instalação de escolas maiores, tornando mais complexas as tarefas de organização e gestão.

- As mudanças na sociedade envolvendo uma ligação maior da escola com outras realidades tais como os meios de comunicação e informação, a automação, implicando uma ligação mais explícita da escola com outros organismos da comunidade.
- A necessidade de vínculo maior com as famílias, uma vez que responsabilidades que antes correspondiam aos pais e mães vão sendo conferidas às escolas: orientação psicológica, orientação sexual, orientação para novas necessidades da vida urbana, educação para o trânsito, educação para o lazer, educação ambiental, etc. (Libâneo, 2018, p. 96)

Intrínseco ao paradigma da atualidade e complexidade do exercício do cargo de diretor, além da necessidade de exercer 'liderança' junto a sua equipe, um paradigma que aqui adentramos, compete a esse ator colocar em prática decisões tomadas de forma colegiada, onde deve exercer o papel de um profissional "que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum" (Libâneo, 2018, p. 97).

3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta desta pesquisa surgiu a partir do trabalho cotidiano, observação, reflexões e anseios da prática profissional do pesquisador no cargo de Inspetor Escolar, ligado diretamente à gestão das escolas e ao contexto escolar vivido paulatinamente no *chão de escola*²⁷, o que permitiu também acompanhar e vivenciar as reflexões e anseios de diretores de escolas estaduais de Minas Gerais. Salienta-se a experiência anterior do pesquisador ao longo de oito anos dedicados à docência, coordenação e direção de escola pública em redes municipais de ensino, além de 14 anos progressos como operário no *chão de fábrica*²⁸, o que possibilitou trazer à tona forte influência de experiências profissionais, sociais e psicológicas para o interior da escola pública.

Nesse sentido, Minayo (2012, p. 16), nos esclarece que "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da

²⁷ De acordo com Bazzo (2020, p. 2), trata-se de "uma expressão que muitos educadores costumam usar e que, na boa síntese do antropólogo Alexandre Pereira, refere-se à concretude das relações vividas no cotidiano das instituições de ensino, em contraposição a uma imagem idealizada de escola".

²⁸ Análoga a nota de rodapé anterior, porém se refere à prática industrial.

vida prática”. Portanto a pesquisa social investigativa se encontra diretamente ligada a fatores igualmente sociais conectados à imersão e razões vividas na realidade. Ainda por essa linha de raciocínio, cabe menção a um viés construtivista social, de que os “resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 133).

Contudo, apenas observar, pressupor e apresentar conclusões pode se caracterizar como leviandade passível de conduzir a sociedade democrática a riscos incontestáveis, sobretudo no atual contexto histórico em que a ciência moderna carece cotidianamente de se reafirmar, de tão atacada por opiniões rasas e cobertas por *achismos* e determinantes minimalistas. Assim, compete ao pesquisador, responsabilmente, se pautar em evidências, além de se valer da sistematização baseada no método científico, para se produzir conhecimento realmente válido para o aprimoramento civilizatório da humanidade. Essa premissa reforça a tese de se construir um bom referencial teórico, pois “uma pesquisa sem teoria corre o risco de ser uma simples opinião pessoal sobre a realidade observada” (Minayo, 2012, p. 19). Nesse sentido,

se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos que nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham com os temas que nos preocupam, inclusive, com os que desenvolvem ou abraçam teorias com as quais ideologicamente não concordamos” (Minayo, 2012, p. 19)

Justamente com engajamento nessa premissa, buscamos no referencial teórico apresentar correntes de pensamento e argumentos inter-relacionados ou, por vezes, divergentes, esperando que o leitor também possa exercer o papel de síntese a partir do que se apresenta. Partindo desse paradigma, como forma de dinamizar o processo, diante da tempestividade necessária e a dimensão do recorte escolhido, na pesquisa de campo, adotamos o método de pesquisa empírica de abordagem quantitativa.

Nesse sentido, concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 89) quanto à pesquisa ter a “necessidade de espírito prático na escolha deste” método além de procurar “fontes de dados compatíveis com os recursos e competência” possíveis ao contexto. Segundo os autores (p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto (...), ou de um acontecimento específico”, o que se demonstra, para este estudo, a princípio, conveniente e eficaz.

Quanto aos eixos de análise elencados para este problema de pesquisa, por um lado, abordamos uma linha estratégica de pensamento análoga ao construtivismo social, ao adotar “um mínimo de estruturação prévia” que conduzisse a apenas uma categoria, uma vez que, numa situação “socialmente construída”, nem sempre será possível “apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 147).

Por outro lado, “difícilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos”. Portanto, não há que se pensar em método puramente indutivo, uma vez que já existe conhecimento acumulado por outras pesquisas realizadas em contexto semelhante, o que apresentamos e discutimos por meio da pesquisa exploratória com produção de dados primários em busca de evidências, além da discussão apresentada no referencial teórico (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 148).

Com fulcro nessas premissas, buscamos tender ao equilíbrio, uma vez que abrimos o leque para os eixos de análise possíveis, sem perder de vista uma estrutura que permitisse focar no problema e garantir tempestividade nos procedimentos da pesquisa. Assim, esperamos evitar a perda do foco, ao mesmo tempo em que tentamos evitar enviesar resultados ou mesmo induzir a um único caminho, por acreditar que é no decorrer da pesquisa que os eixos poderão emergir de forma mais clara.

Diante do exposto, nesta seção pretendemos apresentar ao longo de suas três subseções, o contexto em análise para o local da pesquisa, os sujeitos envolvidos e o instrumento utilizados para a geração dos dados.

3.2.1 A delimitação do local de pesquisa

O local amplo de pesquisa foi a Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B. Contudo, com o intuito de definir um foco mais localizado, por se tratar do ambiente de trabalho ligado diretamente ao pesquisador e por possibilitar fazer um recorte de escolas com representação análoga ao universo total de escolas pertencentes a jurisdição da SRE Metropolitana B, o local de pesquisa terá seu foco no município de Ibitité. A delimitação do município permitiu estabelecer um recorte de dezessete escolas estaduais, ou seja, 8,5% das escolas de toda a SRE, onde há a ocorrência do processo de escolha para o cargo de diretor no formato já apresentado

e, com representação diversificada em relação aos parâmetros de dimensionamento das escolas estaduais, estabelecidos pela SEE²⁹. Em resumo, percebe-se que o município de Ibirité apresenta, proporcionalmente, características bem próximas ao universo da SRE, o que, poderá trazer respostas mais assertivas e coerentes às hipóteses e problematização levantadas neste trabalho.

O Município de Ibirité está localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, conforme apresentado no mapa do Anexo E. Apresenta elevado grau de urbanização em torno de 98%, onde as regiões industriais de Belo Horizonte e Contagem exercem um forte poder de polarização capaz de atrair novos moradores (Ibirité, 2018). De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, apresentamos seus dados estatísticos na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 – Dados estatísticos do município de Ibirité (2022)

Área Territorial	72,395 km ² [2022]
População residente	170.537 pessoas [2022]
Densidade demográfica	2.355,65 hab/km ² [2022]
Escolarização 6 a 14 anos	97,5 % [2010]
IDHM - Índice de desenvolvimento humano municipal	0,704 [2010]
Mortalidade infantil	12,16 óbitos por mil nascidos vivos [2020]
PIB per capita	14.400,90 R\$ [2020]

Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ibirite.html>. Acesso em: 07 dez. 2023.

Quanto à delimitação do campo de pesquisa, apresentamos na Tabela 10, a seguir, a relação das dezessete escolas estaduais de Ibirité³⁰, sua caracterização por número de turnos, quantitativo de matrículas, quantitativo de servidores e razão do quantitativo de alunos por quantitativo de servidores, conforme dados consolidados no primeiro semestre de 2024.

²⁹ Vide “Tabela 6”, que apresenta o dimensionamento de escolas estaduais da SRE Metropolitana B, conforme município de sua jurisdição e quantitativo de alunos matriculados.

³⁰ O Município conta também com a Escola Sandoval Soares de Azevedo. No entanto, esta escola estadual se encontra vinculada à Fundação Helena Antipoff (FHA), com regimento próprio para os processos de escolha de diretores. Portanto não será o foco dessa pesquisa. Vide “Figura 1”, que apresenta o Organograma da Secretaria de Estado de Educação.

Tabela 10 – Escolas Estaduais pertencentes ao município de Ibitaré com dados consolidados do quantitativo de matrículas, turnos, quantitativo de servidores e relação de alunos por servidor em 2024

ESCOLAS ESTADUAIS	Nº MATRÍCULAS	Nº TURNOS	Nº DIRETOR/VICE-DIRETORES	Nº PROFESSORES E ESPECIALISTAS	Nº SERVIDORES ADMINISTRATIVO	Nº SERVIDORES LIMPEZA/COZINHA	RELAÇÃO Nº DE ALUNOS POR Nº DE SERVIDORES
CESEC de Ibitaré	2224*	2	2	23	10	8	51,7*
EE Antônio Marinho Campos	558	2	2	35	6	9	10,7
EE Antônio Pinheiro Diniz	945	3	4	60	8	17	10,6
EE Cora Coralina	742	3	4	55	7	16	9
EE de Ensino Fundamental e Médio	322	3	1	43	5	9	5,6
EE dos Palmares	957	2	3	54	8	16	11,8
EE Gyslaine de Freitas Araújo	536	3	3	48	6	10	8
EE Imperatriz Pimenta	417	3	2	38	5	10	7,6
EE João Antônio Siqueira	290	2	1	32	4	8	6,4
EE João Ferreira de Freitas	1334	3	4	99	10	23	9,8
EE José Rodrigues Betim	960	3	4	63	8	18	10,3
EE Juscelino Kubitschek de Oliveira	879	3	4	59	8	17	10
EE Maria Alves Nagy Varga	496	2	2	31	6	10	10,1
EE no Parque Elizabeth	627	3	3	41	7	12	10
EE Pedro Evangelista Diniz	414	2	2	29	5	7	9,6
EE Prof. ^a Elza Cardoso Rangel	241	2	1	28	4	6	6,2
EE Prof. ^a Yolanda Martins	749	3	3	51	7	15	9,9

*os números de matrículas do CESEC são acima dos parâmetros por se tratar de modalidade de Educação de Jovens e Adultos **semipresencial**. Nesse caso há uma considerável rotatividade de alunos.

Fonte: elaborada pelo autor (2024), através de dados extraídos do Sistema de Controle de Quadro de Pessoal (SYSADP).

Um ponto que se destaca é a ‘relação entre número de alunos por número de servidores’. Com exceção do CESEC, por razões específicas discriminadas nas observações da tabela, é possível observar que há uma proporção direta com a razão exposta nesse item, ou seja, quanto maior a escola em termos de quantidade de alunos, maior é a razão do número de alunos por servidor.

Nesse viés, a princípio, infere-se que nas escolas com maior número de alunos, haverá proporcionalmente uma carga de trabalho maior por servidor, já que também terá que atender a um número maior de alunos. Para exemplificar, podemos comparar

o caso da EE João Ferreira de Freitas, onde há 1334 alunos e proporcionalmente 9,8 alunos por servidor; e o caso da EE Prof.^a Elza Cardoso Rangel, onde há 241 alunos e proporcionalmente 6,2 alunos por servidor.

Verifica-se, nos dados das escolas mencionadas, que no primeiro caso os servidores atendem quase o dobro de alunos em comparação ao segundo caso. Esses dados nos permitem inferir que, quanto maior o porte da escola, maior o grau de dificuldade para a gestão, o que poderá se demonstrar como indicador das hipóteses apresentadas neste trabalho, a serem confirmadas pela análise da manifestação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.2.2 Os sujeitos envolvidos

Os sujeitos desta pesquisa são os profissionais vinculados ao magistério, considerados aptos a se candidatarem ao cargo de diretor de escola estadual segundo as normativas da SEE/MG (Minas Gerais, 2022b): Professores (PEB) e/ou Especialistas em Educação Básica (EEB), incluindo os atuais diretores e vice-diretores em exercício. Essa escolha justifica-se por si só no fato de serem exclusivamente estes sujeitos virtualmente e potencialmente os diretores e vice-diretores das escolas estaduais de Minas Gerais. Assim, seguindo por esse viés de justificativa,

a escolha do campo onde serão colhidos os dados, **bem como dos participantes** é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 162). (grifos nossos).

Nesse sentido, salientamos a necessidade de interação onde “as relações sociais que se estabelecem entre pesquisador e pesquisados não são diferentes daquelas que existem na sociedade, e, como tal devem ser encaradas e discutidas” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 164). Assim, torna-se imprescindível gerar dados junto a esses sujeitos. Conhecer seu grau de interesse e conhecimento do que é necessário para o exercício do cargo de diretor de escola estadual em Minas Gerais, sua formação nesta área profissional, bem como suas expectativas e/ou frustrações com relação ao cargo.

Em conformidade com o recorte de dezessete escolas estaduais com portes diversos (graus de dificuldade administrativa) no município escolhido para a pesquisa de campo, trabalhamos com uma amostra censitária representativamente significativa, abrangendo oitocentos e trinta e quatro diretores, vice-diretores, professores e especialistas em educação; em exercício e com vínculos trabalhistas efetivos ou convocados (vínculo temporário)³¹, conforme discriminado na Tabela 11, através de dados colhidos no primeiro semestre de 2024:

Tabela 11 – Escolas Estaduais pertencentes ao município de Ibitaré com o quantitativo de diretores, vice-diretores, professores e especialistas em 2024

ESCOLAS ESTADUAIS	Nº DIRETORES E VICE-DIRETORES	Nº PROFESSORES E ESPECIALISTAS
CESEC de Ibitaré	2	23
EE Antônio Marinho Campos	2	35
EE Antônio Pinheiro Diniz	4	60
EE Cora Coralina	4	55
EE de Ensino Fundamental e Médio	1	43
EE dos Palmares	3	54
EE Gyslaine de Freitas Araújo	3	48
EE Imperatriz Pimenta	2	38
EE João Antônio Siqueira	1	32
EE João Ferreira de Freitas	4	99
EE José Rodrigues Betim	4	63
EE Juscelino Kubitschek de Oliveira	4	59
EE Maria Alves Nagy Varga	2	31
EE no Parque Elizabeth	3	41
EE Pedro Evangelista Diniz	2	29
EE Prof. ^a Elza Cardoso Rangel	1	28
EE Prof. ^a Yolanda Martins	3	51
Total por segmento	45	789
TOTAL	834	

Fonte: elaborada pelo autor (2024), através de dados extraídos do Sistema de Controle de Quadro de Pessoal (SYSADP).

Ao trabalhar com esses sujeitos em um recorte amplo, pretendemos dar maior credibilidade e confiabilidade, buscando compreender e analisar se há fundamentos

³¹ Não há como precisar o número correto da amostra devido a volatilidade dos quadros de pessoal, que flutuam para mais ou para menos, conforme a realidade e a especificidade temporal das escolas com relação ao número de alunos matriculados e modalidades de ensino (Minas Gerais, 2022c).

e consistência nas hipóteses apresentadas como possíveis entraves geradores da redução na procura de candidatos ao cargo de diretor escolar, inclusive sob a ótica de quem já está no cargo de diretor e/ou vice-diretor em primeiro mandato ou por mandatos contínuos.

Consideramos, ainda, que escolher apenas um grupo específico entre os aptos a concorrer ao cargo de diretor, ou mesmo um número menor de escolas, poderia apresentar pouca abrangência, diversidade e representatividade, correndo-se o risco de conduzir a uma fragmentação da capacidade de análise no contexto onde o foco do problema se integra, acarretando em uma situação de demasiada delimitação das possibilidades de estudo por parte do pesquisador, artificializando seus resultados (Bogdan; Biklen, 1994). Portanto, salientamos que uma amostra, a princípio, superdimensionada se faz necessária pelo fato de que a exclusão parcial do segmento dentro do recorte do município se demonstrou inviável, podendo comprometer a fidelidade dos resultados.

A expectativa foi de que esse alto quantitativo fosse compensado pelo número de devolutivas das respostas voluntárias dos sujeitos, ainda que a pesquisa censitária passasse a ser amostral, em conjunto com a escolha do instrumento de coleta de dados, conforme pretendemos apresentar a seguir.

3.2.3 Instrumento de coleta de dados

Partimos do entendimento de que a pesquisa e, conseqüentemente, o trabalho de campo, devem se fundamentar em hipóteses, técnicas e método científico, além de um robusto aporte teórico baseado em conceitos e paradigmas consistentes (Minayo, 2012). De acordo com a autora, o trabalho de campo,

consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria (Minayo, 2012, p. 26).

Em conformidade com essa premissa, apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados, buscando junto aos sujeitos da pesquisa,

suas concepções, características e expectativas. A princípio, com o objetivo de elencar evidências do problema a ser pesquisado, durante a fase de pesquisa exploratória, trabalhamos com as legislações diretamente relacionadas aos processos de escolha para o cargo de diretor de escola. Esses documentos refletem as exigências e expectativas por parte da SEE/MG e incidem sobre os pretensos diretores que proverão os cargos no contexto das escolas. Nessa linha de raciocínio, os documentos pertencentes ao arcabouço legal da pesquisa exploratória foram os descritos no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Pesquisa exploratória em legislações relacionadas aos processos de escolha para o cargo de diretor

DOCUMENTO	REFERÊNCIA
Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais.
Edital SEE nº 05, de 29 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> • Dispõe sobre a Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. • Anexo III: Conteúdo Programático e Referências para estudo.
Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. • Anexo II: atribuições em conformidade com o Termo de Compromisso do Diretor de Escola Estadual
Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. • Artigos 56 a 61: dispõem sobre as competências e atribuições das Superintendências Regionais de Ensino de Porte I e Porte II, e suas respectivas Diretorias, pertencentes a jurisdição da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Minas Gerais (2004; 2022a; 2022b; 2023g).

Já na pesquisa de campo, utilizamos um questionário fechado aplicado aos sujeitos, no quantitativo já definido para este trabalho, na Tabela 11. As fontes utilizadas para produção dos eixos de análise do questionário basearam-se no aporte teórico, incluindo o conhecimento produzido na fase da pesquisa exploratória, em busca das evidências e hipóteses apresentadas (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998). Procuramos, com este instrumento, captar intencionalidades em relação às especificidades dos sujeitos, tais como entender os possíveis mecanismos

facilitadores e/ou dificultadores para a manutenção dos diretores em seus cargos e quantificar as principais causas que afastam e/ou aproximam os demais servidores do magistério a pleitear o cargo de diretor de escola estadual perante suas comunidades, buscando responder a questão de pesquisa apresentada neste trabalho.

O questionário foi construído em formato de formulário eletrônico (disponível no Apêndice B), contemplando questões identificadas numericamente envolvendo a identificação do contexto, a categorização dos entrevistados e os eixos de análise relacionados às possíveis hipóteses elencadas para o problema de pesquisa, assim descritos: Formação; Vencimento e Carreira; Atribuições do Cargo; Certificação Ocupacional; Provimento do Cargo e Gestão Democrática da Educação, este último de forma transversal perpassando os demais eixos. Há categorias de questões numéricas que se desdobram em itens/questões de mesma temática identificadas através de letras. Em suma, o instrumento de pesquisa para coleta de dados em campo totaliza quarenta e sete itens distribuídos em um total de dez questões³², conforme apresentamos de forma catalogada a seguir, no Quadro 11:

Quadro 11 – Resumo esquemático do Instrumento de Pesquisa (questionário)

CATEGORIA/EIXO DE ANÁLISE	QUESTÃO (Nº)	ITEM
Contextualização/Perfil dos participantes da pesquisa	1; 2; 3; 4; 5.	---
Formação	6	a; b; c; d; e; f; g; h; i; j.
Vencimento e Carreira	7	a; b; c; d; e; f; g; h; i.
Atribuições do Cargo	8	a; c; d; f; g; i.
Certificação Ocupacional	9	a; b; c; d; e; f; g.
Provimento do Cargo	10	a; b; c; d; f.
Gestão Democrática da Educação	6; 7; 8; 9; 10*	8b; 8e; 8h; 9h; 10e.
*considerando a transversalidade do Eixo de Análise, as questões perpassam os demais eixos, direta ou indiretamente.		

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Com o objetivo de possibilitar aos participantes da pesquisa respostas com gradações em escala de atitudes, as questões do instrumento de pesquisa de campo predominantemente apresentam possibilidades de respostas expressas por meio de escala de *Likert*³³. Nesse sentido, entendemos que

uma área consagrada, porém, ainda promissora para estudos, refere-se a compreender como as pessoas reagem diante de situações

³² A integra do instrumento de pesquisa se encontra no Apêndice A, ao final deste trabalho.

³³ Vide nota de rodapé nº 3.

conhecidas, ou seja, suas atitudes. (...) Pessoas se organizam em grupos ou redes com diferentes fins, assim, entender os motivos e as ações dessas organizações é de particular interesse dos estudiosos. Os pesquisadores sociais buscam explicações e entendimento sobre os diversos aspectos da vida das pessoas em organizações e, para tal, fazem uso deliberado de metodologias científicas e de mensurações empíricas. (...) As pessoas, grupos e organizações, quando necessitam mensurar atitude, buscam formas de fazê-lo com o menor desperdício de recursos e maior precisão possível. Para tanto, ao invés de delinear pesquisas para cada evento de mensuração desejado, buscam modelos prontos e acreditados pela academia que transpareçam confiabilidade. (Lucian; Dornelas, 2015, p. 159)

O parâmetro utilizado para a escala de *Likert* foi o de gradação de intensidade com quatro itens, onde optamos por eliminar o ponto de neutralidade entre os intervalos negativos e positivos (Lucian; Dornelas, 2015). O viés de intensidade se estabeleceu para algumas questões em classificação por ‘concordância’, conforme demonstrado na Tabela 12, a seguir:

Tabela 12 – Níveis da Escala de *Likert* adotada no instrumento de pesquisa

NÍVEL DE GRADAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO DE CONCORDÂNCIA
1	Discordo totalmente
2	Discordo
3	Concordo
4	Concordo totalmente

Fonte: elaborada pelo autor (2024), com base em Martins e Cornacchione (2021) e Cunha (2007).

Em suma, por meio do instrumento de pesquisa escolhido, optamos por dar centralidade a tópicos mais específicos ao problema de pesquisa, ainda que seja permitido aos participantes da pesquisa variar a gradação de suas respostas (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse aspecto, novamente concordamos com Bogdan e Biklen (1994), adotando uma perspectiva diferente da postura de autores que alimentam a polêmica sobre a maior eficácia de instrumentos estruturados ao invés dos não estruturados e também dos que defendem justamente o contrário. Assim, entendemos que independente da escolha, a opção deve levar em conta o tipo de instrumento que atenda aos objetivos do que se pretende investigar, sendo possível, inclusive, alterar seu formato conforme as etapas da pesquisa avançam.

Partindo dessa premissa, o questionário passa a se constituir, como uma importante estratégia para geração de dados, “permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

Os dados apresentados por meio das respostas ao questionário proposto, foram colhidos entre os dias 14/05/2024 a 19/07/2024. Nesse período, este pesquisador realizou divulgação por meio de recursos eletrônicos (*e-mail* e redes sociais) e pessoalmente junto aos diretores das escolas alvo da pesquisa e inspetoras escolares que acompanhavam essas escolas. Ao longo desse período, foram realizadas campanhas de engajamento e conscientização da importância da pesquisa junto ao seu público-alvo e aos gestores que multiplicaram a ideia junto aos demais servidores.

A pesquisa realizada apresentou um delineamento de aplicação censitária. Porém, não alcançamos a totalidade de respostas no recorte previsto de oitocentos e trinta e quatro servidores. Assim, consolidamos uma amostra de trezentos e vinte e oito participantes da pesquisa, ou seja, 39,33% do número total do recorte inicialmente previsto. Salientamos que, individualmente, em nenhuma das dezessete escolas pesquisadas, o percentual de respostas foi inferior a 20%³⁴ do total de participantes. Assim, para toda a análise dos resultados desta pesquisa, devemos considerar que se trata da opinião de seus participantes, oriunda do recorte pesquisado. Ainda que alguns achados da pesquisa possam refletir ao contexto do país, ao estado ou mesmo à totalidade da SRE, qualquer afirmação referente à análise dos dados se refere aos seus participantes, na amostra pesquisada.

A partir da geração desses dados, passamos para a próxima etapa, tão importante quanto uma coleta de dados eficaz: trata-se da análise dos dados gerados e sua pertinência com o problema de pesquisa e o arcabouço teórico apresentado.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A intenção desta seção é analisar os dados coletados em campo relacionando-os com o arcabouço legal e evidências levantadas na pesquisa exploratória e o arcabouço teórico, buscando responder à questão proposta no início da pesquisa. A pretensão é analisar a causa principal para a ocorrência do problema de pesquisa

³⁴ Para identificação e detalhamento das escolas e do quantitativo do recorte pesquisado, vide Tabela 11.

superando o campo das hipóteses. A partir dessa premissa, torna-se possível intervir na realidade apresentada, desde que seja pertinente ao pesquisador propor um plano de intervenção capaz de mitigar o problema. Diante do que apresentamos até aqui, passamos a discorrer sobre os resultados da pesquisa realizada.

Como já tratado na seção anterior, o questionário proposto como instrumento de pesquisa se apresenta por meio de questões numeradas, em que algumas delas se desdobram em itens identificados por letras, de acordo com o bloco e/ou Eixo de Análise. Assim, as questões de número 1 a 5 tratam do contexto pesquisado e perfil dos participantes da pesquisa. Os dados colhidos neste contexto/caracterização serão apresentados a seguir.

3.3.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Como forma de contextualizar o ambiente, a caracterização e o perfil do recorte pesquisado, uma vez que já foi apresentada a identificação das escolas pesquisadas onde os servidores se encontram em exercício, passamos a apresentar os dados relativos ao tempo de atuação na rede estadual; tipo de segmento profissional de pertencimento; tipo de vínculo associado ao cargo; e frequência com que já se candidataram ao cargo de diretor de escola estadual. Dessa forma, esses dados se encontram expressos em tabelas com o quantitativo de participantes da pesquisa e porcentagens, às quais apresentamos a seguir com a intenção de oferecer ao leitor um panorama dos participantes da pesquisa.

Tabela 13 – Tempo de atuação profissional nos cargos de Professor ou Especialista em Educação na rede estadual de ensino, indiferente do tipo de vínculo

TEMPO DE ATUAÇÃO	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
1 a 5 anos	86	26,2%
6 a 10 anos	81	24,7%
11 a 15 anos	76	23,2%
16 anos ou mais	85	25,9%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

De acordo com os dados da Tabela 13, percebe-se um considerável equilíbrio dos participantes da pesquisa quanto ao tempo de atuação na rede estadual de ensino, evidenciando que há diversidade de experiências profissionais entre os

participantes da pesquisa. Esses servidores estão distribuídos conforme segmento profissional apresentado na Tabela 14, a seguir:

Tabela 14 – Segmento profissional (cargos) dos servidores participantes da pesquisa

CARGO	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Professor(a) (PEB)	282	86%
Especialista em Educação (EEB)	25	7,6%
Diretor(a)	15	4,6%
Vice-diretor(a)	06	1,8%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A Tabela 14 expressa um predomínio de professores entre os participantes da pesquisa, o que não surpreende uma vez que dados já apresentados neste trabalho corroboram esta informação. Independentemente do quantitativo, todos os segmentos pesquisados são de diretores ou potenciais diretores, a princípio aptos a candidatar-se ao cargo, indiferente do vínculo de trabalho. Quanto a esse aspecto, a pesquisa nos revelou que cento e noventa e dois dos participantes da pesquisa (58,5%) são servidores efetivos (concursados), enquanto cento e trinta e seis (41,5%), convocados (contrato temporário). Não podemos deixar de observar que há um quantitativo considerável de servidores temporários comparado ao quantitativo de concursados, sendo uma situação de possível pesquisa futura que aborde tal contexto, uma vez que não se trata do foco desta pesquisa, apesar de poder influenciar os dados analisados, conforme as respostas apresentadas ao longo desta pesquisa.

Outro ponto importante questionado na pesquisa trata do quantitativo de candidaturas dos participantes ao cargo de diretor de escola estadual. Apesar de termos um equilíbrio entre o tempo de serviço dos servidores participantes, conforme expresso na Tabela 13, apenas trinta e cinco participantes da pesquisa (10,7%) já se candidataram uma vez ou mais ao cargo de diretor, sendo que duzentos e noventa e três participantes da pesquisa (89,3%) nunca se candidataram, o que nos leva a inferir num considerável quantitativo de servidores com relevante experiência profissional na rede estadual de ensino que jamais demonstraram interesse em passar pelo crivo do processo de escolha para o cargo de diretor.

Após delinear o contexto e o perfil dos participantes da pesquisa, torna-se relevante apresentarmos os blocos de questões que carregam em si a análise dos eixos, que passamos a apresentar.

3.3.2 Eixo: Formação

Apesar das informações relativas a formação a princípio também estarem relacionadas ao perfil dos participantes da pesquisa, por pertencerem a um dos blocos de questões como eixo de análise específico e por abranger questões que envolvem a relação entre formação e o cargo de diretor, optamos por realizar esta análise de forma separada, em subseção específica. Neste eixo de análise, as questões foram construídas de forma a identificar o nível de formação inicial dos participantes, além de possível formação continuada na área da educação e, mais especificamente, em Gestão Escolar ou similar. A partir desse panorama, colhemos, junto aos participantes da pesquisa, suas percepções quanto a estarem preparados, através de seu nível de formação, para assumir o cargo de diretor. Nessa sequência, iniciamos pela Tabela 15 que apresenta o nível de escolaridade do recorte pesquisado:

Tabela 15 – Indicação do Nível de escolaridade dos participantes da pesquisa, como Formação Inicial necessária para exercer o cargo (Questão 6a)

FORMAÇÃO INICIAL	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior	101	30,8%
Outras Licenciaturas em nível Superior	207	63,1%
Bacharel ou Tecnólogo com formação complementar para docentes	17	5,2%
Ensino Médio	03	0,9%
Ensino Médio Magistério	--	--

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A Tabela 15 nos indica que, entre os participantes da pesquisa, há predominância de 63,1% com formação inicial em Licenciatura em nível superior para conteúdo/áreas específicas, seguido de Licenciados em Pedagogia ou Normal Superior (30,8%). Em ambos os casos, trata-se do perfil profissional necessário aos professores (regentes de aulas e/ou turmas) e especialistas em educação em exercício na Rede Estadual de Ensino. Nesse perfil profissional, também estão incluídos os Bacharéis e/ou Tecnólogos com formação complementar para docentes.

Não houve participantes da pesquisa com formação em nível médio específico para o magistério. Já os participantes da pesquisa com formação inicial em nível médio (0,9%), se enquadram como professores autorizados a lecionar de forma precária, contratados por falta de profissionais habilitados (Minas Gerais, 2023f). Esses profissionais, apesar de atuarem como professores, não atendem aos

requisitos mínimos para se candidatarem ao cargo de diretor (Minas Gerais, 2022b). Partindo para a formação continuada, em nível de Pós-graduação na área da educação, a pesquisa nos apresentou os dados descritos na Tabela 16, a seguir:

Tabela 16 – Indicação da escolaridade dos participantes da pesquisa em nível de Pós-graduação na área da Educação (Questão 6b)

TIPO DE PÓS-GRADUAÇÃO	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Aperfeiçoamento (mínimo 180h)	13	4%
Especialização (mínimo 360h)	219	66,8%
Mestrado	12	3,6%
Mestrado em andamento	06	1,8%
Doutorado	02	0,6%
Doutorado em andamento	01	0,3%
Não possui	75	22,9%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Conforme a Tabela 16, há uma concentração de servidores pós-graduados em nível de Especialização com pelo menos 360 horas de curso (66,8%). Em seguida, o maior índice apresentado é de participantes da pesquisa que não possuem qualquer Pós-graduação (22,9%), enquadrando-se num considerável quantitativo de participantes que possuem formação superior, mas não têm sequer um Aperfeiçoamento com o mínimo de 180 horas. O enquadramento de mestres e doutores apresentou um quantitativo que poderíamos considerar baixo, já que, somados, totalizam 4,2% dos participantes da pesquisa. Ainda menor é o índice de quem está atualmente investindo na formação em nível de mestrado e doutorado na área da educação (2,1%). Esse cenário apresenta dados ainda mais interessantes quando o foco das pós-graduações se restringe à Gestão Escolar (ou similar), conforme os dados apresentados na Tabela 17:

Tabela 17 – Indicação da escolaridade dos participantes da pesquisa com formação específica em Administração Escolar, Gestão Escolar ou similar (Questão 6c)

TIPO DE FORMAÇÃO	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Graduação (habilitação em gestão escolar)	25	7,6%
Curso(s) de curta duração (menos que 180h)	14	4,3%
Aperfeiçoamento (mínimo 180h)	05	1,5%
Especialização (mínimo 360h)	60	18,3%
Mestrado	02	0,6%
Doutorado	--	--
Não possui cursos nessa área	222	67,7%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Comparados aos dados da Tabela 16, onde 22,9% dos participantes não possuem qualquer Pós-graduação, de acordo com os dados da Tabela 17, o quantitativo de participantes que não possuem qualquer tipo de formação na área da Gestão Escolar praticamente triplica (67,7%), mesmo sem considerar os que possuem apenas cursos de curta duração. Bem mais que a metade do total de participantes da pesquisa não possui qualquer formação nessa área. Outro ponto a se mencionar é que os dois doutores participantes da pesquisa da Tabela 16, não optaram pela área da Gestão Escolar e apenas dois dos doze mestres escolheram esse tipo de formação em nível de Pós-graduação *stricto sensu*.

Partindo para a relação da formação com o exercício do cargo de diretor, ao serem perguntados se acreditavam que a formação inicial (Licenciatura ou Bacharelado com formação complementar para docentes) os preparou o suficiente para exercer o cargo de diretor de escola estadual, os participantes da pesquisa se manifestaram em conformidade com o apresentado na Tabela 18:

Tabela 18 – Estar preparado para exercer o cargo de diretor através da formação inicial (Questão 6d)

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	96	29,3%
Discordo	147	44,8%
Concordo	75	22,9%
Concordo totalmente	10	3%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Percebe-se, através dos dados apresentados na Tabela 18, que 74,1% dos participantes da pesquisa não se sentem preparados para assumirem o cargo de diretor, ou seja, três em cada quatro participantes da pesquisa afirma não estar preparados para o cargo a partir de sua formação inicial em licenciaturas e/ou formação análoga. Relativo à formação em **Pós-graduação na área da educação**, os participantes da pesquisa se manifestaram conforme o disposto na Tabela 19, quanto a se sentirem preparados o suficiente para exercerem o cargo de diretor de escola estadual:

Tabela 19 – Estar preparado para exercer o cargo de diretor através de Pós-graduação na área da educação (Questão 6g)

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	71	21,6%
Discordo	157	47,9%
Concordo	90	27,4%
Concordo totalmente	10	3%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Com relação à Tabela 19, duas análises merecem destaque: (i) considerando que quase 23% dos participantes da pesquisa não possuem cursos de Pós-graduação ou similares na área da educação, infere-se a possibilidade de que, ao responder essa questão, esses servidores não apresentem expectativas positivas quanto à formação em Pós-graduação nesta área; (ii) comparados aos que não se sentem preparados para assumirem o cargo de diretor em nível de formação inicial (Tabela 18), há uma sensível alta, da ordem de 5%, dos que concordam ou concordam totalmente que a Pós-graduação ou similar em educação poderá prepará-los melhor para exercer o cargo de diretor. Essa afirmativa poderá indicar positivamente a formação em nível de Pós-graduação como mais indicada e eficaz para o exercício do cargo do que a formação inicial, na percepção dos participantes da pesquisa.

Seguindo essa linha de raciocínio, aproximadamente 74% dos participantes da pesquisa discordam totalmente ou discordam que os cursos de Pedagogia, Normal Superior e demais Licenciaturas, de forma geral, contemplam em seus currículos a formação necessária para o diretor de escola (Questão 6e), premissa fortalecida por 86% que consideram ser importante que esses cursos contemplem em seus currículos a formação necessária para o diretor de escola (Questão 6f). Essas afirmações nos levam a inferir que há um predomínio da percepção quanto à importância desses cursos contemplarem esse foco de formação, incluindo a opinião daqueles que acreditam que os mesmos já a contemplem.

Em consonância, 64,3% dos participantes da pesquisa discordam totalmente ou discordam que os cursos de Pós-graduação (ou similares) na área da educação contemplam em seus currículos a formação necessária para o diretor de escola (Questão 6h), o que corrobora a afirmação de não se sentirem preparados para exercerem o cargo com esse nível de formação, descrita na Tabela 19 (Questão 6g). Fortalece esse raciocínio o fato de 84,1% dos participantes da pesquisa afirmarem, concordando ou concordando totalmente, ser importante que os cursos

de Pós-graduação na área da educação contemplem em seus currículos a formação necessária para o diretor de escola (Questão 6i).

As afirmativas apresentadas no eixo “Formação” fortalecem o argumento da defesa em torno da importância de formação adequada para o exercício do cargo de diretor de escola, tanto em nível de graduação e, ainda mais em nível de Pós-graduação, corroborando a visão de Araújo (2017), sobre a dinamicidade e multifuncionalidade em todos os aspectos da gestão requeridas aos diretores escolares, tornando o processo de formação desses profissionais um dos mais importantes pilares da gestão educacional no país (Araújo, 2017).

Esse argumento é corroborado em pesquisas descritas por Brooke e Rezende (2020), através de constatações quanto à formação dos gestores escolares, já descritas no Quadro 8, como a afirmação de que há um quantitativo elevado de gestores com especialização; porém, apenas um terço deles apresenta especialização com ênfase em gestão. Na mesma linha dos pesquisadores (Brooke; Rezende, 2020), há muita discrepância e resultados nem sempre homogêneos nas pesquisas quanto à formação dos diretores em nível de Pós-graduação; contudo também há o consenso sobre a necessidade de um preparo diferenciado para o diretor nesse nível de formação. Esse consenso se fundamenta no fato de que o nível de graduação (pedagogia e licenciaturas) não é mais suficiente para atender às novas expectativas e atribuições do cargo de diretor por não apresentarem correspondência suficiente com o trabalho do gestor escolar, fato corroborado pelos diretores.

Contudo, observamos que, mesmo com formação em gestão escolar compatível ao exigido para exercer o cargo de diretor, 52,4% discordam ou discordam totalmente, ante 47,6% que concordam ou concordam totalmente que em algum momento concorreriam ao cargo de diretor de escola estadual (Questão 6j). Esse equilíbrio nas manifestações dos participantes da pesquisa pode evidenciar outras causas que supostamente influenciam na decisão para candidatar-se ao cargo de diretor, além da percepção de formação adequada. Assim, passamos a analisar o eixo relacionado ao vencimento e carreira do diretor de escola estadual.

3.3.3 Eixo: Vencimento e Carreira

Este eixo apresenta como objetivo analisar a percepção dos participantes da pesquisa sobre as condições gerais de trabalho do diretor (carga horária e volume

de trabalho), a relação com a carreira do diretor e seu vencimento/remuneração, incluindo a diferença de vencimento entre diretores efetivos e convocados. Iniciando a análise em torno deste eixo, cabe expor que 67,6% dos participantes da pesquisa afirmam não ter conhecimento sobre como funciona a evolução na carreira do diretor de escola estadual, bem como a tabela de vencimentos do diretor convocado (vínculo temporário), ou a opção remuneratória do diretor com vínculo efetivo, ante 32,4% que afirmam conhecer esses direitos e procedimentos (Questão 7a). Tal fato poderá influenciar as percepções e respostas dos participantes da pesquisa, não podendo deixar de ser tópico de análise. Reiteramos que do universo de participantes da pesquisa, 58,5% são servidores efetivos e 41,5% são convocados.

Ao serem questionados com relação aos diretores convocados (vínculo temporário), 61,9% dos participantes da pesquisa discordam totalmente ou discordam que os padrões de vencimento pré-definidos exclusivamente por tabela, de acordo com o número de matrículas da escola (valores descritos na Tabela 1), são fatores de influência para se candidatar ao cargo de diretor de escola estadual apenas em escolas com porte maior (Questão 7b). O fato é que, de acordo com dados já apresentados na Tabela 1, o vencimento do diretor de uma escola de maior porte com pelo menos 1500 alunos, é 56% maior que o vencimento do diretor de uma escola de menor porte, com até 150 alunos. Outro ponto é que, de acordo com dados cruzados entre a Tabela 1 e a Tabela 2, proporcionalmente à carga horária, o vencimento do diretor da escola de menor porte é menor que o vencimento básico de um professor, chegando a se equiparar ao vencimento do professor apenas nas escolas com o segundo menor porte, entre 150 a 399 alunos.

As opções remuneratórias nos conduziam à hipótese de que a diferença de vencimento pudesse influenciar a escolha do servidor convocado para se candidatar ao cargo de diretor em escolas de porte maior. Contudo, a resposta dos participantes, ao manifestarem o contrário, pode revelar que há outros fatores de influência mais importantes do que o vencimento, ou apenas confirma que realmente desconhecem a tabela de vencimentos do diretor convocado e/ou a opção remuneratória do diretor com vínculo efetivo.

Quando a pesquisa trata dos diretores efetivos, apesar de apresentar um índice menor em comparação às respostas da questão anterior, 46,9% dos participantes da pesquisa discordam totalmente ou discordam que os padrões de vencimento do diretor, definidos por opção remuneratória (valores descritos na

Tabela 2), são fatores de influência para o servidor efetivo se candidatar ao cargo de diretor de escola estadual, indiferente do porte da escola (Questão 7d). Percebe-se que quase metade dos participantes não levou em consideração que, conforme a Tabela 2, para o diretor efetivo a diferença no vencimento entre a escola de menor e a de maior porte poderá chegar no máximo a 15,5%, uma vez que o quantitativo de alunos da escola pouco influencia no vencimento. Nesse caso, as opções remuneratórias nos conduzem à hipótese de que para o servidor efetivo há a preferência em se candidatar ao cargo de diretor em escolas de menores portes.

Assim, a resposta dos participantes reafirma a falta de conhecimento nos padrões de vencimento do diretor. Por outro lado, apesar dos dados sobre a remuneração claramente demonstrarem maior vantagem do servidor efetivo em ser diretor em escolas de porte menor, uma vez que sua remuneração praticamente não apresentará diferença em comparação a ser diretor de escolas com porte maior, as respostas a esta questão poderiam revelar que, para os participantes da pesquisa, indiferente do porte da escola e da remuneração, a complexidade das atribuições não tornam o cargo atraente (Lück 2000a).

Na percepção dos participantes, para estas duas questões envolvendo a comparação entre remuneração de diretores efetivos e convocados, o porte da escola não representaria uma influência considerável, apesar dos dados de vencimentos descritos na Tabela 1 e na Tabela 2 indicarem que o vencimento do convocado terá considerável diferença (56%), ao passo que para o efetivo essa diferença representará um quantitativo menor (15,5%). Ainda, se comparados os vencimentos entre convocados e efetivos, percebemos que a diferença poderá variar entre 35% a 82% a favor dos efetivos. Essa percepção dos participantes da pesquisa poderia também estar relacionada ao desconhecimento quanto aos padrões de vencimento e carreira dos diretores escolares, descritos na 'Questão 7a'. Esse desconhecimento demonstra a hipótese que, apesar dessas informações necessariamente serem de domínio público, aparentemente não são compartilhadas ou mesmo divulgadas de forma adequada.

Partindo para a análise das relações entre vencimento e atribuições do cargo, apresentamos a percepção dos participantes da pesquisa na comparação entre diretores convocados e efetivos. Quanto ao vencimento do diretor de escola estadual convocado ser compatível com as atribuições do cargo (Questão 7c), 79,9% dos participantes da pesquisa discordam totalmente ou discordam dessa

afirmativa. Já com relação à mesma questão relacionada aos diretores efetivos (Questão 7e), o índice dos que discordam totalmente ou discordam é de 73,5%.

Nota-se que, apesar da maioria demonstrar desconhecimento em relação aos padrões de vencimento do diretor efetivo e/ou convocado (67,6%, conforme a Questão 7a), os participantes da pesquisa entendem que, indiferente do vínculo, as atribuições imputadas apresentam a mesma complexidade e incompatibilidade com a remuneração. O fato de haver maior índice de discordância entre compatibilidade das atribuições e vencimento no caso dos diretores convocados, indica que os participantes da pesquisa também percebem que há uma discrepância na remuneração em desfavor dos diretores convocados perante os efetivos. Ou seja, indiferente de desconhecerem os pormenores quanto ao funcionamento do vencimento e carreira dos diretores, há a percepção de que a relação entre remuneração e atribuições do cargo ainda é mais desigual para os diretores convocados que para os efetivos. Essa percepção está em consonância com os dados apresentados na Tabela 2, indicando a diferença de remuneração da ordem de 34% nas escolas de menor porte, chegando a 82% nas escolas de porte maior, sempre em desfavor do diretor convocado.

Quando questionamos sobre a carreira do diretor de escola estadual efetivo (progressões e promoções) ser compatível com as atribuições do cargo, os participantes ratificaram a percepção da discrepância entre vencimento e atribuições do cargo (Questão 7f), com 68,3% que discordam totalmente ou discordam dessa afirmativa. Ainda que predominante, nota-se uma redução do índice de discordância nessa questão com relação as duas questões anteriores, nos levando a inferir que na percepção dos participantes, efetivos e convocados, essa discrepância pode ser amenizada pela possibilidade do efetivo evoluir na carreira.

Apesar do universo de participantes envolver efetivos e convocados, a questão se referiu ao efetivo porque apenas esse perfil de servidor, por ser concursado, apresenta a possibilidade de evoluir na carreira com base em seu cargo de origem (Minas Gerais, 2004), o que está diretamente vinculado à evolução em sua remuneração. Mais uma vez percebemos a discrepância entre diretores efetivos e convocados, também refletida na percepção dos participantes da pesquisa, indiferente de seu vínculo.

Independente de desigualdades percebidas entre diretores efetivos e convocados, é notório que há um descontentamento em relação à remuneração do

diretor frente às atribuições a ele imputadas. Essa manifestação pode estar relacionada ao alto grau de complexidade nas atribuições exigidas ao diretor na atualidade, sobretudo as atribuições burocráticas que tomam a maior parte de seu tempo de trabalho, em um cargo que exerce um importante papel que jamais deveria se reduzir ao burocrático (Lück, 2000a; Rocha; Carnieletto, 2007). Essa complexidade ainda se intensifica quando relacionada a manifestação de despreparo para o cargo por parte dos participantes, ratificando a premissa de que, frente aos grandes desafios enfrentados pelos gestores escolares na atualidade, as lacunas na formação são visíveis e incontestes (Araújo, 2018; Libâneo, 2018; Oliveira; Vasques-Menezes, 2018; Brooke; Rezende, 2020).

Passamos às questões que relacionam carga horária de trabalho, vencimento/carreira e atribuições do cargo. Referente à carga horária de trabalho do diretor ser compatível com o vencimento e carreira, as respostas se encontram na Tabela 20:

Tabela 20 – A carga horária de trabalho do diretor de escola estadual (40h semanais) é compatível com o vencimento e carreira (Questão 7g)

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	53	16,2%
Discordo	164	50%
Concordo	105	32%
Concordo totalmente	06	1,8%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Percebemos que 66,2% do universo de participantes da pesquisa, independentemente de seus vínculos, discordam totalmente e predominantemente discordam que a carga horária de trabalho do diretor seja compatível com seu vencimento e/ou carreira. As respostas a esta questão ratificam a insatisfação dos participantes da pesquisa com a remuneração percebida pelo diretor, neste caso, com relação ao quantitativo de horas semanais exigidas para o cargo. Em referência à carga horária do diretor ser compatível com as demandas do cargo, apresentamos os resultados na Tabela 21:

Tabela 21 – A carga horária de trabalho do diretor de escola estadual é compatível com as demandas e atribuições do cargo (Questão 7h)

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	49	14,9%
Discordo	122	37,2%
Concordo	148	45,2%
Concordo totalmente	09	2,7%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Os participantes da pesquisa, efetivos e convocados, expressam discordância de 52,1% quanto à compatibilidade entre carga horária e atribuições do cargo de diretor. A carga horária vinculada às atribuições do cargo também traz em si questões relacionadas ao vencimento do diretor que, conforme dados cruzados entre a Tabela 1 e a Tabela 2, em uma escola de menor porte, proporcionalmente é menor que o vencimento básico de um professor. Porém, relaciona-se ainda mais aos novos desafios e demandas imputadas à gestão escolar frente ao atual contexto de grandes transformações e exigências em torno do cargo e do papel do diretor (Lück, 2000a; Araújo, 2018; Libâneo, 2018; Brooke; Rezende, 2020), incluindo a sobreposição das atribuições burocráticas em detrimento das pedagógicas, que tomam a maior parte do tempo de trabalho do diretor (Lück, 2000a; Rocha; Carnieletto, 2007).

As duas questões apresentadas na Tabela 20 e na Tabela 21, apesar de ratificarem o predomínio da discordância, apresentam maior tendência ao equilíbrio com a concordância (mais evidente na Tabela 21) do que as questões anteriores, onde não se relacionavam as variáveis de vencimento, carreira e atribuições com a variável 'carga horária'. Tal situação, considerando a sobrecarga das demandas imputadas ao diretor, a princípio poderá nos apresentar um possível paradoxo. Contudo, isso nos permite inferir que, na percepção dos participantes da pesquisa, não será viável ou cabível ampliar a carga horária de trabalho dos diretores em face do atendimento à demanda. Essa premissa poderá ser melhor analisada no próximo eixo de análise, específico às atribuições do cargo.

Finalizando este eixo de análise, chegamos à possível motivação para os servidores se candidatarem ao cargo de diretor em função do atual padrão de remuneração, relacionado às atribuições do cargo e ao porte das escolas. Nesse caso, os participantes da pesquisa se manifestaram conforme dados apresentados na Tabela 22:

Tabela 22 – Com o atual padrão de remuneração e as atribuições do cargo, em algum momento concorrerei a diretor em uma escola (Questão 7i)

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
De grande porte (tamanho, quantidade de alunos e servidores).	15	4,6%
De médio porte (tamanho, quantidade de alunos e servidores).	44	13,4%
De pequeno porte (tamanho, quantidade de alunos e servidores).	36	11%
Não tenho interesse em ser diretor de escola estadual.	233	71%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Percebe-se que predominam de forma considerável os participantes da pesquisa que não apresentam interesse no cargo de diretor de escola estadual, indiferente do porte da escola e da remuneração/carreira atual. Esta questão nos reflete uma situação de desinteresse análoga à questionada sobre a percepção dos participantes da pesquisa com relação à formação adequada para exercer o cargo de diretor. Nesse caso, há um indicativo de desinteresse pelo cargo, sobretudo se considerarmos que os números de desinteressados apresentados na Tabela 22 também incluem participantes da pesquisa que concordavam com a compatibilidade entre remuneração, carga horária, vencimento e atribuições.

O cruzamento desses indicadores de despreparo para o cargo e desinteresse, além de revelar o sentimento da necessidade de valorização para o cargo de diretor, mais uma vez corrobora a necessidade de formação adequada capaz de oferecer maior segurança para o exercício do cargo. Por outro lado, não há como deixar de considerar que 24,4% dos participantes da pesquisa aceitariam, nos atuais padrões, candidatar-se em escolas de pequeno ou médio porte. Cabe nesse ponto uma inferência quanto à ponderação: apesar de predominar o desconhecimento dos padrões de vencimento do diretor por parte dos participantes da pesquisa, para assumirem o cargo de diretor há um melhor custo-benefício em escolas com menor ou média complexidade para a gestão.

Este eixo corrobora a existência de uma relação entre vencimento/carreira, atribuições do cargo e formação, fortalecendo a afirmação de que, apesar de a escola de formação da SEE/MG já ter oferecido um curso EAD de quarenta horas com foco na gestão financeira das Caixas Escolares (Minas Gerais, 2022d), esta proposta se demonstrou insuficiente, dada a complexidade das atribuições e responsabilização do

cargo. Reiteramos que Araújo (2018), ao constatar a complexidade das competências exigidas pelo cargo do diretor, afirma que a formação docente se demonstra insuficiente diante das atribuições do cargo imputadas pela SEE/MG. Essa premissa não poderá deixar de reiterar a importância do gestor escolar, tornando seu trabalho e atribuições muito mais complexas e abrangentes em prol de resultados que possam proporcionar bem-estar social, onde o “diretor de escola é um gestor da dinâmica social” (Lück, 2000a, p. 16). Assim torna-se primordial que essa importância seja convertida em valorização profissional através de vencimento e carreira atrativos e proporcionais às expectativas depositadas no diretor escolar.

A seguir, passamos a analisar o eixo relacionado às atribuições do cargo, em consonância com os objetivos propostos neste trabalho.

3.3.4 Eixo: Atribuições do Cargo

Este eixo envolve a percepção dos participantes da pesquisa especificamente sobre as atribuições do cargo de diretor, relacionados à complexidade da Gestão Pedagógica, de Pessoas e Administrativa/Financeira como dimensões da gestão. Nesses aspectos, os participantes da pesquisa se manifestaram conforme apresentado nas Tabelas 23, 24 e 25, respectivamente:

Tabela 23 – As atribuições da **Gestão Pedagógica** do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado (Questão 8a).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	23	7%
Discordo	94	28,7%
Concordo	163	49,7%
Concordo totalmente	48	14,6%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Os dados apresentados na Tabela 23 corroboram a percepção dos participantes da pesquisa sobre a complexidade e o sentimento de despreparo com relação às atribuições imputadas ao diretor na dimensão pedagógica, uma vez que 64,3% deles concordam ou concordam totalmente com essa premissa. Essa afirmativa se encontra em consonância com a tese defendida por Araújo (2018), na qual, diante do grande número de demandas, geralmente de alta complexidade para

o exercício dos diretores, há lacunas entre a formação inicial docente e as habilidades específicas exigidas a eles, onde “nota-se não haver preparo ou formação inicial que garanta ao novo diretor as ferramentas necessárias à execução das suas atividades” (Araújo, 2018, p. 93).

Um fato interessante nesse caso é a percepção de despreparo dos participantes da pesquisa para exercerem a gestão pedagógica, considerando que sua formação inicial é visivelmente pedagógica. Esta situação nos conduz à reflexão de que os participantes da pesquisa percebem que há diferenças entre a formação pedagógica para uma sala de aula onde se ministram suas aulas, e a gestão pedagógica de uma escola, onde diversos outros fatores também estão envolvidos. A seguir, na Tabela 24 apresentamos os dados referentes à dimensão da Gestão de Pessoas:

Tabela 24 – Acredito que as atribuições da **Gestão de Pessoas** do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado (Questão 8d).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	24	7,3%
Discordo	98	29,9%
Concordo	168	51,2%
Concordo totalmente	38	11,6%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Com relação a esta dimensão da gestão, as respostas evidenciaram que na mesma linha de raciocínio da questão anterior, 62,8% concordam ou concordam totalmente quanto ao despreparo para o desempenho do cargo diante da complexidade nas atribuições exigidas ao diretor para a Gestão de Pessoas. Percebe-se aqui o sentimento de despreparo frente a situações bem mais complexas que vão além de lidar com ensino/aprendizagem. Situações que vão desde identificar deficiências profissionais e providenciar capacitações, organizar o quadro de pessoal, cuidar de registros de vida funcional e até mesmo conduzir a Avaliação de Desempenho dos servidores (Minas Gerais, 2022b). Diante dessa realidade, mais uma vez os dados corroboram e nos remetem à premissa da lacuna na formação, o que certamente poderá “caracterizar um problema já que a formação de professores, em tese, não o dota das competências técnicas necessárias ao fazer gestor em todas as suas dimensões” (Araújo, 2018, p. 93). Seguindo esta análise,

abordando a dimensão da Gestão Administrativa e Financeira, apresentamos os dados gerados na pesquisa através da Tabela 25, a seguir:

Tabela 25 – As atribuições da **Gestão Administrativa e Financeira** do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado (Questão 8g).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	12	3,7%
Discordo	79	24%
Concordo	182	55,5%
Concordo totalmente	55	16,8%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Notadamente, os participantes da pesquisa se manifestaram nesta questão ainda de forma mais intensa seguindo a premissa das questões anteriores, uma vez que 72,3% concordam ou concordam totalmente com a percepção da complexidade e do sentimento de despreparo com relação às atribuições imputadas ao diretor na dimensão administrativa/financeira.

De acordo com os dados das respostas manifestadas nas três questões expressas nas Tabelas 23, 24 e 25, percebe-se que não há um quantitativo consideravelmente predominante de respostas que corroboram a complexidade das atribuições imputadas ao diretor e o conseqüente despreparo para desempenhá-las. Percebe-se que há uma maioria considerável que segue essa tese, sempre acima de 60%, chegando a ultrapassar os 70% quando se trata da dimensão administrativa/financeira. Na dimensão da Gestão Administrativa e Financeira, comparada às outras duas dimensões, cerca de 9% a mais dos participantes da pesquisa concordam ou concordam totalmente não estarem preparados dada sua complexidade. Tal afirmativa, mais uma vez se encontra alinhada ao que é defendido por Rocha e Carnieletto (2007) sobre o fato de que as atribuições burocráticas absorvem a maior parte do tempo do diretor, se sobrepondo à gestão pedagógica, exigindo do gestor o domínio de competências e habilidades específicas.

Por outro lado, as respostas a estas três questões, de certa maneira, refutam a hipótese de que a Gestão Pedagógica poderia se apresentar como menos complexa, por estar diretamente vinculada à formação inicial dos professores e especialistas, dado seu viés pedagógico, ainda que não diretamente ligado à gestão da escola. Seguindo essa premissa, Lück (2009) defende que a dimensão central da

gestão escolar é a gestão pedagógica, como fomentadora da atividade-fim ao ambiente escolar, ainda que as competências da gestão administrativa e financeira também sejam de grande importância como atividades-meio na escola. Nessa mesma linha de pensamento, Paro (2011) defende, com fundamento em pesquisa, a necessidade da formação do gestor com ênfase no pedagógico, por faltar conhecimento mais aprofundado em educação para que o diretor desempenhe suas funções de liderança e administração de forma mais satisfatória.

Ainda se enveredando por essa linha de raciocínio, relacionada aos aspectos da gestão, os participantes da pesquisa foram questionados quanto à possibilidade de se candidatarem ao cargo de diretor, caso alguma dessas dimensões pudessem ser simplificadas. Os dados gerados, alicerçados nas mesmas dimensões da gestão escolar das questões anteriores, se encontram expressos nas Tabelas 26, 27 e 28, que são respectivamente apresentadas, a seguir:

Tabela 26 – Se a **Gestão Pedagógica** pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual (Questão 8c).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	64	19,5%
Discordo	130	39,6%
Concordo	117	35,7%
Concordo totalmente	17	5,2%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Os dados expressos pelos participantes da pesquisa, através da Tabela 26, revelam o contexto de que, mesmo partindo de um pressuposto hipotético em que fosse possível a simplificação na dimensão da Gestão Pedagógica, 59,1% dos participantes discordam totalmente ou discordam da possibilidade de concorrer ao cargo de diretor. Já relacionado à dimensão da Gestão de Pessoas, os dados se encontram na Tabela 27:

Tabela 27 – Se a **Gestão de Pessoas** pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual (Questão 8f).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	57	17,4%
Discordo	136	41,4%
Concordo	118	36%
Concordo totalmente	17	5,2%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Para a dimensão da Gestão de Pessoas, entre os participantes da pesquisa, o grau de discordância total, aglutinado ao de discordância em concorrer ao cargo de diretor em algum momento, caso fosse possível simplificar essa dimensão da gestão, foi de 58,8%, representando um resultado muito equilibrado quando comparado à questão anterior. Partindo para a dimensão da Gestão Administrativa e Financeira, temos os resultados apresentados a seguir, na Tabela 28:

Tabela 28 – Se a **Gestão Administrativa e Financeira** pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual (Questão 8i).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	67	20,4%
Discordo	126	38,4%
Concordo	118	36%
Concordo totalmente	17	5,2%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

As respostas expressas por esta questão indicam 58,8% de discordância total e discordância, para se concorrer ao cargo de diretor numa eventual simplificação na dimensão da Gestão Administrativa e Financeira. Esse índice foi exatamente igual ao da questão anterior, exceto por uma pequena variação superior na discordância total comparada com a discordância.

Entretanto, os resultados se mantiveram equilibrados; ou seja, nestas três questões, percebe-se um equilíbrio nos níveis de discordância em concorrer ao cargo de diretor caso haja uma simplificação nas dimensões da gestão escolar. Contudo, também há que se considerar um maior equilíbrio entre concordância e discordância, independentemente do aspecto da Gestão. Os que concordam totalmente são exatamente em número igual para as três questões, levando-nos a inferir novamente que a complexidade é percebida nos três aspectos da Gestão.

Por outro lado, comparando essas três questões com as três anteriores, percebe-se um considerável aumento no quantitativo de participantes da pesquisa que se sentiriam preparados para se candidatar ao cargo de diretor numa eventual simplificação dos aspectos da Gestão. Em média aritmética, onde a princípio nas três primeiras questões desse eixo de análise, 67% não se sentiam preparados para assumir o cargo de diretor, nas três últimas questões, essa média se reduz para 59% numa eventual simplificação nas dimensões da gestão. Libâneo (2018, p. 96)

ênfatiza ao destacar o papel do diretor que: “o crescimento da população e a urbanização da sociedade têm levado à instalação de escolas maiores, tornando mais complexas as tarefas de organização e gestão”. Complexidade esta, que transporta aspectos burocráticos inclusive para a gestão do pedagógico. Nesse sentido, é possível compreender que os participantes da pesquisa se demonstraram sensíveis a esses aspectos de complexidade, que se impõem como possíveis obstáculos para os potenciais candidatos ao cargo de diretor.

3.3.5 Eixo: Certificação Ocupacional

Este eixo objetiva inferir sobre a percepção dos participantes da pesquisa quanto à importância, objetivos, influência e implicações da avaliação de Certificação Ocupacional para o cargo de diretor na carreira dos servidores do magistério da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Conforme a manifestação neste eixo de análise, duzentos e cinquenta participantes da pesquisa, o que representa 76,2% do universo dos participantes nunca realizaram a avaliação de Certificação Ocupacional para diretor de escola estadual. Diante dessa realidade, apenas 23,8% já realizaram a avaliação pelo menos uma vez, totalizando setenta e oito participantes da pesquisa (Questão 9a).

Quando, além da **realização** da avaliação, os participantes da pesquisa foram questionados no quesito da **aprovação** na avaliação, o quantitativo de não aprovados, incluindo os que nunca realizaram a avaliação de Certificação Ocupacional, passa para duzentos e setenta e sete, ou seja, 84,5%, em comparação aos participantes da pesquisa que já foram aprovados pelo menos uma vez, que somam cinquenta e um (Questão 9b). Contudo, devido aos prazos de vigência das Certificações Ocupacionais, geralmente de quatro anos, apenas os aprovados nas Certificações ocorridas em 2018, 2021 e 2022 estavam aptos a concorrer ao cargo de diretor no processo de escolha ocorrido em 2022³⁵ (Minas Gerais, 2023a).

Nesse caso, para chegarmos ao quantitativo de servidores com Certificação Ocupacional vigente no processo de escolha de diretor em 2022, dos cinquenta e

³⁵ Para informações sobre os anos em que ocorreram as avaliações de Certificação, o número de aprovados e o período de vigência, vide Tabela 3.

um participantes da pesquisa que já foram aprovados na Certificação pelo menos uma vez, precisamos excluir os aprovados apenas nas Certificações anteriores, até 2015. Realizados esses cálculos e considerando que, conforme dados expressos na Tabela 14, dois dos dezessete diretores das escolas pesquisadas não responderam à pesquisa e estavam necessariamente certificados, chegamos enfim ao quantitativo de trinta e oito servidores com Certificação vigente em 2022. Esse movimento se faz necessário para verificar se havia um quantitativo considerável de servidores aptos a participarem do processo de escolha em tela, uma das possíveis hipóteses para a redução de candidatos ao cargo de diretor.

Mesmo considerando que esses trinta e oito aprovados não estavam igualmente distribuídos pelas dezessete escolas pesquisadas, ao cruzar os dados dos participantes da pesquisa, é possível inferir que em nove escolas pesquisadas havia mais de um servidor certificado, ainda que em apenas duas das dezessete escolas pesquisadas o processo de escolha de 2022 ter ocorrido com mais de uma chapa inscrita. Mesmo assim, é possível inferir com base nos dados gerados pela pesquisa, a necessidade de se criar incentivos para ampliar o quantitativo de servidores aprovados na avaliação de Certificação Ocupacional, considerando que no universo de participantes da pesquisa percebe-se um quantitativo predominante de servidores que sequer se interessou em realizar a avaliação.

Sobre a percepção dos participantes da pesquisa quanto aos possíveis objetivos da Certificação Ocupacional, elencados entre ‘aferir conhecimentos’ ou ‘formação e aquisição de conhecimentos’ obtivemos as respostas apresentadas a seguir:

Tabela 29 – A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual tem por objetivo medir os conhecimentos dos possíveis candidatos ao cargo (Questão 9c).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	22	6,7%
Discordo	64	19,5%
Concordo	214	65,3%
Concordo totalmente	28	8,5%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Conforme os dados apresentados na Tabela 29, 73,8% dos participantes da pesquisa concordam ou concordam totalmente que a Certificação Ocupacional tem por objetivo aferir os conhecimentos prévios dos possíveis candidatos ao cargo de

diretor. Quando questionados sobre a Certificação Ocupacional com o objetivo de ser formadora, os participantes da pesquisa se manifestaram conforme os resultados apresentados na Tabela 30:

Tabela 30 – A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual tem por objetivo a **formação e a aquisição de conhecimentos** para os possíveis candidatos ao cargo (Questão 9d).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	32	9,8%
Discordo	86	26,2%
Concordo	193	58,8%
Concordo totalmente	17	5,2%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

De acordo com a Tabela 30, 65% dos participantes da pesquisa concordam ou concordam totalmente que a Certificação Ocupacional tem por objetivo a formação e aquisição de conhecimentos dos possíveis candidatos ao cargo de diretor. Essa visão apresentada pela maioria dos participantes da pesquisa corrobora a concepção da SEE/MG de que a certificação é delineada como formadora, ao invés de apenas aferir conhecimentos mínimos essenciais para o exercício do cargo de diretor, de forma a classificar candidatos, no sentido estrito de quem poderá ou não se candidatar ao cargo de diretor (Araújo, 2017). Essa concepção, ao invés de compreender o processo apenas como classificatório, entende que o candidato certificado está apto a exercer o cargo de diretor, uma vez que objetiva “avaliar os conhecimentos pedagógicos e técnicos e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo” (Minas Gerais, 2022a, p. 1).

Dessa forma, a SEE/MG, ao afirmar que o aprovado na certificação irá desempenhar satisfatoriamente as atribuições do cargo (Minas Gerais, 2022a), indica que o candidato aprovado consolidou tais competências através da certificação. Nesse contexto, reiteramos considerar, além das complexas atribuições imputadas ao diretor, a extensa lista do conteúdo programático e referências para estudo prevista para a avaliação de certificação³⁶. Nesse cenário, torna-se questionável a afirmativa de que ao acertar na prova, pelo menos trinta de cinquenta questões, ou 60% do total (Minas Gerais, 2022a), um candidato certificado, caso venha a se tornar diretor,

³⁶ Disponível no Anexo C deste trabalho.

desempenhará suas atribuições realmente de forma satisfatória. Essa premissa deve ser considerada, ainda que as respostas dos participantes da pesquisa possam conduzir à inferência de que parte dos candidatos acreditem que, ao estudar o conteúdo proposto para a avaliação, de alguma forma estão adquirindo os conhecimentos necessários ao diretor escolar.

Comparando as duas questões (9c e 9d), expressas nas tabelas 29 e 30, percebe-se que há um quantitativo maior, cerca de 9% a mais, dos que acreditam que a avaliação de Certificação Ocupacional sirva para aferir conhecimentos, ou seja, não ser formadora. Contudo, não podemos deixar de notar que, ainda assim, há um quantitativo significativo dos que acreditam que a avaliação apresenta, de forma concomitante, os dois objetivos: aferição e formação. Já com relação às possíveis implicações da aprovação na Certificação Ocupacional e impactos na carreira, os dados gerados apresentam o seguinte cenário:

Tabela 31 – A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual é **pré-requisito para melhoria na minha carreira** atual (progressão e promoção) mesmo que eu não me candidate ou exerça o cargo (Questão 9e).

GRADUÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	50	15,2%
Discordo	123	37,5%
Concordo	142	43,3%
Concordo totalmente	13	4%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

De acordo com os dados gerados nesta questão, descritos na Tabela 31, há um quantitativo considerável de participantes da pesquisa (47,3%) que concordam ou concordam totalmente que a Certificação Ocupacional é pré-requisito para a carreira, o que nos remete à inferência já apresentada neste trabalho, da crença na Certificação Ocupacional de se comparar ao nível de Certificação (promoção) como componente da evolução na carreira dos professores, ainda não regulamentada, descrito na Lei Estadual nº 15.293/2004, de forma a não haver previsão de realização de qualquer avaliação para se alcançar este nível na carreira (Minas Gerais, 2004)³⁷.

Além dessa percepção, os participantes da pesquisa também se manifestaram quanto à possibilidade de mobilidade através da certificação, ao

³⁷ Vide notas de rodapé nº 14 e nº 17.

serem questionados se a Certificação Ocupacional possibilitaria aos aprovados assumirem outros cargos na administração pública (Questão 9f). Apesar de não termos dados ou documentos que reforcem ou refutem essa possibilidade, na percepção de 42,6% dos participantes da pesquisa, há a ideia de que a Certificação Ocupacional possibilita essa mobilidade de cargos na Administração Pública. Ainda que não seja a percepção predominante, já que 57,4% discordam ou discordam totalmente desta possibilidade, não se trata de um quantitativo a ser desconsiderado, além de fortalecer o argumento da hipótese de que há servidores que realizam a avaliação de Certificação Ocupacional com objetivos alheios aos de se candidatarem ao cargo de diretor.

Chegando ao questionamento relativo a Certificação Ocupacional ser uma avaliação, pré-requisito apenas para se candidatar ao cargo de diretor (Questão 9g), 70,4% dos participantes da pesquisa concordam ou concordam totalmente com esta afirmativa. Porém, não podemos deixar de considerar que esses números refletem que, dentre esses participantes da pesquisa, estão contidas respostas dos que também se manifestaram concordar com as duas questões anteriores que atrelam a certificação à evolução na carreira e à possibilidade de exercerem outros cargos, respectivamente. Tal situação, no mínimo, suscita a possibilidade de que há desconhecimento do arcabouço legal e/ou dúvidas entre uma parte considerável dos participantes da pesquisa quanto aos reais objetivos da Certificação Ocupacional, que, por sua vez, perante a SEE/MG, oficialmente se restringe “como pré-requisito para participação de candidatos no processo de escolha de Diretor, que se dá por meio de consulta à comunidade escolar” [...] (Minas Gerais, 2022a, p. 1).

3.3.6 Eixo: Provimento do Cargo

A análise deste eixo nos possibilita inferir sobre a percepção dos participantes da pesquisa quanto às três formas de provimento do cargo de diretor descritas neste trabalho (Paro, 1996): indicação, concurso e eleição³⁸. Quanto a esta última forma de provimento, definida pela SEE/MG como processo de escolha, o questionamento também se deu na opção de escolha através dos Colegiados Escolares, como órgãos representantes da comunidade.

³⁸ Para o termo ‘eleição’, no contexto deste trabalho, vide nota de rodapé nº 2.

O objetivo dessas questões foi colher dos participantes da pesquisa a percepção sobre as formas mais adequadas de provimento, mesmo que sejam alternativas ao adotado pela SEE/MG como potenciais opções, ainda que possam ser questionáveis do ponto de vista legal e/ou ideológico em relação ao previsto oficialmente. Também incluímos nestas formas alternativas a simulação de um possível provimento sem a utilização da Certificação Ocupacional como pré-requisito para provimento do cargo, ainda que seja uma contradição em relação ao previsto na meta 19 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a, p. 19), que considera como processo ideal de seleção de diretores aqueles que combinam consulta à comunidade com “critérios técnicos de mérito e desempenho”. Relativo ao provimento por simples indicação, a Tabela 32 nos apresenta a seguinte manifestação dos participantes da pesquisa:

Tabela 32 – Se fosse provido apenas por indicação da SEE/MG, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor (Questão 10a).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	136	41,5%
Discordo	137	41,8%
Concordo	50	15,2%
Concordo totalmente	05	1,5%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Conforme dados expressos na Tabela 32, percebemos uma considerável predominância de 83,3% que discordam do provimento do cargo de diretor apenas através de indicação da SEE/MG. Embora até esse ponto a pesquisa nos revele que há um desinteresse de parte considerável dos participantes pelo cargo de diretor, não podemos deixar de inferir que também há consenso da maioria quanto ao provimento por simples indicação não se configurar como forma adequada, dado seu caráter clientelista (Libâneo, 2018), cuja ocorrência já fora descrita como prática em Minas Gerais, sobretudo nas redes municipais de ensino (Teixeira, 2010).

A percepção dos participantes da pesquisa reforça a premissa de que a nomeação realizada por indicação político-partidária, “como único critério para a escolha dos diretores de escola”, sem o crivo da comunidade e a fundamentação em competências técnicas, além de reforçar práticas clientelistas, minam os esforços para uma gestão eficaz (Brooke; Rezende, 2020, p. 158). Assim, reiteramos que, ao não

definir critérios claros e objetivos, “todas as argumentações contrárias” a esse tipo de escolha, “o denominador comum é a condenação do clientelismo” (Paro, 1996, p. 15).

Ainda que 16,7% dos participantes da pesquisa se manifestem favoráveis à simples indicação para o cargo, esta questão, além de possivelmente ratificar o desinteresse pelo cargo independente da forma de provimento, também nos leva a inferir sobre a possível consolidação da posição contrária dos sujeitos da pesquisa quanto ao provimento do cargo de diretor por critérios subjetivos, reforçando o entendimento de que essa prática deve ser superada em favor da adoção de critérios objetivos. Com relação ao possível provimento do cargo de diretor exclusivamente através dos Colegiados, apresentamos os dados na Tabela 33:

Tabela 33 – Se fosse provido apenas por indicação do Colegiado Escolar, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor (Questão 10b).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	104	31,7%
Discordo	138	42,1%
Concordo	83	25,3%
Concordo totalmente	03	0,9%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Os dados apresentados na Tabela 33 demonstram que, para esta questão, o índice de discordância total e a discordância somados, ficaram na ordem de 73,8%, sendo perceptível uma diminuição de 9,5% no nível de discordância com relação à questão anterior, o que demonstra maior aceitação por parte dos participantes da pesquisa quanto à alternativa de processo de escolha através dos Colegiados, sem o crivo da comunidade ampla. Ainda assim, é um índice de discordância predominante e considerável. Essa forma de escolha – apesar de não ser a mais adequada do ponto de vista defendido neste trabalho, pelo fato de não incluir consulta à comunidade ampla e não combinar critérios de competência técnica (Brooke; Rezende, 2020) – também se apresenta como alternativa no Brasil, uma vez que a descentralização dos sistemas de ensino permite, mesmo com a conquista de contornos democráticos para a gestão através da eleição de diretores, a ocorrência de formas bem heterogêneas de provimento do cargo de diretor no país (Brasil, 1996).

Outro ponto a ser levado em consideração é o baixo índice dos que concordam totalmente com o provimento do cargo apenas por indicação do Colegiado Escolar, levando-nos a inferir que até entre os participantes da pesquisa

que concordam, não se trata de opção absolutamente consolidada. Essas manifestações, diante do exposto até aqui nesta pesquisa, corroboram que independentemente da forma de provimento do cargo, há uma recusa em assumir o cargo de diretor por parte dos participantes da pesquisa, da ordem de 71%, conforme evidenciado nos dados contidos na Tabela 22.

Dando continuidade à análise dos dados gerados através desta pesquisa e, considerando a heterogeneidade nas possibilidades de provimento do cargo de diretor, possibilitamos aos participantes da pesquisa manifestarem a sua percepção quanto à opção do Concurso Público com avaliação de provas e títulos. Ainda que seja uma forma de provimento para o cargo de diretor mais tradicional e restrito ao estado de São Paulo (Paro, 1996), questionamos neste eixo de análise a possibilidade de adoção desse tipo de provimento, onde obtivemos as respostas expressas na Tabela 34:

Tabela 34 – Se fosse provido apenas por Concurso Público, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor (Questão 10c).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	79	24,1%
Discordo	127	38,7%
Concordo	104	31,7%
Concordo totalmente	18	5,5%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Nesta questão, apesar de prevalecer a discordância total somada a discordância, na ordem de 62,8%, não há como deixar de perceber uma considerável diminuição nesta manifestação com relação às duas questões anteriores (tabelas 32 e 33), da ordem de 20,5% e 11%, respectivamente. Em comparação, os dados revelam que há maior aceitação a esta forma de provimento do cargo de diretor, inclusive com a expressão de considerável aumento no quantitativo de respostas que se enquadram em concordância total, comparado às questões anteriores. Infere-se, neste caso, que há uma tendência a concordar com o provimento do cargo de diretor balizado em critérios técnicos e impessoais, ainda que ocorram de forma externa ao ambiente específico da escola e crivo da comunidade pela qual está circunscrita.

De acordo com Paro (1996), essa forma de provimento ao cargo de diretor se contrapõe à eleição, porém se fundamenta na erradicação do clientelismo, ao utilizar

critérios técnicos e imparcialidade no processo. Para o autor (1996), este formato de possibilidade de escolha apresenta-se como uma vantagem para a aferição de capacidade técnica, possibilitando arregimentar profissionais melhor preparados para assumirem a direção das escolas, ainda que esse processo apresente falhas ao possibilitar que o candidato escolha a escola de exercício durante toda sua carreira, sem a possibilidade que a escola e sua comunidade circunscrita também o escolham, situação semelhante à nomeação política, na visão do autor (Paro, 1996).

Partindo para um aspecto da pesquisa, onde a possibilidade de que o processo de escolha ao cargo de diretor ocorra sem a necessidade de que o candidato esteja aprovado no processo de Certificação Ocupacional, ou seja, de forma que esta opção de avaliação voltada a critérios técnicos não seja adotada, apresentamos os dados expressos na Tabela 35:

Tabela 35 – Caso não fosse necessária a aprovação na Certificação Ocupacional, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor (Questão 10d).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	79	24%
Discordo	154	47%
Concordo	78	23,8%
Concordo totalmente	17	5,2%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Nesta questão, onde 71% dos participantes da pesquisa discordaram totalmente ou discordaram de uma possível abolição do processo de Certificação Ocupacional para o provimento do cargo de diretor, inferimos que, apesar das polêmicas em torno dos objetivos específicos dos candidatos que se submetem ao processo de estarem interessados ou não em se candidatarem para o cargo de diretor, predomina a ideia da necessidade da comprovação mínima de competência técnica para o diretor escolar, fortalecendo a tese da questão anterior expressa na Tabela 34, onde o entendimento predominante é de que o provimento do cargo de diretor deve ser balizado pela inclusão de critérios técnicos (Brooke; Rezende, 2020).

Ora, se a expressiva maioria dos participantes da pesquisa concorda com a necessidade da certificação como pré-requisito para se candidatar ao cargo de diretor, outra inferência possível é a necessidade de se investir na formação do diretor para que mais servidores demonstrem interesse em se submeter ao crivo da

Certificação Ocupacional, especificamente com o objetivo de se sentirem tecnicamente preparados para assumirem o cargo de diretor, desde que fortalecidos com uma preparação prévia para que possam desenvolver na prática as expectativas depositadas em seu cargo perante a comunidade escolar e o sistema de ensino, nesse caso, a SEE/MG.

Outra questão proposta na pesquisa se refere a uma possível preferência dos servidores em assumirem a função gratificada de vice-diretor(a) em detrimento do cargo de diretor. Essa possibilidade foi aventada neste trabalho, relacionada à preferência dos candidatos em face de menor responsabilização atrelada ao que se espera da atuação do diretor, diretamente relacionada ao alto grau de complexidade administrativa das escolas, imputada exclusivamente ao diretor. As respostas a esta questão se encontram expressas na Tabela 36:

Tabela 36 – É possível que em algum momento eu concorra ao cargo de **vice-diretor** de escola estadual (Questão 10f).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	53	16,2%
Discordo	110	33,5%
Concordo	125	38,1%
Concordo totalmente	40	12,2%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Notadamente, há um equilíbrio entre o índice geral de concordância na aceitação em concorrer ao cargo de vice-diretor de 50,3%, ante a discordância de 49,7%. A princípio, as respostas a essa questão, de forma isolada, não se enquadrariam como um indicador. Porém, ao relacionar seus índices com as respostas de outras questões que tratam da pretensão em ocupar o cargo de diretor apresentadas ao longo desta pesquisa, a exemplo da Questão 7i expressa na Tabela 22, onde 71% dos participantes da pesquisa alegam não ter interesse em se tornar diretor, indiferente do porte da escola, percebe-se que a manifestação dos participantes da pesquisa corrobora que há fundamentos na possibilidade de maior aceitação do cargo de vice-diretor. Contudo, apesar da relevância dessa linha de raciocínio, o foco definido para esta pesquisa está assentado no cargo de diretor, situação que coloca essa linha de trabalho como uma possível abertura para novos caminhos em futuras pesquisas.

Este eixo de análise, relacionado ao provimento do cargo, de forma geral ou mesmo relacionado aos demais, fortalece a tese da necessidade da formação adequada para os diretores, ainda que inicial ou continuada, pois parte da premissa de que os diretores necessariamente devem estar preparados tecnicamente para o cargo, indiferente da forma escolhida para o seu provimento, ainda que a escolha necessariamente esteja inserida em critérios impessoais e técnicos, ou mesmo democráticos, como poderemos explanar na análise do eixo seguinte.

3.3.7 Eixo: Gestão Democrática da Educação

Como afirmado anteriormente neste trabalho, a análise do Eixo da Gestão Democrática da Educação foi inicialmente pensada de forma transversal a todos os eixos de análise, uma vez que entendemos a concepção de Gestão Democrática da Educação arraigada em todos os demais eixos descritos neste trabalho de pesquisa. Esta premissa se encontra fundamentada na importância dessa dimensão no interior das escolas, uma vez que democratizar as instituições sociais é condição imprescindível para a democratização da própria sociedade (Paro, 1996). Porém, não podemos deixar de reiterar o consenso de que, indiferente dos procedimentos adotados para o provimento do cargo de diretor, não se trata de condição *sine qua non* para que a gestão escolar será democrática, o que envolve diversos outros fatores (Paro, 1996; Lück, 2009; Teixeira, 2010; Libâneo, 2018; Oliveira; Vasques-Menezes, 2018; Brooke; Rezende, 2020).

Seguindo essa premissa, passamos a analisar questões propostas nos demais eixos de análise que se relacionam diretamente ou indiretamente com o tema central e de grande importância para este trabalho: a Gestão Democrática da Educação. Nesse cenário, não há como deixar de relacionar princípios democráticos da gestão com a importante temática apresentada nesta pesquisa, que é a formação do diretor escolar, seja inicial ou continuada, como fundamental para uma gestão eficaz.

Nessa temática, as percepções manifestadas pelos participantes da pesquisa nos dão a capacidade de inferir sobre a preponderância da necessidade da formação como eixo fundamental na prática cotidiana do diretor de escola estadual. Reitera essa premissa o fato de que a oferta de formação que contemple a gestão escolar, quando não se apresenta insuficiente no conteúdo, ou mesmo na duração,

acaba por se demonstrar insuficiente na abrangência (Brooke; Rezende, 2020). Nesse sentido, Lück (2000a) propõe que a formação inicial e continuada seja efetivamente contextualizada às situações reais, focadas em estudos de caso e vivência do cotidiano, como propostas fundamentais e imprescindíveis para toda a equipe gestora.

Ocorre que, para além da importância da gestão pedagógica, as atribuições burocráticas têm absorvido a maior parte do tempo do gestor, o que acaba por sobrepor as demais dimensões da gestão à pedagógica (Rocha; Carnieletto, 2007). Nesta linha de pensamento, não há como deixar de inferir que vencimento e carreira compatíveis com a expectativa em torno das atribuições do diretor de escola são fundamentais. Ainda que necessário aos governos manterem o equilíbrio entre responsabilidade fiscal e investimento no direito fundamental à educação de qualidade, atrair profissionais dispostos a enfrentar os desafios impostos como barreiras por uma educação pública, universal e de qualidade, através da valorização, é imprescindível.

Nesse sentido, quanto ao proposto nesta pesquisa, é necessário apresentar e analisar as percepções dos participantes da pesquisa com relação às atribuições imputadas ao diretor de escola estadual relacionadas à Gestão Democrática, seja no aspecto da Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoal ou Gestão Administrativa e Financeira. Assim, de acordo com a proposta de pesquisa adotada no recorte de escolas estaduais de Ibité, a Tabela 37 apresenta os dados referentes à dimensão Pedagógica da Gestão Escolar:

Tabela 37 – As atribuições do diretor voltadas para a **Gestão Pedagógica**, são compatíveis com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 8b).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	10	3%
Discordo	76	23,2%
Concordo	226	68,9%
Concordo totalmente	16	4,9%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Percebe-se que 73,8%, uma considerável maioria dos participantes, concordam ou concordam totalmente com o enquadramento das atribuições do diretor voltadas para a Gestão Pedagógica nos preceitos da Gestão Democrática. Quanto à dimensão da Gestão de Pessoas, a Tabela 38 revela o seguinte resultado:

Tabela 38 – As atribuições do diretor voltadas para a **Gestão de Pessoas**, são compatíveis com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 8e).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	10	3%
Discordo	78	23,8%
Concordo	228	69,5%
Concordo totalmente	12	3,7%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 38, 73,2% dos participantes da pesquisa concordam ou concordam totalmente que as atribuições do diretor voltadas para a Gestão de Pessoas são compatíveis com os preceitos da Gestão Democrática da Educação. Quanto à dimensão da Gestão Administrativa e Financeira, a Tabela 39 apresenta os seguintes resultados:

Tabela 39 – As atribuições do diretor de escola voltadas para a **Gestão Administrativa e Financeira**, são compatíveis com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 8h).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	13	4%
Discordo	86	26,2%
Concordo	219	66,8%
Concordo totalmente	10	3%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Os dados apresentados na Tabela 39 indicam que 69,8% dos participantes da pesquisa concordam ou concordam totalmente que as atribuições do diretor voltadas para a Gestão Administrativa e Financeira são compatíveis com os preceitos da Gestão Democrática da Educação.

As três questões com dados expressos nas tabelas 37, 38 e 39 refletem que, se comparadas, na percepção dos participantes da pesquisa há um equilíbrio com índices bem próximos de concordância de que as atribuições imputadas ao diretor de escola estadual, independentemente da dimensão, estão em consonância com os princípios da Gestão Democrática da Educação.

Essa afirmativa fortalece o argumento de que, não obstante os que defendem uma formação mais técnica para os diretores, a exemplo de Brooke e

Rezende (2020), ou dos que defendem uma formação mais centrada no pedagógico, a exemplo de Paro (1996), qualquer que seja a dimensão da gestão, de forma ampla, deverá estar enquadrada nos preceitos da Gestão Democrática. Contudo, apesar do equilíbrio, não há como deixar de observar que essa concordância se reduz sensivelmente e gradativamente da Gestão Pedagógica (73,8%), passando pela Gestão de Pessoas (73,2%) e um pouco mais abaixo na Gestão Administrativa e Financeira (69,8%), o que nos remete a inferir que, na percepção dos participantes da pesquisa, são as atribuições dos diretores atreladas à dimensão da Gestão Pedagógica as mais conectadas à Gestão Democrática da Educação.

Quando inserimos na discussão o tema da Certificação Ocupacional, obtivemos a percepção dos participantes da pesquisa em conformidade com a Tabela 40:

Tabela 40 – A Certificação Ocupacional está em consonância com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 9h).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	10	3%
Discordo	61	18,6%
Concordo	243	74,1%
Concordo totalmente	14	4,3%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Percebemos que este tópico, disposto na Tabela 40, apresenta 78,4% de concordância ou concordância total de que a Certificação Ocupacional para diretores se enquadra nos preceitos da Gestão Democrática da Educação, ratificando a tese da percepção dos participantes da pesquisa, focada na importância dos processos de escolha para o cargo de diretor, fundamentada também em critérios técnicos de formação e/ou competência.

Reiterando essa diretriz, não podemos deixar de mencionar o fato de que 83,3% dos participantes da pesquisa discordam ou discordam totalmente de concorrer ao cargo de diretor com o provimento apenas por indicação da SEE/MG (Tabela 32). Nesse contexto, torna-se possível afirmar que há consonância entre a manifestação da maioria dos participantes da pesquisa com o paradigma da eficiência dos métodos híbridos para o provimento do cargo de diretor, que combinem avaliações de competência técnica, formação profissional e consulta à comunidade (Libâneo, 2018; Oliveira e Vasques-Menezes, 2018).

Essa premissa se fortalece com a manifestação dos participantes da pesquisa ao afirmarem a importância da Certificação Ocupacional como procedimento necessário (critério técnico) para a escolha do cargo de diretor de escola estadual. Tal posicionamento se encontra em consonância com a premissa da meta 19 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a), ao se harmonizar com a premissa de considerar que, “para a efetivação da Gestão Democrática da Educação”, os processos de escolha para o cargo de diretor contemplem também “critérios técnicos de mérito e desempenho” (Brasil, 2014a, p. 19).

A percepção dos participantes da pesquisa ainda encontra respaldo e se consolida ao paradigma da Gestão Democrática da Educação quando é confrontada com uma questão relacionada à forma de provimento do cargo de diretor, adotada pela SEE/MG, conforme apresentamos na Tabela 41:

Tabela 41 – A escolha de diretor deve ser por meio de consulta à comunidade, pois está em consonância com os preceitos da Gestão Democrática da Educação, previstos na atual LDB (Questão 10e).

GRADAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	QUANTITATIVO	PERCENTUAL (%)
Discordo totalmente	26	7,9%
Discordo	60	18,3%
Concordo	164	50%
Concordo totalmente	78	23,8%

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Em conformidade com os dados apresentados na Tabela 41, notadamente a considerável maioria dos participantes da pesquisa se manifesta de forma a concordar ou concordar totalmente, na ordem de 73,8%, quanto ao provimento do cargo de diretor necessariamente passar pelo crivo da comunidade escolar. Essa afirmação reafirma a defesa pautada em métodos híbridos para o provimento do cargo de diretor (Libâneo, 2018; Oliveira e Vasques-Menezes, 2018) e se complementa com a afirmação manifestada na questão anterior, relacionada a Certificação Ocupacional (Tabela 40). Também consolida a percepção dos participantes da pesquisa com o preceito legal, expresso no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta 19³⁹:

³⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, a partir da promulgação da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

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, 2014a, p. 19). (grifos nossos).

A partir deste ponto, finalizamos a análise dos dados por eixo e passamos, na próxima subseção, a realizar uma análise geral sobre os principais achados da pesquisa, a partir das inferências possibilitadas pelos dados gerados, objetivando consolidar e aglutinar esses achados.

3.3.8 Considerações a partir dos dados gerados na pesquisa

Referenciando-se nos resultados obtidos na pesquisa apresentada ao longo desta seção, podemos afirmar com fulcro na manifestação dos participantes, análise dos dados gerados e aporte teórico, que os achados da pesquisa conduzem à resposta de que as causas para a redução gradativa dos servidores do magistério a pleitearem o cargo de diretor escolar se fundamentam, sobretudo, numa formação inicial inadequada e/ou insuficiente para exercer o cargo, sendo a formação específica na área de gestão escolar também insuficiente, porém, mais adequada.

Nesse cenário, apresenta-se a necessidade de revisar o volume de trabalho sem a ampliação da carga horária, num contexto que já se apresenta como de remuneração insatisfatória e atribuições complexas, sobretudo na Gestão Administrativa e Financeira. Outro ponto evidente é a discrepância remuneratória entre diretores efetivos e convocados em desfavor dos convocados.

Em consequência, os achados de pesquisa comprovam que há um desinteresse em exercer o cargo de diretor, cumulativamente seguido de um baixo quantitativo de servidores que se submetem à Certificação Ocupacional com objetivos de se candidatarem ao cargo. Essas deficiências culminam e fortalecem o fato de que os servidores da educação desconhecem a carreira do diretor. Contudo, há que se reconhecer que os achados da pesquisa consolidam o consenso de que o provimento do cargo de diretor escolar necessariamente deve ser balizado em critérios técnicos embasados na competência e referendados pela escolha ampla da comunidade escolar num contexto participativo. Em resumo, quatro vertentes demonstram que há necessidade de: (i) valorização profissional do diretor; (ii) formação inicial e

continuada condizentes com as demandas requeridas ao diretor; (iii) desburocratização do cargo e autonomia nas decisões; e (iv) provimento do cargo fundamentado em critérios técnicos embasados na competência e referendados pela escolha ampla da comunidade escolar. Essas afirmações se encontram em consonância com os apontamentos e premissas apresentadas no referencial teórico deste trabalho e corroboram algumas das hipóteses elencadas, sobretudo a hipótese de que a baixa procura para se candidatar ao cargo de diretor está relacionada à insegurança gerada nos possíveis candidatos pela formação inadequada ou insuficiente (Lück 2000a; Rocha; Carnieletto, 2007; Araújo, 2017, 2018; Libâneo, 2018; Oliveira; Vasques-Menezes, 2018; Brooke; Rezende, 2020).

Outro ponto que se evidencia é o de que os achados da pesquisa demonstram que há uma excessiva responsabilização do diretor escolar, ocasionada por uma latente manifestação de uma gestão democrática apenas figurativa, em que há poucos espaços de participação e real autonomia em nível decisório no interior da escola.

Essa premissa, lança a sobrecarga das decisões e da responsabilidade exclusivamente para o diretor. Infelizmente, esse aspecto se apresenta evidente no modelo de gestão adotado pelo estado de Minas Gerais, em seus projetos e programas com ênfase excessiva nas avaliações externas, ranqueamento e premiações alicerçadas exclusivamente no desempenho, ocasionando um esvaziamento dos espaços de formação continuada e decisões democraticamente descentralizadas. Os dados da pesquisa nos conduzem a creditar essa responsabilização e conseqüente complexificação das atribuições, aliados à fragilidade na formação, como preponderante para esse cenário de baixa procura pelo cargo de diretor.

Trata-se de uma política de governo predominantemente gerencialista, que preza por procedimentos de centralização e controle. E esta característica está impregnada também na Secretaria de Estado de Educação. Essa visão, impreterivelmente interfere na efetiva participação dos diferentes membros da comunidade escolar na esfera decisória e conseqüentemente sobrecarrega o diretor escolar.

O desvelamento desse panorama, expõe os entraves relacionados ao problema de pesquisa proposto neste trabalho, que questiona e busca apresentar as causas para a redução gradativa dos servidores do magistério lotados nas escolas estaduais a pleitearem o cargo de diretor escolar, no contexto da SRE Metropolitana

B. Contudo, não seria exagero estender esse contexto ao estado ou mesmo ao país, embora os dados gerados sejam a manifestação de um recorte específico.

A partir desse ponto, emerge a necessidade de se propor ações factíveis capazes de promover o aprimoramento das práticas de gestão. Assim, no próximo capítulo, adentraremos no desenvolvimento de um Plano de Ação Educacional (PAE) que possibilite a mitigação do problema apresentado, da redução gradativa na procura de candidatos ao cargo de diretor no contexto pesquisado, visando fomentar o fortalecimento da Gestão Democrática da Educação no interior das escolas estaduais.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE EVIDENCIADA: O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Nos capítulos anteriores, foram apresentadas as evidências da redução gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B. A partir desse contexto, hipóteses foram levantadas e buscamos referencial teórico que, de forma analítica pudesse dialogar com o problema. Em seguida realizamos uma pesquisa de campo onde coletamos e analisamos os dados gerados, à luz do aporte teórico abordado.

Esse movimento se demonstrou viável e necessário para se refletir sobre ações que possam minimizar o problema. Neste capítulo, passamos ao objetivo específico de planejar e propor ações de aprimoramento para as práticas de gestão, capazes de mitigar o problema da redução na procura de candidatos ao cargo de diretor, fomentando o fortalecimento da Gestão Democrática da Educação no interior das escolas estaduais em suas dimensões pedagógica, de pessoal, administrativa e financeira. Nesse sentido, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) com a intenção de propor essas ações. Este PAE parte da premissa da necessidade de aglutinar o processo de escolha de diretores a outros processos capazes de aferir habilidades e competências dos candidatos que, juntos, possibilitem uma gestão democrática e a qualidade na gestão (Brooke; Rezende, 2020). Outro ponto fundamental, parte da premissa que a formação inicial e continuada deve ser efetivamente contextualizada às situações reais, focadas em estudos de caso e vivência do cotidiano, como propostas fundamentais e imprescindíveis não só para o gestor escolar, mas para toda a equipe gestora (Lück, 2000a).

A implementação de um plano capaz de resolver ou, pelo menos, mitigar um problema carrega em si alguns pressupostos e requer, *a priori*, investigação e, sobretudo, planejamento.

4.1 A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO

A importância e imprescindibilidade do planejamento se dão devido às limitações impostas a uma prática onde o mesmo esteja ausente, numa espécie de “administrar por crise, orientada por descobertas ocasionais e espontâneas, de caráter

imediatista” (Lück, 2000b, p. 2). Nesse sentido, a autora ilustra de forma precisa uma rotina comum às escolas, onde frequentemente percebemos

gestores e profissionais em geral que se lamentam de estarem trabalhando como quem está “apagando incêndios”, isto é, de estarem “sempre correndo atrás do prejuízo” e sendo conduzidos pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo que responder rapidamente a elas e de tal forma que “não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar” (Lück, 2000b, p. 2).

Com vistas a superar as limitações advindas da falta de planejamento ou mesmo de um planejamento compartimentado em fragmentos da realidade, Lück (2000b) nos apresenta como alternativa viável o Planejamento Estratégico. Apesar de defender que não há uma forma única para se definir o conceito de Planejamento Estratégico, assim como não há definição única para os fenômenos sociais, Lück (2000b) o considera como um “esforço disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiem a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, (...) com forte visão de futuro (Lück, 2000b, p. 5). Esse processo corresponde a um esforço coletivo tendo como meta a transformação de uma dada realidade.

Partindo desse conceito, o Planejamento Estratégico pode se dar no ambiente escolar em duas etapas: a primeira pressupõe uma análise do ambiente através de pesquisa e coleta de dados que se fundamente em referencial com consideráveis bases conceituais, ou seja, um **diagnóstico** que relacione o ambiente e o problema; a segunda pressupõe que, após o diagnóstico, seja delineada a missão, visão de futuro e valores do ambiente pesquisado, visando fundamentar e contextualizar as ações propostas no plano operacional, através de seus objetivos estratégicos (Lück, 2000b).

Machado (2020) ainda apresenta desdobramentos nas etapas do Planejamento Estratégico. Para a autora, definidos os objetivos estratégicos, deve-se definir as estratégias ou meios para se alcançar os objetivos. Definidas as estratégias, deve-se planejar sua implementação, incluindo custos financeiros, possível mudança organizacional e/ou treinamento de quem conduzirá as ações planejadas. Por fim, a autora prevê ainda a necessidade de monitoramento e avaliação dos resultados esperados com a implementação das ações planejadas, além de definir parâmetros para mensuração de resultados. Além disso, conforme a autora, todo esse movimento

de planejamento culminará em um documento que deverá definir cada etapa do processo, denominado “Plano Estratégico”, que se desdobra em “Plano Tático” a ser desenvolvido nas várias áreas da instituição e, por fim o “Planejamento Operacional” com metas e planos de ação, geralmente de curto prazo (Machado, 2020, p. 14).

Em linha conceitual semelhante, Chiavenato (2008) apresenta seis passos que definem o processo de planejamento. Esses passos perpassam a (i) definição dos objetivos, ou para onde queremos ir; (ii) verificação da situação da instituição com relação aos objetivos; (iii) “desenvolver premissas” quanto às possibilidades e previsões com relação a situações futuras na implementação dos planos; (iv) análise das “alternativas de ação”, ou seja, os caminhos possíveis; (v) escolha de um “curso de ação entre as várias alternativas”; e (vi) implementação das ações planejadas com avaliação de resultados (Chiavenato, 2008, p. 343-344). Assim, o autor define o Planejamento Estratégico como “um processo organizacional compreensivo de adaptação através da aprovação, tomada de decisão e avaliação” que resulta em um plano capaz de “guiar a ação organizacional” (p. 348).

Diante da premissa de se desenvolver um planejamento eficaz, um mecanismo que consideramos facilitador seria a utilização de ferramentas gerenciais, num viés de implementação mais apropriadamente na concepção de pós-gerencialismo, contextualizada conforme local e sujeitos envolvidos (Burgos; Bellato, 2019). A utilização dessas ferramentas nesse contexto poderá auxiliar na construção de um Plano de Ação Educacional (PAE) factível e executável. Ao adotar elementos pós-gerencialistas, as ações buscam promover uma participação coletiva e ativa de todos os sujeitos ao incorporar princípios contemporâneos da administração, mais inclusivos e adaptáveis (Burgos; Bellato, 2019). Quanto ao conceito, os autores expõem que a

proposta é a de que a noção de pós-gerencialismo seja reservada para caracterizar um processo que, na verdade, não pode ser tratado como antítese do gerencialismo, mas sim como uma tendência que ressignifica diversos aspectos daquele modelo, ao mesmo tempo em que incorpora a dimensão da participação sob nova perspectiva, ao emprestar maior ênfase à cultura profissional como dimensão fundamental para se assegurar a qualidade do serviço público (Burgos; Bellato, 2019, p. 921).

A partir desse cenário, propomos a utilização do método 5W2H como ferramenta apropriada ao planejamento das ações que propomos implementar, de forma a possibilitar uma análise mais precisa ao permitir a decomposição das fases

do planejamento (Lisbôa; Godoi, 2012). O método 5W2H é uma ferramenta prática que utiliza sete perguntas originalmente em inglês, que possibilitam a análise e o desenvolvimento de cada fase da ação a ser executada até que se chegue a um escopo plausível (Lisbôa; Godoi, 2012). De acordo com esses princípios, apresentamos o método, de forma mais didática, a seguir, no Quadro 12:

Quadro 12 – Apresentação da ferramenta gerencial (método) 5W2H

MÉTOD0 5W2H			
5W	<i>What</i>	O que?	Que ação será executada?
	<i>Why</i>	Por quê?	Por que a ação será executada?
	<i>Who</i>	Quem?	Quem irá executar/participar da ação?
	<i>Where</i>	Onde?	Onde será executada a ação?
	<i>When</i>	Quando?	Quando a ação será executada?
2H	<i>How</i>	Como?	Como será executada a ação?
	<i>How much</i>	Quanto custa?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: adaptado pelo autor (2024), com base em Lisbôa; Godoi (2012, p. 37).

Segundo Lisbôa e Godoi (2012), trata-se de uma ferramenta simples, porém eficiente para a resolução de problemas, podendo ser utilizada para: (i) diagnosticar o problema buscando informações por meio de um processo investigativo; (ii) produzir um plano de ação capaz de mitigar um problema; e (iii) possibilitar que se estabeleça um padrão procedimental diante do reaparecimento de problemas de mesma natureza.

Em conformidade com os conceitos e métodos explanados até o momento, percebemos a existência de certa unanimidade em se defender que, para um bom planejamento, não há receita única, formato ou sequências engessadas. O mínimo necessário é que se adaptem as ações ao contexto da realidade local, ainda que apresente estruturas mínimas do escopo apresentado. Nesse sentido, mesmo que não possamos desprezar as críticas bem fundamentadas de Paro (2002) quanto aos riscos de se reduzir a gestão das escolas ao modelo e ambiente da gestão das empresas, não será possível desconsiderar a necessidade de proporcionar aos diretores, capacitação com foco em habilidades técnicas, em face dos grandes desafios enfrentados por esses sujeitos frente ao atual contexto de grandes transformações e exigências em torno do cargo e do papel do diretor (Lück, 2000a; Araújo, 2018; Libâneo, 2018; Brooke; Rezende, 2020). Esses atores são cobrados, sobretudo, quanto às suas capacidades técnicas na prática cotidiana das escolas e, até que seja possível superar esse modelo em face de capacidades pedagógicas,

necessariamente precisaremos utilizar essas ferramentas da forma mais consciente e crítica possível.

Partindo dessas premissas, passamos a discutir questões diretamente relacionadas ao **diagnóstico** e ao **plano de ação** propriamente dito, seguindo um formato que julgamos mais adaptável ao contexto prático do ambiente em tela.

4.2 DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

A partir da compreensão das etapas que compõem o Planejamento Estratégico, além da utilização do método 5W2H para a resolução de problemas, pretendemos apresentar sinteticamente um diagnóstico do contexto, desde o levantamento das hipóteses, passando pela investigação, geração de informações por meio dos achados da pesquisa e a proposição de ações mitigadoras (Lisbôa; Godoi, 2012). Num segundo momento, a partir da análise das alternativas de ações e da escolha das ações viáveis, apresentaremos um plano de ação que acreditamos ser capaz de mitigar o problema descrito neste trabalho (Chiavenato, 2008).

A seguir, sintetizamos e apresentamos no Quadro 13 o diagnóstico frente ao tratamento do problema de pesquisa, composto pelas hipóteses, achados da pesquisa e propostas de ações mitigadoras:

Quadro 13 – Diagnóstico: hipóteses, achados da pesquisa e ações propostas
(continua)

HIPÓTESES	ACHADOS DA PESQUISA	AÇÕES PROPOSTAS
Formação inicial e continuada insuficiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial inadequada e/ou insuficiente para exercer o cargo de diretor; • Formação continuada específica na área de gestão escolar insuficiente, porém, mais adequada para exercício do cargo de diretor que a formação inicial; • Desinteresse em exercer o cargo de diretor em contrapartida de um maior Interesse em exercer o cargo de vice-diretor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação prévia para novos diretores e continuada para os diretores em exercício do cargo, com foco nas práticas de gestão; • Preparação e transição da gestão para novos diretores.
Carga horária e alto volume de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de revisar o volume de trabalho sem a ampliação da carga horária de trabalho; • Desinteresse em exercer o cargo de diretor em contrapartida de um maior Interesse em exercer o cargo de vice-diretor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação prévia para novos diretores e continuada para os diretores em exercício do cargo, com foco nas práticas de gestão.

Quadro 13 – Diagnóstico: hipóteses, achados da pesquisa e ações propostas
(conclusão)

Remuneração e/ou carreira insatisfatórias.	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento da carreira e/ou remuneração por parte dos potenciais candidatos; • Percepção de remuneração e/ou carreira insatisfatórias; • Discrepância entre diretores efetivos e convocados em desfavor dos convocados; • Desinteresse em exercer o cargo de diretor em contrapartida de um maior Interesse em exercer o cargo de vice-diretor. 	<ul style="list-style-type: none"> • *Incluir informações sobre vencimento e carreira do diretor nos editais dos processos de Certificação; • *Ações de valorização com reestruturação para o cargo/carreira do diretor.
Características das atribuições imputadas aos diretores.	<ul style="list-style-type: none"> • As atribuições são complexas de serem desempenhadas pelos diretores, sobretudo na Gestão Administrativa e Financeira; • Necessidade de simplificação na complexidade das atribuições; • Desinteresse em exercer o cargo de diretor em contrapartida de maior interesse em exercer o cargo de vice-diretor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação prévia para novos diretores e continuada para os diretores em exercício do cargo, com foco nas práticas de gestão; • Preparação e transição da gestão para novos diretores.
Grau de complexidade administrativa das escolas.	<ul style="list-style-type: none"> • As atribuições são complexas de serem desempenhadas pelos diretores, sobretudo na Gestão Administrativa e Financeira; • Necessidade de simplificação na complexidade das atribuições; • Desinteresse em exercer o cargo de diretor em contrapartida de um maior Interesse em exercer o cargo de vice-diretor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação prévia para novos diretores e continuada para os diretores em exercício do cargo, com foco nas práticas de gestão; • Preparação e transição da gestão para novos diretores.
Formas inadequadas de provimento do cargo.	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo quantitativo de servidores que se submetem a Certificação Ocupacional com objetivos de se candidatarem ao cargo de diretor; • Necessidade de provimento do cargo fundamentado em padrões objetivos, balizados em critérios técnicos e democráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação prévia para novos diretores e continuada para os diretores em exercício do cargo, com foco nas práticas de gestão; • Preparação e transição da gestão para novos diretores; • *Incluir informações sobre vencimento e carreira do diretor nos editais dos processos de Certificação; • *Formação EAD disponível aos que irão se submeter à Certificação Ocupacional.
<p>* Ações sugestivas por não estarem na governabilidade do pesquisador nesta proposta de pesquisa, ações que ultrapassem a competência da SRE Metropolitana B.</p>		

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Ao relacionar as hipóteses com os achados da pesquisa, elencamos propostas de ações mitigadoras. Contudo, ao realizar a análise das alternativas de ações, percebemos que algumas delas não se demonstraram viáveis por não estarem na governabilidade do pesquisador nesta proposta de pesquisa. São ações que extrapolam a delimitação de pesquisa definida como jurisdição na SRE Metropolitana B, por se tratar de competências vinculadas diretamente à SEE/MG ou mesmo ao Governo do Estado. Nesse caso, não há como propor sua implementação através deste Plano de Ação Educacional (PAE), já que não dispomos dos recursos legais, financeiros ou mesmo de pessoal para torná-las factíveis.

Uma vez que não se configura como objetivo deste trabalho a culpabilização de qualquer uma das esferas administrativas de governo, mas apenas apresentar as anomalias detectadas na pesquisa de campo e apontar caminhos para possíveis ajustes e minimizações, manter essas propostas de ações no diagnóstico realizado se apresenta como sugestão para a possível implementação por parte da SEE/MG. Essas ações estão definidas da seguinte forma:

- (i) Incluir informações sobre vencimento e carreira do diretor nos editais dos processos de Certificação Ocupacional: essa ação, relativamente simples por parte da SEE/MG, além de transmitir informações e conhecimento aos potenciais candidatos e a quem mais fizer a leitura do edital, também poderia despertar maior interesse na realização da avaliação de certificação;
- (ii) Ações de valorização com reestruturação para o cargo/carreira do diretor: tais ações poderiam resultar num projeto capaz de reduzir as discrepâncias entre efetivos, convocados ou mesmo padrões de vencimento pouco atrativos aos possíveis candidatos ao cargo de diretor, após análise criteriosa da SEE/MG. Apesar de ser uma ação complexa, que envolve pesquisas de impacto econômico e articulação entre os poderes Executivo e Legislativo para aprovação de um possível projeto de lei, trata-se de um problema relevante que necessita de enfrentamento;
- (iii) Formação através de Ensino à Distância (EAD) disponível aos que irão se submeter à Certificação Ocupacional. Esta ação poderá contemplar fundamentos e noções básicas da gestão das escolas estaduais e será desenvolvida pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Minas Gerais, 2022d), podendo despertar maior interesse em

potenciais candidatos à Certificação e posteriormente ao cargo de diretor. Não haverá empecilho quanto à participação dos professores, uma vez que dispõem da possibilidade de utilização de parte das horas de trabalho extraclasse para realização de cursos de formação (Minas Gerais, 2024b)⁴⁰.

Retomando a análise das alternativas e escolha das ações viáveis, chegamos a duas ações que apresentam plausibilidade para serem implementadas, de acordo com a delimitação e o contexto apresentado neste trabalho. Essas ações passam necessariamente pelo eixo 'formação', considerando sua imprescindibilidade para uma gestão eficaz, em contrapartida à verificarmos sua atual inadequação ou insuficiência para o exercício do cargo de diretor, premissa corroborada por diversos autores (Lück, 2000a; Rocha; Carneletto, 2007; Araújo, 2017; Libâneo, 2018; Brooke; Rezende, 2020), dentre outros. Assim, este Plano de Ação Educacional (PAE) apresenta como foco as seguintes ações e seus desdobramentos:

- (i) Formação prévia para novos diretores e continuada para os diretores em exercício do cargo, com foco nas práticas de gestão: em linhas gerais, a ação visa promover, através de um curso de curta duração, a aquisição de conhecimentos básicos e competências técnicas a diretores novatos, assim que os mesmos passarem com sucesso pelo processo de escolha para o cargo, na jurisdição da SRE Metropolitana B. Considerando os desafios das constantes alterações no arcabouço legal e procedimental e, conseqüentemente, nas práticas dos gestores (Lück, 2000a), o curso também visa oferecer subsídios nas práticas de gestão dos diretores em exercício, adaptando e readequando anualmente a proposta. Nesse cenário, propomos o curso "Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)", como forma de capacitar diretores com diferentes níveis de experiência, sobretudo os novatos.

⁴⁰ De acordo com a Lei Estadual nº 15.293/2004, a carga horária de trabalho do professor é de vinte e quatro horas semanais, distribuídas da seguinte forma: dezesseis horas destinadas à docência e oito horas para atividades extraclasse, sendo quatro horas em local de livre escolha e as outras quatro horas na própria escola ou em local definido pela direção (Minas Gerais, 2004). Já a Resolução SEE nº 4.968/2024 versa sobre a possibilidade de dispensa de parte da carga horária extraclasse cumprida na própria escola para aproveitamento em atividades de formação indicadas pela SEE/MG (Minas Gerais, 2024b).

- (ii) Preparação e transição da gestão para novos diretores: esta ação, basicamente, introduz no ambiente escolar a transição do cargo de um diretor em exercício, para um diretor recém escolhido. Essa transição não deverá se restringir a 'formação' e 'informação', mas também ser um exercício do processo democrático perante a comunidade escolar (Paro, 1996). Trata-se de um período em que o diretor recém escolhido, antes de seu efetivo exercício do cargo, deverá se ambientar e se inteirar quanto ao contexto geral da escola em que irá assumir a gestão no ano subsequente.

Realizado o diagnóstico, através dos achados da pesquisa, apresentamos o contexto e o delineamento das ações, tanto sugeridas quanto as que serão propostas para implementação. A seguir, passamos a explorar detalhadamente o plano para a implementação das ações escolhidas conforme a viabilidade. Salientamos que, seguindo as premissas do Planejamento Estratégico, o Plano de Ação Educacional (PAE), em suas duas ações anteriormente apresentadas, partiram do pressuposto de considerar a missão, visão de futuro e valores defendidos pela SEE/MG⁴¹ como fundamento para os objetivos estratégicos projetados (Lück, 2000b).

4.2.1 O curso Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)

Seguindo o viés da necessidade de fortalecimento na formação inicial e continuada para os diretores escolares, uma das proposições que acreditamos poder mitigar essa deficiência é a realização do curso: Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE). Para a denominação do curso, a escolha pela utilização do termo 'diretor' ao invés de 'gestor' é intencional. É notório que a concepção de gestão se fundamenta em uma mudança positiva de paradigma (Lück, 2011), e o termo 'gestor' tenha se disseminado no interior das escolas e esferas públicas de governo (Laval, 2019). Contudo, no contexto deste Plano de Ação Educacional (PAE), acreditamos ser necessário delimitar o sujeito 'diretor', considerando que, além de ser esta a denominação formal para o cargo na SEE, a deficiência de formação se demonstrou percebida para o exercício do cargo de 'diretor'. Assim, entendemos que será a partir

⁴¹ Vide Quadro 1, no capítulo 2 deste trabalho, que apresenta os Princípios Institucionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

das competências, habilidades e liderança deste ator junto aos demais atores e instâncias democráticas de participação no interior das escolas, que promoverão, de forma mais ampla, a gestão escolar, inclusive dentro da sala de aula (Libâneo, 2018).

Isto posto, apresentamos a seguir, no Quadro 14, de forma didaticamente sucinta e valendo-se do método 5W2H (Lisbôa; Godoi, 2012), o plano de ação para implementação do curso “Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)” na SRE Metropolitana B:

Quadro 14 – Plano de Ação para implementação do curso: Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)

5W2H	AÇÃO
<i>(What)</i> O que?	Formação prévia para novos diretores e continuada para os diretores em exercício do cargo, com foco nas práticas de gestão, através do desenvolvimento do curso: Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)
<i>(Why)</i> Por quê?	Necessidade de promover a aquisição de conhecimentos básicos e competências técnicas a diretores novatos e o aprimoramento das práticas de gestão dos diretores em exercício, uma vez que a pesquisa de campo demonstrou que a formação dos servidores do magistério é inadequada e/ou insuficiente para o exercício do cargo de diretor nas escolas estaduais.
<i>(Who)</i> Quem?	Gabinete da SRE Metropolitana B, por intermédio de Analistas Educacionais de suas quatro diretorias (DAFI, DIPE, DIRE-A e DIRE-B) e do Serviço de Inspeção Escolar.
<i>(Where)</i> Onde?	Auditório e/ou salas de aula das escolas ou instituições parceiras jurisdicionadas na SRE Metropolitana B.
<i>(When)</i> Quando?	<ul style="list-style-type: none"> • Imediatamente após o processo de escolha para diretores novatos. • Anualmente na segunda quinzena de março para aprimoramento.
<i>(How)</i> Como?	Um Analista Educacional de cada diretoria e um inspetor escolar, desenvolverão com auxílio de seus pares, um curso em formato de módulos com duração de 8 horas cada, conforme sua área de atuação. O curso será pautado nas atribuições elementares para o exercício do cargo de diretor, com enfoque em abordagem prática.
<i>(How much)</i> Quanto custa?	Não há previsão de custos adicionais, uma vez que se promoverá o aproveitamento de pessoal já em exercício e recursos já empenhados para atividades afins. Para os participantes do curso, a legislação já prevê o afastamento de servidores do magistério para eventos de formação (Minas Gerais, 2021a).

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 14 sintetiza a proposta da primeira ação selecionada para implementação através do PAE elaborado neste capítulo. O curso “Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)”, como já explanado, foi idealizado como proposta de um curso de curta duração com foco nas práticas de gestão, para atender, sobretudo, à demanda de diretores recém-escolhidos, devendo acontecer em um

período anterior ao início de seu exercício no cargo. Trata-se de uma iniciação às principais práticas cotidianas do diretor escolar, para que este seja minimamente capaz de definir, no contexto da escola, suas diretrizes de trabalho de forma a harmonizá-las com seu Plano de Gestão, documento exigido como um dos pré-requisitos para registrar sua chapa e concorrer ao processo de escolha (Minas Gerais, 2022b).

O curso não almeja a falsa pretensão de criar a expectativa de que o diretor, ao finalizá-lo, estará satisfatoriamente apto para o exercício do cargo. Nem se deverá utilizar sua implementação como contrapartida de cobranças aos diretores. O que se espera é que o diretor tenha um primeiro contato com a gestão de uma escola estadual para que possa compreender e absorver uma noção dos desafios que irá enfrentar. Deseja-se proporcionar um pouco de ‘luz e alento’ através de um mínimo de (in)formação.

Considerando que, de acordo com a última normativa, os processos de escolha para o cargo de diretor ocorrem a cada quatro anos (Minas Gerais, 2022b), outra aplicação viável para o FPDE será, após avaliação, adaptações e atualizações, a formação continuada dos diretores, uma vez que as mudanças e revisões das normativas emitidas pela SEE são constantes e dinâmicas. Nesse contexto, o objetivo do FPDE é o de promover a aquisição de conhecimentos básicos e competências técnicas a diretores novatos, além do aprimoramento das práticas de gestão dos diretores em exercício, diante das demandas constatadas na pesquisa de campo, que confirmaram a hipótese da formação inicial e continuada inadequada e/ou insuficiente para o exercício do cargo de diretor. Diante desse cenário, o FPDE busca atender às necessidades de aquisição de habilidades técnicas dos gestores, em prol de maior eficiência e eficácia das escolas (Brooke; Rezende, 2020).

A proposta inicial para concretização do FPDE é que o Gabinete da SRE Metropolitana B selecione um Analista Educacional em cada diretoria (DAFI, DIPE, DIRE-A e DIRE-B)⁴² e um inspetor escolar, para, entre si e junto a seus pares, elaborarem um módulo específico com assuntos temáticos básicos e relevantes para conhecimento dos diretores, relacionados a essas diretorias. O inspetor escolar ficará responsável, junto aos seus pares do Serviço de Inspeção Escolar, por elaborar o

⁴² As siglas correspondem respectivamente à: Diretoria Administrativa e Financeira; Diretoria de Pessoal; Diretoria Educacional A; Diretoria Educacional B (Minas Gerais, 2023g).

módulo com temáticas fundamentais e relevantes que perpassam todas as diretorias com abordagens específicas, a exemplo do Colegiado Escolar que atua em todas as dimensões da gestão escolar. Esses servidores responsáveis por elaborar cada módulo também serão responsáveis por ministrá-lo aos diretores das escolas estaduais pertencentes à jurisdição da SRE Metropolitana B, o que necessariamente pressupõe que o diretor da Superintendência escolha para essa incumbência servidores que se enquadrem em um perfil profissional compatível com a atribuição.

Encaminhando o PAE para a prática do curso, como forma de detalhamento, apresentamos a seguir, no Quadro 15, a proposta de conteúdo programático do FPDE, balizada em práticas e conhecimentos básicos da gestão das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em consonância com o arcabouço legal abordado neste trabalho:

Quadro 15 – Conteúdo Programático do curso: Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE) (continua)

COMPETÊNCIA	TEMÁTICAS
Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI)	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitação da Caixa Escolar (documentos e instancias de registros). • Termos de Compromisso. • Fontes de recursos financeiros, contas bancárias e aplicações. • Possibilidades de utilização dos recursos financeiros (capital, custeio, chamada pública, licitação e dispensa). • Prestação de contas, sistemas vinculados e Diligências. • Organização e oferta da merenda escolar. • Gestão do Patrimônio.
Diretoria de Pessoal (DIPE)	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuição de cargos e funções. • Construção e acompanhamento do Quadro de Pessoal. • Carreira e Competência dos servidores. • Vantagens e afastamentos legais dos servidores. • Avaliação de Desempenho e Sistema de Avaliação de Desempenho (SISAD)⁴³. • Folha de pagamento: Sistema de Controle de Quadro de Pessoal (SYSADP)⁴⁴, Sistema de Administração de Pessoal (SISAP)⁴⁵ e Relatório de Pagamento Mensal. • Vida funcional: Contagem de Tempo e Acúmulo de Cargos.

⁴³ O **SISAD** é um sistema de gestão e armazenamento de dados das Avaliações de Desempenho dos servidores públicos estáveis no âmbito do Poder Executivo de Minas Gerais (Minas Gerais, 2007).

⁴⁴ O **SYSADP** é um sistema informatizado capaz de apresentar e gerir o quadro de pessoal das unidades de ensino e o quadro de horários dos professores (Minas Gerais, 2022c).

⁴⁵ O **SISAP** está interligado ao SYSADP auxiliando na gestão do quadro de pessoal nas demandas de frequência e remuneração de pessoal no âmbito das escolas estaduais (Minas Gerais, 2022c).

Quadro 15 – Conteúdo Programático do curso: Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE) (conclusão)

Diretoria Educacional A (DIRE-A)	<ul style="list-style-type: none"> • Escrituração escolar: Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)⁴⁶ e Diário Escolar Digital (DED+)⁴⁷. • Monitoramento do sistema 'Painel de Dados'. • Censo Escolar. • Planos de Atendimento. • Vida Escolar: matrícula, transferência, frequência, Busca Ativa, recursos pedagógicos (classificação e reclassificação), expedição de Certificados e Históricos Escolares.
Diretoria Educacional B (DIRE-B)	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar. • Diretrizes Gerais e Organização da Rede Estadual de Ensino. • Principais diretrizes curriculares. • Aproveitamento, Progressão Parcial e Conselho de Classe. • Introdução aos Projetos e programas da SEE/MG. • Avaliações Internas e Externas, indicadores de qualidade e apropriação de resultados;
Inspeção Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Código de Conduta Ética. • Estatuto do Magistério: direitos e deveres dos servidores. • Acompanhamento e registro de frequência do servidor. • Parâmetros para construção e monitoramento do calendário letivo. • Noções básicas para provimento, contratação e dispensa de servidores. • Tratamento de ilícitos e irregularidades. • Atribuições do Colegiado Escolar.

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base em Minas Gerais (2022a; 2022b; 2023g).

Quanto ao Conteúdo Programático apresentado no Quadro 15, apesar da tentativa de torná-lo sucinto, ele apresenta um amplo rol de competências. Reconhecemos sua predominância em competências burocráticas e a necessidade de romper com essa lógica (Paro, 2002). Contudo, nesse ínterim, não se demonstra viável negar ao diretor o acesso às exigências técnicas que se apresentam conforme o contexto. E conforme a demanda apresentada, esse conhecimento se apresenta como imprescindível para as práticas do diretor. A proposta para atenuar a quantidade de informações no curto período em que o curso será ministrado é trabalhar com foco em estudos de caso, incluindo os que apresentaram êxito, e/ou simulação de ocorrências. Nos casos em que o curso será adaptado para a formação continuada

⁴⁶ O **SIMADE** é responsável pela coleta, processamento e armazenamento de todos os dados de Vida Escolar dos estudantes no âmbito da SEE/MG. Está interligado a outros sistemas da SEE e ao sistema do Censo Escolar em âmbito federal (Minas Gerais, 2024c)

⁴⁷ O **DED+** é um sistema informatizado utilizado para o registro da frequência dos alunos, do conteúdo lecionado e dos resultados de avaliação dos alunos no âmbito da SEE/MG (Minas Gerais, 2024c).

anual, também deverão ser aproveitadas as situações de compartilhamento de experiências dos diretores com maior tempo de exercício do cargo.

As alternativas de locais para a realização do FPDE são amplas. O curso poderá ser ministrado em auditórios, laboratórios de informática, salas de aula das escolas estaduais ou utilizando a rede física de instituições parceiras jurisdicionadas na SRE Metropolitana B, a exemplo do que corriqueiramente já ocorre em eventos análogos. Com relação à periodicidade do curso, como já exposto, ocorrerá imediatamente após o processo de escolha de diretores, nos casos de diretores novatos ou mesmo diretores em continuidade que demonstrem interesse em participar. Esse período é factível, considerando que o último processo de escolha para o cargo de diretor teve sua culminância no primeiro dia do mês de dezembro (Minas Gerais, 2022b), possibilitando a ocorrência do curso antes que o diretor assuma o exercício em janeiro do ano subsequente.

Para as ocasiões de adequações e atualizações visando o aprimoramento em formação continuada, o curso acontecerá anualmente na segunda quinzena de março. Esse período foi escolhido especificamente por ocorrer comumente após os recessos de carnaval e, por se tratar de início do período letivo, anteceder a diversas demandas de rotina anual relacionadas às dimensões da gestão pedagógica, gestão de pessoal e gestão administrativa e financeira. É um período em que se espera já terem superadas as maiores demandas iniciais ao ano letivo, decorrentes de construção do calendário escolar, composição do quadro de pessoal, contratação de pessoal, acomodação de diretrizes pedagógicas, enturmação de alunos e garantia de pagamento inicial do pessoal efetivo e convocado, dentre outras⁴⁸. Este cenário possibilitará, na prática, uma maior propensão à ausência do diretor no ambiente escolar, considerando que o formato do FPDE é integralmente presencial.

O FPDE terá duração total de quarenta horas. Ocorrerá em cinco dias consecutivos ou não, preferencialmente de segunda-feira a sexta-feira, com oito horas diárias, condizente com a carga horária semanal dos diretores, analistas e inspetores envolvidos com o curso. Cada módulo referente às diretorias específicas e à inspeção terá duração de oito horas. Reiteramos que o curso será pautado nas atribuições

⁴⁸ O conhecimento dessas rotinas e períodos de ocorrência se deve à familiaridade, acompanhamento e assessoramento do pesquisador junto às escolas, em atendimento às atribuições do Serviço de Inspeção Escolar (Minas Gerais, 2009).

elementares para o exercício do cargo de diretor, com enfoque em abordagens das práticas cotidianas.

Considerando o substancial quantitativo de escolas estaduais jurisdicionadas na SRE Metropolitana B, que quantificam pouco mais de duzentos diretores, haverá a necessidade de proceder à divisão em cinco grupos com cerca de quarenta diretores cada grupo, para que o curso seja mais focado e proveitoso. Nesse caso, para que todos possam participar de forma equitativa em todos os módulos do FPDE, ele será ministrado de acordo com o cronograma elaborado e expresso no Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 – Cronograma por dia, horários e grupos para o curso Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)

DIA	*HORÁRIO	DIRETORIAS/INSPEÇÃO				
		DAFI	DIPE	DIRE-A	DIRE-B	Inspeção
1º dia	Manhã	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 4	Grupo 3	Grupo 2
	Tarde	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 4	Grupo 3
2º dia	Manhã	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 4
	Tarde	Grupo 4	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 5
3º dia	Manhã	Grupo 5	Grupo 4	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 1
	Tarde	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 4	Grupo 3	Grupo 2
4º dia	Manhã	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 4	Grupo 3
	Tarde	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 4
5º dia	Manhã	Grupo 4	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 5
	Tarde	Grupo 5	Grupo 4	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 1

*Cada período terá a duração de 4 horas, totalizando 8 horas por dia/módulo.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Em conformidade com o cronograma apresentado no Quadro 16, todos os diretores, independentemente se o curso será ministrado com foco nos diretores novatos ou com foco na formação continuada, terão a oportunidade de participação ao longo de cinco dias, com oito horas diárias. Todos participarão de oito horas por módulo, de forma a não permanecerem o período diário completo no mesmo módulo, evitando que o curso se torne extenuante na experiência dos participantes.

Outro ponto sensível e importante para a implementação do FPDE são os custos financeiros para a sua operacionalização. Nesse caso, o formato deste plano de ação não prevê empenho de gastos, além daqueles que rotineiramente já se encontram empenhados. Não haverá custos financeiros adicionais com pessoal, local de realização do curso, transporte ou alimentação, pois eventuais gastos já são provisionados conforme cargos e/ou atribuições imputadas a cada servidor envolvido no FPDE, seja aquele que está ministrando, ou na condição de participante. Ainda há

a situação dos participantes na condição de diretores novatos que se encontram na regência de aulas/turmas ou o EEB no cumprimento de jornada de trabalho semanal, considerando que ainda não assumiram o exercício no cargo de diretor. Para esses servidores, de acordo com o Decreto nº 48.176/2021, há a possibilidade de afastamento para estudos ou aperfeiçoamento profissional com participação em eventos de curta duração por até dez dias úteis, com direito a contratação de substituto que exerça, neste período, as funções de seu cargo de origem (Minas Gerais, 2021a).

Diante do panorama apresentado como uma das ações deste PAE para atendimento à demanda por formação inicial e continuada dos diretores escolares, entendemos que, como forma de mitigar essa deficiência, o FPDE é um plano ousado, porém factível, considerando sua operacionalização em relação à produção de material didático, recursos humanos, rede física para sua implementação e recursos financeiros.

Pressupondo ter cumprido os requisitos de apresentação da primeira ação que compõe este PAE, passamos para a segunda proposição escolhida para implementação, na qual acreditamos que se trata de ação com suma importância para o sucesso e fortalecimento da gestão escolar e de suas instituições democráticas vinculadas às esferas de participação.

4.2.2 O Processo de Transição da Gestão Escolar (PTGE)

Quanto à segunda ação que compõe este PAE, entendemos ser de relevante importância para os diretores que estão iniciando um novo mandato de gestão na escola. No arcabouço desta ação, preferimos utilizar a terminologia ‘gestão’ em vez de ‘direção’, por acreditar que a mudança de diretor no interior da escola irá impactar seu contexto de forma ampla, envolvendo expectativas e adequações de comportamento em todos os atores envolvidos (Libâneo, 2018). A ação de repassar a gestão também poderá se contextualizar como um marco civilizatório salutar aos processos democráticos, demonstrando ser possível ao ambiente escolar o que já ocorre no ambiente de transição de poder das esferas de governo, como espaço de (trans)formação humana e social (Paro, 2009). Seguindo essa premissa, apresentamos a ação concernente ao “Processo de Transição da Gestão Escolar

(PTGE)”, componente da proposta deste PAE, cujo detalhamento será imediatamente apresentado após exposição dos dados constantes no Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 – Plano de Ação: Processo de Transição da Gestão Escolar (PTGE)

5W2H	AÇÃO
<i>(What)</i> O que?	A Preparação e transição da gestão para novos diretores consiste na transição do cargo de um diretor em exercício, para um diretor recém escolhido num: Processo de Transição da Gestão Escolar (PTGE)
<i>(Why)</i> Por quê?	Necessidade de instituir um protocolo onde o diretor em exercício transmita para o diretor recém escolhido, mediante processos democráticos, informações relevantes sobre o contexto de gestão da escola em suas dimensões pedagógicas, de pessoal e administrativa/financeira, uma vez que a pesquisa de campo demonstrou a necessidade de simplificação na complexidade das atribuições imputadas ao diretor.
<i>(Who)</i> Quem?	Diretores em exercício que não foram reconduzidos ao cargo.
<i>(Where)</i> Onde?	No ambiente da própria escola em contexto.
<i>(When)</i> Quando?	Imediatamente após o processo de escolha para diretores novatos e realização do curso de Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE).
<i>(How)</i> Como?	O diretor em exercício em uma escola estadual onde um novo diretor entrará em exercício, propiciará democraticamente, condições favoráveis para que o novo diretor se aproprie ao máximo das informações e contexto da escola.
<i>(How much)</i> Quanto custa?	Não há previsão de custos adicionais, uma vez que a legislação já prevê o afastamento de servidores do magistério para eventos de formação (Minas Gerais, 2021a)

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O PTGE está fundamentado na transição da gestão, ou seja, consiste no acompanhamento e reconhecimento das rotinas escolares por parte dos novos diretores recém-escolhidos. O objetivo é criar um ambiente inicial de maior segurança e familiaridade com o contexto específico da escola, para que seu novo diretor possa assumir o exercício do cargo a partir do ano subsequente mais capacitado para o enfrentamento dos desafios que já se apresentam antes mesmo do início do período letivo. O PTGE surge a partir da demanda por instituir um protocolo de transmissão da gestão do diretor em exercício ao diretor recém-escolhido, através de informações relevantes sobre o contexto de gestão da escola em suas dimensões pedagógicas, de pessoal e administrativa/financeira.

Essa demanda foi revelada através da pesquisa de campo que demonstrou a necessidade de simplificação na complexidade das atribuições imputadas ao diretor. Entendemos, nesse caso, que o diretor melhor preparado no contexto prático da

escola em que irá liderar a gestão, ainda que indiretamente, estará amenizando o grau de complexidade de suas atribuições, sobretudo as iniciais.

O responsável por conduzir esta ação será o diretor em exercício que, por algum motivo não tenha sido reconduzido ao cargo. Deverá se pautar em valores éticos balizados nos princípios da Gestão Democrática da Educação (Brasil, 2014a). O PTGE acontecerá no ambiente da própria escola a ser assumida pelo novo diretor. Sua implementação se iniciará imediatamente após o resultado do processo de escolha para diretores novatos e posterior a sua participação no curso “Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)”. Considerando que o último processo de escolha para o cargo de diretor teve sua culminância no primeiro dia do mês de dezembro (Minas Gerais, 2022b), o PTGE apresenta prazo de realização factível mesmo após a realização do FPDE, sem comprometer o término do mandato do diretor em exercício a partir de janeiro do ano subsequente.

A duração total do PTGE será de quarenta horas, distribuídas em cinco dias letivos e/ ou escolares⁴⁹. Nesse período, o diretor em exercício propiciará o máximo de condições favoráveis e diversificadas para que o novo diretor se aproprie do contexto geral das rotinas escolares. A instrumentalização para que esse processo ocorra, será através de um roteiro idêntico ao Conteúdo Programático do FPDE, apresentado no Quadro 15. Para sua integralização, o PTGE também contará com o auxílio do inspetor escolar de atendimento regular da escola, considerando que já constam no rol de suas atribuições as visitas regulares e atribuições correlatas de formação através de “orientação à escola, especialmente quando demonstrar dificuldades, falhas ou omissões” (Minas Gerais, 2009, p. 2).

Para a implementação do PTGE, não haverá custos financeiros adicionais, considerando o aproveitamento da força de trabalho já existente e os recursos já provisionados para as escolas. O participante na condição de diretor novato que se encontra na regência de aulas/turmas ou do EEB no cumprimento de jornada de trabalho semanal, poderá conforme já previsto no FPDE, solicitar afastamento para estudos ou aperfeiçoamento profissional com participação em eventos de curta

⁴⁹ “Considera-se dia letivo aquele em que professores e estudantes desenvolvem atividades de ensino e aprendizagem, na escola ou em outros espaços educativos.” “Considera-se dia escolar aquele em que são realizadas ações coletivas indispensáveis ao planejamento e à avaliação na perspectiva de implementação do Projeto Político-Pedagógico, com a presença obrigatória da equipe docente, técnica e administrativa, podendo incluir a representação de pais/responsáveis e estudantes” (Minas Gerais, 2024a, p. 4).

duração por até dez dias úteis, com direito a contratação de substituto que exerça neste período, as funções de seu cargo de origem (Minas Gerais, 2021a).

Apresentadas as ações selecionadas e seus procedimentos de implementação que compõem este Plano de Ação Educacional (PAE), através do curso “Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)” e do “Processo de Transição da Gestão Escolar (PTGE)”, passamos aos procedimentos de monitoramento e avaliação. Seguindo as indicações do Planejamento Estratégico, torna-se de fundamental importância abordar esses processos, dada a imprescindibilidade de monitorar, avaliar e corrigir rotas para o alcance dos objetivos e resultados eficazes rumo ao sucesso do PAE (Lück, 2000b; Machado, 2020).

4.2.3 Monitoramento e Avaliação

Para o desenvolvimento do Planejamento Estratégico com vistas à eficiência e eficácia, não basta apenas desenvolver, selecionar, planejar e implementar as ações. Torna-se de fundamental relevância promover o monitoramento e definir parâmetros para mensuração de resultados através da avaliação (Machado, 2020). Essas etapas auxiliam na tomada de decisões para possíveis correções de rotas e aprimoramento das propostas. Conforme essa premissa, na visão de Lück (2000b),

para serem válidas, as ações educacionais necessitam promover resultados e, dessa forma, cumprir sua responsabilidade social. Para tanto, é necessário realizar monitoramento e avaliação das ações e seus resultados, o que depende do estabelecimento de indicadores de resultado (Lück, 2000b, p. 9).

Nesse viés, o monitoramento das ações propostas neste PAE deve ser constante, tendo em vista o curto, médio e longo prazo. Nesse caso, o monitoramento das ações propostas, especialmente no caso do FPDE, deve iniciar-se imediatamente durante e após cada aplicação do curso e, captar as percepções de seus sujeitos destinatários, visando seu constante aprimoramento frente às demandas da SEE/MG. Para o PTGE, o monitoramento se inicia imediatamente após o resultado do processo de escolha, visando oferecer aos possíveis diretores novatos maior segurança e possibilidade de planejamento para assumirem o cargo.

Esse monitoramento constante precede um processo de avaliação contínuo e predominantemente qualitativo, seguindo os mesmos preceitos e diretrizes

pedagógicas da SEE/MG, constantes na Resolução SEE nº 4.948/2024, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino em suas escolas estaduais (Minas Gerais, 2024a). Os atores envolvidos diretamente como beneficiários das ações, serão primordiais no processo de avaliação em suas três etapas, a saber:

- (i) Avaliação de curto prazo: ocorrerá imediatamente após a implementação das ações. No caso do FPDE, os diretores deverão responder um questionário abordando os pontos fortes e pontos fracos do curso, sugerindo alterações de conteúdo, maior ou menor abordagem de uma diretoria específica (DAFI, DIPE, DIRE-A e DIRE-B ou inspeção escolar), metodologia de trabalho, entre outros. Para maior confiabilidade nas respostas, os questionários serão anônimos, garantindo o sigilo de seu respondente. Para o PTGE, a proposta é que o diretor novato faça um breve relatório de sua experiência, constando informações de todas as dimensões da gestão abordadas no processo de transição, além dos pontos fortes, pontos fracos e sugestões de aprimoramento da ação. Esse relatório será encaminhado para o Gabinete da SRE. Em ambos os casos, esses procedimentos produzirão indicadores de mensuração qualitativa, onde o Gabinete da SRE deverá providenciar, junto às diretorias e responsáveis pela aplicação do FPDE, estudos sobre esses indicadores e providências quanto à correção de rotas.
- (ii) Avaliação de médio prazo: essa avaliação ocorrerá através da análise de dados das avaliações de desempenho dos diretores que ocorrem anualmente. Os indicadores anuais, poderão apontar progressos possíveis de mensuração por diretoria, demonstrando pontos específicos para melhorias e adequações. Esses dados deverão ser relacionados com os apontamentos das avaliações de curto prazo, visando auxiliar no processo de correção de rotas.
- (iii) Avaliação de longo prazo: essa avaliação será possível através da análise de indicadores estatísticos quantitativos da participação de candidatos ao processo de escolha para o cargo de diretor, em comparação com processos anteriores. Esses indicadores poderão apresentar ampliação, retração ou estagnação onde, associados aos processos de avaliação de curto e médio prazo, poderão apontar caminhos para aprimoramento das ações, ou até o estudo e implementação de novas ações.

Caminhando para a finalização da construção deste PAE, cumpre ratificar que o mesmo foi elaborado para um contexto específico de uma entre quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino, a partir de dados gerados em um contexto de pesquisa específico e um recorte de participantes da pesquisa igualmente específicos. Contudo, não há impedimentos para que o mesmo Plano de Ação Educacional (PAE) seja aprimorado ou mesmo adaptado para contextos análogos no âmbito de toda a abrangência da SEE/MG. Em um viés que respeita os princípios da Gestão Democrática da Educação (Brasil, 2014), as contribuições que visem paulatinamente a melhoria na qualidade da educação serão sempre bem recebidas e, sobretudo, necessárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído a partir das experiências acumuladas pelo pesquisador ao longo de quase uma década de trabalho próximo aos diretores escolares, através do exercício da função de Inspetor Escolar na SEE/MG. A partir da observação cotidiana, o pesquisador foi provocado a problematizar o viés que conduziu ao problema de pesquisa explicitado neste trabalho: quais as causas para a redução gradativa dos servidores do magistério lotados nas escolas estaduais a pleitearem o cargo de diretor escolar?

Diante deste questionamento, ainda que calcado no senso comum das rotinas escolares diárias, o pesquisador se sentiu impelido a formular hipóteses para a ocorrência do problema. Com a possibilidade de sistematizar academicamente essas hipóteses, ancoradas na expertise do PPGP, tornou-se possível a construção do Caso de Gestão. Esse contexto possibilitou estabelecer o objetivo geral para a produção deste trabalho, em torno de compreender os motivos geradores da baixa procura ao exercício do cargo de diretor de escola estadual na Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana B, este, o ambiente de trabalho do pesquisador.

Visando construir um processo metodicamente organizado, estabeleceram-se como objetivos específicos: (i) Descrever, baseado em evidências, esse cenário em que há uma redução gradativa na procura pelo exercício do cargo de diretor de escolas estaduais e suas possíveis implicações; (ii) Analisar, com base nos dados gerados na pesquisa de campo e na relação com o aporte teórico, as causas da redução na procura pelo exercício do cargo de diretor na SRE Metropolitana B; e (iii) Planejar e propor ações de aprimoramento para as práticas de gestão, capazes de mitigar o problema da redução na procura de candidatos ao cargo de diretor, fomentando o fortalecimento da Gestão Democrática da Educação no interior das escolas estaduais em suas dimensões pedagógica, de pessoal, administrativa e financeira, equilibrando as expectativas da SEE/MG e da comunidade escolar.

A partir desses pressupostos, abordamos um contexto histórico da Administração Escolar no país, com foco em períodos relevantes, como: Brasil Colônia; período Imperial; Primeira República; Era Vargas; Nacional Desenvolvimentismo; Ditadura Militar; Nova República; Neoliberalismo. Esse cenário foi incrementado com a apresentação do contexto histórico do cargo de diretor em Minas Gerais.

Esse panorama possibilitou alicerçar a apresentação dos aspectos gerais e organizacionais da SEE/MG, da SRE Metropolitana B, do perfil profissional requerido aos diretores, e características do processo de escolha para o cargo de diretor na rede estadual de Minas Gerais, culminando nas evidências da diminuição gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual na SRE Metropolitana B. Os dados gerados nos três últimos processos de escolha para o cargo de diretores, realizados na SRE Metropolitana B, nos anos de 2015, 2019 e 2022, apontam para a redução gradativa nas composições de chapas para concorrer ao processo de escolha através do voto da comunidade escolar, partindo de 96% das escolas com composição de chapas em 2015, para apenas 81% em 2022. Em contrapartida houve um aumento considerável nas escolhas que ocorrem alheias a ampla concorrência pela comunidade escolar, pela ausência de composição de chapas, levando a escolha para processos indiretos, tais como através dos Colegiados Escolares e/ou livre indicação do diretor da Superintendência. Esses processos passaram de 4% em 2015, para 19% das escolas em 2022.

Delimitada essa realidade, as hipóteses para a ocorrência do problema, agora estabelecidas por métodos sistemáticos, foram elencadas como: (i) formação inicial e continuada insuficiente; (ii) carga horária e alto volume de trabalho; (iii) remuneração/carreira insatisfatórias; (iv) características das atribuições imputadas aos diretores; (v) grau de complexidade administrativa das escolas; (vi) formas inadequadas de provimento do cargo.

Estabelecido este contexto, fundamentamos as bases da pesquisa em referencial teórico especializado e consolidado no problema em tela e em temáticas correlatas, principalmente em autores como: Araújo (2017, 2018); Brooke e Rezende (2020); Estêvão (2001); Libâneo (2018); Lück (2000a, 2006, 2009, 2011, 2013, 2014); Oliveira e Vasques-Menezes (2018); Paro (1996, 2002, 2009, 2011); Rocha e Carnieletto (2007); Teixeira (2010). Esses autores possibilitaram, para fins de organização de dados da pesquisa, a delimitação de seis eixos de análise: **formação** inicial e continuada dos candidatos a diretores e dos diretores em exercício; **vencimento e carreira** dos diretores; **atribuições do cargo** de diretor imputadas pela SEE/MG; **Certificação Ocupacional** como pré-requisito para se concorrer ao cargo de diretor escolar; as possibilidades de **provimento do cargo** de diretor; e **Gestão Democrática da Educação**.

Assim, o contexto amplo de pesquisa foi a SRE Metropolitana B. Contudo, o microfoco, por se tratar do ambiente de trabalho ligado diretamente ao pesquisador e por possibilitar fazer um recorte de escolas com representação análoga ao universo total de escolas pertencentes a jurisdição da SRE, o local de pesquisa escolhido foi o município de Ibitaré, num recorte de dezessete escolas estaduais. Os sujeitos foram os profissionais vinculados ao magistério: professores, Especialistas em Educação, diretores e vice-diretores em exercício. A metodologia de pesquisa foi quantitativa e o instrumento de coleta de dados um questionário fechado aplicado a oitocentos e trinta e quatro servidores. A pesquisa realizada alcançou a totalidade de trezentos e vinte e oito participantes da pesquisa, ou seja, 39,33% do número total esperado de participantes.

Os achados da pesquisa demonstram que há uma excessiva responsabilização do diretor escolar, ocasionada por uma latente manifestação de uma gestão democrática apenas figurativa, em que há poucos espaços de participação e real autonomia em nível decisório no interior da escola.

Essa premissa, lança a sobrecarga das decisões e da responsabilidade exclusivamente para o diretor. Infelizmente, esse aspecto se apresenta evidente no modelo de gestão adotado pelo estado de Minas Gerais, em seus projetos e programas com ênfase excessiva nas avaliações externas, ranqueamento e premiações alicerçadas exclusivamente no desempenho, ocasionando um esvaziamento dos espaços de formação continuada e decisões democraticamente descentralizadas. Os dados da pesquisa nos conduzem a creditar essa responsabilização e consequente complexificação das atribuições, aliados à fragilidade na formação, como preponderante para esse cenário de baixa procura pelo cargo de diretor.

Trata-se de uma política de governo predominantemente gerencialista, que preza por procedimentos de centralização e controle. E esta característica está impregnada também na Secretaria de Estado de Educação. Essa visão, impreterivelmente interfere na efetiva participação dos diferentes membros da comunidade escolar na esfera decisória e consequentemente sobrecarrega o diretor escolar.

O desvelamento desse contexto expõe os entraves relacionados ao problema de pesquisa proposto neste trabalho, contudo, não seria exagero estender esse

contexto ao estado ou mesmo ao país, embora os dados gerados sejam a manifestação de um recorte específico.

Sistematizando os achados da pesquisa, é possível elencar detalhadamente que os mesmos corroboram os seguintes aspectos: (i) a formação inicial dos diretores é inadequada e/ou insuficiente para exercer o cargo; (ii) a formação específica na área de gestão escolar é insuficiente, porém, mais adequada para o exercício do cargo de diretor que a formação inicial; (iii) há um desinteresse em exercer o cargo de diretor em contrapartida de maior Interesse em exercer o cargo de vice-diretor; (iv) há necessidade de revisar o volume de trabalho sem a ampliação da carga horária de trabalho; (v) os servidores do magistério desconhecem a carreira e/ou remuneração do diretor; (vi) é nítida a percepção de remuneração e/ou carreira insatisfatórias; (vii) há discrepância entre diretores efetivos e convocados em desfavor dos convocados; (viii) as atribuições são complexas de serem desempenhadas pelos diretores, sobretudo na Gestão Administrativa e Financeira; (ix) é necessária a simplificação na complexidade das atribuições; (x) há um baixo quantitativo de servidores que se submetem a Certificação Ocupacional com objetivos de se candidatarem ao cargo de diretor; (xi) é fundamental que o provimento do cargo seja balizado em padrões objetivos, estabelecidos em critérios técnicos e democráticos.

Nesse sentido, podemos definir resumidamente os resultados da pesquisa apontando para quatro vertentes necessárias: (i) valorização profissional do diretor; (ii) formação inicial e continuada condizentes com as demandas requeridas ao diretor; (iii) desburocratização do cargo e autonomia nas decisões; e (iv) provimento do cargo fundamentado em critérios técnicos embasados na competência e referendados pela escolha ampla da comunidade escolar. Essas afirmações se encontram em consonância com os apontamentos e premissas apresentadas no referencial teórico, sobretudo a hipótese da formação inadequada ou insuficiente (Lück 2000a; Rocha; Carnieletto, 2007; Araújo, 2017, 2018; Libâneo, 2018; Oliveira; Vasques-Menezes, 2018; Brooke; Rezende, 2020).

Com base nesses resultados, o PAE foi elaborado seguindo as diretrizes do Planejamento Estratégico (Lück, 2000b; Machado, 2020). O PAE se concentrou em duas ações relacionadas ao eixo da formação: a implementação do curso “Fundamentos e Práticas do Diretor Escolar (FPDE)” como forma de capacitar diretores com diferentes níveis de experiência, sobretudo os novatos recém-escolhidos nos processos de escolha; e o “Processo de Transição da Gestão Escolar

(PTGE)” que, consiste na transição da gestão, ou seja, o acompanhamento das rotinas escolares por parte dos novos diretores recém-escolhidos, junto aos diretores ainda em exercício.

Essas ações visam fortalecer a gestão e seu sucesso depende da união de esforços entre o diretor da SRE, diretorias, Inspeção Escolar, diretor escolar novato e o diretor em exercício. Não se trata, com a implementação dessas propostas, de “inventar a roda”, uma vez que vários outros pesquisadores, já apontaram essas deficiências na formação dos diretores e desenvolveram planos de ação potencialmente eficientes com foco na mesma temática, a exemplo de Araújo (2017).

Independente de origem da proposta para mitigar o problema apresentado, ações, de forma urgente precisam ser implementadas por iniciativas de governo ou iniciativas populares, sobretudo em momentos que visivelmente a sanha neoliberal e privatista avança sobre as escolas públicas iniciando-se na pilhagem empresarial de sua gestão (Laval, 2019). Partindo da defesa do pressuposto da manutenção e fortalecimento dos princípios da Gestão Democrática da Educação pública, gratuita, universal e de qualidade para todos, qualquer contribuição será muito bem recebida.

Nesse sentido, assim como esta pesquisa segue a continuidade na linha de pensamento de outras pesquisas relevantes para o fortalecimento da gestão escolar, esperamos que este trabalho também possa abrir as portas para outras pesquisas diversas, sobretudo onde este se mostrou limitado, a exemplo da preferência dos participantes da pesquisa em ocuparem o cargo de vice-diretor ao invés de diretor.

Por conseguinte, acreditamos ter cumprido os objetivos estruturais deste trabalho quanto a apresentar o problema; elencar hipóteses; delimitar bases, conceitos e paradigmas para construção de um referencial teórico; adentrar em campo, gerar dados e analisá-los, propondo possíveis intervenções capazes de mitigar as anomalias apresentadas. Porém, qualquer ação realizada no contexto atual será apenas paliativa para a amenização da burocratização das atribuições do cargo de diretor. Nesse sentido, pautados na Gestão Democrática defendida neste trabalho, percebe-se que “a chave da desburocratização que os administradores são compelidos a realizar reside no uso correto das ferramentas da gestão participativa”, especificamente conectada ao contexto da escola realmente descentralizada (Laval, 2019, p. 256). Contudo, ainda carecemos de força e organização das bases sociais para superar esse modelo. E esse movimento será possível através da ciência: com pesquisa, trabalho, conscientização e engajamento social.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; introdução crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 142
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.) **História da Administração Escolar no Brasil**. 2ª edição. Campinas (SP): Editora Alínea, 2012, p. 202.
- ARAÚJO, Eduardo Santos. **Gestão escolar na rede estadual de Minas Gerais: desafios da formação administrativa do diretor**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. p.182. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/gestao-escolar-na-rede-estadual-de-minas-gerais-desafios-da-formacao-administrativa-do-diretor/>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- ARAÚJO, Eduardo Santos. A Formação do Diretor de Escola: Limites e Possibilidades na Conjuntura da Política Educacional Atual. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 87-101, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2685/pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.
- BARATTA, Giorgio. **Fordismo**. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. Revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 311-314.
- BAZZO, Juliane. O amanhã no “chão da escola”: lidando com afetos. **Revista Eletrônica Le Monde diplomatique Brasil**. [S. l.]. 06 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/o-amanha-no-chao-da-escola-lidando-com-afetos/#:~:text=Ela%20se%20questiona%20sobre%20o,em%20contraposi%C3%A7%C3%A3o%20a%20uma%20imagem>. Acesso em 05 jan. 2023.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 3ª edição (vol. 1 e 2). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991. p. 1318.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. p. 336
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Presidência da República, [1961]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF): Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade 2.997-5 Rio de Janeiro**. EMENTA: INCONSTITUCIONALIDADE. Ação Direta. Constituição e leis estaduais. Projeto de iniciativa de deputado, quanto a uma das leis. Educação. Direção de instituições de ensino mantidas pelo Poder Público. Normas que prevêm eleições diretas, com participação da comunidade escolar. Ofensa aparente aos arts. 2º, 37, II, 61, § 1º, II, "c", e 84, II e XXV, da CF. Risco manifesto de dano à administração pública. Medida cautelar concedida. Precedentes. Deve concedida, em ação direta de inconstitucionalidade, medida cautelar para suspensão da vigência de normas de Constituição e de leis estaduais que prevêm eleições diretas, com participação da comunidade escolar, para os cargos de direção das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público. Requerente: Partido Social Cristão - PSC. Requerido: Governador do Estado do Rio de Janeiro; Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro; Secretária de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Relator: Min. Cezar Peluso, 29 de outubro de 2003. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=387219>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, [2014a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 28 nov. 2022.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 040, de 17 de dezembro de 2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), [2014b]. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/odas/indicador-para-mensurar-a-complexidade-da-gestao-nas-escolas-a-partir-dos-dados-do-censo-escolar-da-educacao-basica-66048>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Cidades e Estados: Ibirité (2022). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ibirite.html>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília (DF): Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm. Acesso em 03 ago. 2024.

BROOKE, Nigel. O impacto da Teoria do Capital Humano. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 55-68.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os dilemas da gestão escolar**. 1ª edição. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 302.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31597/21045>. Acesso em: 14 set. 2023.

BURGOS, Marcelo Baumann; BELLATO, Caíque. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Revista Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, set-dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sant/v9n3/2238-3875-sant-09-03-0919.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

CHAVES, Marcelo (*et al*). Gestão Democrática Popular na Escola: Experiências e Desafios. In: Comissão de Ensino (org.). **Trabalho e Educação em Perspectiva**. Volume 2. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação da FaE - UFMG. 2006. p. 112-124. ISSN: 1806-9444. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/cadtextos/artigos/2006Jan_Jun.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração Geral e Pública**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 514. Disponível em: https://www.academia.edu/91386497/Administra%C3%A7%C3%A3o_Geral_e_P%C3%BAblica_Chiaavenato. Acesso em: 07 ago. 2024.

COSTA, Júlio Resende. Eleição de Diretor e Gestão Democrática na Escola Pública de Minas Gerais: entre vícios, ranços e avanços, o concebido e o percebido. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. Centro de Ensino Superior de São Gotardo (MG). Número XVII. Jan.-jun. 2018. Páginas 64-93. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoocultura/article/view/347>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. p. 78. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf. Acesso em 18 dez. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: periódico científico editado pela ANPAE, Brasília (DF), 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar. Gestão educacional e formação. In: **Gestão em Ação / Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA / Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP**. Salvador (BA): O Programa - v. 4, n. 2. jul./dez. 2001. p. 87-109. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 324.

IBIRITÉ. Prefeitura Municipal. Institucional: **história de Ibirité**. Publicado em: 02 abr. 2018. Disponível em: <https://www.ibirite.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia/6506>. Acesso em: 07 dez. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Formação de Inspectores Escolares para atuação no Programa Jovem de Futuro**. Belo Horizonte, 21 a 23 nov. 2022. Apresentação de slides em *Power Point*.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 117.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 326.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2018. p. 304.

LISBÔA, Maria da Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do Método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **IBEROAMERICAN JOURNAL OF INDUSTRIAL ENGINEERING**, Florianópolis (SC), Brasil, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

LUCIAN, Rafael; DORNELAS, Jairo Simião. Mensuração de Atitude: proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, 2ª edição Especial, artigo 3, p. 157-177, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/xbHN8JRbG6f4N7h3Ms8y7bx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2023.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LÜCK, Heloísa. Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola. **Revista Gestão em Rede**, Curitiba (PR), n. 19, p. 8-16, abr. 2000b. Disponível em: http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_01.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006, p. 132.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 25 out. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 9ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011, p. 116.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013, p. 132.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014, p. 165.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. Gestão estratégica e participativa: considerações acerca do planejamento e do controle em três níveis. In: **Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar – PPGP**, Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2020. p. 31. Disponível em: https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/2334/mod_resource/content/1/GEST%C3%83O%20ESTRAT%C3%89GICA%20E%20PARTICIPATIVA%20CONSIDERA%C3%87%C3%95ES%20ACERCA%20DO%20PLANEJAMENTO%20E%20DO%20CONTROLE%20EM%20TR%C3%8AS%20N%C3%8DVEIS-Atualizado.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

MARTINS, Gilberto; CORNACCHIONE, Edgard. EDITORIAL: Item de Likert e Escala de Likert. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 1-5, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/6776/3283>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 124.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte: Governo do Estado, [2004]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 03 mai.2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 44.559, de 29 de junho de 2007**. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo do detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Belo Horizonte: Governo do Estado, [2007]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/44559/2007/?cons=1>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 457, de 30 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a inspeção escolar na educação básica no sistema estadual de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, [2009]. p. 3.

MINAS GERAIS. **Lei nº 21.710, de 30 de junho de 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. Belo Horizonte: Governo do Estado, [2015]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/21710/2015/?cons=1>. Acesso em: 04 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.127, de 23 de abril de 2019.** 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. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2019a]. p. 16.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.137, de 21 de maio de 2019.** Altera dispositivos da Resolução SEE nº 4.127, de 23 de abril de 2019, que 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. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2019b]. p. 1.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.176, de 15 de abril de 2021.** Dispõe sobre as concessões de afastamento para estudo ou aperfeiçoamento profissional ao servidor público da Administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte: Governo do Estado, [2021a]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48176/2021/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.672, de 07 de dezembro de 2021.** Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o ano de 2022. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2021b]. p. 19.

MINAS GERAIS. **Edital SEE nº 05, de 29 de junho de 2022.** Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2022a]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/EDITAL-SEE-No-05-DE-29-DE-JUNHO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022.** Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2022b]. p. 15.

MINAS GERAIS Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022.

Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), para o ano de 2023. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2022c]. p. 13.

MINAS GERAIS. Página eletrônica da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2022d]. Disponível em:

<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/em-andamento>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Lista de servidores certificados nos processos de Certificação Ocupacional referentes aos anos 2015, 2018, 2021 e 2022. Diário Oficial

Eletrônico Minas Gerais. Edições: 17 nov. 2015, p. 14-34; 07 dez. 2018, p. 20-29; 12 nov. 2021, p. 16-22; 23 set. 2022, p. 15-27. Belo Horizonte: Subsecretaria de Imprensa Oficial de Minas Gerais, [2023a]. Disponível em:

<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Lista de Escolas: cadastro de estabelecimentos de ensino ativos, segundo a dependência administrativa, a SRE, o município e a localização.

Atualizado em 05 jan. 2023. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2023b]. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 24.313, de 28 de abril de 2023. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte: Governo do Estado, [2023c]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24313/2023/>. Acesso em: 22 set. 2023.

MINAS GERAIS. Página eletrônica da SEE/MG. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2023d]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 24.383, de 6 de julho de 2023. Dispõe sobre o reajuste dos valores de vencimento das carreiras, dos cargos de provimento em comissão e das gratificações de função do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo de que trata a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Belo Horizonte: Governo do Estado, [2023e]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24383/2023/>. Acesso em: 04 out. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.920, de 06 de outubro de 2023. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2023f]. p. 86.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: Governo do Estado, [2023g]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48709/2023/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2024a]. p. 27.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024.** Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2024b]. p. 8.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 5.051, de 30 de julho de 2024.** Dispõe sobre o registro de informações e dados escolares no Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE e no Diário Escolar Digital - DED+. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2024c]. p. 6.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012. p. 108.

MORAES, Vinícius de. O operário em construção. In: MORAES, Vinícius de. **Antologia poética.** São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2009. p. 311-317.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. In: Fundação Carlos Chagas (org.). **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.48 n.169 p. 876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5341/pdf>. Acesso em: 17/01/2023.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas (SP): Papirus, 1996, p. 141.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** 2ª edição. São Paulo: Xamã, 2002a, p. 73 - 81.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 175.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xXw4538gBYmHNkQn6q98mYM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

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: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PARO, Vitor Henrique. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set./dez. 2011. ISSN 1980-9700. 2011. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Escolha-e-formacao-de-diretores.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

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 Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. p.109. Disponível em: <http://mestrado.caeduff.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: 09/12/2022.

ROCHA, Elza Camargo; CARNIELETTO, Inês. **A distância entre a formação inicial de um candidato a gestor escolar e o que se exige dele no efetivo exercício da função**: uma proposta de formação para gestores escolares na rede pública estadual no Paraná. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em Formulação e Gestão de Políticas Públicas) - Departamento de Ciências Contábeis, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/62190/ELZA%20CAMARGO%20ROCHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2023.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 508.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Diretores de escola: reflexões sobre a função e provimento do cargo**. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 1.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6.; CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 4., 2010, Elvas, Cáceres, Mérida. Anais [...] Elvas: ANPAE, v. 1. p. 16, 2010.

VILARDI, Luísa Gomes de Almeida. **Gestores escolares e sistemas de administração e avaliação em Minas Gerais**: uma proposta de modelo de análise do uso de dados. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2021. 156p. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52853/52853.PDF>. Acesso em: 08 nov. 2023.

**APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DAS SUBSECRETARIAS,
SUPERINTENDÊNCIAS E DIRETORIAS DA SEE/MG (continua)**

SUBSECRETARIAS	SUPERINTENDÊNCIAS	DIRETORIAS
Subsecretaria de Administração	Superintendência de Planejamento e Finanças	Diretoria de Contabilidade e Orçamento
		Diretoria de Prestação de Contas
		Diretoria de Finanças
	Superintendência de Aquisições, Contratos e Convênios	Diretoria de Gestão de Compras
		Diretoria Administrativa
		Diretoria de Gestão de Contratos e Convênios
	Superintendência de Infraestrutura e Logística	Diretoria de Obras da Rede Estadual
		Diretoria de Infraestrutura Tecnológica
		Diretoria de Suprimento Escolar
		Diretoria de Gestão de Imóveis
		Diretoria de Gestão de Parcerias e Fiscalização
Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos	Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação	Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Escolar
		Diretoria de Avaliação e Desempenho
		Diretoria de Gestão da Força do Trabalho
	Superintendência de Gestão de Pessoas	Diretoria de Gestão de Pessoal do Órgão Central
		Diretoria de Gestão de Pessoal do Sistema Educacional
	Assessoria de Informações Gerenciais	—
	Assessoria de Legislações e Normas de Pessoal	—
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica	Superintendência de Avaliação Educacional	Diretoria de Avaliação da Aprendizagem
		Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais
	Superintendência de Políticas Pedagógicas	Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental
		Diretoria de Ensino Médio
		Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais
	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores	Coordenadoria de Ensino
		Coordenadoria de Certificação Ocupacional
		Secretaria-Geral

**APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DAS SUBSECRETARIAS,
SUPERINTENDÊNCIAS E DIRETORIAS DA SEE/MG (conclusão)**

Subsecretaria de Articulação Educativa	Assessoria de Articulação Municipal	—
	Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar	—
	Superintendência de Organização Escolar e Informações Educacionais	Diretoria de Gestão do Atendimento Escolar
		Diretoria de Informações Educacionais
	Superintendências Regionais de Ensino de Porte I	Diretoria Administrativa e Financeira
		Diretoria Educacional – Área A
		Diretoria Educacional – Área B
	Superintendências Regionais de Ensino de Porte II	Diretoria de Pessoal
		Diretoria Administrativa e Financeira
		Diretoria Educacional
	Diretoria de Pessoal	

Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Minas Gerais (2023c; 2023g).

**APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA: DEMANDA PARA O CARGO DE
DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL NA JURISDIÇÃO DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO - METROPOLITANA B.**

Prezado(a) servidor(a) do magistério das Escolas Estaduais de Ibirité,

Agradecemos a valiosa contribuição em responder voluntariamente a este questionário, que compõe pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), intitulada “*A redução gradativa de candidatos ao cargo de diretor de escola estadual no contexto da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B*”, sob orientação da **Prof.^a Dr.^a Ayra Lovisi Oliveira**, tendo como pesquisador: **Marcelo Chaves**; matrícula nº 102341425, CPF 023.946.826-04; e-mail: marcelo.chaves39@educacao.mg.gov.br. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através do Termo de Anuência SEI nº 86788736, de 22/04/2024.

O objetivo geral é “*compreender o(s) motivo(s) gerador(es) da baixa procura ao exercício do cargo de diretor de escola estadual na Superintendência Regional de Ensino (SRE) - Metropolitana B*”. Este questionário é composto por 47 itens distribuídos em 10 questões que abordam 5 eixos de análise relacionados ao **diretor de escola estadual**: formação; vencimento/carreira; atribuições do cargo; Certificação Ocupacional; provimento do cargo; e 1 eixo de análise que perpassa o instrumento de forma transversal: Gestão Democrática da Educação. O tempo **médio** para completar as respostas é de **15 minutos**.

Solicitamos que este instrumento seja respondido **exclusivamente por meio de sua conta de e-mail institucional**. Há questões sinalizadas para marcação de apenas uma alternativa e questões sinalizadas com a possibilidade de marcar mais que uma alternativa. **Todas as questões são de preenchimento obrigatório**, garantido o sigilo, a confidencialidade e anonimato do pesquisado, além do direito a desistir e se retirar deste estudo a qualquer momento.

Como forma de incentivo e reconhecimento pela participação, haverá o sorteio de uma bolsa em couro sintético (dessas tipo maleta que nós professores gostamos) entre os participantes que se manifestarem preenchendo o número de contato ao final deste questionário.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ao marcar este item, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. Também declaro estar ciente que para participar deste estudo, não terei qualquer custo, nem receberei qualquer vantagem financeira. Os resultados da pesquisa estarão à minha disposição quando finalizada. Meu nome ou o material que identifique minha participação não será liberado sem a minha permissão. Não serei identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa. O pesquisador tratará a minha identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Estou ciente que receberei cópia deste Termo, junto às minhas respostas, por meio do mesmo e-mail utilizado para responder a este instrumento de pesquisa.

- Declaro que li, compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar desta pesquisa** (Caso não queira participar, basta fechar esta página).

Confirmo que estou utilizando minha conta de e-mail institucional.

- Domínio:** @educacao.mg.gov.br

Nome completo (opcional): _____

- 1) Marque a sua escola de exercício (Caso atue em mais de uma das escolas abaixo, solicitamos a gentileza de preencher o questionário 2 vezes).

- CESEC de Ibirité
- EE Antônio Marinho Campos
- EE Antônio Pinheiro Diniz
- EE Cora Coralina
- EE de Ensino Fundamental e Médio
- EE dos Palmares
- EE Gyslaine de Freitas Araújo
- EE Imperatriz Pimenta
- EE João Antônio Siqueira
- EE João Ferreira de Freitas
- EE José Rodrigues Betim
- EE Juscelino Kubitschek de Oliveira
- EE Maria Alves Nagy Varga

- EE no Parque Elizabeth
 - EE Pedro Evangelista Diniz
 - EE Professora Elza Cardoso Rangel
 - EE Professora Yolanda Martins
- 2) Há quanto tempo atua na Rede Estadual no cargo de Professor ou Especialista em Educação? (considere o primeiro vínculo ainda que designado/convocado e indiferente da localização da escola)
- 1 a 5 anos.
 - 6 a 10 anos.
 - 11 a 15 anos.
 - 16 anos ou mais.
- 3) Qual o seu segmento profissional?
- Professor de Educação Básica (PEB).
 - Especialista em Educação Básica (EEB).
 - Diretor(a).
 - Vice-diretor(a).
- 4) Qual o tipo de vínculo do seu cargo nesta escola? (caso seja servidor lotado em outra escola, considerar o vínculo associado ao cargo que exerce nesta escola).
- Efetivo.
 - Convocado.
- 5) Em quais das opções abaixo você já concorreu como candidato(a) a diretor(a) de escola estadual nesta ou em outra escola? (marque quantas opções forem necessárias)
- 2015.
 - 2019.
 - 2022.
 - Em ano(s) anterior(es) a 2015.
 - Outra ocasião (indicação em ano posterior a 2015 não especificado nas opções).
 - Nunca me candidatei a diretor(a).
- 6) **Eixo de análise: Formação.** As próximas 10 questões são relacionadas ao tema: **formação.**
- a) Meu nível de escolaridade é (utilizado para exercer o cargo):
- Ensino Médio.
 - Ensino Médio Magistério.

Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior.

Outras Licenciaturas (Superior).

Bacharel ou Tecnólogo com formação complementar para docentes.

b) Relativo a cursos em nível de **Pós-graduação na área da educação**, me enquadro na seguinte situação: (marcar a opção mais relevante)

Não possuo.

Aperfeiçoamento (mínimo 180h).

Especialização (mínimo 360h).

Mestrado.

Mestrado em andamento.

Doutorado.

Doutorado em andamento

c) Quanto a formação em **Administração Escolar, Gestão Escolar ou similar**, me enquadro na seguinte situação: (marcar a opção mais relevante)

Não possuo cursos nesta área.

Graduação com habilitação na área de gestão escolar.

Curso(s) de curta duração na área de gestão escolar (menos que 180h).

Aperfeiçoamento na área de gestão escolar (mínimo 180h).

Especialização (Pós-graduação) na área de gestão escolar (mínimo 360h).

Mestrado na área de gestão escolar.

Doutorado na área de gestão escolar.

d) Minha formação inicial (Licenciatura ou Bacharelado com formação complementar para docentes), me preparou o suficiente para exercer o cargo de **diretor de escola estadual**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

e) Os cursos de Pedagogia, Normal Superior e demais Licenciaturas, de forma geral, contemplam em seus currículos a formação necessária para o **diretor de escola**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

f) É importante que os cursos de Pedagogia, Normal Superior e demais Licenciaturas, contemplem em seus currículos a formação necessária para o **diretor de escola**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

g) Minha formação em **Pós-graduação** (ou similares) **na área da educação**, me preparou para exercer o cargo de **diretor de escola estadual**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

h) Os cursos de **Pós-graduação** (ou similares) **na área da educação**, contemplam em seus currículos a formação necessária para o **diretor de escola**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

i) É importante que os cursos de **Pós-graduação** (ou similares) **na área da educação**, contemplem em seus currículos a formação necessária para o **diretor de escola**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

j) Com formação em gestão escolar, **compatível** ao exigido para exercer o cargo, em algum momento concorrerei ao cargo de **diretor de escola estadual**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

7) **Eixo de análise: Vencimento e Carreira.** As próximas 9 questões são relacionadas aos temas: **vencimento e carreira.**

a) Tenho conhecimento sobre como funciona a evolução na **carreira** do diretor de escola estadual, bem como a **tabela de vencimentos** do diretor com vínculo **convocado** e **opção remuneratória** do diretor com vínculo **efetivo**.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

b) Com relação aos **convocados**: os padrões de vencimento do diretor, pré-definidos exclusivamente por tabela, de acordo com o número de matrículas da escola, são fatores de influência para se candidatar ao cargo de **diretor de escola estadual** apenas em escolas com porte maior.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

c) O vencimento do **diretor** de escola estadual **convocado** é compatível com as atribuições do cargo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

d) Com relação aos **efetivos**: os padrões de vencimento do diretor, definidos por opção remuneratória (vencimento da tabela por n. de matrículas; ou vencimento do cargo efetivo em dobro + 50% do valor da tabela; ou vencimento de dois cargos efetivos + 50% do valor da tabela), são fatores de influência para se candidatar ao cargo de **diretor de escola estadual** indiferente do porte da escola.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

e) O vencimento do **diretor** de escola estadual **efetivo** é compatível com as atribuições do cargo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

f) A carreira do **diretor** de escola estadual **efetivo** (progressões e promoções) é compatível com as atribuições do cargo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

g) A carga horária de trabalho do **diretor de escola estadual** (40h semanais) é compatível com o vencimento e carreira.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

h) A carga horária de trabalho do **diretor de escola estadual** é compatível com as demandas e atribuições do cargo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

i) Com o atual padrão de remuneração e as atribuições do cargo, em algum momento concorrerei a **diretor de escola estadual** em uma escola:

- De grande porte (tamanho, quantidade de alunos e servidores).
- De médio porte (tamanho, quantidade de alunos e servidores).
- De pequeno porte (tamanho, quantidade de alunos e servidores).
- Não tenho interesse em ser diretor de escola estadual.

8) **Eixo de análise: Atribuições do cargo.** As próximas 9 questões são relacionadas ao tema: **atribuições do cargo.**

a) Acredito que as atribuições da **Gestão Pedagógica** do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

b) As atribuições do diretor de escola estadual voltadas para a **Gestão Pedagógica**, são compatíveis com os preceitos da **Gestão Democrática da Educação Pública**, previstos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

c) Caso a **Gestão Pedagógica** pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

d) Acredito que as atribuições da **Gestão de Pessoas** do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

e) As atribuições do diretor de escola estadual voltadas para a **Gestão de Pessoas**, são compatíveis com os preceitos da **Gestão Democrática da Educação Pública**, previstos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

f) Caso a **Gestão de Pessoas** pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

g) Acredito que as atribuições da **Gestão Administrativa e Financeira** do diretor de escola estadual são complexas de serem desempenhadas e não me sinto preparado.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

h) As atribuições do diretor de escola estadual voltadas para a **Gestão Administrativa e Financeira**, são compatíveis com os preceitos da **Gestão Democrática da Educação Pública**, previstos na atual Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

i) Caso a **Gestão Administrativa e Financeira** pudesse ser simplificada, eu concorreria em algum momento ao cargo de diretor de escola estadual.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

9) **Eixo de análise: Certificação Ocupacional.** As próximas 8 questões são relacionadas ao tema: **Certificação Ocupacional.**

a) Em qual(is) das opções abaixo você já realizou a avaliação de Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual? (marque quantas questões forem necessárias)

2015.

2018.

2021.

2022.

Em ano(s) anterior(es).

Nunca realizei a avaliação de Certificação Ocupacional.

b) Em qual(is) processo(s) você obteve **aprovação** na avaliação de Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual? (marque quantas questões forem necessárias)

2015.

2018.

2021.

2022.

Em ano(s) anterior(es).

Nenhuma das alternativas.

c) A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual tem por objetivo **medir os conhecimentos** dos possíveis candidatos ao cargo.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

d) A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual tem por objetivo a **formação e a aquisição de conhecimentos** para os possíveis candidatos ao cargo.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

e) A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual é **pré-requisito para melhoria na minha carreira** atual (progressão e promoção) mesmo que eu não me candidate ou exerça o cargo.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

f) A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual me **possibilitará assumir outros cargos** na administração pública.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

g) A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual é uma avaliação, **pré-requisito apenas para se candidatar** ao cargo.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

h) A Certificação Ocupacional para Diretor de Escola Estadual está em consonância com os preceitos da **Gestão Democrática da Educação Pública**, previstos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

10) **Eixo de análise: Provimento do cargo.** As próximas 6 questões são relacionadas ao tema: **provimento do cargo.**

a) Se o cargo de diretor fosse provido apenas por **indicação da Secretaria de Estado de Educação**, eu concorreria em algum momento ao cargo de **diretor de escola estadual.**

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

b) Se o cargo de diretor fosse provido apenas por **indicação do Colegiado Escolar**, eu concorreria em algum momento ao cargo de **diretor de escola estadual.**

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

c) Se o cargo de diretor fosse provido apenas por **Concurso Público**, eu concorreria em algum momento ao cargo de **diretor de escola estadual.**

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

d) Caso não fosse necessária a aprovação na **Certificação Ocupacional**, eu concorreria em algum momento ao cargo de **diretor de escola estadual**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

e) A escolha de diretor de escola estadual, deve ser por meio de consulta à comunidade, pois está em consonância com os preceitos da **Gestão Democrática da Educação Pública**, previstos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

f) É possível que em algum momento eu concorra ao cargo de **vice-diretor de escola estadual**.

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

Reconhecimento pela participação. Reiteramos agradecimentos pela participação nesta pesquisa.

Quero participar do sorteio de uma bolsa em couro sintético (dessas tipo maleta que nós professores gostamos), portanto deixarei meu número de contato (**a participação é opcional**) _____

**ANEXO A - SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DA SECRETARIA
DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**

PORTE	Nº	MUNICÍPIO SEDE
Porte I	01	Metropolitana B (Belo Horizonte)
	02	Metropolitana A (Belo Horizonte)
	07	Governador Valadares
	12	Montes Claros
	24	Teófilo Otoni
	26	Uberlândia
	41	Metropolitana C (Belo Horizonte)
Porte II	03	Barbacena
	04	Caratinga
	05	Diamantina
	06	Divinópolis
	08	Itajubá
	09	Januária
	10	Juiz de Fora
	11	Manhuaçu
	13	Muriaé
	14	Nova Era
	15	Ouro Preto
	16	Paracatu
	17	Passos
	18	Patos de Minas
	19	Poços de Caldas
	20	Ponte Nova
	21	São João Del Rei
	22	São Sebastião do Paraíso
	23	Sete Lagoas
	25	Uberaba
	27	Varginha
	28	Ubá
	29	Almenara
	30	Coronel Fabriciano
	31	Conselheiro Lafaiete
	32	Ituiutaba
	33	Patrocínio
	34	Monte Carmelo
	35	Campo Belo
	36	Leopoldina
	37	Pouso Alegre
38	Curvelo	
39	Guanhães	
40	Carangola	
42	Caxambu	
43	Araçuaí	
44	Janaúba	
45	Pará de Minas	
46	Pirapora	
47	Unaí	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>. Acesso em: 01 set. 2023.

ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DO DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL

(continua)

DIMENSÃO	ATRIBUIÇÃO EM COMPROMISSO
Geral	<p>I - responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção, mantendo-me permanentemente à frente da instituição, enquanto durar a investidura do cargo comissionado de diretor de escola;</p> <p>II - praticar condutas probas, que levem em consideração os princípios que regem a administração pública com vistas a uma gestão eficiente e capaz de elevar a qualidade de ensino da escola;</p> <p>III - representar oficialmente a escola, em consonância aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos estudantes, pais e/ou responsáveis, professores e demais membros da equipe escolar por meio de uma gestão democrática, participativa e transparente, voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes;</p> <p>IV - cumprir e fazer cumprir as legislações em vigor, programas, projetos, políticas públicas e orientações da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG;</p> <p>V - desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes;</p> <p>VI - participar de maneira integral e com aproveitamento satisfatório do Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares do Estado de Minas Gerais, bem como demais ações formativas da SEE/MG, voltadas para a gestão escolar;</p>
Gestão Pedagógica	<p>VII - responsabilizar pela gestão pedagógica da escola nos seguintes aspectos:</p> <p>a. garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;</p> <p>b. zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade;</p> <p>c. assumir pleno compromisso na execução do seu Plano de Gestão conjuntamente com o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais;</p> <p>d. garantir o desenvolvimento da avaliação pedagógica, a participação dos estudantes e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar;</p> <p>e. acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência e realizar as intervenções pedagógicas identificadas a partir das avaliações pedagógicas internas e externas;</p> <p>f. promover a participação nas avaliações externas com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes;</p> <p>g. incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar, monitorar as ausências, assegurar a Busca Ativa, implementando ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente;</p> <p>h. assegurar o lançamento tempestivo e atualizado de todos os dados da unidade escolar no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Diário Escolar Digital (DED), zelando pela fidedignidade das informações, conforme normativas da SEE/MG, bem como adotar medidas para garantir o lançamento dos dados nos sistemas por parte dos demais servidores da escola, conforme calendário escolar;</p>

ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DO DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL

(continua)

	<p>i. providenciar a fusão de turmas quando o número de matrículas for insuficiente para mantê-las, comunicando o fato à SRE para a regularização dos sistemas Plano de Atendimento e Quadro de Pessoal;</p> <p>j. garantir o lançamento tempestivo e se responsabilizar pela fidedignidade das informações no Censo Escolar.</p> <p>k. garantir a execução das campanhas promovidas pela SEE/MG, observando diretrizes e prazos estabelecidos;</p> <p>l. garantir o preenchimento fidedigno do Quadro de Horários;</p> <p>m. garantir a legalidade, a autenticidade e a regularidade do funcionamento da escola e da vida escolar dos estudantes.</p>
Gestão de pessoas	<p>VIII. responsabilizar pela gestão de pessoas nos seguintes aspectos:</p> <p>a. agir, de forma exemplar, no respeito às normas e às pessoas e estimular a boa convivência e harmonia entre todos no âmbito da unidade escolar;</p> <p>b. estimular e promover o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, possibilitando, sempre que possível, a efetiva participação nos processos de formação continuada e de qualificação, observando a legislação vigente;</p> <p>c. fomentar na unidade escolar, em articulação com a equipe de Especialistas em Educação Básica - EEB, o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem solidária, mediante identificação das deficiências profissionais e se valendo da contribuição dos talentos internos para organização e realização de capacitações/treinamentos dos demais servidores;</p> <p>d. organizar o quadro de pessoal e controlar a frequência dos servidores;</p> <p>e. manter atualizados os registros da vida funcional do servidor em meios físicos e nos sistemas da SEE/MG;</p> <p>f. responsabilizar pela Avaliação de Desempenho da equipe da escola, condizente com a atuação de cada servidor, respeitando os prazos e as orientações institucionais.</p>
Gestão administrativa e financeira	<p>IX. responsabilizar pela gestão administrativa e financeira nos seguintes aspectos:</p> <p>a. prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência da Caixa Escolar, observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola;</p> <p>b. assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão da escola;</p> <p>c. manter regular a situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal;</p> <p>d. fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, em meios físicos e nos sistemas, observando os prazos estabelecidos;</p> <p>e. realizar o preenchimento das informações obrigatórias das fichas cadastrais de todos os estudantes da unidade escolar no SIMADE, atualizando constantemente o endereço residencial e a necessidade de provimento de transporte escolar para cada estudante, sinalizando o modal utilizado;</p> <p>f. assegurar o consumo eficiente dos recursos de energia elétrica, água, telefonia e demais insumos utilizados na unidade escolar;</p> <p>g. garantir a boa gestão da alimentação escolar, no que diz respeito à aquisição, à conservação de gêneros alimentícios e à aplicação das</p>

ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DO DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL

(conclusão)

	<p>orientações da SEE/MG, com vistas à qualidade da alimentação oferecida aos estudantes;</p> <p>h. zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar, prezando pela conservação e recuperação;</p> <p>i. comunicar tempestivamente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) a necessidade de intervenção na rede física da escola e realizar, quando autorizado pela SRE, serviços de manutenção da infraestrutura, para garantir boas condições dos espaços escolares;</p> <p>j. manter e preservar o patrimônio arquivístico, conforme legislação vigente, e elaborar o inventário do arquivo da escola, anualmente, conforme diretrizes e orientações do Setor de Arquivo da SEE/MG;</p> <p>k. realizar, anualmente, em duas etapas, conforme orientações da SEE/MG, o inventário dos bens móveis constantes nas dependências da escola e, em caso de divergência, adotar as medidas cabíveis;</p> <p>l. realizar a entrega das prestações de contas dos termos de compromissos firmados com a caixa escolar, para transferência de recursos financeiros e eventuais diligências, dentro do prazo estabelecido no instrumento jurídico ou determinado pela SRE.</p>
--	--

Fonte: Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022b, p. 11-12).

**ANEXO C - ANEXO III DO EDITAL SEE Nº 05, DE 29/06/2022 – CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO E REFERÊNCIAS PARA ESTUDO (continua)**

DIMENSÃO DA GESTÃO ESCOLAR	REFERÊNCIAS PARA ESTUDO
Gestão Pedagógica	<p>-Censo Escolar - Um Retrato da Educação Básica no Brasil. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar</p> <p>Currículo Referência de Minas Gerais Ensino Médio. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf</p> <p>-Currículo Referência de Minas Gerais. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Ger%20ais%20vFinal.pdf</p> <p>-Decreto nº 6.425 de 04/04/2008 - Dispõe sobre o censo anual da educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm</p> <p>-Decreto nº 47.227, de 02/08/2017 - Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Disponível em http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/186347</p> <p>-Decreto nº 9.765, de 11/04/2019 - Institui a Política Nacional de Alfabetização Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431</p> <p>-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao</p> <p>-Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20nas%20turmas%20de%201%C2%B0%20ano%20em%202022.pdf</p> <p>-Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral 2022. Disponível em https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20EMTI%202022.pdf</p> <p>-Documento Orientador - Plano de Atendimento Escolar - PAE: 2022 - Turmas anuais e do 1º Semestre. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento Orientador PAE 2022.pdf</p> <p>-Escola de formação. Atividades Extraclasse - Módulo II. Disponível em: https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/21-portal-especialista/em-foco/98-atividades-extraclasse-modulo-II</p> <p>-INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Resultados. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados</p> <p>-Lei nº 8.069/1990, de 13/07/1990 - Que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</p>

**ANEXO C - ANEXO III DO EDITAL SEE Nº 05, DE 29/06/2022 – CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO E REFERÊNCIAS PARA ESTUDO (continua)**

	<p>-Lei nº 9.394/1996, de 20 /12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm</p> <p>-Lei nº 10.639/2003, de 09/01/2003 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências - Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html</p> <p>-Lei nº 13.005/2014, de 25/06/2014 - Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm</p> <p>-Lei nº 13.146/2015, de 06/07/2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm</p> <p>-Portaria nº 89, de 23/03/2022, Ministério da Educação - Define o cronograma de atividades do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-89-de-23-de-marco-de-2022-389260996</p> <p>-Portaria nº 264, de 26/03/2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_d ocumentos/2011/portaria_n264_dia_nacional_censo_2007.pdf</p> <p>-Portaria nº 1.144/2016, de 10/10/2016 - Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file</p> <p>-Resolução CEE nº 484, de 26/10/2021(*) - Dispõe sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=do wnload.send&id=14339&catid=55&m=0</p> <p>-Resolução CNE/CEB nº 1, de 05/01/2021(*) - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNEC_PN12021.pdf</p> <p>-Resolução CNE/CEB nº 3, de 21/11/2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file</p> <p>-Resolução CNE/CEB nº 5, de 22/06/2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download &alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192</p> <p>-Resolução Conjunta SEE/SEDESE Nº 8, de 10/12/2021 - Institui o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos – Módulo SIMA Educação – como sistema oficial de registro dos casos de</p>
--	---

**ANEXO C - ANEXO III DO EDITAL SEE Nº 05, DE 29/06/2022 – CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO E REFERÊNCIAS PARA ESTUDO (continua)**

	<p>violência e ações de promoção em Direitos Humanos nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SEE-SEDESE%20N%C2%BA%208-2021%20-%20Public.%2011-12-21.pdf</p> <p>-Resolução nº 470, de 30/07/2019 - Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20470%20de%2027.6.2019%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20MG.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 2.749, 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: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 2.820/2015 de 11/12/2015 - Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DIRETRIZES%20DA%20EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20DO%20ESTADO%20DE%20MG.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 3.658/2017, de 24/11/2017 - Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais - Disponível em http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3658-17-r.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.055, de 17/12/2018 - Dispõe sobre o registro e a atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e a normatização do Diário Escolar Digital (DED) nas unidades das Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4055-18-r.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.188/2019, de 23/08/2019 - Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4188-19-r%20-%20Public.%2024-08-19.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.256/2020, de 07/01/2020 - Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.460, de 16/11/2021 - Estabelece, para a rede Pública Estadual de Educação Básica, os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2022. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.660,%20DE%2016%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021.docx.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.643, de 22/10/2021(*) - Estabelece normas para a realização do cadastro e encaminhamento dos candidatos/alunos em 2021, no Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula -</p>
--	---

**ANEXO C - ANEXO III DO EDITAL SEE Nº 05, DE 29/06/2022 – CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO E REFERÊNCIAS PARA ESTUDO (continua)**

	<p>SUCEM, para o ano letivo de 2022. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4643-21-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-Public.%2005-11-21.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.662, de 24/11/2021 - Institui o Programa de Convivência Democrática da rede estadual de ensino de Minas Gerais e Revoga o disposto na Resolução SEE Nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.662,%20DE%2024%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(1).pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.692, de 29/12/2021 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.692,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf</p> <p>-Se Liga na Educação: Avaliações Educacionais em Larga Escala. Disponível em: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala</p> <p>-SIMAVE. Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial</p> <p>-VEIGA, Ilma. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf</p>
Gestão de Pessoas	<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. (com alterações dadas pelo Decreto nº 48.187, de 6/5/2021). Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=45851&ano=2011&tipo=DEC</p> <p>-Decreto nº 46.125, de 04/01/2013 - Regulamenta dispositivos da Lei 15.293, de 05/08/2004. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46125&comp=&ano=2013&aba=js_textoOriginal#texto</p> <p>-Decreto nº 46.644/2014, de 06/11/2014 - Dispõe sobre o código de Conduta Ética do Agente Público e da Alta Administração Estadual. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46644&comp=&ano=2014&aba=js_textoAtualizado</p> <p>-Lei nº 869/1952, de 05/07/1952 - Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=869&comp=&ano=1952&texto=consolidado#texto</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:</p>

**ANEXO C - ANEXO III DO EDITAL SEE Nº 05, DE 29/06/2022 – CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO E REFERÊNCIAS PARA ESTUDO (continua)**

	<p>https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&comp=&ano=1977&texto=consolidado -Lei nº 15.293/04, de 05/08/2004 - Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado</p> <p>-Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, de 06/07/2009 (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: https://drive.google.com/file/d/1EeDJRYd6IKNy_apHr-n5L6-Z-zpEiqIK/view</p> <p>-Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 10.167, de 20/05/2020 - Dispõe sobre a metodologia, os critérios e os procedimentos da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares – ADGE, em exercício nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que estão no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ldZk6zxhMzOGB_bQqW9aa80HisWVhs25/view</p> <p>-Resolução SEE nº 4.127/2019, de 23/04/2019 - 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. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/04-Abril/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SEE_4127-2019_-_Processo_de_escolha_de_diretor_e_vice-diretor.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.188/2019, de 23/08/2019 - Dispõe sobre Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4188-19-r%20-%20Public.%2024-08-19.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.672, de 07/12/2021 - Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4672-21-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20Public.%2010-12-21.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.693, de 07/01/2022 - Estabelece critérios e define procedimentos à contratação temporária para atuação no Quadro Administrativo e à convocação para atuação no Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.693,%20DE%2007%20DE%20JANEIRO%20DE%202022.pdf</p>
--	---

**ANEXO C - ANEXO III DO EDITAL SEE Nº 05, DE 29/06/2022 – CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO E REFERÊNCIAS PARA ESTUDO (continua)**

<p>Gestão administrativa e financeira</p>	<p>-ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). Conselho Nacional de Arquivos (Conarq). Recomendações para a Produção e o Armazenamento de Documentos de Arquivo/Conselho Nacional de Arquivos - Rio de Janeiro: O Conselho, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/recomendaes_para_a_produo.pdf</p> <p>-CRUZ, Emília Barroso - Manual de Gestão de Documentos - 2ª Edição: Revista e Atualizada - Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Arquivo Público Mineiro, 2013. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/acervo_gestao/Manual_Gestao.pdf</p> <p>-Decreto nº 45.085/2009, de 08/04/2009 - Que dispõe sobre transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Dec&num=45085&ano=2009</p> <p>-Decreto nº 45.242/2009, de 11/12/2009 - Regulamenta a gestão de material, no âmbito da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo. Artigos 37, 51 e 57 a 59. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Dec&num=45242&ano=2009</p> <p>-Lei nº 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: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=11942&ano=1995</p> <p>-Lei nº 12.171/1996, de 31/05/1996 - Proíbe a venda de cigarro e bebida alcoólica nas escolas públicas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino e nas conveniadas. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=12171&comp=&ano=1996</p> <p>-Resolução CD/FNDE Nº 06, de 08/05/2020 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020</p> <p>-Resolução SEE nº 3.670/2017, de 28/12/2017 - Que 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: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%B0%203.670,%20de%2028%20de%20dezembro%20de%202017%20(Atualizada%20e%20compilada).pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.144/2019, de 19/06/2019 - Altera a Resolução SEE nº 3.670, de 28 de dezembro de 2017, que 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:</p>
---	---

**ANEXO C - ANEXO III DO EDITAL SEE Nº 05, DE 29/06/2022 – CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO E REFERÊNCIAS PARA ESTUDO (conclusão)**

	<p>https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87AO%20SEE%204.144-2019.pdf</p> <p>-Resolução SEE nº 4.630/2021, de 27/08/2021 - Dispõe sobre os procedimentos de alienação de bens móveis inservíveis, irrecuperáveis e antieconômicos , previstos na Resolução Seplag nº 37, de 09 de julho de 2010, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em:</p> <p>https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.630_2021.pdf</p> <p>-Resolução SEPLAG nº 37, de 09/07/2010, Artigos 40 a 45 - Estabelece normas e procedimentos para a reavaliação, o reaproveitamento, a movimentação, a alienação e outras formas de desfazimento de materiais permanentes e de consumo no âmbito da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Disponível em:</p> <p>http://www.compras.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=802#:~:text=Estabelece%20normas%20e%20procedimentos%20para,do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais</p>
--	---

Fonte: Minas Gerais (2022a, p. 4-5).

ANEXO D - DIRETORIAS DA SRE METROPOLITANA B E SUAS RESPECTIVAS

COMPETÊNCIAS (continua)

DIRETORIA	COMPETÊNCIAS
<p>Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI)</p>	<p>Programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas, em âmbito regional, com a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Administração, com atribuições de:</p> <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 Planejamento e Finanças;</p> <p>II – coordenar ações que contribuem para eficácia e 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 assessorar as unidades de ensino 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, planejar e fornecer 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 área de abrangência na avaliação de suas condições de funcionamento relativas ao imóvel em que se situam, ao mobiliário, aos equipamentos e às instalações, aos materiais e aos 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 as unidades da Superintendência Regional de Ensino sobre as transferências de recursos financeiros, em especial aquelas realizadas às Caixas Escolares, controlar estas transferências e analisar, diligenciar e aprovar os processos de prestação de contas delas originados;</p> <p>X – atender à demanda de demonstrativos e anexos, necessários ao exercício das atividades de controle interno e externo, pelas unidades e órgãos competentes.</p>
<p>Diretoria Educacional A (DIRE-A)</p>	<p>Coordenar, em âmbito regional, o desenvolvimento das ações de atendimento escolar, sob a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, com atribuições de:</p> <p>I – organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;</p> <p>II – articular-se com as secretarias municipais de educação e com escolas estaduais visando à elaboração do plano de atendimento escolar;</p> <p>III – orientar e acompanhar a coleta de dados para a realização do Censo Escolar da Educação Básica, em âmbito estadual, das redes pública e privada;</p> <p>IV – orientar as escolas estaduais quanto à produção de dados nos sistemas de administração escolar;</p> <p>V – instruir as escolas quanto à expedição de documentos escolares;</p> <p>VI – emitir históricos escolares e diplomas de escolas particulares extintas;</p>

ANEXO D - DIRETORIAS DA SRE METROPOLITANA B E SUAS RESPECTIVAS

COMPETÊNCIAS (continua)

	<p>VII – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais e administrativas referentes à educação;</p> <p>VIII – prestar orientação técnico-pedagógica às instituições educacionais vinculadas ao sistema de ensino de Minas Gerais quanto à organização dos processos de credenciamento, de credenciamento, de autorização de funcionamento, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento, procedendo a sua análise;</p> <p>IX – executar procedimentos que assegurem a regularidade da vida escolar dos estudantes, a autenticidade dos documentos expedidos pelas escolas estaduais que estejam em atividade, paralisadas ou extintas e a expedição dos documentos escolares.</p>
<p style="text-align: center;">Diretoria Educacional B (DIRE-B)</p>	<p>Coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas, sob a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, com atribuições de:</p> <p>I – orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do planejamento das intervenções pedagógicas, subsidiando-as na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações;</p> <p>II – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais e pedagógicas;</p> <p>III – assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo;</p> <p>IV – monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno;</p> <p>V – coordenar a realização dos exames supletivos;</p> <p>VI – 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>VII – implementar os programas pedagógicos, conforme diretrizes da SEE, nas escolas estaduais;</p> <p>VIII – promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem;</p> <p>IX – acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica.</p>
<p style="text-align: center;">Diretoria de Pessoal (DIPE)</p>	<p>Planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, em âmbito regional, sob a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, com atribuições de:</p> <p>I – executar as atividades referentes a atos de admissão, concessões e vantagens, desligamento e aspectos relacionados à administração de pessoal dos servidores da Superintendência Regional de Ensino e escola;</p> <p>II – orientar os servidores sobre seus direitos e deveres, proibições e responsabilidades, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino e das escolas estaduais;</p> <p>III – apurar a ocorrência de eventual irregularidade funcional, de que tenha ciência ou notícia no âmbito regional, procedendo aos devidos encaminhamentos;</p> <p>IV – coordenar e adequar a gestão de pessoal da Superintendência Regional de Ensino e das escolas 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 vinculadas à Superintendência Regional de Ensino;</p>

ANEXO D - DIRETORIAS DA SRE METROPOLITANA B E SUAS RESPECTIVAS

COMPETÊNCIAS (continua)

	<p>VI – propor medidas para correção das situações de inadequação identificadas no quadro de pessoal da Superintendência Regional de Ensino e das escolas estaduais;</p> <p>VII – orientar e monitorar o processo de convocação ou contratação temporária 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 à designação em âmbito regional;</p> <p>IX – garantir, no sistema de folha de pessoal, a correta alocação do servidor na unidade administrativa e no projeto-atividade correspondente;</p> <p>X – manter as informações dos servidores continuamente atualizadas nos sistemas de gestão de pessoas;</p> <p>XI – orientar sobre a instrução dos processos de remoção, adjunção, disposição e cessão dos servidores vinculados à Superintendência Regional de Ensino;</p> <p>XII – orientar sobre apuração de tempo de serviço e contribuição de servidor, analisando e emitindo certidões no âmbito de sua competência, com vistas às concessões de direitos e aposentadoria;</p> <p>XIII – gerenciar e controlar os procedimentos referentes às contribuições previdenciárias de servidores em afastamentos não remunerados ou cedidos para empresas públicas ou para órgãos, autarquias e fundações que não compõem a estrutura do Poder Executivo do Estado;</p> <p>XIV – treinar e assessorar as escolas estaduais na execução das atividades descentralizadas de administração de pessoal, quanto à interpretação de normas e operacionalização de ações;</p> <p>XV – proceder às ações de administração de pessoal em exercício, à disposição, em adjunção ou em cargo em comissão no âmbito da Superintendência Regional de Ensino, inclusive dos diretores de escolas estaduais;</p> <p>XVI – orientar e processar a inserção de dados pessoais, funcionais e de pagamento no Sistema de Administração de Pessoal (SISAP), observadas as normas vigentes;</p> <p>XVII – receber e conferir os relatórios de frequência dos servidores das escolas estaduais e da Superintendência Regional de Ensino e proceder aos registros exigidos para o processamento do pagamento;</p> <p>XVIII – identificar demandas para ações que visem o aperfeiçoamento profissional e a capacitação dos servidores;</p> <p>XIX – promover, facilitar e incentivar a participação de servidores e gestores das Superintendências Regionais de Ensino e das escolas em ações de desenvolvimento profissional;</p> <p>XX – orientar as ações referentes aos afastamentos do servidor para participar de curso de mestrado, doutorado e de outras ações de desenvolvimento;</p> <p>XXI – orientar, estimular e acompanhar as ações do colegiado escolar;</p> <p>XXII – coordenar as ações de indicação de servidor para o provimento do cargo de Diretor e da função de Vice-Diretor;</p> <p>XXIII – orientar, instruir, encaminhar processos, cumprir e fazer cumprir diligências relativas à aposentadoria do servidor, com vistas à publicação do respectivo ato pelo órgão competente;</p> <p>XXIV – emitir autorização temporária para lecionar e para secretariar a título precário;</p>
--	---

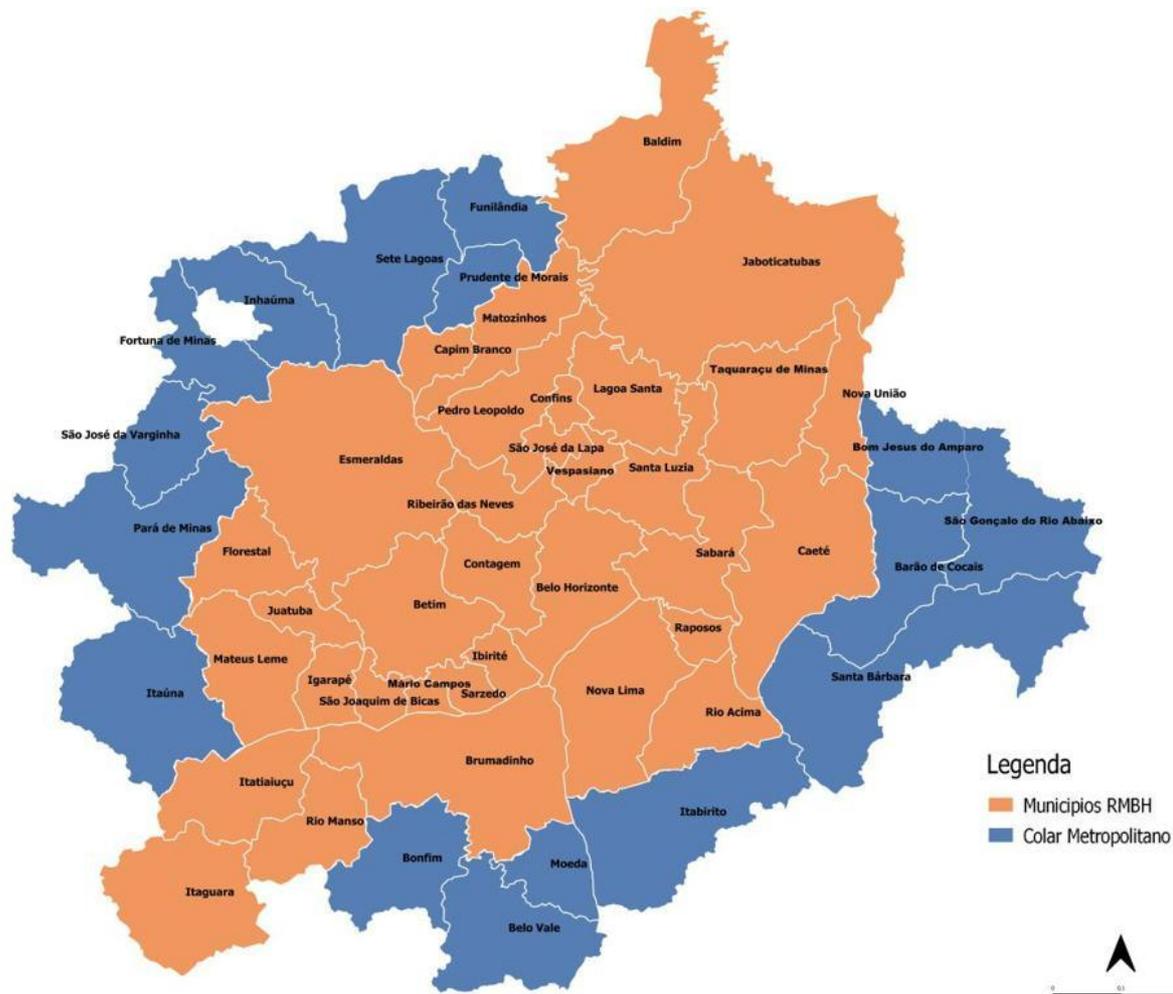
**ANEXO D - DIRETORIAS DA SRE METROPOLITANA B E SUAS RESPECTIVAS
COMPETÊNCIAS (conclusão)**

	<p>XXV – coordenar as ações referentes à Avaliação de Desempenho Individual, à Avaliação Especial de Desempenho e à Avaliação de Desempenho dos Gestores Públicos no âmbito da Superintendência Regional de Ensino e das escolas;</p> <p>XXVI – coordenar os procedimentos de coleta, armazenamento, tratamento e distribuição dos dados de avaliação de desempenho dos servidores, no SISAD-MG;</p> <p>XXVII – executar as ações de concessão da promoção e progressão na carreira, conforme a legislação vigente;</p> <p>XXVIII – coordenar e acompanhar as atividades dos estagiários, previstas em convênios celebrados pela SEE;</p> <p>XXIX – analisar e providenciar a instrução de processos de acumulação remunerada de cargos, funções ou empregos públicos de servidores da SEE.</p>
--	---

Fonte: Artigos 57 a 61 do Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023 (Minas Gerais, 2023g)

ANEXO E - MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE (RMBH)

Mapa 3 – Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)



Fonte: <http://www.agenciarmbh.mg.gov.br/mapa-conheca-os-municipios/>. Acesso em: 28 dez. 2023.