

**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**

Naira Maria Rodrigues Araújo

**A formação dos gestores escolares da Rede Pública Municipal de Teresina:
desafios e perspectivas**

Juiz de Fora
2020

Naira Maria Rodrigues Araújo

**A formação dos gestores escolares da Rede Pública Municipal de Teresina:
desafios e perspectivas**

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

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cristina da Silva Machado.

Juiz de Fora

2020

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

Araújo, Naira Maria Rodrigues.

A formação dos gestores escolares da rede pública municipal de Teresina: desafios e perspectivas / Naira Maria Rodrigues Araújo. -- 2020.

176 f.

Orientadora: Márcia Cristina da Silva Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Gestão Escolar. 2. Suporte à Gestão Escolar. 3. Formação de Gestores. I. Machado, Márcia Cristina da Silva, orient. II. Título.

Naira Maria Rodrigues Araújo

**A formação dos gestores escolares da Rede Pública Municipal de Teresina:
desafios e perspectivas**

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

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Cristina da Silva Machado - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Paulo Lourenço Domingues Júnior - membro externo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira - membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho à minha mãe e à minha filha, pelas demonstrações de amor diárias e por me inspirarem, constantemente, a ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e fé inabalável a mim concedidas em momentos de alegria e de dor, especialmente pelo extraordinário sentimento de gratidão que me acompanha até nos momentos mais improváveis.

À minha família, por me ensinar, incansavelmente, o valor do afeto e dos estudos na vida das pessoas.

Ao meu pai e ao meu irmão que, de um jeito particular, se dedicam e cuidam da família.

Especialmente à minha mãe que me apoia incondicionalmente em todos os momentos.

À minha amada filha, Júlia Maria, por ter suportado e compreendido a minha ausência e por ter se tornado uma companheira admirável, pela sensatez e generosidade que lhe são peculiares.

À minha amiga, cunhada e comadre, Rosilda, que cuidou com muito amor da minha filha, quando estive ausente.

Às minhas amigas Divas, Crys, Géorgia, Marta e Thelma, que acompanharam essa travessia, apoiando-me, cada uma à sua maneira. Agradeço imensamente pelo companheirismo incondicional...

À minha amiga, Renata, que se transformou em companheira para todas as horas.

À minha amiga, Eudeilane, por ter me feito acreditar que este sonho seria possível e pelo apoio no decorrer do curso.

À minha amiga rondoniense, Márcia, que, mesmo do outro lado do país, continua presente em minha vida.

À Larissa, companheira de curso, com quem dividi muitos momentos de aprendizado.

Às colegas de trabalho que viraram amigas e estão sempre torcendo pelo meu sucesso.

Às colegas de trabalho que fizeram o mestrado em anos anteriores e sempre se dispuseram a me ajudar.

Às colegas de trabalho das turmas do curso de 2018 e 2019, especialmente àquelas que assistiram à defesa.

Aos colegas de turma pela convivência e pela oportunidade de muitas aprendizagens, no curso e na vida...

À Professora Dr^a Márcia Machado, pelo incentivo e atenção, logo no início do curso, oportunidade que possibilitou nossa convivência para além de uma disciplina eletiva.

Ao ASA Professor Dr. Daniel Eveling, pela acolhida, pela solicitude e pelas intervenções sempre pertinentes e assertivas.

Aos meus professores que contribuíram efetivamente, para o meu aprendizado, em especial ao Professor Victor Paradela que ministrou a disciplina Liderança Escolar e Gestão Educacional, trazendo ensinamentos importantes para este trabalho.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Virgílio Cezar da Silva e Oliveira e Prof. Dr. José Humberto Viana Lima Júnior, pelas valiosas contribuições para esta pesquisa.

Aos membros da banca de defesa, Prof. Dr. Victor Paradela e Prof. Dr. Paulo Lourenço Domingues Júnior, pelo olhar criterioso e oportuno diante da apresentação desta dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina, pela oportunidade de cursar o mestrado e pelo valor que dispensa à educação pública.

À equipe de superintendentes, por estarem sempre disponíveis em contribuir com a pesquisa e pela convicção com que realizam seu trabalho.

Aos diretores das escolas que participaram da pesquisa, pela disposição e disponibilidade ao responder o questionário.

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

(QUINTANA, 2017, p. 38)

RESUMO

O presente caso de gestão, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), propõe-se a discutir a existência de lacunas entre a formação oferecida aos gestores escolares pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) e as demandas e/ou atribuições dos diretores das escolas da rede pública municipal de ensino, em suas diferentes dimensões, a saber: administrativa, financeira e pedagógica. Aponta-se, ainda, a necessidade de confrontar as atribuições exigidas pela SEMEC com o apoio e a formação oferecidos, tendo como referenciais o Contrato de Gestão, documento norteador no trabalho do diretor, e o Curso de Gestão, destinado aos dirigentes escolares. Destaca-se que os 28 gestores envolvidos neste trabalho compõem o núcleo da regional norte da Gerência de Gestão Escolar da SEMEC. Os objetivos definidos para este estudo consistem em detalhar os processos de formação dos gestores escolares para compreensão dos subsídios recebidos para o exercício de suas funções e em descrever o trabalho dos diretores, para assimilação das demandas e desafios com os quais lidam, bem como identificar e analisar as lacunas percebidas entre a formação oferecida pela SEMEC e o efetivo trabalho gestor, nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica e propor um plano de ação para minimizá-las. Para a realização desta investigação, foi utilizada, como metodologia, a pesquisa qualitativa e, como instrumentos, optou-se por pesquisa bibliográfica, análise documental, observação participante e questionários. Na análise, foi investigado o perfil de formação dos gestores, assim como foram coletadas opiniões dos diretores da regional citada acerca do Contrato de Gestão e do Curso de Gestão. Em seguida, os dados foram analisados à luz do referencial teórico, a partir da contribuição de autores como: Fleury (2001), Freitas (2009), Lück (2000, 2009, 2010), Pacheco *et al.* (2009), Mintzberg (2010), Machado (2010, 2012, 2019), dentre outros. A pesquisa mostrou pontos de destaque, revelando *gaps* a serem trabalhados. O diagnóstico realizado foi fundamental para a elaboração de um Plano de Ação Educacional direcionado à ampliação da política de formação para gestores escolares, implementada no município.

Palavras-chave: gestão escolar. Suporte à gestão escolar. Formação de gestores.

ABSTRACT

This management case developed within the scope of the Professional Master in Management and Education Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policy and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF) aims to discuss the gaps between the formation courses offered for school managers in the Education Department from Teresina / Brazil (SEMEC) and according to the requests and / or attributions of school principals from the public school system in its different dimensions, such as administrative, financial and educational. It is also pointed out the need to compare the duties required by SEMEC with the support and formation/training offered, considering as reference the Management Contract, a guiding document for the principal's work, and the Management Course, intended for school leaders. The 28 managers involved in this research make up the core of the Northern Regional School Management SEMEC. The aims defined for this study are to detail the processes of training of school managers to understand the subsidies received to perform their duties, and describe the work of principals, in order to assimilate the demands and challenges they deal with, as well as identify and analyze the perceived gaps between the training offered by SEMEC and the effective managerial work, in administrative, financial and pedagogical dimensions, and to propose an action plan to minimize them. In order to carry out this investigation, qualitative research was used as methodology, and as instruments, we used bibliographic research, document analysis, participant observation and questionnaires. In the analysis, it was investigated the training profile of the managers, as well as the principals' opinions about the Management Contract and the Management Course. Then, the collected data were analyzed through a theoretical framework, based on contributions from authors such as: Fleury (2001), Freitas (2009), Lück (2000, 2009, 2010), Pacheco *et al.* (2009), Mintzberg (2010), Machado (2010, 2012, 2019), among others. The research showed highlights, revealing gaps to be worked out. The diagnosis made was fundamental for the elaboration of an Educational Action Plan aimed at expanding the training policy for school managers, implemented in the city.

Keywords: school management. School management support. Manager formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 -	Estrutura da SEMEC	26
Quadro 1 -	Gerências (SEMEC)	27
Quadro 2 -	Visão Estratégica do PES.....	28
Figura 1 -	Planejamento Estratégico da Secretaria (PES 2019).....	30
Quadro 3 -	Atribuições da Gerência de Gestão Escolar.....	32
Quadro 4 -	Atribuições da Coordenação de Supervisão.....	36
Quadro 5 -	Núcleos de atendimento dos Superintendentes – Zona Norte	38
Quadro 6 -	Disciplinas e Conteúdos do Curso de Gestão.....	54
Quadro 7 -	Curso de Gestão Escolar destinado aos Superintendentes Escolares.....	57
Quadro 8 -	Demandas e situações observadas na execução das atribuições dos diretores.....	61
Figura 2 -	As Quatro Etapas do Processo de Treinamento.....	68
Quadro 9 -	Competências para o profissional.....	74
Quadro 10 -	Processo de Desenvolvimento de Competências das pessoas nas Organizações	75
Quadro 11 -	Os Três Níveis de Aprendizagem Profissional.....	75
Quadro 12 -	Lista combinada das qualidades básicas para sucesso gerencial garantido.....	78
Quadro 13 -	Estrutura para organização do questionário.....	99
Quadro 14 -	Opiniões descritas pelos diretores acerca do Curso de Gestão.....	135
Quadro 15 -	Composição do Curso Introdutório de Gestão Escolar.....	141
Quadro 16 -	Tempo de duração do curso.....	142
Quadro 17 -	Cronograma do Programa de Formação.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estrutura GGE	32
Tabela 2 -	Alocação das Unidades de Ensino conforme zona geográfica do município	33
Tabela 3 -	Escolas da Zona Norte – SEMEC	39
Tabela 4 -	Distribuição de cargos da Gestão Escolar conforme quantidade de turmas ativas	45
Tabela 5 -	Escolas que cumprem o Contrato de Gestão quanto à Dimensão Administrativa - Zona Norte	48
Tabela 6 -	Escolas que cumprem o Contrato de Gestão quanto à Dimensão Pedagógica - Zona Norte	50
Tabela 7 -	Escolas que cumprem o Contrato de Gestão quanto à Dimensão Financeira Zona Norte	52
Tabela 8 -	Perfil dos respondentes	101
Tabela 9 -	Áreas da Gestão Escolar contempladas nas formações cursadas pelos respondentes	103
Tabela 10 -	Tempo de atuação de trabalho na SEMEC dos respondentes	104
Tabela 11 -	Atribuições da SEMEC contidas no Contrato de Gestão.....	107
Tabela 12 -	Atribuições dos gestores na Dimensão Administrativa.....	111
Tabela 13 -	Atribuições dos diretores quanto ao cotidiano da escola e envolvimento do Conselho Escolar na Dimensão Administrativa...	113
Tabela 14 -	Gestão Participativa segundo o PPP e PMA.....	115
Tabela 15 -	Aspectos auxiliares administrativos da Gestão Escolar.....	116
Tabela 16 -	Atribuições dos gestores na Dimensão Pedagógica.....	118
Tabela 17 -	Atribuições dos gestores relativas à Dimensão Pedagógica acerca das avaliações.....	120
Tabela 18 -	Atribuições dos gestores quanto ao envolvimento do Conselho Escolar na Dimensão Pedagógica	122
Tabela 19 -	Necessidade de atualização na Dimensão Pedagógica.....	123
Tabela 20 -	Atribuições dos gestores quanto aos gastos feitos com os recursos financeiros recebidos pela escola	125
Tabela 21 -	Atribuições dos gestores quanto à Dimensão Financeira.....	126

Tabela 22 - Módulos e expectativas de carga horária e tempo do Curso de Gestão	127
Tabela 23 - Opinião dos gestores acerca da organização do Curso de Gestão	129
Tabela 24 - Apresentação dos Módulos do Curso de Gestão	130
Tabela 25 - Conteúdos da disciplina Gestão Educacional	131
Tabela 26 - Conteúdos da disciplina Gestão do Desempenho Acadêmico	132
Tabela 27 - Conteúdos da disciplina Gestão Financeira	134

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EM	Escola Municipal
GGE	Gerência de Gestão Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PMA	Plano de Metas e Ações
PME	Plano Municipal de Educação
PMT	Prefeitura Municipal de Teresina
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAETHE	Sistema de Avaliação de Teresina
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina
SMECSP	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO AOS GESTORES ESCOLARES.....	21
2.1	A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (SEMEC) E O PLANO ESTRATÉGICO DA SECRETARIA (PES).....	25
2.2.	A GERÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR (GGE)	31
2.2.1	A Coordenação de Supervisão e as Escolas da Zona Norte	34
2.2.2	As Atribuições e o Trabalho do Superintendente Escolar em sua abrangência de atuação	40
2.3.	O PROCESSO DE SELEÇÃO PARA O CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA.....	42
2.4	AS ATRIBUIÇÕES E AS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR DE ESCOLA E O CONTRATO DE GESTÃO	45
2.4.1	Os Requisitos necessários ao cargo de Direção de escola e o Contrato de Gestão	46
2.4.2	O Cumprimento do Contrato de Gestão nas Escolas em estudo	47
2.5.	OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO AOS DIRETORES DE ESCOLAS NA SEMEC	53
2.5.1	Curso de Gestão destinado aos diretores pela SEMEC	53
2.6.	ANÁLISE DO CASO APRESENTADO	60
3	OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA E O TRABALHO DE GESTÃO ESCOLAR NA SEMEC	63
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	63
3.1.1	Treinamento e Desenvolvimento e as Competências para a gestão..	64
3.1.1.1	Os Processos de Treinamento e Desenvolvimento	64
3.1.1.2	As Competências para a gestão	72
3.1.2	A Gestão Estratégica e Participativa na Educação	79
3.1.3	Os Processos de Planejamento, Monitoramento e Avaliação na Educação.....	83
3.1.4	As Dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão escolar.....	90
3.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS	96
3.3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	100
3.3.1	Perfil dos respondentes	101
3.3.1.1	Formação dos gestores nas áreas de gestão escolar	103
3.3.1.2	Tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa, na rede municipal de ensino de Teresina.....	107
3.3.2	Bloco 01: A visão dos respondentes sobre a gestão escolar acerca das demandas emanadas pela SEMEC	107
3.3.2.1	Análise das atribuições da SEMEC segundo o Contrato de Gestão	111

3.3.2.2	Análise das atribuições dos gestores na Dimensão Administrativa com base no Contrato de Gestão.....	118
3.3.2.3	Análise das atribuições dos gestores na Dimensão Pedagógica com base no Contrato de Gestão	124
3.3.2.4	Atribuições dos gestores quanto à Dimensão Financeira	124
3.3.3	Bloco 02: A visão dos respondentes sobre o curso de Gestão Escolar oferecido pela SEMEC	127
3.3.3.1	Apresentação do Curso de Gestão quanto aos módulos e carga horária	127
3.3.3.2	Os três módulos que compõem o Curso de Gestão	130
3.3.3.3	Comentários dos respondentes sobre o Curso de Gestão	135
4	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES QUE COMPÕEM A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA	138
4.1	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES	139
4.1.1	Curso Introdutório de Gestão Escolar	140
4.1.2	Cursos de curta duração	143
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A – Questionário	156
	ANEXO A – Contrato de gestão	170
	ANEXO B – Nota técnica de monitoramento	175

INTRODUÇÃO

O cenário educacional atual, no Brasil, apresenta demandas advindas de transformações sociais nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à proposição de políticas de acesso e permanência, bem como à perspectiva de oferecer uma educação pública de qualidade. Com isso, verifica-se que as relações entre Estado, escolas e sociedade afetam diretamente a gestão escolar. Nesse contexto, anunciam-se diferentes desafios nos espaços escolares, no que se refere à garantia da implantação das políticas educacionais propostas.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, estabeleceram-se, como marco na educação, dois princípios que se destacam: a democratização e a qualidade do ensino. Na perspectiva de contemplar essas premissas, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxe discussões sobre descentralização, autonomia, responsabilização e gestão integrada. Esses elementos ganham realce nas políticas diante desse novo contexto de transformação educacional.

Em consequência disso, percebe-se que se agrega à gestão das instituições escolares uma série de demandas para o trabalho do gestor escolar, no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico. Assim, torna-se fundamental que os responsáveis pelas escolas possuam a clareza de cada um dos elementos que constitui a unidade de ensino em que atuam, bem como as regulamentações às quais estão atreladas. Entretanto, os novos gestores, pelas experiências eminentemente pedagógicas, podem encontrar dificuldades quanto ao cumprimento das responsabilidades a eles delegadas.

Desse modo, é imprescindível considerar que a ação responsiva de cada ator impacta diretamente os processos educativos, pela compreensão de que é no interior da escola que as políticas ganham corpo. Nesse sentido, exige-se, cada vez mais, a competência dos gestores escolares. Por consequência, espera-se que os diretores das escolas desenvolvam, concomitantemente, habilidades e competências, para melhor administrar a instituição.

As atribuições dos gestores têm-se colocado em diferentes ordens no cotidiano educacional. Dessa forma, a presente pesquisa pretende abordar aspectos relativos ao trabalho dos gestores escolares, considerando suas múltiplas funções. Logo, para o exercício das atividades gestoras, são necessários o entendimento sobre esses componentes e a oferta de suporte e formação para auxiliar esses

profissionais, no dia a dia da escola, assim como é indispensável que o gestor possua as competências necessárias para o exercício da função, especialmente, no que diz respeito às atividades estratégicas, compreendendo que o planejamento se constitui em ferramenta essencial para a gestão escolar. Destaca-se que o foco do presente trabalho é o município de Teresina e sua Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), em específico, a Regional Norte, que possui 28 escolas de Ensino Fundamental contemplando anos iniciais e finais.

Verifica-se que a escola é o espaço onde as políticas se materializam. Em vista disso, entende-se que a gestão escolar se constitui em pilar estruturante no processo de avanço da qualidade do ensino. Nesse cenário, a gestão assume papel de destaque, no âmbito das redes de ensino até as escolas. Logo, é importante garantir um modelo de gestão exequível e eficaz¹, considerando, sobretudo, que a formação inicial dos profissionais que assumem a gestão não está direcionada para áreas específicas essenciais para o exercício da função, administrativa e financeira, por exemplo.

Constata-se, com isso, que o gestor deve estar ciente de que sua função ultrapassa aspectos pedagógicos, uma vez que a escola se constitui em espaço organizacional que exige condições de funcionamento que vão além de assegurar o ensino pelo professor. No entanto, mesmo com a formação oferecida pelo órgão oficial, ainda é possível observar, pela atuação da autora junto aos gestores, lacunas no que diz respeito às exigências requeridas para o desempenho da função gestora.

Importante ressaltar que a formação de gestores, tema central desta pesquisa, envolve um processo essencial quanto à garantia de meios que os conduzam para o conhecimento e domínio dos diferentes aspectos do trabalho gestor, pelo entendimento de que, a partir da oferta de formação, vislumbram-se melhores efeitos daquilo que se pretende alcançar: avanço na qualidade de ensino pela atuação gestora. Nesse sentido, a SEMEC convoca os gestores a participar do Curso de Gestão. Por essa razão, conclui-se que este é um tema pertinente a ser investigado, uma vez que é considerado como aspecto fundamental e indispensável no tocante às políticas educacionais para a melhoria do ensino nas escolas da rede pública municipal de Teresina.

¹ Por eficaz destaca-se a definição apresentada por Lück (2000, p. 2): “[...] os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial [...]”.

Considerando esse contexto e em reconhecimento à necessidade formativa desses profissionais, a SEMEC ofereceu um curso de formação para os diretores das escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, cuja ementa contempla temas relacionados às dimensões administrativa, financeira e pedagógica, com carga horária de 68 a 72 horas, na versão de 2016 a 2018. Em 2019, o curso de formação contemplou novos gestores e veteranos. Como ambos os formatos dos processos formativos pretendem contribuir para o aprimoramento das ações relativas à gestão escolar, no intuito de abarcar a tríade das dimensões aqui mencionadas, foram estruturados modelos com carga horária de 76 horas e 36 horas, respectivamente.

Por conseguinte, o interesse por essa temática está diretamente relacionado com a função exercida pela pesquisadora, que, desde janeiro de 2019, coordena a equipe de superintendentes, na SEMEC. Em seu exercício profissional, possui, como principais atribuições, apoiar os diretores escolares em seu papel de gestor. Vale ressaltar que desempenhou a função de Superintendente Adjunta de Gestão da Zona Norte, de janeiro de 2017 a dezembro de 2018. Além disso, a autora possui experiência de gestão, posto que foi diretora de uma escola dessa rede municipal durante 08 anos, no período de 2001 a 2009, oportunidade em que foi possível vivenciar desafios enfrentados pelos gestores escolares.

A partir do acompanhamento realizado pela pesquisadora, como responsável pela Superintendência da Regional Norte, surgiram questionamentos sobre como apoiar e contribuir para a melhor performance desses gestores, de modo a subsidiar o trabalho desses profissionais em suas dificuldades, corroborando o crescimento da escola em âmbitos diversos.

Face ao exposto, pode-se identificar a seguinte questão de pesquisa: quais são as lacunas entre os processos de formação dos gestores escolares da SEMEC e as suas demandas e desafios de trabalho?

Define-se por demanda, aqui, o que a Secretaria exige e, por desafio, o que precisa ser feito para atender à demanda. Entende-se oportuna essa descrição, neste estudo, para evitar possibilidades de conceber os termos como sinônimos.

Para responder a essa questão, foi definido o objetivo geral desta pesquisa que consiste em compreender as lacunas entre os processos de formação em gestão, oferecidos ao diretor de escola da SEMEC, e as demandas exigidas pela SEMEC, a fim de propor ações para minimizar os hiatos identificados.

Para isso, tem como objetivos específicos:

- a) detalhar os processos de formação dos gestores escolares para compreensão dos subsídios recebidos para o exercício de suas funções;
- b) descrever o trabalho dos diretores, para assimilação das demandas e desafios com os quais lidam;
- c) identificar e analisar as lacunas percebidas entre a formação oferecida pela SEMEC e o efetivo trabalho gestor, nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica;
- d) propor um plano de ação para minimizar as lacunas identificadas.

Com o intuito de atender aos objetivos supracitados, propôs-se uma pesquisa qualitativa, na qual se relatou o caso de gestão. Inicialmente, estruturou-se um levantamento de dados relativos aos cursos de formação oferecidos pela SEMEC aos gestores. Da mesma maneira, foi realizada uma pesquisa documental, para mapear as principais atribuições dos gestores, contidas no documento elaborado pela SEMEC que norteia os compromissos a serem assumidos, e, por fim, uma pesquisa com os superintendentes sobre a atuação dos 28 gestores escolares das unidades de Ensino Fundamental, no âmbito da Superintendência pesquisada. Após o levantamento desses dados, feito, sobretudo, no capítulo 1, aplicou-se um questionário aos diretores, pela ferramenta *Google Forms*, enviado por um aplicativo de mensagens, por meio de um link, como segunda etapa da pesquisa de campo, para suscitar a percepção dos sujeitos desta pesquisa quanto a questões relativas ao Contrato de Gestão, Planejamento Estratégico da SEMEC, Curso de Gestão ofertado, dentre outras.

Foi possível observar que os diretores possuem dificuldades quanto ao cumprimento das demandas a eles exigidas pela SEMEC, conforme se descreve no capítulo 1. Estas, por sua vez, relacionam-se às atribuições contidas nas dimensões que compõem a tríade norteadora da ação gestora, quais sejam: administrativa, financeira e pedagógica, além da necessidade de gestores se ajustarem ao planejamento estratégico por resultados. Por isso, importa considerar a formação oferecida para analisar se esta prepara o diretor para atender às demandas requeridas.

Os pontos destacados visam apresentar evidências empíricas para a descrição do caso de gestão. Ressalta-se a realização de procedimentos qualitativos nas diferentes etapas da pesquisa, buscando compreender os sentidos atribuídos aos mecanismos que abrangem os diferentes sujeitos envolvidos nos processos gestores (SEMEC, Superintendentes e Diretores Escolares).

Assim, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro está descrita a dinâmica de trabalho da gestão da SEMEC, a partir de uma pesquisa documental, detalhando os marcos legais, a estruturação da rede de ensino, evidenciando as ações da Superintendência de Gestão, bem como abordando pontos essenciais para o entendimento de como funciona o sistema público municipal de ensino de Teresina, no âmbito da gestão escolar, quais sejam: o processo de seleção e atribuições dos diretores, dentre outros.

Realizou-se um levantamento documental feito por meio de consulta a arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, assim como aos documentos Contrato de Gestão e Regimento Interno da Secretaria, para subsidiar os dados apresentados.

Destaca-se a sistemática de suporte e monitoramento realizado pela Gerência de Gestão a partir da atuação dos superintendentes escolares. Além disso, apresenta o documento base orientador para a função gerencial, nas escolas: o Contrato de Gestão, no qual estão contidas as atribuições dos gestores, embasadas nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

Esse capítulo também contempla a oferta de formação aos gestores escolares e relata a estrutura de suporte que a SEMEC propicia aos dirigentes escolares. O capítulo finaliza com a exposição do problema identificado pela pesquisadora sobre as lacunas existentes entre a oferta e as demandas de apoio e formação para os gestores das escolas da SEMEC.

No capítulo 2, apresenta-se a estrutura dos temas a serem desenvolvidos no referencial teórico, apontando autores relacionados aos objetos em estudo. Em seguida, na seção referente aos aspectos metodológicos, aborda-se o desenho da pesquisa relativo ao tipo e método utilizados, bem como os instrumentos de coleta de dados utilizados.

O segundo capítulo aponta também para o aporte teórico basilar da pesquisa, assim como mostra os dados coletados por meio de questionário, aplicado aos 28 gestores escolares da região norte da rede pública de ensino de Teresina. Em

seguida, demonstra as análises dos resultados obtidos, a partir do referencial teórico de autores que se debruçaram sobre o tema, sinalizando apontamentos acerca da realidade do contexto pesquisado, por meio de observação participante da autora.

O terceiro capítulo apresenta o Plano de Ação Escolar (PAE) que traz um planejamento estruturado no sentido de elencar estratégias e ações para buscar minimizar os espaços que distanciam as demandas exigidas pela SEMEC e os desafios a serem superados pelos gestores. Dessa forma, o plano se apresenta como uma macroação que se desdobra em duas etapas, contemplando uma proposta de formação, composta de duas partes: uma introdutória e outra continuada, que se complementam a fim de reduzir os *gaps* existentes entre os desafios e demandas dos gestores escolares que compõem a rede pública municipal de Teresina.

2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

Este capítulo apresenta o caso em estudo, que discute os processos de formação dos gestores escolares oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Para isso, organiza-se apresentando o suporte legal, quanto à perspectiva da gestão democrática e participativa, a descrição da SEMEC e suas estruturas de trabalho, no que se refere à gestão escolar, representada pela Gerência de Gestão Escolar e suas divisões. Destaca-se também o processo de seleção dos dirigentes escolares municipais, suas atribuições e o Contrato de Gestão, documento norteador das ações gestoras, seu objetivo e base legal. Além disso, apontam-se os processos de formação oferecidos pela Secretaria ao segmento de gestão escolar.

Cabe frisar que a gestão escolar, objeto principal deste trabalho, salienta aspectos legais que dão sustentação ao desenvolvimento de ações que contemplam o exercício democrático obrigatório em instituições públicas de ensino, assim como a garantia de padrão de qualidade. Isso é afirmado pela Constituição Federal de 1988, ao assinalar, no artigo 206, incisos VI e VII, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

A questão democrática para a condução das escolas foi reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – ao dizer que:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 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 de direito financeiro (BRASIL, 1996, [s. p.]).

Assim, a constituição cidadã e a LDB propõem o exercício democrático da gestão como princípio, apontando, em decorrência disso, para a importância de qualificação e formação do profissional para o bom desempenho de suas atribuições. Concebe-se que é possível propor políticas que visem conceder e

assegurar o desenvolvimento de competências aos gestores, para o exercício democrático da gestão.

A compreensão dos conceitos de gestão democrática e participativa está assentada na literatura. Lück (2000) e Machado *et al.* (2014) destacam que a gestão encaminha a discussão no sentido de que os atores envolvidos, no sistema de ensino, se defrontam com um imenso desafio segundo o qual implantar “um modelo participativo de gestão requer mudança de cultura e de comportamento no âmbito da rede de ensino” (MACHADO *et al.*, 2014, p. 5). Vale ressaltar que ambas consideram que a forma de representatividade dos agentes educacionais deve estar alicerçada a partir de uma visão sistêmica e integrada.

A gestão participativa, para Maximiano (2002), consiste na valorização da participação dos envolvidos durante o processo de tomada de decisões sobre a administração das organizações, embora deva ser levado em consideração o grau de participação de indivíduos nos processos decisórios, apresentando, obviamente, distinções. Desse modo, vale ressaltar a percepção segundo a qual tal responsabilidade tem por intuito garantir aos sistemas de ensino uma estrutura organizacional condizente com o que está disposto na lei.

Com o entendimento de que a gestão escolar pressupõe participação, torna-se evidente a responsabilidade de o diretor assegurar um ambiente escolar propício à atuação dos agentes educacionais, a fim de que a escola possa se constituir em instituição autônoma e participativa. Para tanto, é imprescindível que se some a essa questão a compreensão sobre o quão é fundamental os gestores possuírem conhecimentos e habilidades compatíveis com o desenvolvimento de competências que possibilitem garantir o exercício dos princípios assumidos pela SEMEC.

A contemplação da letra da lei e as problemáticas relacionadas à gestão participativa fomentam a discussão acerca dos sistemas de ensino em que se definem as normas de efetivação, conforme as peculiaridades locais. Para tanto, compreende-se que uma gestão escolar democrática e participativa é condição primordial para oportunizar e garantir que a educação se constitua em instrumento de transformação social.

Sendo assim, considerar os aspectos que compõem uma gestão eficaz, observando as dificuldades encontradas pelos gestores elevando em conta o desenho de trabalho adotado, as demandas repassadas pela Secretaria, a gestão

para resultados, dentre outros pontos, constituem-se em elementos importantes a serem analisados, considerando a prática diária dos diretores.

Nesse contexto, convém enfatizar que, para o bom desempenho dos diretores em sua função gestora, são exigidos deles habilidades e conhecimentos de diversas ordens. Por isso, devem estar cientes dos aspectos que envolvem seu trabalho, assim como se percebe o quão necessária é a adoção de mecanismos que visem à garantia de uma gestão que endosse a melhoria do ensino.

Verificam-se entraves a serem enfrentados no que diz respeito aos afazeres dos diretores das escolas e, por esse motivo, pretende-se dissertar como tal processo tem ocorrido em Teresina. Para isso, é fundamental garantir formação e suporte, para que o trabalho seja desenvolvido conforme o que se considera viável para o bom desempenho do gestor, seja em âmbito legal ou em ações proativas dos gestores, de acordo com a demanda exigente.

Para alcançar esse propósito, este primeiro capítulo da dissertação divide-se em seis seções: a primeira destaca a estrutura de funcionamento da SEMEC, na perspectiva de descrever as diversas funções distribuídas em gerências, bem como o Plano Estratégico da Secretaria (PES) e a visão estratégica contida nele. Em seguida, são apresentadas: a Gerência de Gestão e as superintendências a ela atreladas e, da mesma forma, a Superintendência Regional Norte, recorte desta pesquisa. Na terceira seção, relata-se sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares, a referência legal, baseada no princípio democrático constitucional.

A quarta seção traz as atribuições dos gestores, realçando o documento oficial local que rege o trabalho dos diretores: o Contrato de Gestão. Cabe enfatizar que se trata do referencial primeiro para encaminhar incumbências atribuídas aos gestores. Por essa razão, optou-se por demarcar, nessa seção, as atribuições alinhadas ao referido contrato. Na quinta seção, mostra-se a atual estrutura de apoio e formação oferecida aos profissionais nomeados para a função de gestor escolar, descrevendo o Curso de Gestão e seus objetivos. A última seção aponta para uma análise da apresentação do caso de gestão evidenciando os impasses entre encargos exigidos aos gestores e a formação e o suporte oferecidos pela SEMEC.

Este capítulo termina com a explanação do problema identificado pela pesquisadora sobre os *gaps* existentes entre a oferta e as demandas de apoio e

formação para os gestores das escolas da SEMEC. A seguir será apresentada a Secretaria de Educação de Teresina e a estruturação de seu Plano Estratégico.

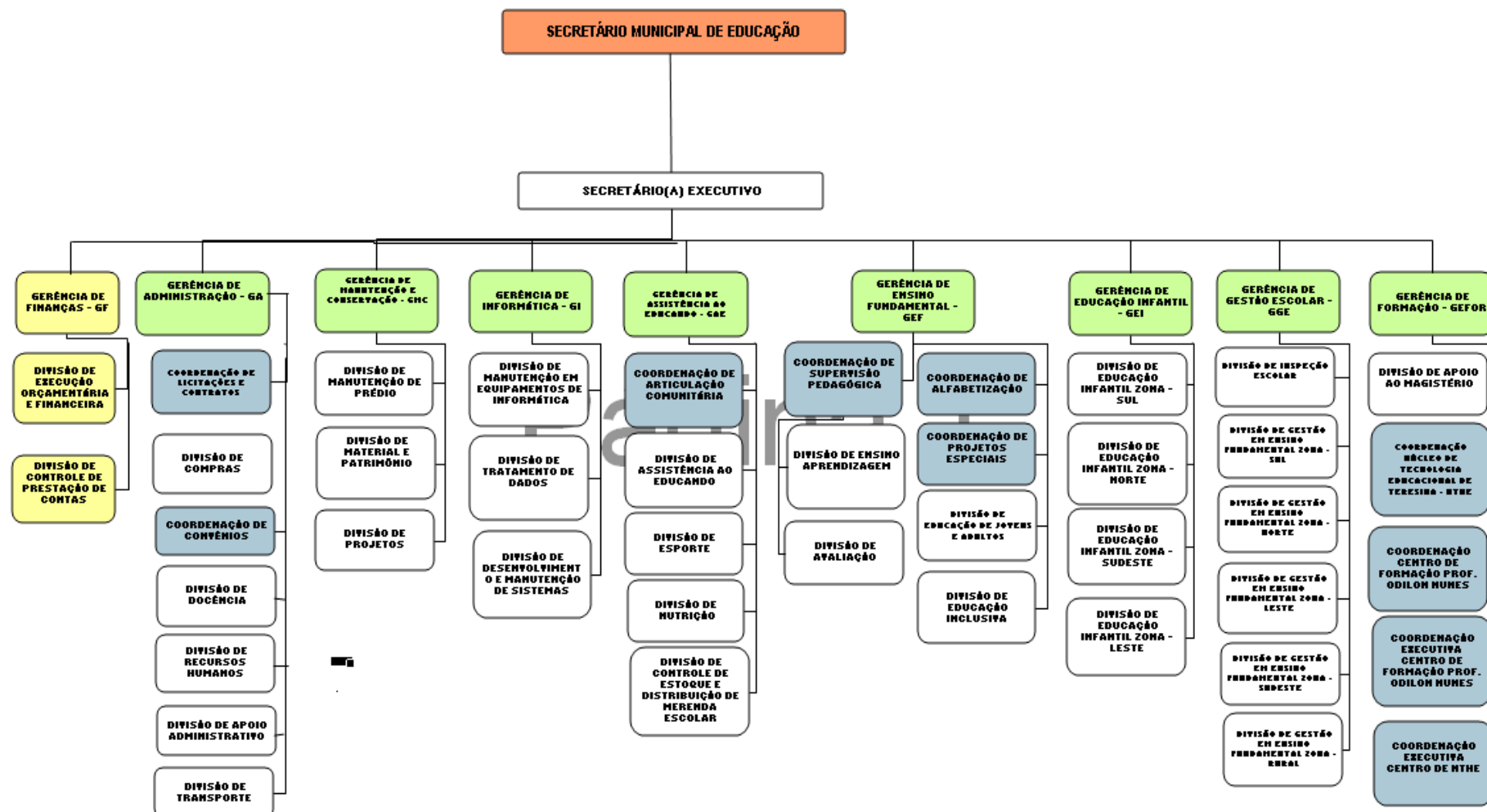
2.1 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SE TERESINA (SEMEC) E O PLANO ESTRATÉGICO DA SECRETARIA (PES)

No ano de 1966, em 28 de maio, foi sancionada a Lei nº 1079, criando a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública - S.M.E.C.S.P (PASSOS, 2017). Em 1975, Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) passou a abranger a Secretaria de Educação e Cultura instituída por meio da Lei nº 1.490, de 20 de outubro. A SEMEC nos moldes atuais, não mais compreendendo a esfera da cultura, foi constituída pela Lei nº 3.835, de 24 de dezembro de 2008.

A SEMEC, órgão da administração direta, subordinada ao Poder Executivo do Município, é responsável pelo planejamento, coordenação e avaliação das políticas públicas educacionais, pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, que, por sua vez, é composta por 309 unidades de ensino, sendo 149 de Ensino Fundamental e 160 de Educação Infantil (TERESINA, 2019). A missão de tal órgão é garantir condições de assegurar ao aluno acesso, permanência e sucesso no processo de ensino e aprendizagem nas unidades da rede pública municipal de ensino. Com o intuito de reafirmar o propósito destacado, a SEMEC possui uma estrutura organizada em gerências e coordenações.

A Organograma 1, a seguir, diz respeito à estrutura da SEMEC.

Organograma 1 – Estrutura da SEMEC



Fonte: Arquivos SEMEC (2018).

Para cumprir as determinações e políticas educacionais, a SEMEC possui departamentos, coordenados por gerências, que, por sua vez, dividem-se no seguinte formato: Administração, Assistência ao Educando, Assessoria Jurídica, Assessoria de Comunicação, Ensino Fundamental, Ensino Infantil, Finanças, Formação, Gestão Escolar, Informática e Gerência de Manutenção e Conservação. O quadro 1 sintetiza as gerências e suas atribuições:

Quadro 1 - Gerências (SEMEC)

Nº	Gerência	Atribuições
1.	Gerência de Ensino Fundamental	Responsável pela coordenação e execução dos programas e atividades de ensino, supervisão pedagógica, projetos especiais, Educação de Jovens e Adultos e ações voltadas para a expansão e melhoria da Rede Pública Municipal de Ensino.
2.	Gerência de Gestão Escolar	Responsável pela coordenação e execução dos programas e atividades de gerenciamento das escolas de Ensino Fundamental e pelo monitoramento dos indicadores de qualidade, visando à melhoria da Rede Pública Municipal de Ensino.
3.	Gerência de Assistência ao Educando	Responsável pela formulação, acompanhamento e avaliação de planos, programas e projetos que possibilitem o acesso e permanência do aluno na escola, bem como a formação da consciência crítica do educando, apoiando-o na construção do seu processo educativo e do pleno exercício para uma postura de cidadania.
4.	Gerência de Informática	Responsável pela manutenção de equipamentos de informática, pelo desenvolvimento de sistemas, pelo assessoramento e modernização da Secretaria na área de informática e pela coordenação das atividades estatísticas da Rede Pública Municipal de Ensino.
5.	Gerência de Administração	Responsável pela coordenação das atividades relativas à política administrativa da Secretaria.
6.	Gerência de Manutenção e Conservação	Responsável pela coordenação e execução dos serviços básicos de manutenção, conservação e fiscalização de obras realizadas por terceiros e guarda e distribuição dos materiais de consumo e equipamentos necessários às unidades da Rede Pública Municipal de Ensino.
7.	Gerência de Educação Infantil	Responsável pela coordenação e execução dos programas e atividades de gerenciamento dos Centros Municipais de Educação Infantil e Creches Filantrópicas.
8.	Gerência de Finanças	Responsável pela execução das atividades relacionadas ao movimento financeiro da Secretaria

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do regimento interno da SEMEC (2008).

As gerências estão divididas em áreas específicas, a fim de atender às demandas próprias dessa rede pública de ensino. Dessa forma, segundo o Regimento Interno, cada uma deve atuar, em articulação com as demais, para garantir condições viáveis e necessárias para o bom funcionamento das unidades de ensino. Ao considerar que o sistema educacional deve propiciar um trabalho articulado entre seus setores, entende-se que são imprescindíveis a execução e a avaliação de ações estratégicas, a partir de um efetivo planejamento institucional. Nesse sentido, a SEMEC vem, desde 2001, buscando efetivar sua missão institucional orientando-se por um Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), instrumento que comporta as diretrizes e ações estabelecidas, no sentido de assegurar a melhoria contínua do ensino ofertado pela rede pública municipal.

Visando ao alcance do objetivo definido, que consiste em assegurar a melhoria da qualidade do desempenho acadêmico dos alunos, o Plano Estratégico da SEMEC institui estratégias e metas baseadas nas evidências obtidas em diagnóstico anual. Esse planejamento tem se consolidado como uma metodologia gerencial para permitir à instituição o estabelecimento de uma gestão para resultados de forma consistente e sustentável, a partir da construção de uma visão estratégica de trabalho.

Entende-se que a visão estratégica se constitui em diretriz norteadora das ações contidas no plano. O quadro 2, a seguir, apresenta os principais pontos da visão estratégica do PES, da SEMEC:

Quadro 2 - Visão Estratégica do PES

Visão estratégica do PES	
Missão	Garantir educação pública de excelência com equidade
Visão de futuro	Ser referência nacional de ensino pela excelência.
Objetivo	Assegurar a melhoria da qualidade do desempenho acadêmico do aluno.
Estratégias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar práticas pedagógicas e avaliativas para melhorar o desempenho acadêmico do aluno. 2. Fortalecer a gestão dos núcleos administrativos e unidades de ensino da Secretaria/SEMEC.


Fonte: Elaborado pela autora com base no PES (SEMEC, 2019).

Compreende-se o PES como um documento que visa contribuir para efetivar maior unidade às ações e direcionamento dos esforços que a Secretaria realiza para

melhorar a qualidade dos serviços que empreende. Sobre essa questão, Machado *et al.* (2014) apontam que a gestão escolar só poderá ser bem-sucedida, se for reconhecida a integração nos diversos segmentos do âmbito do sistema educacional, abarcando desde o nível macro (órgãos dos sistemas federal, estadual e municipal) até o nível micro (a escola), buscando garantir a aplicação das políticas e diretrizes, além de sua efetiva execução nos espaços escolares.

Nesse sentido, a SEMEC busca estabelecer, pelo PES, a implementação das ações estratégicas em articulação com profissionais docentes e não docentes, gestores e alunos e em parceria com as famílias e com outras instituições afins, objetivando garantir uma educação de qualidade, traduzida no acesso, permanência e sucesso dos alunos da rede pública municipal de ensino de Teresina. A figura 2, a seguir, apresenta a estrutura dos principais pontos do PES, assim como os valores institucionais, missão, visão de futuro, além do objetivo, metas e estratégias.

Figura 1 - Planejamento Estratégico da Secretaria (PES 2019)

 Prefeitura de Teresina		PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO – PES 2019 Secretaria Municipal de Educação	
VALORES			
Qualidade: Eficiência e eficácia nos serviços prestados pela SEMEC.			
Democratização: Gestão participativa e colaborativa.			
Equidade: Acesso, permanência e sucesso dos alunos no processo educacional, respeitando as diferenças individuais.			
Inovação: Ações empreendedoras, comprometidas com a sustentabilidade, com o sucesso institucional e com o desenvolvimento social.			
Ética: Responsabilidade, zelo e valorização da pessoa humana e do bem público.			
MISSÃO: Garantir educação pública de excelência com equidade.		VISÃO DE FUTURO Ser referência nacional de ensino pela excelência.	
OBJETIVO: Assegurar a melhoria da qualidade do desempenho acadêmico do aluno			
ESTRATÉGIA 1: Implementar práticas pedagógicas e avaliativas para melhorar o desempenho acadêmico do aluno.		ESTRATÉGIA 2: Fortalecer a gestão dos núcleos administrativos e unidades de ensino da SEMEC.	
METAS			
1.1 Elevar o desempenho dos alunos da Educação infantil.		2.1 Gerenciar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras em 100% das unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Teresina.	2.2 Garantir o funcionamento de 309 unidades de ensino e de 08 núcleos administrativos da SEMEC.
1.º Período: De 63,4% para 70% no nível silábico com correspondência.	2.º Período: De 77,4% para 80% no nível alfabético.		
1.2 Elevar o índice de aprovação geral da Rede Pública Municipal de Ensino de 95,43% para 98,5%			
Anos Iniciais	Anos Finais		
De 98,26% para 99,0%;		De 90,66% para 98,0%.	
1.3 Realizar avaliação de aprendizagem para 100% das turmas da Educação Infantil (Pré-Escola) e do Ensino Fundamental.		2.3 Melhorar a infraestrutura física da Rede, construindo 11 CMEI's, 06 EM's, 01 planetário e 05 quadras cobertas e cobrindo 02 quadras poliesportivas, ampliando e/ou reformando 10 EM's, 05 CMEI's e realizando a manutenção das unidades da Rede.	

Fonte: SEMEC (2019).

Com o entendimento de que as ações devem convergir para o ensino, o plano, elaborado pela SEMEC, indica apenas um objetivo: assegurar a melhoria da

qualidade do desempenho acadêmico do aluno. A perspectiva é de que os profissionais direcionem suas atividades para o alcance do objetivo proposto. As estratégias planejadas abarcam ações a serem desenvolvidas por cada gerência, que, por sua vez, elabora seus planos de ação com metas específicas baseadas nas metas gerais, estabelecidas no plano.

Vale ressaltar que o suporte e a formação caberiam ser contemplados na Estratégia 2, especificamente na Meta 2.1, que cita o gerenciamento de ações que abarcam as dimensões administrativa, financeira e pedagógica. No entanto, não há, no plano, previsão de ações voltadas diretamente para essas áreas, exceto a Ação 2.1.1, quando menciona recursos financeiros como o Fundo Rotativo e Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que prevê: “[...] orientar 100% das unidades de ensino na execução dos recursos do Fundo Rotativo, PDDE e suas ações vinculadas”. Essa ação, relacionada à autonomia financeira, consiste na orientação aos gestores sobre como investir os recursos financeiros, tendo em vista a importância de o gestor administrá-los em prol da melhoria do ensino, nas escolas, especialmente, por se constituir como uma dificuldade colocada por eles.

Após relatar como se estruturam a SEMEC e suas gerências, convém apontar, na próxima seção, a Gerência de Gestão Escolar (GGE), divisão responsável pelo gerenciamento dos procedimentos e ações que compreendem a gestão das unidades de ensino.

2.2 A GERÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR (GGE)

A GGE, segundo regimento interno da SEMEC, em seu Art. 32, é responsável pelo gerenciamento dos programas e atividades das escolas e pelo monitoramento dos indicadores de qualidade, visando à melhoria do ensino da rede pública municipal (TERESINA, 2008).

A partir do regimento interno, referencial legal da SEMEC, apontam-se as atribuições da GGE no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Atribuições da Gerência de Gestão Escolar

Atribuições da GGE	
1	Atuar ativamente na sistematização das estratégias definidas para o alcance das metas estabelecidas pela SEMEC, assim como das metas relativas aos indicadores nacionais de qualidade educacional;
2	Coordenar a formação em serviço dos diretores das escolas municipais com objetivo de melhorar seu desempenho nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica;
3	Acompanhar o desenvolvimento das ações e analisar os resultados das escolas, em articulação com os demais setores da Secretaria Municipal de Educação;
4	Gerenciar mensalmente o alcance das metas projetadas para a rede e escolas;
5	Oferecer apoio técnico, no sentido de apresentar medidas de melhoria em relação aos resultados alcançados;
6	Avaliar o desempenho do diretor, fortalecendo sua atuação junto à comunidade escolar;
7	Apoiar e orientar o superintendente escolar para o exercício de sua função, bem como acompanhar o alcance das metas de núcleo de escolas;
8	Analisar os instrumentos gerenciais das escolas e propor intervenções para favorecer o desempenho dos superintendentes e gestores de escolas

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o regimento interno da SEMEC (2008).

Convém sublinhar que, até 2018, na atuação da GGE, havia uma divisão baseada nos espaços geográficos, nomeados de zonas. Cada zona era acompanhada por uma Superintendente Adjunta que, por sua vez, estava subordinada à Assessora de Gestão. Em janeiro de 2019, essa estrutura foi modificada, havendo, atualmente, uma Coordenação de Supervisão que atua diretamente junto aos Superintendentes Escolares. A tabela 1, a seguir, apresenta a descrição atual da subdivisão estrutural de funcionamento da GGE, bem como o quantitativo de profissionais alocados em cada setor.

Tabela 1 – Estrutura - GGE

Cargo	Quantitativo de Profissionais
Assessora de Gestão	1
Coordenadora de Supervisão	1
Superintendente Escolar Educação Infantil	8
Superintendente Escolar Ensino Fundamental	18
Inspeção	1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da SEMEC (2019).

A Assessoria de Gestão articula, com as demais gerências, estratégias para garantir o bom funcionamento das escolas na esfera gerencial. A Inspeção é responsável diretamente por monitorar a carga horária e calendário escolar. As funções da Coordenação de Supervisão e Superintendentes Escolares serão, posteriormente, detalhadas em seção específica, para melhor entendimento de suas atribuições e atividades dentro da GGE.

A GGE tem, como fundamento de suas atividades, o processo de suporte e monitoramento das práticas gestoras das escolas municipais de Teresina. Para aprimorar o acompanhamento, a SEMEC agrupa as unidades de ensino em quatro zonas, de acordo com as regiões da cidade: norte, sul, leste e sudeste, conforme demonstrado na tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Alocação das Unidades de Ensino conforme zona geográfica do município

Zona	Centro de Educação Infantil			Escolas de Ensino Fundamental				Total
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	OBS	
Norte	38	01	39	25	03	28	1º ao 9º: 08 6º ao 9º: 03 1º ao 5º: 15 2º ao 9º: 01 3º ao 9º: 01	67
Sul	52	03	55	35	09	44	1º ao 9º: 18 6º ao 9º: 05 1º ao 5º: 21	99
Leste	32	07	39	28	22	50	1º ao 9º: 04 2º ao 9º: 01 3º ao 9º: 01 6º ao 9º: 09 1º ao 5º: 33 1º ao 4º: 01 1º ao 2º: 01	89
Sudeste	25	02	27	18	09	27	1º ao 9º: 07 2º ao 9º: 01 6º ao 9º: 02 2º ao 5º: 01 1º ao 5º: 15 1º ao 2º: 01	54
Total	147	13	160	106	43	149	Geral	309

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do sistema de informação (SEMEC, 2019).

Percebe-se a variabilidade do número de escolas em cada zona. Ressalta-se que o espaço geográfico foi o critério utilizado para definir a divisão em que cada

unidade de ensino está situada. Observa-se, ainda, que a zona sul possui maior número de unidades de ensino de Educação Infantil, assim como a região leste é a que possui maior número de escolas de Ensino Fundamental.

As regionais norte e sudeste possuem um menor número de escolas, sendo que a zona sudeste conta com menor quantidade tanto em unidades de Ensino Fundamental, quanto da Educação Infantil. Importante frisar que a quantidade de unidades de ensino está relacionada à demanda de estudantes na região, ou seja, as escolas são construídas a partir da constatação da necessidade de atendimento, pela procura da população por matrículas e/ou pelo crescimento habitacional da área, com a ampliação/construção de conjuntos residenciais, dentre outros.

A seguir, apresenta-se a Coordenação de Supervisão e as escolas da Zona Norte, recorte desta pesquisa, compreendendo 28 escolas de Ensino Fundamental contemplando anos iniciais e finais.

2.2.1 A Coordenação de Supervisão e as Escolas da Zona Norte

Nesta seção, apresenta-se a Coordenação de Supervisão, esfera que se constitui como uma espécie de fio condutor ao apoio oferecido às escolas, por meio do trabalho dos superintendentes, bem como apoiando diretamente os gestores em atendimento individualizado, na SEMEC. Destacam-se ainda, nesta seção, as escolas que compõem a regional norte, descrevendo como se dá o trabalho dos superintendentes escolares, nas 28 escolas, recorte da pesquisa, com o intuito de explicitar o desenho proposto pela SEMEC, para a execução de ações estratégicas, na perspectiva de contribuir com a melhoria do ensino na rede pública municipal.

O regimento interno da SEMEC faz menção ao que compete às Divisões de Gestão em Ensino Fundamental, outrora assumidas pelas Superintendentes Adjuntas, substituídas, atualmente, por uma Coordenação, que ora se denomina Coordenação de Supervisão. As atribuições desse segmento estão disponíveis no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Atribuições da Coordenação de Supervisão

Atribuições da Coordenação de Supervisão	
1	Acompanhar o cumprimento dos 200 dias letivos e 800 horas aula;
2	Atuar ativamente no processo de definição do Plano de Metas das escolas;
3	Receber e analisar o consolidado dos dados, coletados pelos superintendentes, referentes ao funcionamento e autonomia de das escolas;
4	Gerenciar, mensalmente, as metas estabelecidas pela escola tendo como referência os resultados de avaliações internas e externas, aplicadas pela escola e SEMEC, respectivamente;
5	Coordenar e (re)direcionar as ações da superintendência com base nas metas e demandas advindas do monitoramento;
6	Orientar a socialização de dados à equipe escolar, pela gestão da escola, e propor intervenções baseadas nos resultados.

Fonte: Elaborado pela autora com base no regimento interno da SEMEC (2008).

Vale frisar que a SEMEC adota a gestão para resultados, razão pela qual se verifica uma tendência a uma acentuada valorização dos resultados das avaliações externas, em detrimento de outros elementos que compõem os processos educacionais. Em consequência disso, observa-se demasiada atenção das equipes gestoras em atender às intervenções feitas com ênfase ao alcance das metas, como será mencionado, posteriormente. Nota-se, nesse contexto, uma inclinação ao gerencialismo. Sobre essa questão, Nascimento e Albuquerque (2012, p.2) apontam que:

[...] o gerencialismo como um modelo nato da empresa privada visa a racionalização de gastos, ou seja, realizar mais atividades com os mesmos recursos de antes. Essa lógica aplicada à educação gerou resultados perversos, pois seu método deteriora a educação e descentraliza as responsabilidades [...] sendo o responsável por isso o gestor local, que seria o diretor da escola[...] Contudo, ao passo que o Estado prega a descentralização, com o novo modelo de gestão, o mesmo, paradoxalmente [...] elabora as políticas, as diretrizes curriculares, os programas de formação e avaliação. Os gestores escolares teriam liberdade [...] de como aplicar as políticas, e não em elaborá-las.

Assim, cabe à Coordenação de Supervisão analisar os instrumentos gerenciais e propor as intervenções que se fizerem necessárias à utilização de recursos, indicando medidas de melhoria em relação aos resultados apresentados pelas escolas, oferecendo apoio técnico, bem como avaliar o desempenho, fortalecer

a liderança do diretor e capacitá-lo em serviço para atuar, de forma integrada, com a comunidade escolar.

Outro aspecto que se destaca, nessa função, está relacionado ao apoio, fortalecimento e orientação, em serviço aos superintendentes escolares para subsidiar o alcance das metas de seu grupo de escolas, com base nas informações, por eles levantadas, como também na observação das escolas de seus núcleos, acompanhando e avaliando o cumprimento do Contrato de Gestão assinado pelos gestores escolares.

Ao superintendente escolar cabe promover a interlocução entre SEMEC e escola, com o intuito de estreitar as relações e agilizar as demandas que surgem no dia a dia da instituição, dentre outras incumbências. Sobre o papel do superintendente escolar, o Art. 37 do regimento já mencionado cita as seguintes atribuições.

- I - realizar visitas sistemáticas às escolas, monitorando, avaliando, intervindo e corresponsabilizando-se pelos seus resultados;
- II - orientar os dirigentes na implementação das autonomias pedagógica, administrativa e gestão financeira, por meio de mecanismos de fortalecimento da liderança necessários ao gerenciamento eficaz das escolas;
- III - acompanhar, nas escolas sob sua responsabilidade, a implementação das autonomias administrativa, pedagógica e gestão financeira;
- IV - pactuar com o diretor, no início do ano, as metas da escola, de acordo com as metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- V - responsabilizar-se, conjuntamente com o diretor, pelos resultados e pelo alcance das metas da escola;
- VI - apoiar o diretor na integração e articulação dos projetos desenvolvidos na escola;
- VII - gerenciar, mensalmente, o alcance das metas do grupo de escolas sob sua responsabilidade, por meio das rotinas da Sistemática de Acompanhamento;
- VIII - facilitar as relações entre escola e Secretaria, de modo a liberar o diretor para as prioridades de sua função;
- IX - comunicar às escolas os decretos, portarias, editais e outras normas para a Rede Pública Municipal de Ensino;
- X - monitorar a implementação das normas que viabilizem o bom funcionamento para a Rede Pública Municipal de Ensino;
- XI - acompanhar e viabilizar o cumprimento do Regimento e Calendário Escolar;
- XII - analisar os instrumentos Gerenciais das escolas;
- XIII - verificar o desenvolvimento do Programa de Ensino;

XIV - avaliar o desempenho e fortalecer a liderança do diretor, capacitando-o, em serviço, para atuar de forma integrada com a comunidade escolar (SEMEC, 2008, [s.p.]).

Importante ressaltar que as visitas são realizadas conforme cronograma previamente elaborado pelo superintendente e entregue à Coordenação de Supervisão, para acompanhar o monitoramento. Aponta-se como destaque o Plano de Metas e Ações (PMA) a ser a construído pela equipe escolar, com o apoio do superintendente, e apresentado à SEMEC, no início do ano letivo. Quanto às metas pactuadas, é importante frisar que essa ação é realizada por meio de orientações prévias repassadas pela SEMEC, assim como pelo preenchimento de um instrumento próprio contendo os indicadores previstos no plano, tendo como referências as metas definidas pela SEMEC. O monitoramento do PMA também é feito *on-line*, a partir do acompanhamento dos resultados pelos superintendentes nos sistemas de informação da SEMEC.

Além disso, os superintendentes escolares, em visitas às escolas, acompanham e monitoram a execução dos programas de ensino definidos pela SEMEC, assim como registram o processo de operacionalização das ações nos documentos denominados notas técnicas². Entende-se que estes são documentos necessários e importantes para os encaminhamentos feitos pelos superintendentes, bem como para acompanhar as intervenções realizadas por eles. Importante esclarecer que a atuação da autora como Coordenadora de Supervisão na SEMEC permite assessorar e coordenar o trabalho dos superintendentes escolares, responsáveis por oferecer suporte às escolas municipais em suas dificuldades.

Como parte da GGE, a Coordenação de Supervisão é composta por uma Coordenadora de Supervisão, havendo três superintendentes escolares que atendem à zona norte, duas delas atendendo a 10 escolas e uma a 08. Integram, ainda, o núcleo a Assessora de Gestão e a responsável pela Inspeção, conforme já apresentado na tabela 1.

Os superintendentes escolares acompanham as escolas realizando o monitoramento, conforme composição de um núcleo específico definido em cada

² As notas técnicas são instrumentais, elaborados pela Gerência de Gestão, que contêm pontos discutidos da pauta mensal de visita às escolas, encaminhamentos sugeridos pelo superintendente e compromissos assumidos pela equipe gestora quanto às intervenções a serem feitas para atender às propostas encaminhadas.

ano letivo. O quadro 5, a seguir, mostra a distribuição das escolas da zona norte, por núcleo e níveis de atendimento, no ano de 2109.

Quadro 5 - Núcleos de atendimento dos Superintendentes – Zona Norte

Nº	Escolas Municipais	Nível de Ensino
1	Bezerra de Menezes	1º ao 5º ano
2	Clidenor de Freitas	6º ao 9º ano
3	Conselheiro Saraiva	1º ao 9º ano
4	Domingos Afonso Mafrense	1º ao 5º ano
5	Galileu Veloso	1º ao 5º ano
6	José Gomes Campos	1º ao 9º ano
7	José Nelson de Carvalho	1º ao 9º ano
8	Moaci Madeira Campos	1º ao 5º ano
9	Nova Brasília	1º ao 5º ano
10	Santa Maria das Vassouras	1º ao 5º ano
Nº	Escolas Municipais	Nível de Ensino
1	Aurino Nunes	1º ao 5º ano
2	Darcy Carvalho	1º ao 5º ano
3	Euripedes de Aguiar	6º ao 9º ano
4	Gov. Chagas Rodrigues	1º ao 5º ano
5	Mocambinho	1º ao 9º ano
6	Murilo Braga	1º ao 5º ano
7	Poeta da Costa E Silva	1º ao 5º ano
8	Roberto Cerqueira Dantas	1º ao 5º ano
Nº	Escolas Municipais	Nível de Ensino
1	Ambiental 15 de Outubro	1º ao 9º ano
2	Antônio Dílson Fernandes	1º ao 9º ano
3	Cajazeiras	1º ao 5º ano
4	Delmira Coelho Machado	1º ao 9º ano
5	Deputado Antônio Gayoso	1º ao 9º ano
6	Iolanda Raulino	1º ao 9º ano
7	José Carlos	1º ao 5º ano
8	Mariano Alves de Carvalho	6º ao 9º ano
9	Minha Casa	1º ao 5º ano
10	Santa Maria da Codipi	1º ao 5º ano

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da SEMEC (2019).

O acompanhamento às escolas, pelos superintendentes, é formulado na perspectiva de atendimento semanal ou quinzenal, conforme demandas escolares. Entende-se como necessária a frequência semanal às escolas cujos diretores demonstram dificuldades no cumprimento de prazos ou no entendimento de análise dos dados, ou, ainda, quando não executam, adequadamente, os programas de

ensino e outras demandas deliberadas pela SEMEC. A distribuição dos superintendentes por escolas leva em conta o perfil da escola, ou seja, quantidade de alunos, modalidade de ensino oferecida, assim como endereço, sendo este último levado em conta para agilizar o deslocamento dos superintendentes.

Frisa-se que os superintendentes se apropriam dos dados, a partir do acesso aos sistemas internos de informação, que contêm dados das escolas, identificando as especificidades de cada uma. A seguir, na tabela 3, registra-se a distribuição das escolas com o atendimento em anos escolares e quantidade de alunos da regional norte:

Tabela 3 – Escolas da Zona Norte - SEMEC

Nº	Unidade de Ensino	Anos Iniciais	Anos Finais	TOTAL
1	EM AMBIENTAL 15 DE OUTUBRO	188	226	414
2	EM ANTONIO DILSON FERNANDES	202	153	355
3	EM AURINO NUNES	97	0	97
4	EM BEZERRA DE MENEZES	273	0	273
5	EM CAJAZEIRAS	111	0	111
6	EM CLIDENOR DE FREITAS SANTOS	0	510	510
7	EM CONSELHEIRO SARAIVA	221	258	479
8	EM DELMIRA COELHO MACHADO	359	325	684
9	EM DEPUTADO ANTONIO GAYOSO	188	602	790
10	EM DOMINGOS AFONSO MAFRENSE	390	0	390
11	EM EURIPEDES DE AGUIAR	0	609	609
12	EM GALILEU VELOSO	508	0	508
13	EM GOVERNADOR CHAGAS RODRIGUES	808	0	808
14	EM IOLANDA RAULINO	216	378	594
15	EM JOSE NELSON DE CARVALHO	100	163	263
16	EM MARIANO ALVES DE CARVALHO	0	647	647
17	EM MINHA CASA	273	0	273
18	EM MOACI MADEIRA CAMPOS	718	0	718
19	EM MOCAMBINHO	301	457	758
20	EM MURILO BRAGA	570	0	570
21	EM NOVA BRASILIA	615	0	615
22	EM POETA DA COSTA E SILVA	552	285	837
23	EM PROFESSOR JOSE CARLOS	445	0	445
24	EM PROFESSOR JOSE GOMES CAMPOS	139	667	806
25	EM PROFESSORA DARCY PEREIRA DE	728	0	728

Nº	Unidade de Ensino	Anos Iniciais	Anos Finais	TOTAL
CARVALHO				
26	EM ROBERTO CERQUEIRA DANTAS	888	0	888
27	EM SANTA MARIA DA CODIPI	296	0	296
28	EM SANTA MARIA DAS VASSOURAS	399	0	399
Total		9585	5280	14865

Fonte: SEMEC (2019).

É possível observar a variabilidade no perfil das escolas em estudo quanto ao número de alunos tanto nos anos iniciais quanto nos finais. Observa-se que mais da metade atende aos anos iniciais e apenas três atendem exclusivamente aos anos finais, as demais atendem a ambos os segmentos. A quantidade de alunos também interfere no atendimento dos superintendentes às unidades de ensino cuja frequência pode ser semanal ou quinzenal. Aquelas com mais alunos, geralmente, recebem a visita uma vez por semana. Geralmente, as escolas com maior número de alunos demandam mais atenção pela proporção entre o número de integrantes da equipe gestora e o total de estudantes.

Considerando o panorama apresentado, convém destacar que os superintendentes escolares possuem propriedade da caracterização das escolas onde atuam, do PMA de cada unidade de ensino, definindo ações específicas de intervenção para cada contexto escolar. Assim, a próxima subseção descreve as ações do superintendente escolar e sua rotina de trabalho.

2.2.2 As Atribuições e o Trabalho do Superintendente Escolar em sua abrangência de atuação

O processo de apoio ao trabalho de gestores escolares ocorre por meio da ação do superintendente escolar. Na SEMEC, o superintendente escolar é responsável pelo apoio ao trabalho de gestão das escolas da rede, que, por sua vez, está vinculado à Coordenação de Supervisão. Para entender os desdobramentos desse processo de suporte, é preciso conhecer quais são as atribuições e as demandas da função do superintendente escolar.

O trabalho do superintendente escolar compreende a realização de visitas às escolas. Assim, é possível conhecer a instituição e detectar fragilidades, a partir do conjunto de informações contidas no registro de visitas.

Os superintendentes escolares levam consigo uma pauta previamente elaborada com base em aspectos relativos às demandas emanadas pela Secretaria, a partir dos resultados das avaliações feitas. Com isso, ganham destaque os itens relacionados à formação de professores e execução do plano de ensino, por exemplo. Somam-se, ainda, às suas incumbências, o acompanhamento do fluxo dos programas, além de contemplar itens voltados para o monitoramento de cumprimentos de prazos, bem como para tratar de assuntos diversos, a fim de alinhar suas atividades ao que está estabelecido pela SEMEC, no sentido de adequar as ações da escola ao que está contido no PMA, especificamente no que diz respeito ao alcance das metas, definidas antecipadamente pela escola, em conjunto com a SEMEC.

Ao final da visita, é elaborado um relatório contendo, de forma descritiva, os aspectos discutidos pelo diretor e superintendente, como também os compromissos assumidos pela gestão da escola. O documento é assinado pela equipe gestora e superintendente. Na visita seguinte, são retomados os pontos da visita anterior a fim de resgatar os aspectos discutidos e averiguar a atendimento das demandas encaminhadas. Importante destacar que o foco das visitas é a dimensão pedagógica, embora sejam abordados pontos das dimensões administrativa e financeira, em menor grau, quando há uma demanda específica, ou no caso de solicitação de apoio pelo diretor.

A partir do registro padrão da pauta e da nota técnica, além de contemplar compromissos assumidos durante a visita, é possível perceber, por vezes, em conversas com diretores, certa vulnerabilidade em que estes não demonstram propriedade de informações, assim como manifestam insegurança para tomar medidas que fazem parte do dia a dia da escola.

Ainda sobre as dificuldades encontradas, embora não constem, nas notas técnicas, registros quantitativos, os superintendentes relatam situações em que os gestores demonstram pouco domínio na operacionalização dos sistemas de informação, disponibilizados pela Secretaria, gerando erros e atrasos na inserção de dados da escola. Ocasionalmente, eles precisam recorrer aos superintendentes e/ou a algum funcionário da escola para resolver problemas dessa natureza. Cabe mencionar que a SEMEC disponibiliza ferramentas tecnológicas próprias e terceirizadas, a fim de agilizar o tratamento e a análise dos dados de avaliações internas e externas. As escolas são orientadas a alimentar, periodicamente, os

sistemas, com dados que serão analisados e discutidos pelas equipes da escola e Secretaria, a partir de cronogramas definidos pela SEMEC.

Na perspectiva de apoiar a escola quanto à apropriação e análise dos resultados, para agilizar os processos de sistematização das informações das unidades de ensino, os superintendentes orientam os gestores a socializar os dados junto à equipe escolar. Além disso, estimulam a gestão a divulgar os resultados para alunos e comunidade, incentivando-os a perseguir as metas projetadas.

Ademais, no que tange à gestão financeira, mesmo sem registro, verifica-se, a partir de informações repassadas pelo departamento responsável, a existência de erros, como planilhas não preenchidas corretamente, incompletas e rasuradas. A fim de minimizar problemas dessa ordem, os gestores são comunicados informalmente de que poderão ser notificados, em caso de reincidência dessas ocorrências, considerando que os diretores são alertados quanto aos erros contidos na documentação, sendo-lhes dado um novo prazo para correção. Percebe-se que o tempo gasto nesse procedimento é prejudicial ao processo geral de prestação de contas, resultando em atraso no repasse de recursos posteriores, mesmo que sejam realizadas as correções.

Levando em conta essa dinâmica gerencial, ressalta-se a importância de zelar pela sistemática de seleção para o cargo de diretor, bem como pelos processos de apoio e formação, considerando as responsabilidades exigidas pelo sistema. Assim, a seção seguinte trata sobre o processo de escolha de diretor de escola, trazendo referências legais que regem os mecanismos em questão.

2.3 PROCESSO DE SELEÇÃO PARA O CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA

O processo de escolha de diretores nas unidades públicas de ensino, no Brasil, tem sido motivo de discussões, por várias razões, especialmente no que diz respeito ao que define a Constituição Federal, em seu Artigo 206, sobre a gestão democrática nas instituições abrangendo, inclusive, as escolas.

A gestão democrática nas unidades de ensino surge como possibilidade de escolher os dirigentes pela comunidade escolar, isto é, consiste na efetiva participação daqueles que a compõem: docentes, servidores administrativos, alunos e pais, propiciando debates e favorecendo a atuação comunitária em decisões que viabilizam a corresponsabilidade pelas ações empreendidas na escola.

Ainda sob o viés do princípio democrático, em Teresina, foi instituída a eleição para diretores das escolas em 1984, por meio da Lei nº 1.802, de 30 de novembro de 1984. Desde então, os processos vêm sendo aperfeiçoados. Por exemplo, para concorrer ao cargo, é necessário que o candidato assine um termo de compromisso no qual se responsabiliza a cumprir o Contrato de Gestão. Em 2019, consta a obrigatoriedade de construção de um Plano de Trabalho, em conjunto com a comunidade escolar.

Em vista disso, o Plano de Trabalho, documento a ser elaborado pela equipe gestora após a eleição, destaca-se como elemento importante, com metas pré-estabelecidas a serem monitoradas pela comunidade escolar e SEMEC. A participação popular, tanto nas eleições quanto no decorrer do processo educativo, dentro da escola, tende a oportunizar mobilização dos atores envolvidos para uma efetiva cidadania, assegurando acesso, permanência e ensino de qualidade à comunidade nas escolas públicas.

Em Teresina, os diretores da rede municipal de ensino são eleitos para um mandato de 3 anos, na ocasião em que pleiteia a reeleição, o candidato deve, obrigatoriamente, assinar um termo atestando que cumpriu satisfatoriamente o Contrato de Gestão. Para homologação da candidatura, a SEMEC faz uma averiguação junto às Gerências ligadas ao ensino, de administração e financeira, a fim de comprovar o cumprimento do contrato.

A eleição se dá simultaneamente nas unidades de ensino, onde há candidatos aptos à concorrência, de acordo com a Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012. Conforme Artigo 1º da lei, a gestão democrática será exercida pelo Diretor, Vice-Diretor ou Diretor-Adjunto, denominação³ dada a partir do quantitativo de turmas das unidades de ensino, que será mais detalhada posteriormente, para melhor entendimento, obedecendo ao princípio da autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação nacional (TERESINA, 2012).

Ratificando o princípio democrático, o Art. 2º da lei supracitada trata da ampla participação da comunidade nas eleições diretas para diretores de escola, assim como o 3º da mesma lei rege sobre o voto direto e secreto da comunidade escolar, no certame, observados os pesos dos votos de cada segmento. Em cada pleito, é

³ O vice-diretor atua em um turno como professor e no outro na gestão. Nas escolas com mais de 16 turmas, há o diretor adjunto que atua nos dois turnos na gestão.

divulgado um edital que determina normas e procedimentos acerca do processo de eleição, no qual constam disposições complementares, com base na lei municipal vigente. É instituída uma comissão eleitoral central, com representação da SEMEC. Quanto à participação da comunidade, é constituída uma comissão eleitoral da escola, formada com a escolha de representantes, em reunião registrada em ata, quais sejam: um representante de cada segmento - professor, servidor e responsável por aluno matriculado na unidade de ensino.

O Art. 4º trata sobre a duração do mandato, podendo haver reeleição para um único período. A lei não menciona razões quanto ao período do pleito, tendo sido verificados, em eleições anteriores, mandatos com menor ou maior duração.

No Art. 5º, prevê-se que pode concorrer ao cargo qualquer professor ou pedagogo em efetivo exercício na unidade de ensino, desde que sejam comprovados os requisitos, quais sejam:

I - possuir curso superior em Licenciatura Plena; II - ter disponibilidade para o exercício da função no regime de 40 horas; III - contar com, pelo menos, 03 (três) anos de efetivo exercício do magistério; IV - não possuir sentença criminal condenatória transitada em julgado; V - comprometer-se a assinar Termo de Compromisso, assumindo cumprir o Contrato de Gestão; VI - ter cumprido satisfatoriamente o Contrato de Gestão, conforme avaliação de desempenho, em caso de reeleição; VII - não ter sofrido qualquer penalidade administrativa disciplinar por infração apurada em inquérito administrativo, por cinco anos, nos termos dos Arts. 136 e 140, da Lei nº 2.138, de 21 de julho de 1992 (Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Teresina); VIII - declarar estar apto a movimentar conta bancária junto às instituições financeiras; IX - estar em dia com a entrega de documentos escolares, de acordo com os prazos estipulados pela SEMEC (SEMEC, 2012).

Os Artigos 6º e 7º da referida Lei fazem menção ao Curso de Gestão e ao Contrato de Gestão, respectivamente, determinando, em ambos os itens, as exigências para o cumprimento efetivo do que se espera para o bom desempenho do exercício da função gestora. Dessa forma, é importante questionar se há consonância entre os artigos mencionados ou ainda, analisar as discrepâncias identificadas.

Verificam-se situações em que não há candidato. Nesses casos, conforme Artigo 11, o Secretário Municipal de Educação procede com a indicação, respeitados todos os dispostos no Artigo 5º.

Em atendimento ao disposto na lei, com base na quantidade de turmas ativas, por escola, segue a tabela 4 com a estrutura de distribuição dos cargos prevista no edital:

Tabela 4 - Distribuição de cargos da Gestão Escolar conforme quantidade de turmas ativas

Quantidade de turmas ativas	Diretor	Vice-diretor	Diretor adjunto
06	1	-	-
De 7 a 14	1	1	-
15 ou mais	1	-	1

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei nº 4.274, de 2012.

A distribuição definida leva em conta a quantidade de turmas ativas, independente da quantidade de alunos por turmas, não se verificando, desse modo, uma conta proporcional quanto ao atendimento às turmas, pela gestão. Importante frisar que, no caso de afastamento do diretor nas unidades de ensino com até 06 turmas, está prevista a substituição, por indicação do Secretário Municipal de Educação, por motivo de não existir, nessa configuração, vice-diretor nem diretor adjunto. Nos demais casos, o vice-diretor ou diretor-adjunto assume sem previsão de substituição dos referidos cargos. A seguir, encontram-se as atribuições a serem assumidas pelos gestores das escolas da rede pública municipal de Teresina, quando exercem o cargo de diretor.

2.4 AS ATRIBUIÇÕES E AS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR DE ESCOLA E O CONTRATO DE GESTÃO

Nesta seção, estão demarcados os requisitos necessários à função de gestor, exigidos pela SEMEC, nas unidades de ensino, bem como é apresentado o Contrato de Gestão, documento elaborado pela Secretaria, que guia as obrigações assumidas pelo diretor, no intuito de direcionar o trabalho, no que diz respeito às autonomias administrativa, financeira e pedagógica.

2.4.1 Os Requisitos necessários ao cargo de direção de escola e o Contrato de Gestão

Para assumir o cargo de diretor, nas unidades de ensino da rede pública municipal de Teresina, os dirigentes eleitos ou indicados pela SEMEC devem possuir requisitos previamente estabelecidos, contemplados em lei já mencionada anteriormente. Nela, consta, como item de destaque, o Contrato de Gestão, documento que trata sobre as autonomias administrativa, financeira e pedagógica.

O acompanhamento e o monitoramento sistemáticos dos compromissos legitimados no Contrato de Gestão, feitos pela SEMEC, são realizados por meio do trabalho dos superintendentes, nas três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. Quanto à pedagógica, além do que consta no documento base, que será apresentado na subseção seguinte, a SEMEC acompanha os resultados das avaliações internas e externas, pelas equipes da gerência de ensino, e ainda orienta aos diretores que socializem os resultados à comunidade escolar e apresentem proposições para o alcance das metas, previstas no PMA da escola, documento a ser construído pela escola com metas preestabelecidas pela SEMEC. Vale destacar que a elaboração desse plano está prevista no Contrato de Gestão, sendo, pois, obrigatória sua construção.

O Contrato de Gestão é um documento instituído pela SEMEC para direcionar oficialmente a conduta dos gestores. Foi construído, em modelo único, a partir do entendimento da assessoria jurídica da Secretaria de que seria uma necessidade se constituir um documento padrão que definisse as expectativas do trabalho do diretor de escola, na perspectiva de alinhá-lo ao que a SEMEC estabelece nas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica.

O objetivo do documento é “[...] nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão administrativa, pedagógica e financeira, a partir de requisitos determinantes para o desempenho de uma gestão eficaz segundo critérios apresentados pela SEMEC” (SEMEC, 2016).

O Contrato de Gestão fundamenta-se na Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012, que dispõe sobre o processo de seleção de Diretor, Diretor-Adjunto ou Vice-Diretor das Escolas e CMEI'S da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina; tem como referencial também a Portaria nº 425/2012/GAB/SEMEC, de 31 de agosto de 2012, que legitima o Regime de Autonomia Pedagógica das Escolas e CMEI'S da Rede

Pública Municipal de Ensino, e a Portaria nº 426/2012/GAB/SEMEC, de 31 de agosto de 2012, que regulamenta o Regime de Autonomia Administrativa das Escolas e CMEI'S da Rede Pública Municipal de Ensino. Ambas as portarias tratam das obrigações dos dirigentes escolares ao assumirem a gestão da escola. Compreende-se, portanto, que o contrato reúne elementos das leis mencionadas, detalhando-as, para um melhor entendimento do que se espera dos compromissos assumidos pelos gestores no ato da posse de diretor.

No Art. 7º está previsto o acompanhamento da execução do contrato em relação às competências da gestão administrativa, financeira e pedagógica, além de outras decorrentes do exercício do cargo. Em contrapartida, embora o documento aponte para a possibilidade de exoneração do cargo, no caso de não cumprimento, observa-se que não há uma sistemática com instrumental específico para o monitoramento.

Na sequência, apresenta-se como se cumpre o Contrato de Gestão, pelos gestores, a partir da percepção dos superintendentes que acompanham as escolas da regional norte da SEMEC, assim como as atribuições, incluídas no contrato, que cabem à Secretaria.

2.4.2 O Cumprimento do Contrato de Gestão nas Escolas em estudo

Sendo um contrato, o compromisso deve ser assumido pelas partes envolvidas, visto que pressupõe interesses em comum. Nesse caso, vale apontar o que cabe à SEMEC enquanto membro do contrato, cuja cláusula segunda traz as obrigações da SEMEC, a saber:

- a) Estabelecer diretrizes para elaboração do Calendário Escolar;
- b) definir as normas para funcionamento da escola, inclusive, referentes ao seu tamanho, número de turmas, oferta de turmas, matrícula, enturmação, Regimento Escolar;
- c) dotar a escola com os insumos básicos previstos nas normas expedidas;
- d) assegurar quadro de pessoal compatível com as tarefas a serem desempenhadas na escola, segundo o estabelecido em normas desta SEMEC;
- e) fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino;
- f) estabelecer critérios para avaliação dos diretores como parte integrante deste Contrato de Gestão;
- g) apoiar o trabalho dos diretores por meio da Superintendência Escolar;
- h) aprovar os Planos de Trabalho e o Relatório Anual de Trabalho da escola (SEMEC, 2016).

Assim como estão evidenciadas as responsabilidades da Secretaria, entende-se ser necessário destacar como se dá o cumprimento do contrato pela outra parte

envolvida. Dessa forma, para verificar a atuação dos gestores, foi realizada, para este trabalho, uma coleta de informações, a partir da percepção dos superintendentes escolares, acerca do cumprimento do Contrato de Gestão. Ressalta-se, ainda, que as informações apresentadas aqui foram obtidas pelas impressões dos superintendentes e que a SEMEC não realiza uma avaliação tendo como foco o cumprimento desse documento. Para averiguação do que foi apresentado, segue a tabela 5:

Tabela 5 - Escolas que cumprem o Contrato de Gestão quanto à Dimensão Administrativa - Zona Norte

Atribuições Administrativas	Nº ESCOLAS	%
1. Praticar todos os atos necessários à administração da Escola, ressalvado o disposto no Regime Interno da SEMEC, e ainda:	28	100
a) manter atualizados e disponíveis para a Comunidade Escolar o Regimento Escolar, o Plano Anual de Trabalho e o Relatório Anual;	0	0
b) organizar o Quadro de Pessoal da Escola, respeitadas as determinações da SEMEC, mantendo atualizado o cadastro e registro funcional dos servidores lotados na escola;	28	100
c) manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando por sua conservação em conjunto com todos os segmentos da escola, conforme metas estabelecidas no Plano Anual de Trabalho da Escola;	08	28,6
d) manter atualizados os dados requeridos pelo respectivo Sistema de Ensino, inclusive os dados referentes ao Censo Escolar e à SEMEC;	28	100
e) garantir a legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos;	28	100
f) garantir a carga horária dos alunos, conforme define a Lei nº 9394 de 1996 – LDB;	20	71,4
g) representar a escola, responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento.	28	100
2. Seguir as normas regimentais sobre pessoal, incluindo controle de frequência, abono de faltas, licenças, assim como a avaliação de desempenho dos servidores.	24	85,7
3. Acompanhar o cotidiano da escola não permitindo alterações, interrupções, modificações no Calendário Escolar e outras interferências, em questões gerenciais, não autorizadas pela SEMEC.	16	57,1

Atribuições Administrativas	Nº ESCOLAS	%
4. Encaminhar à SEMEC, em consonância com o Conselho Escolar, situações de pessoal que possam originar processos administrativos, acompanhando os procedimentos adotados.	11	39,3
5. Elaborar, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, os instrumentos de autonomia:	-	-
a) Projeto Político Pedagógico – PPP;	0	0
b) Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;	0	0
c) Regimento Escolar, segundo orientações expedidas através da Portaria nº 476, de 12 de novembro de 2004;	0	0
d) Plano Anual de Trabalho, considerando as metas de desempenho estabelecidas pela SEMEC;	0	0
e) Calendário escolar segundo orientações expedidas pela SEMEC.	0	0
6. Cumprir e fazer cumprir os prazos estabelecidos pela SEMEC, que define normas para assegurar o cumprimento dos prazos de encaminhamento dos dados e informações das Escolas Públicas Municipais à SEMEC, visando possibilitar o acompanhamento, análise e constatação dos resultados e, ainda, enviar à Coordenação de Gestão Escolar:	-	-
a) Plano Anual de Trabalho – até a segunda quinzena de fevereiro;	0	0
b) Relatório anual de Trabalho – até a segunda quinzena de fevereiro;	0	0
c) outros instrumentos, relatórios e informações periódicas nos prazos estabelecidos previamente.	28	100
7. Dirigir a escola segundo o previsto no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica.	28	100
8. Redirecionar, em conformidade com o Conselho Escolar, as ações da escola, quando ficar constatado, através dos instrumentos periódicos de acompanhamento, controle e avaliação, que as ações anteriores não foram eficazes.	15	53,6

Fonte: Elaborada pela autora conforme Contrato de Gestão (SEMEC, 2016)

Acerca da dimensão administrativa, destacam-se alguns aspectos a serem apontados: nenhuma escola cumpre o item relacionado ao prazo de entrega de alguns documentos, que devem ser entregues no início do ano. Segundo os superintendentes, as escolas costumam enviá-los apenas quando são cobradas pela SEMEC. Além disso, é comum o relato de superintendentes sobre a dependência

dos diretores quanto aos lembretes para cumprimento de prazos de diversas demandas exigidas pela SEMEC, ao longo do ano.

Outra questão constatada na pesquisa está relacionada a ações que envolvem a participação do Conselho Escolar. Verifica-se que não há evidência de articulação com esse segmento, embora esteja especificado, nos documentos oficiais, que a articulação com esse segmento é obrigatória. Sobre essa questão Sousa (2017, p.19) destaca:

[...] O papel do diretor é o de fomentar a integração e a participação da comunidade nas decisões da instituição, seja através da construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seja pelo fortalecimento do Conselho Escolar, para, juntos, possibilitarem aos alunos melhores condições de aprendizagem.

Retomando a perspectiva da gestão participativa, convém ressaltar que esta se concretiza por meio da participação dos atores integrantes do processo educativo. Para isso, o gestor deve oferecer condições para a efetiva atuação dos agentes envolvidos. Por essa razão, dentre outras, é importante destacar o quão relacionadas estão as dimensões, entendendo que a pedagógica deve constituir-se em eixo central do qual as demais devem estar a serviço.

Considerando a dimensão pedagógica, apresentamos a tabela 6, a seguir, que contempla aspectos dessa dimensão no documento instituído pela SEMEC:

Tabela 6 - Escolas que cumprem o Contrato de Gestão quanto à Dimensão Pedagógica- Zona Norte

Atribuições Pedagógicas	Total	Total %
1. Participar das formações oferecidas pela SEMEC/PMT	28	100
2. Cumprir as normas da SEMEC referentes ao (à):	-	-
a) Programa de Ensino;	28	100
b) Calendário escolar;	28	100
c) Organização do tempo escolar;	28	100
d) Currículos;	28	100
e) Correção do fluxo escolar;	28	100
f) Participação em atividades de avaliação externa.	28	100

Atribuições Pedagógicas	Total	Total %
3. Elaborar o Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC.	0	0
4. Incluir, na Proposta Pedagógica, além do calendário escolar, os mecanismos de diagnóstico de novos alunos, recuperação e critérios de enturmação, avaliação e promoção.	28	100
5. Submeter o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar.	0	0
6. Promover com o pedagogo a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de curso e planos de aula.	8	28,6
7. Definir com os professores e pedagogos os livros, meios e materiais de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC.	0	0
8. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores garantindo e promovendo, quando necessário, cursos de capacitação.	0	0
9. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo o alcance das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica.	28	100
10. Analisar, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para autoavaliação do grupo e, face a esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias.	28	100
11. Definir, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos.	28	100
12. Acompanhar a prática pedagógica do professor comunicando à SEMEC quando a atuação deste não atender ao desempenho satisfatório dos alunos.	16	57,1
13. Responsabilizar-se pelos resultados do Plano Anual de Trabalho da Escola, sendo passível de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida.	28	100
14. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo os bons resultados, dentro das expectativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica.	28	100

Fonte: Elaborada pela autora conforme Contrato de Gestão (SEMEC, 2016).

A partir das informações apresentadas na tabela 6, verifica-se, no que tange ao acompanhamento pedagógico pelos coordenadores junto aos professores, que os gestores, em sua maioria, afirmaram que não o fazem por falta de tempo, por conta das demandas administrativas. Ainda sobre as informações contidas na tabela

5, depreende-se que 13 dos 19 itens observados atingem 100 por cento de cumprimento, podendo-se atribuir esse dado ao fato de os gestores serem professores ou pedagogos, possuindo, por esse motivo, mais conhecimentos dessa dimensão.

Quanto à dimensão financeira, o único item que não apresenta 100 por cento de cumprimento é o que se refere aos prazos. Fato que se justifica, segundo os próprios gestores, pelo pouco domínio de conhecimentos afins, assim como pela demanda burocrática que o processo envolve. Sobre os demais itens do contrato referentes a essa dimensão, verifica-se, pelo depoimento deles, que há um zelo com a responsabilidade de administrar cuidadosamente os recursos financeiros, a fim de não sofrer sanções jurídicas provenientes de má administração desses recursos. A seguir apresenta-se a tabela 7 com as informações coletadas:

Tabela 7 - Escolas que cumprem o Contrato de Gestão quanto à Dimensão Financeira-Zona Norte

Atribuições financeiras	Total	Total %
1. Proporcionar o bom funcionamento e a melhoria do padrão de qualidade da escola	28	100
2. Não contrair dívidas de qualquer natureza, que ultrapassem os recursos financeiros encaminhados à escola.	28	100
3. Responsabilizar-se pelo pagamento de quaisquer despesas que tenha autorizado ou, pelos quais seja responsável, em virtude de delegação da SEMEC.	28	100
4. Realizar, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, todas as despesas relacionadas à manutenção da escola e desenvolvimento do ensino, inclusive a aquisição de materiais, móveis e equipamentos, bem como realização de obras de pequeno e médio porte, respeitado o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola.	28	100
5. Não realizar despesas que não constem nos Planos de Aplicação de Recursos da Escola.	28	100
6. Cumprir as normas legais, na gestão dos recursos financeiros encaminhados à escola, inclusive o cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas, sob pena de perda do cargo, além de outras sanções previstas em lei.	25	89,28

Fonte: Elaborada pela autora conforme Contrato de Gestão (SEMEC, 2016).

Nota-se que as dificuldades encontradas nas esferas administrativa e financeira estão relacionadas ao fato de os profissionais que assumem o cargo de

gestor não possuir formação nessas dimensões. Ressalta-se que a dimensão pedagógica é a que menos apresenta dificuldades, reforçando, então, o entendimento de que a formação é condição necessária e indispensável para que a prática se concretize em ações bem-sucedidas nas atividades diárias dos gestores. A seguir, mostram-se os processos de formação e apoio oferecidos aos gestores da SEMEC.

2.5 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLAS NA SEMEC

Nesta seção, é apresentada a estrutura do Curso de Gestão oferecido pela SEMEC, no mandato do triênio 2016 a 2018, quando da nomeação dos diretores eleitos e/ou indicados, embora, por ocasião de eventuais mudanças na gestão das escolas, nem todos tiveram oportunidade de cursar. Trata, ainda, do suporte de apoio aos gestores constituído pela equipe da Gerência de Gestão Escolar composta pela Assessora de Gestão, Coordenadora de Supervisão e superintendentes escolares.

2.5.1 Curso de Gestão destinado aos diretores pela SEMEC

Segundo as determinações legais já citadas, o gestor precisa ser submetido a um processo formativo, mencionado anteriormente, na lei que rege as eleições para diretores escolares. Diante disso, essa subseção tem por objetivo apresentar os cursos oferecidos pela SEMEC, bem como discutir acerca de sua efetividade na execução das propostas feitas pela secretaria.

Na perspectiva de os diretores desempenharem as funções a que serão submetidos, ao assumirem o cargo, a SEMEC oferece uma formação, logo após as eleições. O curso foi ofertado, no mandato 2016/2018, em modo presencial com carga horária de 64, 68, 70 ou 72h. Essas disciplinas apresentaram conteúdos em áreas específicas. Na versão 2019 foram acrescentadas duas horas aos módulos: Gestão Educacional e Gestão do Desempenho, conforme apresentado a seguir, no quadro 6⁴:

⁴ Observa-se que, mesmo com uma carga horária divergente, os certificados emitidos apresentam a distribuição das disciplinas e conteúdos idênticos. Sendo assim, não foi possível especificar a carga horária relacionada a cada curso. Dessa forma, verifica-se uma discrepância no que diz respeito às informações contidas nos certificados, impossibilitando precisar quais conteúdos tiveram redução do

Quadro 6 - Disciplinas e Conteúdos do Curso de Gestão

Disciplinas	Conteúdos
Gestão Educacional 32 horas	Legislação escolar: administração e sistemas educacionais gestão estratégica de pessoas
	A movimentação e a liderança no processo e gestão escolar
	Gestão do Projeto Pedagógico da Escola
Gestão Desempenho Acadêmico 32 horas	Alfabetização e desempenho
	Formação em serviço com foco no desempenho do aluno
	O papel da equipe da escola na minimização do fracasso escolar
	Conceitos e papéis da avaliação
	Enfoques da avaliação educacional: panorama geral
	Avaliação e desenvolvimento da qualidade: uso da avaliação
	Responsabilização da escola pelo desempenho do aluno: promovendo uma cultura de avaliação
Medidas de correção do fluxo escolar	
Gestão Financeira 12 horas	Fundamentação legal para gestão financeira na escola
	Gestão democrática dos recursos da escola
	Prestação de contas
	Gestão financeira, física e patrimonial

Fonte: SEMEC (2019).

O conteúdo disponível no quadro 6 contempla questões relativas às dimensões contidas no Contrato de Gestão, de modo geral. Porém, verifica-se que, dada a limitação da carga horária, somada aos aspectos percebidos pelos

tempo de aula. De todo modo, se o curso com maior carga horária ainda não contempla competências e habilidades suficientes para o exercício da função gestora, tendo em vista as demandas a eles exigidas, tampouco os demais suprem as necessidades para o efetivo trabalho dos dirigentes escolares.

superintendentes no cotidiano, durante as visitas e pontos abordados nas tabelas 5, 6 e 7, o curso ainda não alcança as demandas necessárias/emanadas, no sentido de abranger conteúdos que possibilitem agilizar o trabalho dos gestores, de forma proativa e dinâmica, nas três esferas. Percebe-se, em muitos casos, dificuldades dos diretores quanto a questões principalmente administrativas, fato que, segundo eles, conscientemente, compromete o foco pedagógico das ações nas escolas.

Observa-se que a distribuição do tempo das disciplinas do curso não está associada às dificuldades apresentadas pelos gestores. Nota-se uma ênfase dada aos conteúdos de desempenho acadêmico, o que pode ser uma razão que justifique a lacuna revelada na dimensão administrativa.

Cabe destacar que a Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012, mencionada anteriormente, dispensa o Curso de Gestão, oferecido pela SEMEC, ao candidato que possui curso de Especialização em Gestão Escolar, embora, no formato da SEMEC, sejam pontuados aspectos locais que subsidiam os gestores, naturalmente não apontados em um curso externo. Quanto ao desempenho no curso, o documento aponta que o candidato eleito deverá frequentar o Curso de Gestão, devendo obter um desempenho satisfatório, caso contrário, será exonerado. Entretanto, não se verifica a existência de um conceito ou nota que indique o grau de aproveitamento, tampouco a condição de aprovado/reprovado ao final do curso. A participação constitui-se em principal instrumento de avaliação que o curso propõe. Vale destacar que, conquanto os diretores realizem atividades em sala de aula e extraclasse, não são atribuídas notas para avaliar o desempenho dos cursistas.

Compreendendo que formação em serviço se constitui em fator importante para o desenvolvimento do trabalho, a Secretaria entende que oficinas sobre resultados do Sistema de Avaliação de Teresina (SAETHE) e reuniões gerenciais consistem em possibilidades formativas e oportunidades de aprendizagem oferecidas aos gestores. Acrescente-se que a participação nas oficinas do SAETHE não garante eficácia quanto à apropriação, análise e uso pedagógico dos dados, fato observado pelos superintendentes, comunicado informalmente em reuniões internas. As reuniões gerenciais, por sua vez, também não propiciam discussões acerca do trabalho realizado pelo gestor, tendo em vista que se restringe a apresentação de dados e ações específicas para o alcance das metas.

Sobre a temática de formação para gestores escolares, Machado *et al.* (2014) abordam os desafios da dinâmica de trabalho e os papéis dos diretores de escola pública, destacando a complexidade e a diversidade de atuação dos diretores escolares. Apontando a necessidade de uma formação adequada à realidade da gestão escolar, para a consolidação de uma gestão democrática e participativa, as autoras ressaltam a importância de um olhar mais atento para o trabalho desenvolvido pelos gestores, para as habilidades necessárias ao seu bom desempenho, bem como para sua capacidade de desenvolver as competências exigidas pelo cargo.

Ainda sobre a formação oferecida aos gestores, o Curso de Gestão é ministrado por “[...] professores altamente qualificados, selecionados por Chamadas Públicas” (TERESINA, 2017, p. 89). Os professores contratados comprometem-se em cumprir as orientações repassadas pela Secretaria quanto aos conteúdos a serem trabalhados, envolvendo as esferas administrativa, pedagógica e financeira.

Os superintendentes escolares participam do mesmo curso oferecido aos diretores, no intuito de que todos estejam alinhados quanto aos conteúdos da formação, não sendo garantida a participação em eventuais substituições. Por essa razão, foi verificada, em 2018, a necessidade de melhor subsidiar a formação daqueles que têm por missão fortalecer a gestão das escolas. Para tanto, foi proposta, pela primeira vez, pela SEMEC, uma formação direcionada, especificamente, aos superintendentes. Não se configurando como uma formação contínua, foi pensada por ocasião de situações pontuais e não há previsão de uma segunda proposta ou continuidade. Na perspectiva de atender a essa demanda, o curso foi estruturado com disciplinas distribuídas em três módulos, conforme apresentado no quadro 7, a seguir:

Quadro 7- Curso de Gestão Escolar destinado aos superintendentes escolares

OFICINA	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	CARGA HORÁRIA
1. GESTÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO – 20H		
01	Parte 1 – Abertura do curso	2h
	Parte 2 - Leitura, discussão e debate acerca da avaliação em larga escala no Brasil e conceitos afins.	2h
02	Parte 1 - Estudo dos sistemas de monitoramento acadêmico (SIASI, SIG-IAB, SIGA-SEMEC, MOBIEDUCA.ME).	2h
	Parte 2 - Exploração dos recursos disponíveis na plataforma QEDU.	2h
03	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicadores, metodologia, projeções, análise do grupo de escolas de cada Superintendente.	4h
04	Análise pedagógica da Prova Brasil da Rede e do grupo de escolas de cada Superintendente.	4h
05	Análise estatística e pedagógica do SAETHE – Sistema de Avaliação educacional de Teresina (Língua Portuguesa, Matemática), dos dados da rede e do grupo de escolas de cada Superintendente.	4h
	Análise de resultados de desempenho na educação infantil (Leitura e escrita).	
2. LIDERANÇA E GESTÃO PEDAGÓGICA – 20 h		
01	Liderança e motivação - Contexto, conceitos e competências de liderança.	4h
02	A liderança: um componente especial da gestão democrática. 2.1. A gestão da escola na legislação 2.1.1 Autonomia da escola. 2.2. Organização de uma escola democrática. 2.2.1. Funções constitutivas da organização escolar. 2.2.2. Instâncias colegiadas da escola.	4h
03	Oficina 1: Gestão Administrativa e de Pessoas.	4h
04	Oficina 2: Gestão Pedagógica.	4h
05	Oficina 3: - Gestão do clima e cultura escolar - Gestão do cotidiano escolar.	4h

OFICINA	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	CARGA HORÁRIA
1. GESTÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO – 20H		
3. FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: PROGRAMAS E NOÇÕES BÁSICAS DE GESTÃO FINANCEIRA - 12 H/A		
01	- Fundamentação Legal para Gestão Financeira na escola - Recurso Municipal - Recurso Federal Gestão democrática dos recursos da escola	4h
02	- Gestão Financeira, Física e Patrimonial.	4h
03	- Prestação de Contas: custeio; capital; plano de financeiro; conta bancária da escola; pesquisa de preço.	4h

Fonte: SEMEC (2019)

Verifica-se que o formato do curso proposto para os superintendentes assemelha-se ao que é destinado aos gestores, inclusive com carga horária reduzida em relação a este. Em contrapartida, observam-se nuances diferenciadas quanto à dinâmica da condução, como a execução de oficinas, por exemplo.

Destaca-se que, ao direcionar as ações para uma gestão para resultados, percebe-se, naturalmente, a ênfase dada pela SEMEC aos aspectos avaliativos, visto que nessa formação são dedicadas 20h para essa temática, maior tempo, comparado aos outros módulos. É importante apontar o módulo destinado à apropriação dos recursos disponíveis nos sistemas de informação utilizados pela SEMEC, tendo em vista que é de suma importância que os superintendentes possam acessar as informações necessárias ao acompanhamento e monitoramento das unidades de ensino do seu núcleo de atendimento.

Ainda sobre o tempo destinado a essa formação, compreende-se que 52h, carga horária total do curso, podem ser insuficientes para amparar o trabalho dos superintendentes para que apoiem os diretores, satisfatoriamente. Considera-se significativo, nesse curso, o conteúdo relativo às relações interpessoais, não incluso na versão oferecida aos gestores. Nessa oportunidade, ratifica-se o tempo escasso dispensado ao assunto, tendo em vista a relevância da temática.

Isso posto, entende-se que é necessário aprimorar a formação dos gestores e do suporte oferecido a eles, a partir de uma proposta de formação continuada na perspectiva de abarcar elementos que forneçam subsídios capazes de apoiar os diretores em suas necessidades. Além disso, a formação inicial oferecida não contempla aqueles que, por alguma razão, não participam do curso no período em que é ofertado. Percebe-se, ainda, uma fragilidade ainda maior destes que, por sua vez, são os que mais buscam apoio na Secretaria.

A proposta de apoio à gestão escolar concedida pela SEMEC prevê atendimento *in loco* pelo superintendente escolar que, por sua vez, possui atribuições específicas previstas no regimento interno da SEMEC, documento já mencionado anteriormente, tendo em vista contemplar o objetivo de fortalecer a gestão escolar.

Nas visitas, com pautas previamente elaboradas, são discutidos pontos a partir dos dados de resultados de avaliações internas e externas, assim como análise pedagógica das habilidades consideradas críticas, aquelas que não atingem as metas preestabelecidas pela escola e/ou SEMEC. Ainda é feito, em conjunto com a equipe gestora, o planejamento de intervenções para atingir as metas programadas.

Considerando o foco nos resultados, não se verificam orientações, pelos superintendentes, quanto a questões financeiras, embora seja uma dimensão a ser acompanhada por eles, segundo regimento interno, e seja uma dificuldade apresentada pelos gestores. Nesse caso, a responsabilidade de atendê-los recai sobre a gerência financeira, que, por sua vez, busca assisti-los, quando estes procuram o setor para sanar suas dúvidas.

Além disso, é feito o acompanhamento dos programas de ensino implementados pela SEMEC, observando indicadores, como frequência de alunos e professores, fluxo de aulas, inserção de dados no prazo devido, dentre outras demandas de ordem gerencial. As informações obtidas são registradas em instrumento próprio, instituído pela GGE, denominado nota técnica, em que constam os aspectos discutidos, os encaminhamentos a serem feitos pelos gestores, bem como os compromissos assumidos, inclusive, pelo superintendente.

Vale ressaltar que, devido às demandas em que os superintendentes estão envolvidos, é fundamental que recebam formação para lidar com a amplitude do universo gerencial em que estão inseridos, uma vez que sua função exige

intervenções diversas, pela constatação de realidades diferentes que se apresentam, os espaços escolares..

Como administrar a dinâmica das atividades em que os diretores estão inseridos exige desses sujeitos educacionais habilidades em lidar com múltiplas tarefas, é comum perceber as dificuldades encontradas pelos gestores. Para auxiliar os processos formativos e o desenvolvimento das habilidades/competências necessárias para o fortalecimento e atuação dos gestores escolares, é essencial que a formação destinada a eles e à equipe de suporte da SEMEC seja compatível com as exigências que a própria Secretaria determina. Por essa razão, dentre outras, ressalta-se a importância de (re)pensar os processos de formação e apoio à gestão escolar pública municipal de Teresina.

2.6 ANÁLISE DO CASO APRESENTADO

Esta seção versa sobre a estrutura de funcionamento da SEMEC e sua política de apoio e formação para gestores. Diante disso, pode-se entender que há um empenho da Secretaria em garantir suporte e subsídios formativos que atendam às necessidades dos gestores escolares na função que exercem. Todavia, verifica-se que existem demandas por serem contempladas, diante das exigências postas pela própria SEMEC.

Considerando as dificuldades dos gestores em atender às expectativas da Secretaria, entende-se que se faz imperativa a discussão acerca dos processos de apoio e formação oferecidos aos gestores escolares, com o propósito de atrelar o suporte e a formação ao que se espera desses profissionais. Evidencia-se que as temáticas abordadas no curso são pertinentes, em contrapartida, o tempo destinado a cada uma delas demonstra-se insuficiente, visto que é possível observar, em situações já mencionadas, fragilidades dos gestores no que diz respeito a atribuições a eles delegadas. Nota-se, ainda, que os módulos abordados ainda não contemplam as reais demandas da SEMEC a serem atendidas pelos diretores.

Sobre o caso exposto, foi possível identificar que a SEMEC apresenta determinadas demandas aos diretores de escola e que há lacunas quanto ao atendimento dessas demandas por parte dos diretores, conforme demonstra o quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Demandas e situações observadas na execução das atribuições dos diretores

Demandas	Situações observadas	Consequências
Acompanhamento da rotina da escola não permitindo alterações, interrupções, modificações no Calendário Escolar, dentre outras interferências.	Falta de planejamento	Acúmulo de tarefas, atrasos no cumprimento dos prazos.
Encaminhamento à SEMEC, de situações que possam originar processos administrativos, assim como procedimentos adotados em situações diversas.	Pouco conhecimento dos procedimentos formais exigidos pela SEMEC	Pendências administrativas que posteriormente podem comprometer o funcionamento da escola.
Planejamento com o pedagogo para orientação pedagógica junto aos professores.	Dificuldade na gestão do tempo, destinando maior tempo aos assuntos administrativos.	Falta de acompanhamento do plano de ensino
Cumprimento das normas legais, na gestão dos recursos financeiros encaminhados à escola, inclusive o cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas.	Dúvidas, atrasos e erros no processo de prestação de contas.	Não cumprimento dos prazos e atrasos na disponibilidade de repasses posteriores.
Conhecimentos básicos de informática para apropriação dos sistemas de informação geridos pela SEMEC	Recorrentes solicitações de ajuda aos superintendentes.	Comprometimento na análise dos dados da escola.
Apropriação de dados relativos aos indicadores contidos no PMA, especialmente os resultados das avaliações.	Pouca compreensão sobre gestão por resultados	Comprometimento da agilidade das intervenções a serem feitas para o alcance das metas estabelecidas

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados obtidos em notas técnicas dos superintendentes escolares (2019).

A partir das demandas e situações observadas, como também das consequências elencadas no quadro 8, percebe-se certa vulnerabilidade na atuação dos gestores escolares, embora a Secretaria se proponha a assisti-los por meio da oferta do Curso de Gestão e do apoio, pelos superintendentes. Ao considerar que a SEMEC assume como princípio de trabalho a gestão para resultados, pode-se observar que, mesmo com a oferta do curso em que aborda o assunto, os diretores apresentam dificuldades quanto a questões que envolvem essa temática. Diante desse cenário, convém questionar a dinâmica de atendimento aos gestores pela

SEMEC, apontando, por exemplo, que esta pode não ser suficiente para suprir as necessidades dos gestores frente à sua prática de trabalho.

Nesse sentido, foi proposta a questão problema que norteou o desenvolvimento da pesquisa: quais são as lacunas entre os processos de formação e de apoio aos gestores escolares da SEMEC e as suas reais demandas e desafios de trabalho? Assim, no capítulo seguinte, foram investigados os aspectos destacados, a fim de contribuir para a proposição de ações para subsidiar o trabalho dos agentes educacionais envolvidos, além de fomentar questões para a criação de políticas voltadas para a qualificação dos gestores escolares do município de Teresina.

3 OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA E O TRABALHO DE GESTÃO ESCOLAR NA SEMEC

No capítulo 1, mostrou-se o contexto em que se insere a dinâmica de trabalho da gestão escolar da rede pública municipal de ensino de Teresina, como se configuram as ações de apoio à gestão das escolas, as atribuições dos diretores, a partir da análise do Contrato de Gestão. Em seguida, foi feita uma apresentação do Curso de Gestão proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), na perspectiva de formação dos gestores, em que são abordadas as dimensões: administrativa, financeira e pedagógica.

Na sequência, foi demonstrada a questão-problema que destaca as possíveis lacunas existentes entre as demandas exigidas aos diretores de escola, pela SEMEC, bem como os processos de formação oferecidos a estes. Nesse contexto, no que tange aos desafios que emergem em face desses *gaps*, pretende-se, neste segundo capítulo, apresentar um aporte teórico sobre a temática de formação, detalhar a metodologia utilizada para esta pesquisa de campo para, posteriormente, analisar os dados resultantes da investigação, a partir das informações coletadas por meio dos questionários aplicados aos 28 diretores das escolas, em cargo no triênio 2016/2018, da região norte, da SEMEC, com o intuito de compreender as dificuldades percebidas pelos gestores, assim como analisar suas opiniões sobre o impacto da formação oferecida e as demandas exigidas no Contrato de Gestão.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

No intuito de embasar as análises dos resultados da pesquisa que compõem a presente dissertação, são apresentadas nesta seção as seguintes temáticas: os processos de treinamento e desenvolvimento e as competências para a gestão; a gestão estratégica e participativa na educação; os processos de planejamento, monitoramento e avaliação na educação e as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão escolar.

Portanto, para subsidiar o entendimento acerca da importância e da necessidade de formação e suas contribuições para o desenvolvimento profissional, considera-se pertinente conhecer os processos de treinamento e desenvolvimento,

bem como as competências necessárias para o efetivo exercício da função gestora, apresentados a seguir.

3.1.1 Treinamento e Desenvolvimento e as Competências para a gestão

Nesta seção, são abordados os conceitos de treinamento e desenvolvimento e os processos que conduzem à aquisição de competências para a gestão, entendendo que estas surgem em razão das demandas que emergem do modo de gestão da organização.

No caso do sistema de educação no Brasil, a necessidade de capacitação para o exercício do cargo de gestão de escolas tem sido cada vez mais estratégica. Isso porque, nas últimas décadas, as sucessivas mudanças oriundas da transição de um modelo de educação e de gestão autocrática e mecanicista para um modelo democrático levaram a uma modernização de visão, dos modelos e das ferramentas de gestão escolar. Sobre essa questão Machado (2000, p. 1) explica que:

[...] pesquisadores, planejadores, formuladores de políticas e administradores são unânimes quanto ao reconhecimento da capacitação profissional como uma das condições que se impõem na implementação de mudanças e reformas em todos os campos das políticas públicas. Em qualquer plano de ação que se examine, a capacitação, o treinamento ou reciclagem, juntamente com os recursos financeiros, estão colocados como meios indispensáveis à implementação e êxito das metas propostas. No setor educacional não é diferente [...].

Nesse sentido, entende-se que o treinamento e o desenvolvimento são processos importantes para a construção e para o alcance das competências necessárias para o desempenho da gestão na educação, em particular nas escolas.

A seguir, serão abordados, de forma mais detalhada, os processos de treinamento e desenvolvimento.

3.1.1.1 Os Processos de Treinamento e Desenvolvimento

Como o tema central do trabalho aborda a formação de diretores de escola, é importante apresentar como os principais conceitos e o processo de treinamento e desenvolvimento corroboram nesse processo formativo, correlacionando-os e diferenciando-os.

Em se tratando do uso dos termos treinamento e desenvolvimento, percebe-se, na prática, que se assemelham, podendo ser entendidos por vezes como sinônimos. Em contrapartida, pode-se afirmar que essas expressões possuem significados distintos. Importante destacar que tais expressões advêm do campo de estudos em administração e que, no campo da educação, utilizam-se usualmente as expressões formação e/ou capacitação, para designar os processos de aprendizagem dos profissionais da área.

Tendo isso em vista, entende-se por treinamento o “aprendizado de uma determinada situação, tarefa ou conceitos de aplicação imediata, normalmente de curto prazo”, conforme destaca Figueiredo (2015, p. 86). Além disso, Pacheco *et al.* (2009, p. 23) ressaltam que a definição de treinamento se encontra embasada “na concepção mecanicista, ou seja, voltada especificamente para o aspecto de instrução e transmissão de informações técnicas”. Nesse sentido, verifica-se que essa definição está associada ao caráter predominantemente “institucional”, pois destaca a importância dos aspectos de aprendizagem voltados para a necessidade de melhorar a produtividade da organização.

Sob o viés histórico, percebe-se que o treinamento, ao se limitar à execução de rotinas específicas e operacionais, “mecanicamente”, foi tornando-se um processo obsoleto, especialmente com a evolução da sociedade, no que diz respeito à competitividade observada no cenário organizacional em que mais demandas surgiam requerendo mais mudanças para uma maior produtividade.

Diante desse contexto, o termo capacitação desponta como um novo modelo de aquisição de conhecimentos para a melhoria do trabalho nas organizações. Nesse sentido, Pacheco *et al.* (2009, p. 22) afirmam que o conceito de capacitação surgiu pela exigência da obtenção de “novos conhecimentos, técnicas, atualização, desenvolvimento de competências e mudança de atitudes”. Verifica-se, portanto, a necessidade de ampliar os processos de apropriação de novas aprendizagens para o mundo do trabalho. Nesse cenário, é possível observar uma evolução no que se refere às exigências percebidas no meio profissional. Daí surge, então, o termo desenvolvimento que ganha uma amplitude ainda maior, segundo Demo (2008, p. 93), por se tratar de “[...] um conceito mais abrangente e se refere ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem proporcionado pela organização, que possibilita o crescimento pessoal do empregado, objetivando tornar o empregado capaz de aprender e produzir conhecimento”.

É importante reconhecer a relação entre os processos de treinamento e desenvolvimento (T&D) entendendo que este possui uma concepção extensiva a elementos mais subjetivos, especialmente porque abarca aspectos que envolvem aquisição de novas habilidades e atitudes, além de permitir agregar experiência, prática e atributos pessoais. Ainda sob essa ótica, Pacheco *et al.* (2009, p. 32) destacam que desenvolvimento: “compreende o autodesenvolvimento, processo este que é intrínseco a cada indivíduo”. Desse modo, pode-se considerar que a contribuição pessoal de cada indivíduo no meio organizacional, tende a ser personalizada, particular. As autoras ainda afirmam que “entendemos por desenvolvimento uma linha de crescimento que contempla diversos estágios em que um não retroage ao outro” (PACHECO *et al.*, 2009, p. 32). Além disso, cabe salientiar o valor da formação pessoal adquirida pelo indivíduo, quando este investe em seu próprio aperfeiçoamento, assumindo a responsabilidade por seu crescimento pessoal e profissional. Pacheco *et al.* (2009) destacam a relação entre a afinidade pessoal com o contexto gerencial, pois,

[...] obviamente, quanto mais as pessoas estiverem voltadas para algo de que gostam e para o qual tem aptidões, mais rápido e vantajoso será seu processo de desenvolvimento e desempenho profissional. Por isso é tão importante que as pessoas estejam em lugares em conformidade com seus perfis, interesses e sonhos (PACHECO *et al.*, 2009, p. 32).

Retomando a ideia de que treinamento e desenvolvimento podem se confundir por contemplarem aspectos correlatos, Oliveira e Medeiros (2011, p.80) explicam:

[...] é sempre bom lembrar que essa relação é dinâmica, não existindo um limite bem delineado entre os elementos. Hoje, quase não se separam as ações de treinamento e desenvolvimento e, cada vez mais, os programas de treinamento, mesmo com predominância de conteúdos técnicos de aplicação imediata no cargo, trazem, em seus aspectos teóricos e práticos, características de desenvolvimento.

Tendo isso em vista, convém analisar os processos T&D de forma a conceber o quão estão relacionados, quando envolvem teoria e prática, no sentido de abarcar elementos complementares. Evidentemente, em decorrência do fato de ambos envolverem aprendizagem, pode-se afirmar não ser possível delimitar uma fronteira entre esses dois processos. Embora o treinamento esteja voltado

predominantemente para conteúdos técnicos e de aplicação imediata ao exercício do cargo, não há como delinear com clareza em que momento se inicia o desenvolvimento do ocupante desse cargo. Na direção dessa ideia, Pacheco *et al.* (2009, p. 30) defendem que

[...] o processo de desenvolvimento das pessoas inclui o treinamento e vai além; compreende o autodesenvolvimento, processo este que é intrínseco a cada indivíduo. Ele contempla o desenvolvimento como um todo, reporta-nos às várias formas de aprendizagem e, conseqüentemente, não se restringe ao ambiente da sala de aula, mas a diferentes espaços e mídias que estão ao alcance de todos.

Com base no entendimento acima exposto, as autoras afirmam, para que o processo de desenvolvimento possa oferecer resultados rápidos e eficazes, o profissional tem que ser alocado para cargos e funções pelos quais tenha interesse, que estejam adequados ao seu perfil. Essa adequação trará benefícios tanto para os profissionais quanto para a organização, pois o ideal é que se alcance o desenvolvimento das pessoas e também da organização.

Verifica-se que Gil (2010) corrobora essa questão, quando destaca que

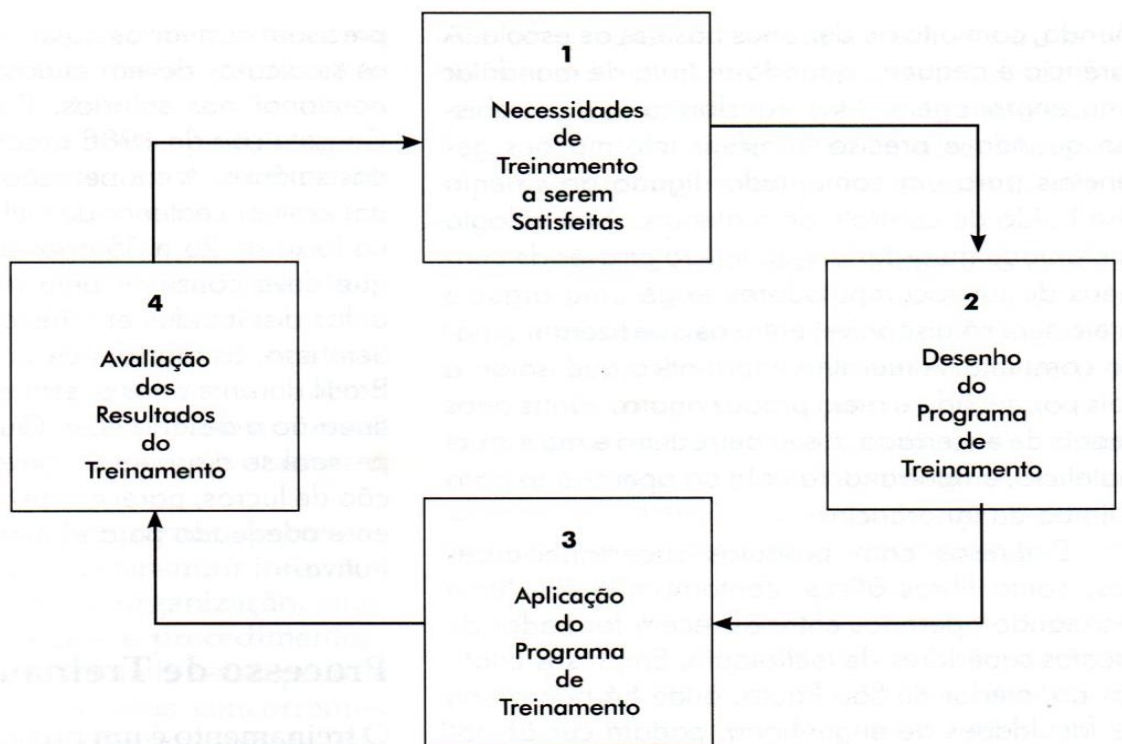
[...] as mudanças verificadas no contexto do sistema de treinamento e desenvolvimento vêm servindo para ressaltar o papel das pessoas nas organizações. Já não há como deixar de considerar o capital humano como o mais evidente diferencial competitivo das organizações (GIL, 2010, p.121).

Ainda sob a ótica dos processos de T&D, Pacheco *et al.* (2009, p.21) apontam que foi longo o período em que “o processo de capacitação de pessoas apresentou falhas, identificadas pelo fato de não permitirem uma visão sistêmica da organização”. Seguindo esse raciocínio, as autoras ainda sinalizam que o conceito de capacitação envolve “[...] atualização, desenvolvimento de competências e mudanças de atitudes, traduzidas por mudanças de comportamento” (PACHECO *et al.*, 2005, p. 20).

Uma vez esclarecido o que se entende por treinamento, desenvolvimento e capacitação, é preciso abordar especificamente o processo de T&D. Autores como Chiavenato (1999), Oliveira e Medeiros (2011) e Pacheco *et al.* (2009), por exemplo, explicam que o processo de treinamento e desenvolvimento é cíclico e se divide em etapas. Para que o processo seja eficaz, todas as etapas precisam ser cuidadosamente gerenciadas pela área de gestão de pessoas. Em sua abordagem

sobre o assunto, Pacheco *et al* (2005, p. 44) vão além, pois entendem que esse processo deve ser pensado como um “processo de formulação das estratégias de capacitação e desenvolvimento”. Apesar de algumas diferenças entre os autores na forma de apresentar as etapas do processo de treinamento, pode-se considerar o que é apresentado por Chiavenato (1999) na figura 3, a seguir:

Figura 2 - As Quatro etapas do Processo de Treinamento



Fonte: Chiavenato (1999, p. 298).

A primeira etapa, chamada de diagnóstico, de acordo com Chiavenato (1999), está voltada para a realização do levantamento das necessidades de treinamento na organização. Oliveira e Medeiros (2011) explicam que essa etapa

[...] identifica as competências necessárias que uma organização precisa desenvolver para alcançar seus objetivos, os CHA's [conhecimentos, habilidades e atitudes] que um indivíduo deve apresentar para desempenhar sua função, bem como identifica os indivíduos que necessitam de treinamento por não apresentarem

esses CHA's desenvolvidos (ZERBINI, 2008 *apud*⁵ (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2011, p. 83).

Segundo os autores supracitados, a etapa de diagnóstico tem como objetivo identificar “o quê”, “quem” e “quando” treinar e desenvolver.

Na segunda etapa do processo, ocorre o desenho do programa de treinamento, a fim de “atender às necessidades diagnosticadas” (CHIAVENATO, 1999, p. 297). Oliveira e Medeiros (2011) também afirmam que, com base nas necessidades diagnosticadas, deve-se programar o treinamento. Para que esse desenho possa ser feito, a organização deve responder às seguintes perguntas:

- Qual é a melhor forma de treinar e desenvolver: eleger meios adequados ao processo em seu conjunto, em termos de recursos humanos, financeiros, materiais?
- Que comportamentos devem ser modificados: atentar para a objetividade?
- O que deve ser ensinado: conteúdo ou assunto?
- Como deve ser ensinado: métodos e recursos de treinamento?
- Quanto deve ser ensinado: amplitude do programa?
- Quando deve ser ensinado: períodos, horários?
- Onde deve ser ministrado: local e suas influências?
- Quem deve treinar e desenvolver: instrutor interno ou externo?
- O que deve ser avaliado: antes, durante e após o programa?
(ARAÚJO, 2006 *apud*⁶ OLIVEIRA; MEDEIROS, 2011, p. 86).

Uma vez que o programa de treinamento esteja pronto, a terceira etapa é a de implantação, ou seja, colocar em ação tudo o que foi programado. Por fim, a quarta e última etapa do processo é de avaliação ou verificação dos resultados do treinamento. Para que se possa atestar a eficácia do treinamento, é preciso avaliar se o programa atendeu às necessidades identificadas na primeira etapa do processo. Segundo Chiavenato (1999), essa avaliação deve ser feita em quatro níveis, quais sejam: (a) nível do treinamento, a fim de identificar se os objetivos do treinamento foram alcançados; (b) nível dos cargos, para verificar a adequação das

⁵ ZERBINI, Thais. Treinamento, desenvolvimento e educação: tendências no estilo de gestão das organizações. Paideia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, pp. 189–192, 2008. Resenha de: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; Mourão, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a Gestão de Pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁶ ARAÚJO, L. C. G. de. **Gestão de pessoas**: estratégias, integração e organização. São Paulo: Atlas, 2006.

peças às exigências do cargo e a melhoria do desempenho e da qualidade na execução dessas exigências; (c) nível de recursos humanos, a fim de avaliar se houve incremento de conhecimentos e de competências e mudança de atitudes e comportamentos. e (d) nível organizacional, para verificar se houve o aumento da eficácia e eficiência organizacionais e a melhoria do clima da organização, por exemplo.

Nota-se, então, que, para a organização obter os benefícios de investimentos de recursos em T&D, é preciso realizar um planejamento que permita: identificar as reais necessidades de desenvolvimento de conhecimentos e competências, desenhar a melhor forma de oferecer o treinamento e fomentar o desenvolvimento das pessoas, implementar o que foi planejado e avaliar os resultados obtidos, a fim de garantir a melhoria contínua desses processos.

No que diz respeito à aplicação dos processos T&D no sistema educacional, Freitas (2009, p. 167) aponta a importância da formação dos agentes educacionais, bem como sinaliza que se verifica “uma correlação positiva entre a qualidade do processo e dos resultados educacionais e o desempenho competente dos gestores educacionais comprometidos com os bons resultados educativos”. Nesse sentido, a autora afirma que as políticas de educação passaram a reconhecer os gestores que atuam no sistema educacional, seja na escola, nas secretarias ou nas universidades, como “elementos-chave para a melhoria da qualidade do ensino de escola”. Ela destaca ainda que

[...] as políticas educacionais vigentes têm enfatizado o papel desses profissionais como uma das estratégias, dentre outras, para a melhoria da qualidade da educação. Desde então, inúmeros cursos e programas estão sendo desenvolvidos e implementados nessa direção. Na sua grande maioria, a proposta era (e continua sendo) de preparação em serviço desse contingente, pois a literatura também indica a relevância de não perder de vista o ambiente de trabalho do profissional e as suas peculiaridades (FREITAS, 2009, p.168).

Apesar disso, Freitas (2009, p. 28) questiona: “é relevante perguntar como está sendo realizada a preparação dos gestores e em que condições de trabalho? Que políticas estão na agenda de prioridades e que condições concretas existem para executá-las?”. Sobre esses questionamentos, a autora pondera:

[...] As instituições públicas, em geral, esquecem que estudar e trabalhar representa uma sobrecarga e esquecem-se de oferecer compensações quer de tempo livre, quer financeiras ou mesmo de projeção de um Plano de Carreira que valorize, permanentemente, a formação continuada e os bons resultados quando alcançados (FREITAS, 2009, p.28).

Assim, a melhoria na qualidade da educação deve considerar os processos formativos como ferramentas essenciais aos profissionais da educação. Além disso, ressaltam-se, nesse contexto, as particularidades da função do gestor escolar, que exige competências diferentes do cargo de professor, por exemplo. Grande parte do aprendizado em gestão escolar decorre da prática no cargo. Por isso, as redes de educação precisam planejar e implementar um desenho específico para a formação em gestão de escolas, para que seja possível organizar esse trabalho em seus diversos âmbitos, identificando, de forma consciente e intencional, as competências a serem desenvolvidas, no sentido de contribuir positivamente para o exercício da gestão escolar. Machado (2000), resgatando aspectos que influenciam os processos T&D relacionados ao desenvolvimento de competências, conseqüentemente, aponta a formação como aspecto emergente no campo da educação:

[...] No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais [...] (MACHADO, 2000, p.7).

Portanto, o modelo de formação em serviço adotado no sistema de educação se configura em importante oportunidade de aprendizado, uma vez que *in loco* pode-se aprimorar a atuação dos agentes, pelo modo acerto/erro, justamente pelo caráter experimental que esse formato carrega. Em outras palavras, é possível dizer que os cursos de capacitação em gestão equivalem ao processo de treinamento, enquanto o desenvolvimento dos gestores ocorre na prática do dia a dia do trabalho. Isso aponta para a importância da prática da gestão na educação como a base para o aprendizado desses gestores. Essa ideia remete à definição de gestão apresentada por Mintzberg (2010) para quem o trabalho de gestão “[...] é uma prática, aprendida principalmente com a experiência e enraizada no contexto”. (MINTZBERG, 2010, p.

23). Para o autor, a gestão se configura como a junção entre ciência, habilidade prática e arte. A ciência reúne o conhecimento explícito, científico e técnico obtidos através de cursos e leituras sobre o tema, por exemplo. A habilidade prática ocorre através das experiências vivenciadas no dia a dia do trabalho de gestão, que configura a aprendizagem prática. A arte, por sua vez, é a capacidade do gestor em aplicar e adequar o conhecimento científico à sua prática e, com isso, inovar. Tendo isso em vista, Mintzberg (2010) entende que o desenvolvimento dos indivíduos para o cargo de gestão se concretiza com a prática do exercício do cargo. Nesse sentido, o autor argumenta que “a sala de aula é um lugar maravilhoso para se aperfeiçoar os entendimentos e competências de pessoas que já estão praticando a gestão, especialmente quando aproveita nossa própria experiência pessoal” (MINTZBERG, 2010, p. 231).

Com base no exposto, é possível entender que os processos de formação continuada em serviço em gestão na educação podem ser interpretados tanto sob a ótica dos processos de Treinamento e Desenvolvimento, quanto à luz da definição de gestão apresentada por Mintzberg (2010).

Uma vez apresentadas as principais questões que envolvem os processos de treinamento e desenvolvimento nas organizações, é preciso entender melhor o que se chama de competências para a gestão e como elas podem ser avaliadas, o que será abordado na próxima seção.

3.1.1.2 As Competências para a gestão

Como este tema está diretamente relacionado com a discussão sobre treinamento e desenvolvimento, entende-se como pertinente tratar das competências no âmbito das habilidades necessárias para desempenhar uma função. Resgatando o caso descrito no capítulo 1, muitas das demandas colocadas para as escolas estão relacionadas às determinações definidas pela Secretaria sobre o trabalho (atividades e responsabilidades) e às competências exigidas para o diretor de escola. Por isso, é preciso abordar a definição de competência, bem como a visão de competência aplicada à gestão.

Segundo Mascarenhas (2009), inicialmente, no campo da administração, o conceito de “qualificação para o posto de trabalho” era utilizado para determinar as capacidades necessárias para o desempenho de atribuições rigidamente definidas

para os cargos delineados pelas organizações burocráticas. Com as mudanças das organizações e de seu ambiente, as mudanças tecnológicas e da própria natureza do trabalho, na década de 1990, surge o conceito de competência. Nessa mesma direção, Fleury e Fleury (2001) destacam que os estudos sobre competências, em sua origem, tiveram como objetivo identificar todas as variáveis que levam ao alto desempenho de uma pessoa dentro de um determinado desenho de cargo. Os autores explicam que o senso comum utiliza o termo competência para

[...] designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

Usualmente, o termo competência é utilizado como referência positiva. Em contrapartida, a expressão que denota o contrário de competente vai além da ausência de habilidades, sendo considerada, por vezes, ofensiva.

Porém, em decorrência das transformações ocorridas no mundo do trabalho e na realidade das organizações, o conceito de competência não se restringe mais aos conhecimentos do indivíduo ou à sua inteligência e não se refere apenas à tarefa desempenhada (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187).

Com base em seus estudos sobre o tema, Fleury e Fleury (2001, p. 188) propõem o seguinte conceito de competência: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Para um melhor esclarecimento, os autores explicam o significado dos verbos indicados no conceito supracitado, tal como demonstrado no quadro 9, a seguir.

Quadro 9- Competências para o profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar Recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se
Saber assumir Responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188).

Ao se conceber que o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais ocorre simultaneamente, é possível compreender que tais elementos se fundem possibilitando ao indivíduo atuar de maneira significativa nos mais diversos contextos em que se insere. Observa-se também que as competências destacadas no quadro 9 abrangem saberes individuais, assim como agregam valor à organização. Nesse caso, ratifica-se o entendimento de complementaridade entre aspectos profissionais e pessoais. Importa frisar que a combinação dessas competências viabiliza o trabalho do gestor em sua prática, embora, naturalmente, não há como garantir plena existência de todas em um só indivíduo.

Compreendendo que a aquisição de competências se dá por meio de processos cognitivos, é possível aferir comportamentos que revelam se o indivíduo as possui. Sendo assim, vale ressaltar o questionamento colocado por Fleury e Fleury (2001, p.192): “como as pessoas aprendem e desenvolvem as competências necessárias à organização e ao seu projeto profissional?”. Como resultado de seus estudos, os autores apresentam o processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações, demonstrado no quadro 10:

Quadro 10 - Processo de Desenvolvimento de Competências das pessoas nas organizações

TIPO	FUNÇÃO	COMO DESENVOLVER
Conhecimento Teórico	Entendimento, Interpretação	Educação formal e Continuada
Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como procede.	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento Empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como comportar-se	Experiência social e Profissional
Conhecimento Cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 192).

Fleury e Fleury (2001, p.192) observam que, quando se conjugam os tipos de conhecimento, indicados no quadro 10, em diferentes formas de aprendizagem (como desenvolver), cria-se a condição de transformar conhecimento em competência. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para a importância de se entender sobre como ocorre a passagem da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional. Eles explicam que essa passagem deve ocorrer em três níveis, apresentados no quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Os Três Níveis de Aprendizagem Profissional

Nível do indivíduo	Ocorre no plano do indivíduo, envolvendo emoções, sejam negativas ou positivas.
Nível do grupo	Pode ocorrer coletivamente, combinando conhecimentos individuais, integrando-os.
Nível da organização	Ocorre por meio da compreensão da aprendizagem institucionalizada, ou seja, interpretada e partilhada pelo grupo em prol da organização.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fleury e Fleury (2001, p.192).

Percebe-se, então, que as instituições se organizam construindo rotinas e protocolos, de forma consciente ou não, que incorporam os três níveis, indicados no quadro 11. Os autores asseveram que

[...] as organizações podem não ter cérebros, mas têm sistemas cognitivos e memórias; desenvolvem rotinas, procedimentos relativamente padronizados para lidar com os problemas internos e externos. Estas rotinas vão sendo incorporadas, de forma explícita ou inconsciente, na memória organizacional. A mudança em processos, estruturas ou comportamentos não seria o único indicador de que a aprendizagem aconteceu, mas a possibilidade deste conhecimento ser recuperado pelos membros da organização (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 193).

É importante frisar que, ao abordarem a discussão sobre esse tema, Fleury e Fleury (2001, p.187) deixam claro que as competências devem se contextualizadas, pois “os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados”.

No caso dos estudos sobre gestão na educação, ao abordar as competências necessárias ao Diretor de Escolas, Lück (2009, p. 12) utiliza a ideia de “padrões de competência para as funções de Diretor Escolar”. Para explicar o que são esses padrões, a autora considera que a competência para a execução de uma função deve ser vista sob duas óticas complementares: a competência exigida pela função (ou profissão) e a competência da pessoa que vai exercê-la. Com base nisso, ela apresenta o seu entendimento sobre o significado de competência:

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

Percebe-se que, para Lück (2009), os padrões de competência envolvem tanto a função como a pessoa que a executa e reúnem o conjunto das competências necessárias para a execução das atividades e tarefas da função, e que, por sua vez, indicam o perfil da pessoa para o trabalho.

Sobre a importância dos padrões de competência, a autora assim se manifesta:

[...] todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários

conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si. A definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui em condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento (LÜCK, 2009, p. 12).

Tendo isso em vista, para Luck (2009, p. 12), “a busca permanente pela qualidade e melhoria da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares”. Nesse cenário, o gestor de escola defronta-se com novas demandas, oriundas de transformações sociais, ressignificando questões pedagógico-educativas, dentre outras.

É possível questionar uma particularidade encontrada na visão de Lück (2009) sobre a aquisição ou o desenvolvimento de competências para a gestão de escolas. Ao correlacionar as competências necessárias ao diretor escolar e as dimensões da gestão, a autora sugere que a responsabilidade pela aquisição e desenvolvimento dessas competências é do próprio diretor ou do pretendente ao cargo de direção. Essa percepção está explicitada na citação a seguir.

[...] Compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. O primeiro passo, portanto, diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação (LÜCK, 2009, p. 13).

Entende-se que o diretor escolar deve, sim, ter consciência das competências necessárias à gestão e buscar desenvolvê-las, mas é responsabilidade das Secretarias de Educação, estadual e municipal, elencar as competências que são demandadas para o cargo e criar meios de desenvolvimento dessas competências, principalmente através de cursos de capacitação.

Por fim, é importante apontar a visão de Mintzberg (2010) sobre o problema da determinação das competências necessárias aos cargos de gestão,

apresentada na literatura sobre o tema e nas organizações. Ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as qualidades consideradas essenciais para a eficácia gerencial, que apontam para as competências exigidas, o autor identificou e listou 52 qualidades, como apresentadas no quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Lista combinada das qualidades básicas para sucesso gerencial garantido

Corajoso Comprometido Curioso Confiante Franco	Carismático Passional Inspirador Visionário
Reflexivo Perspicaz Mente aberta/tolerante (de pessoas, ambiguidades e ideias) Inovador Comunicativo (incluindo ser bom ouvinte) Conectado/informado Perceptivo	Enérgico/entusiástico Animado/otimista Ambicioso Tenaz/persistente/dedicado
	Colaborativo/participativo/cooperativo Envolvente Apoiador/solidário/empático
	Estável Confiável Justo Responsável Ético/honesto
Reflexivo/inteligente/sábio Analítico/objetivo Pragmático Decisivo (orientado para a ação) Proativo	Consistente Flexível Equilibrado Integrativo
	Alto

Fonte: Mintzberg (2010, p. 201).

Essa lista elenca qualidades (competências) que não se aplicam a todos os cargos de gestão e nem a todas as organizações. Além disso, o autor observa que não é possível, na prática, um ser humano reunir todas essas qualidades e, conseqüentemente, as competências que lhes são decorrentes. Para Mintzberg (2010), as qualidades e as competências necessárias ao trabalho de gestão devem ser vistas como situacionais, pois elas mudam de acordo com o tipo de organização, a realidade da organização e da função gerencial, a dinâmica de trabalho de cada gestor nos diferentes níveis da hierarquia, além de mudarem ao longo do tempo para se ajustarem às mudanças.

Tendo isso em vista, pode-se dizer que as organizações devem realizar, de maneira sistemática, um levantamento e uma avaliação das competências necessárias aos cargos de gestão, de maneira a manter atualizada a lista de competências exigidas aos gestores. Essa necessidade remete à etapa de diagnóstico, em que se realiza o levantamento das necessidades de treinamento na organização, uma vez que os processos de treinamento e desenvolvimento servem também para estimular e atualizar as competências necessárias aos cargos de gestão.

Encerra-se aqui a apresentação das abordagens teóricas sobre treinamento, desenvolvimento e competências. A próxima seção pretende apresentar algumas considerações sobre a gestão estratégica e participativa na educação.

3.1.2 A Gestão Estratégica e Participativa na Educação

Nos últimos anos, tem crescido a importância atribuída ao modo de gestão estratégica e participativa tanto nas redes de educação, quanto nas escolas. Entende-se que a discussão sobre as demandas e as atribuições da gestão de escolas exige, primeiramente, a compreensão desse modo de gestão como um importante pressuposto. Tendo isso em vista, esta seção apresenta o que se entende por gestão estratégica e participativa e sua relação com a ideia de gestão democrática e gestão integrada no sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu como princípio, no artigo 206, a gestão escolar democrática e participativa no ensino público. Desde então, o sistema de educação brasileiro vem passando por mudanças com vistas à democratização do ensino. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reafirmou esses princípios democráticos e estabeleceu um marco de mudanças não apenas da qualidade, mas, principalmente, de paradigmas, de novas políticas e de gestão em todas as instâncias do sistema educacional.

Para melhor entender os impactos decorrentes dessas mudanças, Lück (2011, p. 49) ressalta:

[...] é importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se

associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos e etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir dela.

É importante deixar claro o que a autora entende por gestão educacional:

[...] O processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retomo de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2011, p. 35).

Machado (2019a, p. 7) afirma que entender o significado da gestão educacional não é suficiente para que se possa implementá-la nas redes de ensino. Para que isso ocorra, a autora explica que é preciso entender que “[...] a gestão educacional contempla três modos de gestão não excludentes: a gestão integrada, a gestão estratégica e a gestão participativa” (MACHADO, 2019a, p. 7). Para melhor explicar esses modos e gestão, ela propõe a ideia de tríade da gestão educacional.

Portanto, compreendendo que a tríade da gestão educacional é formada pela gestão integrada, gestão estratégica e gestão participativa, faz-se necessário explicar cada um dos elementos dessa tríade.

Observa-se que a gestão do sistema educacional precisa respeitar a integração entre os seus níveis, que abrangem desde as instâncias superiores do sistema até as unidades escolares. Assim, identificam-se o nível macro do sistema, no qual se encontram as instâncias federal, estadual e municipal do sistema, e o nível micro, formado pelas escolas das redes educacionais. A integração entre esses níveis garante que ocorra o desdobramento de políticas, diretrizes e regulamentos, definidos nas instâncias superiores, em diretrizes e

planos de ação na unidade escolar. Essa ideia está presente na seguinte explicação:

[...] A gestão integrada aplicada à educação pressupõe as relações de interdependência existentes entre o nível macro e o micro do sistema educacional. Significa dizer que as decisões tomadas nas instâncias superiores da rede de ensino, seja na forma de políticas ou de regulamentações, devem considerar a capacidade das escolas de as operacionalizarem, adequando-as à realidade em que estão inseridas. Da mesma forma, as escolas não funcionam de forma isolada da rede e, por conseguinte, a sua gestão precisa, necessariamente, considerar o desdobramento de diretrizes, políticas e regulamentações na busca por melhores resultados educacionais (MACHADO, 2019a, p. 8).

O outro modo de gestão da tríade é o de gestão estratégica, que, segundo Machado (2019a, p. 9), deve ser vista como um processo cíclico, ou seja, “uma adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras [...]”. Para melhor entender esse modo de gestão, é preciso explicar os três elementos que o compõem: a visão sistêmica, o pensamento estratégico e o planejamento (MACHADO; MIRANDA, 2012, p. 6; MACHADO, 2019a, p. 10).

Por visão sistêmica entende-se o que Machado e Miranda (2012, p.06) definem como “a capacidade do gestor de compreender e estabelecer as diversas relações de interdependência presentes dentro e fora da organização e que condicionam o desempenho organizacional.” Desse modo, importa frisar a necessidade de o diretor compreender as relações entre escola e sistema de ensino, entendendo que o funcionamento de ambos depende da correlação existente entre esses níveis macro e micro. Da mesma forma, é importante estabelecer elos dentro da escola, entre equipe escolar e comunidade.

Quanto ao pensamento estratégico, as autoras explicam que é a capacidade do gestor de entender, com base na visão sistêmica, quais são as decisões e ações que devem ser tomadas prioritariamente para atender às demandas de futuro da organização. Machado e Miranda (2012, p.17) explicam que

[...] pensar estrategicamente significa compreender, de maneira articulada, a realidade que cerca a organização, as demandas e exigências que precisam ser atendidas, bem como seus pontos

fortes e fracos, a fim de definir prioridades de ação nas tomadas de decisão.

Nesse contexto, o planejamento emerge como um elemento importante da gestão estratégica, mas que deve ser visto como um instrumento de apoio, não devendo ser confundido com a própria gestão estratégica. As autoras chamam a atenção para o fato de o planejamento ser uma metodologia e, portanto, “permite ao gestor conduzir de maneira sistemática e detalhada a sua gestão” (MACHADO; MIRANDA, 2012, p. 17).

Tendo em vista os elementos que compõem a gestão estratégica, pode-se dizer que os gestores, em particular os diretores de escola, não devem lidar com o planejamento da escola como apenas uma exigência do nível macro da rede de ensino. Para que eles possam implementar de forma eficaz esse modo de gestão, eles precisam desenvolver a visão sistêmica do pensamento estratégico e utilizar o planejamento de forma consciente.

Por fim, o modo de gestão participativa complementa a tríade da gestão na educação. Aplicada ao sistema educacional, pode-se dizer que a gestão participativa é consequência do processo de democratização e das mudanças dele decorrentes. Isso porque, como explicado por Machado e Miranda (2012, p. 15), “o princípio da democratização aplicado ao processo de gestão educacional se traduz em participação”. Como resultado do processo de descentralização na educação, surge a demanda por participação em todos os níveis do sistema educacional. Segundo as autoras,

[...] a possibilidade de participação nos processos decisórios depende do grau de descentralização do poder de decisão nos sistemas educacionais e da autonomia que as unidades escolares possuem para agirem de maneira proativa. Porém, a autonomia nos processos decisórios pressupõe responsabilidade sobre os seus resultados (MACHADO; MIRANDA, 2012, p. 15).

Quando se pensa na demanda por participação na educação, principalmente nas escolas, percebe-se que, para que isso ocorra, é preciso promover primeiramente uma mudança de valores, de comportamentos, de desenvolvimento de competências, enfim, uma mudança de cultura mesmo. Nesse sentido, Lück (2013) entende que a gestão participativa emerge de um novo paradigma educacional, que

[...] tende a adotar práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais os dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias, na busca de superação de problemas enfrentados e alargamento de horizontes e novos estágios de desenvolvimento (LÜCK, 2013, p. 30).

Essa mudança de paradigma aponta para uma completa transformação não apenas da maneira com que as pessoas são tratadas com relação ao trabalho e sua contribuição para a organização, mas também com relação às capacidades que deverão desenvolver, voltadas para a proatividade e tomada de decisão e responsabilidade.

Pode-se dizer, então, que os modos de gestão integrada, estratégica e participativa passaram a exigir dos gestores do sistema educacional, inclusive diretores de escola, um conjunto de conhecimentos, conceituais e técnicos, uma mudança de paradigmas e de comportamento, assim como um conjunto de novas competências, cuja aquisição só é possível por meio de cursos de capacitação, treinamento e desenvolvimento. No entanto, é responsabilidade das redes de ensino criar as condições de oferta desses cursos e do desenvolvimento dos gestores na prática do trabalho de gestão.

3.1.3 Os Processos de Planejamento, Monitoramento e Avaliação na Educação

Na seção anterior, o planejamento foi apresentado como uma importante metodologia de apoio à gestão estratégica. Também foram abordadas a gestão integrada, a gestão estratégica e a participativa como modos de gestão que integram a tríade da gestão na educação. De maneira condizente com essas ideias, deve-se considerar o planejamento estratégico e participativo como o modelo mais adequado ao contexto do sistema educacional e da gestão de escolas.

No entanto, é preciso entender, primeiramente, a relação entre o planejamento estratégico e o planejamento organizacional. Segundo Machado (2019b), o planejamento organizacional abrange toda organização em todos os níveis. No caso do sistema de educação, ele é chamado de planejamento educacional (PARENTE FILHO, 2003). Esse modelo de planejamento abrange os

três níveis da organização: estratégico, tático e operacional. Para ser eficaz, esses níveis de planejamento organizacional precisam estar alinhados, pois são interdependentes. Oliveira (1998, p. 45) ressalta que não é possível, para qualquer organização, trabalhar apenas com o planejamento estratégico, pois ele projeta objetivos, diretrizes e estratégias para o futuro no longo prazo. Para que funcione, o planejamento estratégico precisa ser “operacionalizado” no médio e curto prazos, o que ocorre “através do desenvolvimento e implantação dos planejamentos táticos e operacionais de forma integrada”.

Oliveira (1998, p. 46) e Machado (2019b, p. 11) destacam que o planejamento estratégico é de responsabilidade dos gestores que trabalham nas instâncias mais altas da organização (nível estratégico). Trata-se de uma metodologia que

[...] permite aos gestores analisarem o ambiente externo e interno da organização, identificarem os fatores críticos de sucesso, definirem os objetivos e as diretrizes estratégicas para o futuro de longo prazo e, ainda, estabelecerem os mecanismos de monitoramento e avaliação (controle) dos resultados da organização.

O planejamento tático é realizado pelos gestores que ocupam os cargos do nível intermediário da organização. É o método que desdobra o objetivo e as diretrizes estratégicas em objetivos, estratégias e planos de médio prazo de cada área ou setor da instituição. O planejamento operacional, por sua vez, é o meio utilizado para desdobrar o planejamento tático em metas e planos de ação de curto prazo para cada grupo de atividades na organização. Permite a operacionalização do que foi planejado nos níveis estratégico e tático do planejamento (OLIVEIRA, 1998; MACHADO, 2019b).

Importa observar que qualquer modelo ou metodologia de planejamento precisa ser complementada por alguma metodologia de controle ou monitoramento dos resultados, do que foi planejado. Machado (2019b) explica que não há metodologia de planejamento que seja totalmente eficaz, e “os planos oriundos dos três níveis do planejamento devem ser sistematicamente avaliados e ajustados quando necessário. Isto aponta para a necessidade de adoção de um modelo de monitoramento e controle de resultados na organização.” Dessa forma, as metodologias de controle e monitoramento também são divididas em três níveis:

estratégico, tático e operacional

Com base no que foi exposto, é possível compreender o significado de planejamento educacional, que se divide em dois níveis. Como já indicado, no sistema educacional, são definidos o nível macro, que engloba desde o Ministério da Educação (MEC) até as Secretarias de Educação, estaduais e municipais, e o nível micro, que abrange as escolas.

Ao abordar essa questão, Fonseca (2016) nomeia esses dois níveis de planejamento em planejamento educacional e planejamento escolar. A autora define o planejamento educacional como aquele que

[...] abrange o planejamento em nível nacional, estadual e municipal, reflete as políticas educacionais e prevê a estrutura e o funcionamento do sistema educacional. O Planejamento Educacional tem como resultado o Plano Nacional de Educação (PNE), onde é descrito as 20 metas para os próximos 10 anos (FONSECA, 2016, p. 34).

Observa-se, na definição acima apresentada, que existe uma complexidade inerente ao planejamento na área pública, que está presente na educação, uma vez que ele reúne diferentes planos. Depreende-se, no entanto, que os planos educacionais se articulam entre si, de modo que cada um contempla elementos próprios das esferas em que se inserem.

Fonseca (2016) apresenta o planejamento escolar (nível micro) como aquele que

[...] é realizado no início do ano na qual são reunidos gestores, coordenadores, docentes para planejarem os próximos dias. Também conhecida como semana pedagógica, onde são discutidas as normas da escola, a organização administrativa, o calendário escolar, os projetos para o ano letivo e a revisão do Projeto Político Pedagógico (FONSECA, 2016, p. 34).

Percebe-se que essas definições apresentadas por Fonseca (2016) apontam para dois problemas. Embora fique claro que o planejamento educacional equivale ao nível estratégico do sistema de educação e o planejamento escolar, ao nível operacional, a autora não aborda a necessidade de desdobramento e alinhamento das decisões tomadas nos dois níveis. Como consequência, a autora apresenta o planejamento escolar como um instrumento

exclusivamente operacional, sem abordar que a gestão da escola também precisa pensar em objetivos e estratégias. Nesse caso, é preciso implementar a gestão estratégica na escola, que permitirá que o primeiro passo do planejamento seja o desdobramento de objetivos, diretrizes, políticas e regulamentos da rede de ensino em objetivos e estratégias da escola. Só depois que essa etapa for realizada, a escola poderá elaborar o seu planejamento operacional.

Nesse sentido, a abordagem de Parente Filho (2003, p. 68) referente ao planejamento educacional nos níveis estratégico e operacional parece ser mais adequada. Ele entende que o planejamento estratégico no sistema de educação abrange “as atividades do âmbito central do sistema”. Trata-se do primeiro nível de planejamento educacional, no qual

[...] cabe ao Órgão Central (Ministério) o papel político-estratégico de liderar e coordenar o processo de formulação das políticas, estabelecer diretrizes e normas, fornecer os meios para que os demais agentes do sistema possam operacionalizar as políticas, monitorar, avaliar os resultados do sistema e apontar correções quando necessário (PARENTE FILHO, 2003, p. 68).

Porém, essas políticas, estratégias e atividades precisam ser desdobradas dentro de cada rede de ensino ou secretaria, que deverá elaborar seu planejamento estratégico. Segundo o autor, ainda no nível estratégico do planejamento educacional, ocorrem as “atividades do âmbito regional” ou “planejamento regional”. Ele explica que a instância regional

[...] lida, mais profundamente, com os aspectos quantitativos e qualitativos dos insumos educacionais e com o controle qualitativo dos resultados do sistema, adequando regionalmente os objetivos e metas das políticas nacionais, definindo suas próprias estratégias em termos de suas prioridades, processos de articulação e mecanismos de mobilização dos atores sociais envolvidos (PARENTE FILHO, 2003, p. 79).

Machado (2019b) ressalta que, frente à estrutura complexa das redes de ensino, o planejamento regional precisa contemplar os níveis estratégico, tático e operacional da rede. Em suas palavras:

[...] o nível tático da rede de ensino é constituído por diferentes áreas como, por exemplo, as gerências e as superintendências, dentre outras. Os gestores e representantes destas áreas participam do

planejamento da rede e têm a responsabilidade de elaborar os objetivos, diretrizes e planos táticos de forma alinhada ao foi planejamento no nível estratégico (MACHADO, 2019b, p. 20).

Ainda na perspectiva do planejamento educacional, o nível operacional é constituído pelas escolas, que são responsáveis pela elaboração do planejamento escolar. Parente Filho (2003, p. 86) justifica a importância desse planejamento, ao afirmar que a escola “sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema: a escola fundamental, a escola de ensino médio, a instituição de ensino superior. É na escola que estão os problemas, e é na escola que está a solução.” O autor complementa afirmando que, no âmbito da unidade escolar, é preciso implementar um planejamento estratégico setorial. Em outras palavras, o planejamento da escola precisa também se desdobrar em níveis estratégico e operacional. É por essa razão que autoras como Lück (2000b), Machado (2019b) e Perfeito (2007) se referem ao planejamento estratégico da escola como um instrumento de gestão fundamental para a melhoria da qualidade de ensino e do desempenho escolar. Segundo Machado (2019b, p. 22),

[...] no caso das escolas, há o entendimento que, ao elaborar o seu planejamento estratégico, a gestão da unidade escolar poderá adquirir um maior domínio de sua realidade, a fim de adequar as demandas e planos da rede às possibilidades e necessidades da escola e, com isso, desenvolver planos de ação factíveis.

Com base no que é apresentado por Lück (2000b), Machado (2019b) e Perfeito (2007), é possível resumir as principais etapas do nível estratégico do planejamento da escola: análise e diagnóstico do ambiente externo e interno da instituição; definição da missão, da visão de futuro e valores; definição dos objetivos estratégicos e das estratégias; implantação das estratégias e definição dos meios de avaliação e de controle dos resultados. Essas etapas, por sua vez, deverão ser desdobradas no nível operacional em: definição de metas e planos de ação, definição dos meios de controle e monitoramento dos resultados por meio de indicadores.

Quando se aborda o planejamento da escola, existem duas propostas mais conhecidas nas redes, o PDDE-Interativo⁷ e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

⁷ O PDDE Interativo é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias

Cada uma delas apresenta uma metodologia que se inicia com o desdobramento de objetivos, diretrizes e metas pré-definidas pela rede de ensino. Conquanto muitos gestores escolares não tenham essa percepção, é possível trabalhar com essas metodologias no nível estratégico e operacional da escola. Ambas exigem a definição de metas e planos de ação para a escola, a diferença está no foco de cada uma. Enquanto o foco do PPP está no planejamento pedagógico da escola, o PDE- interativo está voltado para as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar. Nesse sentido, Machado (2019b) explica que “pode-se pensar então que quando a escola mantém o seu PP atualizado, ele oferece um conjunto de informações que poderão alimentar o PDDE Interativo.” Dessa forma, os gestores de escola não deveriam elaborar e trabalhar com essas duas metodologias de maneira separada.

Para deixar clara essa ideia, a autora faz uma relação entre o planejamento escolar e as dimensões da gestão escolar propostas por Lück (2009). O maior objetivo das escolas é melhorar a qualidade do ensino. Assim, a dimensão pedagógica da gestão escolar, bem como as atividades de ensino-aprendizagem da unidade escolar devem ser vistas com centrais, visto ser esta a razão de ser ou de existir de uma escola. Portanto, Machado (2019b, p. 24) explica que “as demais dimensões da gestão como a administrativa, a financeira, a de pessoas, por exemplo, constituem atividades de apoio à dimensão pedagógica.” Tendo isso em vista, o planejamento estratégico da escola deveria se basear nas dimensões da gestão escolar, respeitando a ordem de importância de cada uma delas e a relação de interdependência que existe entre essas dimensões. A autora complementa essa ideia com a seguinte afirmação:

[...] o PPP é um planejamento fundamental para a unidade escolar. Porém, para que ele possa ser implementado, o planejamento da escola teria que prever como adequar e utilizar o suporte das demais dimensões. Por exemplo, na dimensão administrativa, a equipe gestora deveria prever a necessidade de adequação ou mudanças nos processos administrativos, com vistas à implantação dos planos

estaduais e municipais e sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados. As mudanças tiveram como principal objetivo facilitar o acesso e a navegação da equipe escolar e de todas as pessoas interessadas em conhecer a ferramenta. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo> Acesso em: 20 mai. 2019.

de ação pedagógicos. Na dimensão financeira, a gestão deveria pensar nas metas e planos para obtenção e utilização dos recursos financeiros, principalmente no caso das escolas que não receberão os recursos previstos no PDDE. Na dimensão de gestão de pessoas, é preciso prever a necessidade de capacitação e de desenvolvimento de competências para os profissionais da escola, principalmente os professores (MACHADO, 219b, p. 24).

Para complementar a abordagem ao planejamento no sistema de educação, é preciso apresentar também o processo de monitoramento (ou controle) e avaliação dos resultados educacionais. Dálmas (2000, p. 104) se refere a esse processo apenas como avaliação e explica que ele deveria ser visto como parte integrante do processo de planejamento. Ele entende que a avaliação é o meio através do qual os objetivos propostos são comparados aos resultados obtidos, a fim de identificar as causas de possíveis desvios, corrigir falhas na execução de planos e, ainda, ajustar o que foi planejado. O autor correlaciona a avaliação a um processo de “ação-reflexão-ação”, pois “parte-se do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, analisam-se os resultados, corrige-se o planejado e retorna-se à ação, para posteriormente ser esta novamente avaliada” (DÁLMAIS, 2000, p. 105).

Lück (2009, p. 43), por sua vez, apresenta os processos de monitoramento e de avaliação separadamente. Para ela, o monitoramento é um “processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação”, a fim de garantir o uso correto do tempo e dos recursos previstos, a aplicação adequada das ações e competências pré-determinadas e o alcance dos resultados pretendidos. Já a avaliação é um “processo de medida e julgamento dos resultados parciais obtidos durante a realização de um plano ou projeto e os integrados ao seu final.” Para a autora, a avaliação acompanha o monitoramento, realizando um “julgamento” da eficácia das ações durante a implementação e fazendo as correções necessárias para que se possam garantir os resultados esperados. Entende-se que, para Lück (2009, p. 43), os processos de monitoramento e de avaliação se complementam, sendo que a avaliação tem um caráter mais específico de acompanhamento de cada ação ou etapa de implementação das ações, de forma que essas ações contribuam para o resultado final desejado.

Com base no que foi exposto, pode-se dizer que é responsabilidade da gestão escolar planejar as atividades da escola em todas as dimensões

(pedagógica, administrativa, financeira, dentre outras), bem como monitorar e avaliar a implementação dos planos de ação e os resultados alcançados, realizando ajustes e correções sempre que necessário.

A próxima seção aborda as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão escolar, consideradas fundamentais para o sucesso do trabalho do diretor de escola.

3.1.4 As Dimensões Pedagógica, Administrativa e Financeira da Gestão Escolar

Como visto na seção anterior, a gestão do sistema de educação é organizada e estruturada com vistas a criar condições para que as escolas, nível micro, possam alcançar o principal objetivo do sistema: a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a melhoria da qualidade do ensino. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 294) afirmam que a escola é considerada a “unidade básica e como espaço de realização das metas do sistema escolar”. Os autores sinalizam que a escola se caracteriza por ser uma instituição social, que tem, como maior objetivo, “o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio de aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade onde vivem” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009, p. 300).

Assim, reforça-se o que já foi exposto na seção anterior, o principal objetivo da escola é o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para que isso ocorra, a gestão da escola precisa se preocupar em apoiar a organização do trabalho dos professores. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 301), há uma “interdependência entre os objetivos e a função da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar”.

Tendo isso em vista, entende-se que a principal preocupação da gestão escolar deve ser a gestão pedagógica. Todavia, para que seja eficaz, o diretor de escola precisa também organizar e gerenciar um conjunto de atividades, consideradas de apoio, dentre as quais as principais são as administrativas e financeiras. Segundo Lück (2009, p. 22), “[...] os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola.” Para melhor abordar o trabalho

de diretores de escola, a autora classificou dez dimensões presentes na gestão escolar. No entanto, frente aos objetivos desta dissertação e ao que foi apresentado no capítulo 1, serão abordadas duas dimensões: a pedagógica e a administrativa. Ainda em função da ênfase que este trabalho pretende dar a essas dimensões, foi necessário separar a dimensão administrativa da financeira, que são tratadas por Lück (2009) como uma única dimensão, a administrativa.

Sendo assim, pode-se dizer que a gestão pedagógica deve ser considerada como um processo de organização, planejamento, monitoramento e avaliação dos resultados das atividades pedagógicas da escola. Essas atividades são de responsabilidade da direção, da coordenação pedagógica e dos professores. Lück (2009, p. 96) explica que a gestão pedagógica é a “organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.”. Observa-se que, para que seja bem sucedida, a gestão pedagógica precisa ter o envolvimento e a participação de todos os membros da unidade escolar.

A organização e o planejamento das atividades pedagógicas, na escola, devem se embasar no currículo escolar. Portanto, faz-se necessário que todos os participantes da unidade escolar façam uma reflexão e uma análise da adequação desse currículo à realidade da escola. Sem essa análise, não é possível realizar a organização dessas atividades de forma adequada. Lück (2009) chama atenção para o fato de que o currículo deve ser concebido dentro de uma visão sistêmica do processo de ensino-aprendizagem, a fim de garantir consistência e eficácia na formação do aluno. Portanto, para a autora, o currículo deve ser entendido como

[...] uma concepção de organização das experiências educacionais introduzida com o objetivo de superar a sua fragmentação expressa por disciplinas, programas e conteúdos isolados e lecionados como um valor em si mesmos, sem relação uns com os outros e sem relação com a realidade (LÜCK, 2009, p. 98).

Essa dimensão da gestão aponta para o papel fundamental atribuído ao coordenador pedagógico nas escolas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) asseveram que a função desse especialista pode variar conforme a legislação estadual e municipal, podendo ser atribuída a uma única pessoa, o coordenador, ou quando da inexistência desse cargo, ela pode ser dividida entre os próprios professores. Assim, os autores indicam que a função do coordenador pedagógico

engloba as responsabilidades de coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares da escola, ressaltando que “[...] sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009, p. 342).

Verifica-se, porém, nas escolas, que existem diretores que delegam as responsabilidades da gestão pedagógica ao coordenador, fato que acaba por se transformar em omissão, em virtude da responsabilidade que eles possuem de liderar, acompanhar, planejar e avaliar as atividades pedagógicas na escola, envolvendo todos os participantes, coordenador, professores, alunos e pais. Nesse sentido, a responsabilidade pela gestão pedagógica deve ser compartilhada entre o diretor e o coordenador. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 349), “dirigir e coordenar significa assumir no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante trabalho conjunto”.

Tendo em vista o que foi exposto sobre a gestão pedagógica, pode-se entender que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser o principal instrumento de organização e planejamento das atividades pedagógicas da escola. Sabe-se, porém, que, em algumas escolas, esse planejamento é realizado apenas como resposta a uma exigência da rede de ensino, sendo o documento final “engavetado”, com o intuito de apenas demonstrar que existe o PPP da escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 359) explicam que o PPP é um instrumento que concretiza o planejamento da escola e, por isso, apresenta fases comuns. Os autores entendem que, na elaboração do projeto político pedagógico, a equipe escolar deve procurar responder à seguinte pergunta: “o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas, para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos?” Isso demonstra que a comunidade escolar deve utilizar o PPP como um meio para melhorar sistematicamente os processos de ensino-aprendizagem e a qualidade do desempenho e dos resultados da escola. Para que isso ocorra, não basta realizar o planejamento das atividades pedagógicas, é preciso implementar o que foi planejado e, ainda, monitorar e avaliar os resultados obtidos, a fim de que a gestão escolar possa corrigir eventuais falhas de implementação das ações e melhorar o próprio PPP.

Para que as atividades pedagógicas da escola possam ser conduzidas com êxito, os gestores escolares precisam se dedicar à gestão administrativa. Segundo

Lück (2009, p. 104), essa dimensão da gestão “situa-se num no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras”. Nesse sentido, Paro (2010) aborda a ação administrativa dos gestores de escola, a partir dos objetivos e especificidades dos processos pedagógicos, como condição para a efetividade do ensino nas escolas. Destacar a dimensão administrativa como apoio à dimensão pedagógica deve ser a orientação a ser seguida por todo gestor escolar, a fim de garantir da eficácia da gestão das escolas.

Complementando a ideia de que o fazer do gestor deve se apoiar na ação pedagógica, Wittmann (2000, p. 08) assevera que “a administração consiste na concretização da dinâmica integradora de todos os atos pedagógicos, desde a relação professor-aluno até o clima ou cultura da escola”. Sendo assim, o autor se posiciona apontando que as demandas inerentes à função do gestor estão relacionadas à dimensão administrativa, no sentido de sistematizar o funcionamento da unidade de ensino, levando em conta planejamento, acompanhamento e avaliação, não deixando em segundo plano, portanto, o caráter pedagógico próprio do ambiente escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) chamam atenção para o fato de que o trabalho realizado nas escolas não envolve apenas as atividades pedagógicas e de sala de aula, envolve também outras atividades, como as atividades de gestão, controle de entrada e saída de sala de aula, organização do recreio, atendimento de secretaria, serviços de merenda, práticas esportivas, limpeza das instalações da escola, manutenção do patrimônio, dentre outras. Assim, os autores entendem que a gestão administrativa abrange um conjunto de atividades e ações de natureza técnico-administrativa. Eles indicam essas ações como sendo: “a legislação escolar e as normas administrativas; os recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros; as rotinas administrativas e a secretaria escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009, p. 369).

Para Lück (2009), a gestão administrativa deve ser trabalhada em uma perspectiva dinâmica, a fim de acompanhar as mudanças que acontecem nas redes de ensino e nas escolas. Ela abrange a gestão dos serviços de apoio, dos recursos físicos, materiais, financeiros e humanos da escola. A autora salienta que a qualidade e a eficácia do trabalho dos gestores nessa dimensão podem ser constatadas por meio do acompanhamento das atividades relacionadas à

“organização dos registros escolares; utilização adequada das instalações e equipamentos; preservação do patrimônio escolar; interação escola/comunidade e captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros”, dentre outras.

Em geral, os gestores de escola utilizam grande parte do seu tempo dedicado à gestão administrativa e, nesse caso, a gestão financeira é a que gera mais dificuldades para eles. Na opinião de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), torna-se cada vez mais importante que diretores, coordenadores e professores adquiram conhecimentos básicos sobre a gestão de recursos financeiros. As decisões sobre a aquisição e o uso desses recursos devem ser compartilhadas por todos esses atores, não devendo ser centralizada apenas nas mãos do diretor da escola.

A gestão financeira tornou-se mais crítica para as escolas em decorrência das políticas de descentralização e de autonomia na educação. Com isso, a escola passa a ter autonomia para resolver seus próprios problemas e usar os recursos que lhe são destinados para realizar compras, efetuar manutenção e reparos de infraestrutura, dentre outras providências. Em função desse processo de descentralização, “os sistemas de ensino têm destinado recursos para as escolas, em proporção ao número de alunos nela matriculados, a fim de que possam realizar despesas diversas” (LÜCK, 2009, p. 112).

Lück (2009) explica que as escolas públicas podem receber recursos financeiros advindos do sistema de educação, no nível federal, estadual ou municipal, por meio de programas destinados para este fim. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE é um exemplo de planejamento com o objetivo de oferecer recursos para as escolas que se encontram em dificuldades financeiras. A autora complementa, lembrando que, além dessas fontes públicas, a escola pode buscar recursos em outras fontes, como doações e campanhas diversas.

Porém, como consequência do próprio processo de descentralização e da autonomia, principalmente da dimensão financeira, os gestores precisam prestar contas, para a Secretaria da qual a escola faz parte, sobre o uso dos recursos financeiros recebidos. Tanto o recebimento quanto o uso dos recursos devem estar de acordo com o que é determinado pela legislação que rege a rede de ensino da escola. Por isso, Lück (2009, p. 113) diz que “compete ao diretor escolar conhecer a legislação nacional, a estadual e as normatizações do sistema ou rede de ensino a que pertença”.

Novamente, observa-se a importância do planejamento para a eficácia da gestão financeira da escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) apontam a necessidade de o gestor escolar elaborar os planos financeiros, que englobam a previsão de receitas e despesas para se obter um orçamento detalhado. Da mesma forma, os gestores precisam realizar uma avaliação e um controle sistemáticos dos valores recebidos e dos gastos efetuados. Em suas palavras:

[...] A previsão das despesas da escola, em muitos casos, pode ser discutida pela equipe escolar pela ocasião da formulação do projeto pedagógico-curricular. As Secretarias de Educação geralmente dispõem de orientações específicas sobre o orçamento, sobre as despesas, sobre a escrituração e sobre as formas de avaliação e de controle dos recursos recebidos e dos gastos efetuados (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009, p. 370).

Nessa direção, Lück (2009, p. 112) complementa, ao explicar que a gestão deve ser exercida com “o apoio de uma estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante), que se constitua em uma personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola”.

Observa-se, pelo que foi apresentado sobre as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão escolar, que a participação de todos os membros da escola nas decisões, nas ações e no acompanhamento dos resultados é fundamental para o sucesso da escola. Retoma-se aqui o que foi discutido sobre a gestão estratégica e participativa aplicada às escolas. Os gestores devem compreender que esse modo de gestão é o caminho para não apenas integrar as dimensões da gestão, mas também para estimular o envolvimento dos funcionários, criando uma cultura de corresponsabilização pelos resultados alcançados e pelo desempenho escolar.

A próxima seção apresenta os aspectos metodológicos que embasaram a pesquisa realizada no âmbito desta dissertação.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção estão descritos os aspectos metodológicos deste trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa marcada pela predominância de dados descritivos.

Devido a isso, apresenta um caráter subjetivo e processual para validação dos dados. Para Neves (1996, p.1)

[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Portanto, a abordagem de pesquisa contempla as características apontadas pelo autor acima citado, ou seja, leva em conta a subjetividade inerente às percepções individuais. Compreende-se ser esta a abordagem apropriada, considerando a atuação da autora no universo pesquisado, que, por sua vez, possibilita apurar informações, da mesma maneira que favorece captar dados pertinentes ao estudo e analisar seus desdobramentos frente à realidade que se apresenta.

Quanto ao método, a pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso. Segundo Yin (2001, p.32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O autor ainda destaca que “o estudo de caso contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). Posto isso, este trabalho é desenvolvido no contexto da SEMEC, especificamente na regional Norte, concentrando-se numa unidade dentro de um universo mais amplo, embora seja possível identificar situações comuns nas demais regionais que compõem a rede pública municipal de ensino de Teresina.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito das escolas da zona norte da rede pública de ensino de Teresina, unidades escolares de Ensino Fundamental, pertencentes ao município. O motivo de se definir o recorte da pesquisa se deu por ocasião de a autora atuar como Superintendente Adjunta de Gestão escolar dessa região, no período em que foi iniciada a pesquisa. Destaca-se que, atualmente, a autora é responsável pelas 149 escolas de Ensino Fundamental do município,

contudo, considerou oportuno manter como sujeitos os 28 gestores das escolas da Zona Norte, cujo percentual de escolas representa 18,8% do total de unidades de Ensino Fundamental da rede pública municipal.

Em função disso, optou-se por estabelecer essa regional como base para o município. Sendo assim, este recorte consiste em uma amostra, por não abarcar a totalidade das escolas públicas municipais de Teresina.

Neste desenho de pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: pesquisa bibliográfica, análise documental dos arquivos da SEMEC, observação participante e questionário.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.158), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com tema”. Esse instrumento de coleta permite que o pesquisador se aproxime das temáticas a serem exploradas, por meio de consultas a materiais afins, publicados oficialmente. Nesse sentido, para o desenvolvimento do referencial teórico da dissertação, buscaram-se fontes que pudessem subsidiar o trabalho no sentido de embasá-lo cientificamente, constituindo-se em evidências para o progresso da pesquisa, conforme apontado no capítulo 1.

No que concerne à análise documental, foram utilizados documentos internos da Secretaria, quais sejam: ofícios, portarias, editais, contratos. Vale ressaltar que, por meio da análise documental, é possível evidenciar procedimentos adotados, bem como obter dados fidedignos, importantes para a presente pesquisa. Ainda sobre o instrumento de coleta em questão, Gil (2002) assim se manifesta:

[...] a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica. A diferença é essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Diante do exposto, percebe-se que ambos os instrumentos mencionados acima constiuem-se em recursos significativos para a coleta de dados neste trabalho, de modo que concorrem para fundamentar o percurso da pesquisa.

A observação participante foi aplicada desde o início deste estudo. Lakatos e Marconi (2003, p.194) afirmam que observação participante “consiste na

participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele”. Em contrapartida, é importante compreender a necessidade de um distanciamento entre as partes, a fim de não comprometer a interpretação dos dados obtidos. Em relação ao mesmo instrumento, Gil (2002, p. 55) declara: “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. O fato de a autora da dissertação ocupar o cargo de Coordenadora de Supervisão na SEMEC a coloca dentro do contexto e do grupo por ela investigado, traduzindo-se, por conseguinte, como observadora direta da realidade estudada. Nesse processo de observação, foram sendo elaborados registros que, posteriormente, foram utilizados como dados no presente trabalho.

No que se refere ao questionário, pode-se dizer que este se revela como uma importante técnica para coleta de dados, por permitir abarcar um contingente maior de sujeitos em prazo viável, dentre outras razões. Lakatos e Marconi (2003, p. 201) assim definem esse recurso: “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem, ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Na presente pesquisa foi aplicado um questionário aos 28 diretores das escolas da regional norte da SEMEC, em cargo até o ano de 2018. Constituindo-se em amostra, esse recorte temporal se mostrou necessário, pois houve eleição para diretores de escolas, em 2019, sendo que os novos diretores ainda não passaram por todo o processo de gestão escolar. Os 28 diretores responderam o questionário. Desse total, 14 permanecem como diretor, na gestão atual, sendo que 3 destes, fizeram o Curso de Gestão pela 1ª vez, em 2019. Ainda nesta conta, 2 eram, na época, diretores adjuntos, 07 continuam na gestão, atualmente como vice diretor ou diretor adjunto e apenas 4 não atuam como gestores, atualmente. Vale ressaltar que 1 foi indicado para assumir a gestão em outra unidade de ensino.

O questionário teve como objetivo identificar a opinião dos diretores de escola quanto às exigências da prática de gestão frente aos processos de formação oferecidos pela SEMEC. Tendo em vista esse objetivo, espera-se que a aplicação do questionário contribua para a identificação das possíveis lacunas existentes entre as demandas de gestão escolar e a qualificação proposta pela SEMEC e a prática real dos diretores entrevistados.

Para a aplicação do instrumento, foi utilizada a ferramenta *Google Forms*, que permite a criação de questionários *on-line*, assim como gera relatórios diversos,

permitindo a tabulação de dados numéricos, para análise das informações. Para tanto, foi realizada uma reunião, orientando sobre o objetivo do questionário, como preenchê-lo e o prazo para devolutiva, enfatizando o sigilo obrigatório, necessário ao processo. Quando da construção do formulário, foi gerado um link e enviado por um aplicativo de mensagens para a população pesquisada, O questionário foi estruturado com questões fechadas e seguiu o modelo de escala *Likert*, apresentando apenas quatro opções de resposta, a fim de evitar que o respondente escolhesse a resposta central, que suscita tendência à neutralidade.

As questões do questionários foram organizadas em dois blocos, tal como apresentado no quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - Estrutura para organização do questionário

Cabeçalho	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das perguntas para identificação do perfil da amostra; • Procurou-se identificar: idade; tempo de atuação na SEMEC; formação acadêmica (graduação, especialização etc.), experiência na função de gestão escolar (tempo e mandatos); cursos de capacitação em gestão realizados dentro e fora da SEMEC.
Bloco 1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das questões que abordam a visão do respondente sobre a gestão da escola, com foco nas demandas colocadas pela SEMEC; • Para facilitar a análise dos resultados, as questões foram elaboradas e organizadas dentro das principais dimensões de gestão, tal como apresentado no referencial teórico. Em outras palavras, as questões sobre as demandas da Secretaria foram organizadas em termos de gestão estratégica (planejamento); de gestão pedagógica; de gestão administrativa e assim por diante.
Bloco 2	<ul style="list-style-type: none"> • Foram apresentadas as questões que abordaram os processos de formação e apoio oferecidos pela SEMEC; • Essas questões identificaram, na percepção dos respondentes, até que ponto esses processos contribuíram para o trabalho da gestão escolar e quais são as maiores necessidades em termos de capacitação e de apoio na Secretaria.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na próxima seção, são apresentados os dados obtidos com a pesquisa, assim como sua análise, partindo do aporte teórico, na perspectiva de responder à questão norteadora deste estudo, bem como atender ao objetivo específico que menciona a análise de dados como um caminho para o entendimento dos questionamentos feitos no universo da pesquisa.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se os dados da pesquisa de campo, coletados por meio da aplicação do questionário, assim como se expõe a análise feita à luz do referencial teórico, no intuito de responder à questão desta pesquisa, que está apresentada no capítulo 1, pretendendo-se, com isso, atender ao objetivo do próprio questionário. Os dados provenientes dos questionamentos feitos foram tabulados e, em seguida, analisados a partir do aporte teórico, contido neste capítulo 2 desta dissertação.

O questionário foi sistematizado em três grupos, que se desdobram em outros subgrupos. O primeiro teve como objetivo identificar o perfil dos respondentes com o propósito de conhecer características dos gestores das 28 escolas de Ensino Fundamental da região norte da rede municipal de ensino de Teresina, recorte desta pesquisa.

O segundo, denominado Bloco 01, visa apresentar a opinião dos diretores acerca do cumprimento das atribuições da SEMEC, contidas no Contrato de Gestão. Além disso, aborda o cumprimento das atribuições sob sua responsabilidade, nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, compreendidas no mesmo documento.

O terceiro grupo de perguntas, nomeado Bloco 02, refere-se à formação dos gestores escolares, especialmente sobre como o curso de formação oferecido pela SEMEC, nos últimos três anos, contribuiu para sua prática gestora, além de coletar informações referentes à perspectiva dos gestores quanto ao que eles entendem sobre o que precisa ser incluído na formação ofertada, para auxiliar na gestão da escola.

3.3.1 Perfil dos respondentes

Os critérios elencados para as questões elaboradas para este bloco trazem perguntas que revelam o perfil dos diretores, considerando sexo, idade, participação em curso na área de gestão, tempo em que trabalha na educação e tempo de experiência no trabalho como diretor. Esses dados foram consolidados e podem ser visualizados na tabela 8, a seguir:

Tabela 8– Perfil dos respondentes

Sexo %	Idade %	Participação algum curso na área de gestão %	Tempo que trabalha na educação %	Tempo de experiência no trabalho como Diretor %
Feminino – 60,7 Masculino – 39,3	Entre 31 a 40 anos – 21,4 Entre 41 a 50 anos – 46,4 Mais de 50 anos – 32,1	Sim – 82,1 Não – 17,9	Entre 6- 10 anos – 10,7 Entre 11-15 anos – 17,9 Entre 16-20 anos – 17,9 Há mais de 21 anos – 53,6	Menos de um ano – 7,1 Entre 1-2 anos – 3,6 Entre 3-5 anos – 28,6 Entre 6-10 anos – 28,6 Mais de 10 anos – 32,1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir dos dados apresentados na tabela 8, observa-se que mais da metade dos diretores são mulheres. Quanto à idade, aqueles com menos de 40 anos representam o menor quantitativo. Esse percentual coincide com o dado demonstrado na questão relativa à experiência de trabalho na educação, considerando que mais da metade atua na educação há mais de 21 anos. Deduz-se que esse grupo possui maior conhecimento das diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional municipal, conhece os trâmites formais com maior densidade e realiza isso na prática com maior facilidade, sinalizando um domínio superior, dessas questões, em relação àqueles que não possuem experiência na gestão escolar.

Ainda na perspectiva de se considerar a experiência como elemento facilitador para a gestão escolar, convém pontuar que o tempo no cargo já se justificaria, positivamente, pela oportunidade de vivências próprias do universo escolar, haja vista que, de acordo com Mintzberg (2010, p. 23), a gestão encerra prática e experiência “enraizada no contexto”.

Soma-se a isso outro dado que traz uma evidência que também se revela positiva: mais de 82% dos diretores já participaram de formação na área de gestão. Considerando a discussão sobre treinamento, pode-se supor que possuem conhecimento formal a respeito do assunto. Apontando mais dados desse grupo, pontua-se que mais da metade possui 6 anos, ou mais, de experiência. Pressupõe-se, que além do treinamento, eles atingiram o nível de desenvolvimento. Esse

aspecto tende a reforçar, segundo Mintzberg (2010), que o desenvolvimento se dá na prática.

Quanto à função de diretor, quase 60% possuem experiência de mais de 3 anos. Verifica-se que 3,6% possuem experiência de 1 a 2 anos. Esse dado demonstra que a maioria dos diretores possui um tempo significativo na gestão escolar. Em relação a essa mesma assertiva, a categoria que corresponde a menos de 1 ano apresenta um percentual de 7,6%. Depreende-se, com esse dado, uma diferença expressiva quanto à experiência de quem possui mais de 10 anos, grupo composto de 32,1 % dos diretores respondentes. A respeito dessa questão, Custódio *et al.* (2013, p.3) afirmam:

[...] a gestão como prática depende da capacidade de análise do gerente, pautada em um conjunto de conhecimento sistemático e formal (ciência); da habilidade prática, que decorre da experiência adquirida por ele no cotidiano do trabalho gerencial; e da arte, que decorre da visão do gerente e da sua capacidade criativa (*insights*), direcionadas para um bom desempenho (CUSTODIO *et al.* 2013, p. 3).

Diante do exposto, é possível compreender que recai sobre o gestor com maior tempo tanto em educação quanto na função de diretor, ou em outros âmbitos, a expectativa de que sua experiência conte positivamente em sua atuação gestora, tendo em vista que, segundo os autores acima, apoiados em Mintzberg (2010), a prática constitui-se em fator preponderante para o bom desempenho do gestor em seu trabalho.

3.3.1.1 Formação dos gestores nas áreas de Gestão Escolar

Nesta seção mencionam-se as áreas da gestão escolar em que os diretores respondentes obtiveram formação. Segue tabela 9 com os dados provenientes do questionário:

Tabela 9 - Áreas da Gestão Escolar contempladas nas formações cursadas pelos respondentes

Indique as áreas da gestão escolar abordadas no curso que você participou (pode ser marcada mais de uma alternativa)	%
--	---

Gestão Educacional	34,8
Gestão Escolar	78,3
Planejamento	30,4
Gestão Administrativa	65,2
Gestão Pedagógica	65,2
Gestão de Pessoas	26,1

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Os dados acima revelam que 78,3% dos respondentes afirmam ter participado de algum curso em gestão escolar, não tendo sido mencionado, nessa ocasião, especificamente, o Curso de Gestão oferecido pela SEMEC. Verifica-se que os campos apontados pertencem ao mesmo conjunto das temáticas assinaladas por Lück (2009) acerca da gestão escolar. Ainda sobre esse viés, pode-se deduzir que o entendimento dos gestores respondentes sobre gestão escolar engloba as demais áreas mencionadas, haja vista que a denominação, dada pela SEMEC, reúne os demais elementos citados. Por essa razão, justifica-se a variação nos percentuais das áreas marcadas por eles.

Ainda sobre a nomenclatura utilizada aqui, destaca-se que duas delas coincidem com a descrita no Contrato de Gestão, quais sejam: gestão administrativa e gestão pedagógica. Importante reafirmar que o contrato contém uma “terceira dimensão”, lembrando que, como fora mencionado, na classificação de Lück (2009), a gestão financeira está inserida na gestão administrativa.

Quanto à gestão de pessoas, apenas 26,1% declararam que já participaram de um curso que abordou o tema, mesmo que esse elemento conste no plano de curso da formação de gestores da SEMEC. Infere-se que o conteúdo pode ter sido abordado dentro de uma disciplina que enfatizou outros aspectos, em detrimento deste.

3.3.1.2 Tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa, na rede municipal de ensino de Teresina

Esta seção indica o tempo em que os gestores escolares exercem a função de diretor na SEMEC, considerando a forma de acesso, a ocupação do mesmo cargo em outra instituição integrante da SEMEC, o tempo de gestão na mesma escola, o tempo total que possui nessa função, inclusive o tempo em que trabalha na

SEMEC, independente do cargo. Além disso, traz dados sobre a participação no Curso de Gestão oferecido pela SEMEC. A tabela 10 a seguir, aponta dados relativos a informações sobre a experiência dos gestores no âmbito da SEMEC:

Tabela 10- Tempo de atuação de trabalho na SEMEC dos respondentes

Tempo em que trabalha na SEMEC %	Forma de acesso na função de Diretor Escolar nesse mandato %	Foi gestor escolar em outra instituição integrante da SEMEC %	Tempo que exerce a função de Diretor Escolar nesta escola %	Tempo total que possui na função de Diretor Escolar, na SEMEC %	Participação no Curso de Gestão oferecido pela SEMEC %
Entre 6 a 10 anos – 35,7 Entre 11 a 15 anos – 10,7 Mais de 15 anos – 53,6	Eleição – 75,0 Indicação – 25,0	Sim – 32,1 Não – 67,9	Entre 1 a 5 anos – 71,4 Entre 6 a 10 anos – 14,3 Entre 11 a 15 anos – 3,6 Há mais de 15 anos – 10,7	Entre 1 a 5 anos – 46,4 Entre 6 a 10 anos - 25 Entre 11 a 15 anos – 10,7 Há mais de 15 anos – 17,9	Sim – 96,4 Não – 3,6

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Dos 28 diretores respondentes, mais da metade possui mais de 6 anos de trabalho na função de diretor, na SEMEC. Constata-se que esse grupo possui experiência na operacionalização das demandas emanadas pela SEMEC, embora, pela dinamicidade própria do contexto educacional, as atividades a eles delegadas, pela Secretaria, possam ser modificadas ao longo do período em que administram a escola. Destarte, conforme Custódio *et al.* (2013, p.3), infere-se que a experiência em tempo de trabalho confere maior qualidade na atuação dos diretores frente à gestão escolar. De todo modo, essa tendência pode não se confirmar, visto que a experiência não garante, efetivamente, a qualidade no trabalho.

Mais uma vez, reforçam-se aqui questões relativas a treinamento e desenvolvimento, quando 96% dos respondentes declararam participação no curso de gestão oferecido pela SEMEC. Da mesma forma, mais de 50% possuem experiência por mais de 6 anos na função de gestor, corroborando, com isso, a tendência de que possuem conhecimentos que sugerem aquisição de competências para o exercício do cargo.

Com relação ao acesso ao cargo de diretor, 75% dos gestores participaram do processo eleitoral, cujas prerrogativas estão descritas no capítulo 1. 25% deles foram indicados pela Secretaria, a partir do que rege a lei que trata da eleição dos diretores, também descrita no capítulo 1 desta dissertação. Como previsto, a SEMEC procede com a indicação, em virtude de haver situações peculiares, detalhadas na mesma lei.

Um dos critérios utilizados pela SEMEC para indicação de gestores não eleitos consiste na experiência em gestão exercida em outra unidade de ensino, que tenha sido considerada pela SEMEC, como positiva, pelos resultados de desempenho dos alunos, dentre outros. Verifica-se, ainda, que a organização e a responsabilização docente em sala de aula também se constituem como critérios para indicação, tendo em vista que nem sempre é possível indicar uma pessoa com experiência na gestão. Para atender à escola, a SEMEC não permite o funcionamento de nenhuma instituição escolar sem que haja um responsável pela gestão.

Nesse cenário, podem-se apontar temas utilizados no universo da administração, perfeitamente adequados ao contexto educacional, quais sejam: gerencialismo e performatividade. Para Ball (2005),

[...] os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento [...] (BALL, 2005, p. 543, destaques no original).

Percebe-se aqui que a “performance” do diretor prevalece como critério para indicação. Obviamente, somados ao desempenho, são considerados outros critérios, como relação com a comunidade e equipe escolar, por exemplo, ainda que em menor grau. Ainda sobre os critérios de escolha, a SEMEC revela primar pelo domínio de características, consideradas determinantes, quanto a um perfil de liderança delineado pela rede, para melhor conduzir os processos escolares.

Mais de 96% dos sujeitos respondentes do questionário participaram do Curso de Gestão. Ressalta-se que, embora o percentual de quem não participou seja pequeno, no Contrato de Gestão, consta que a participação é obrigatória e condição para o exercício da função. Todavia, não há registro de nenhum caso de

exoneração, até o momento, por esse motivo. Contudo, considera-se a participação como fundamental para o exercício da função, especialmente por promover aquisição de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de competências necessárias aos gestores. Pacheco *et al.* (2009, p. 22) apontam para essas questões quando dizem que a exigência de inovação demanda a ampliação de novas aprendizagens e, portanto, obtenção de “novos conhecimentos”.

Vale ressaltar que, conforme exposto na tabela 10, 17,9% dos diretores responderam que não participaram de cursos de gestão e aqui apenas 3% responderam que não participou do curso da SEMEC. Supõe-se que, no entendimento dos respondentes, o curso de gestão, assinalado na tabela 10 não contempla o curso oferecido pela SEMEC.

A partir daqui, a análise procede com base nos aspectos relativos aos temas abordados no Contrato de Gestão, no qual estão descritas as atribuições pertinentes a cada uma das partes envolvidas no contrato, levando em conta, inclusive, o grau de relevância dessas atribuições na prática gestora escolar. Analisam-se, ainda, os dados relacionados ao Curso de Gestão, bem como as questões que não foram contempladas no curso, identificadas no questionário como necessárias para a prática gestora.

3.3.2 Bloco 01: a visão dos respondentes sobre a gestão escolar acerca das demandas emanadas pela SEMEC

A seguir, apresentam-se os resultados do questionário no que tange ao bloco 01, ou seja, as questões que abordam gestão estratégica, planejamento, principais dimensões de gestão da gestão escolar, dados relativos ao cumprimento das atribuições da SEMEC e dos diretores segundo o Contrato de Gestão. Estão destacadas separadamente as dimensões da gestão apontadas aqui, a saber: administrativa, financeira e pedagógica.

3.3.2.1 Análise das atribuições da SEMEC segundo o Contrato de Gestão

Conforme já mencionado no capítulo 1, o trabalho dos diretores consiste no cumprimento das atribuições previstas no Contrato de Gestão, estabelecido entre a SEMEC e gestores escolares. Sendo o referido documento um contrato e, portanto,

contendo partes envolvidas, a SEMEC é responsável pelos elementos, a seguir, destacados no contrato, que, por sua vez, compuseram questões deste questionário. A tabela 11 demonstra a percepção dos gestores sobre o cumprimento das atribuições da SEMEC.

Tabela 11 - Atribuições da SEMEC contidas no Contrato de Gestão

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Considera as especificidades das escolas, ao fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo sistema municipal de ensino	50	42,9	7,1	
Apoia o trabalho dos diretores por meio da Superintendência Escolar	78,6	17,9	3,6	
Aprova sem recomendar mudanças os Planos de Trabalho elaborados pela minha escola	10,7	60,7	25	3,6
Aprova sem recomendar mudanças o Relatório Anual de Trabalho pela minha escola	7,1	57,1	32,1	3,6
Supervisiona de maneira compartilhada com a escola os elementos determinados no Contrato de Gestão	71,4	21,4	7,1	
Estabelece em diálogo, de maneira compartilhada, no seu Planejamento Estratégico metas de ensino	78,6	17,9	3,6	
Acompanha de forma compartilhada com a escola o Plano Anual de Trabalho da escola	85,7	10,7	3,6	
Acompanha de forma compartilhada com a escola o Projeto Político Pedagógico	35,7	53,6	10,7	
Oferece treinamento para os diretores entenderem o modelo de planejamento proposto	50	46,4	3,6	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Exatos 50% concordam que a SEMEC considera as especificidades das escolas, quando estabelece as metas a serem atingidas pelo sistema municipal de ensino. Em contrapartida, 42,9% concordam parcialmente e 7,1% discordam parcialmente, demonstrando, com isso, que metade dos respondentes julgam que a SEMEC não leva em conta as particularidades das escolas ao estabelecer metas do seu Plano Estratégico.

Depreende-se com esse dado que, embora a SEMEC elabore sistematicamente o seu PES, se este não tiver conexão com as instâncias escolares, as políticas não se concretizam. Sendo assim, faz-se necessário resgatar a concepção de gestão integrada, apontada no referencial teórico, que implica presumir que as organizações, para que seu planejamento seja exequível, precisam interligar as áreas contidas em seu escopo, sob pena de comprometerem o que fora planejado. Conclui-se aqui que metade dos diretores não se sente contemplada quanto às especificidades das escolas na elaboração do PES.

Ainda sobre as questões que consideram o planejamento como instrumento estratégico, Machado (2019, p.2) traz considerações a respeito, afirmando:

[...] É através deste instrumento que a Gestão Escolar poderá desdobrar as políticas e diretrizes da rede de ensino em objetivos, estratégias e planos para a unidade escolar, definindo prioridades e divisão de responsabilidades entre todos que nela trabalham. Embora já existam experiências de escolas que adotem e trabalhem de maneira organizada com o planejamento, ainda deparamos com um número significativo de gestores escolares que não reconhecem ou compreendem a importância deste processo (MACHADO, 2019, p.2).

A mesma autora aponta a integração como elemento importante quanto aos aspectos que circundam as relações entre sistemas de ensino e escolas. Machado (2019) traz apontamentos sobre gestão educacional relacionando-a a gestão integrada:

[...] Para que seja bem sucedida é fundamental que a gestão educacional respeite a integração entre as várias instâncias do sistema educacional, desde o nível macro (órgãos superiores do sistema – instâncias federal, estadual e municipal) até o nível micro (a escola), de forma a garantir o desdobramento de políticas e diretrizes e sua operacionalização no contexto da escola (MACHADO, 2019, p. 08).

Quanto ao trabalho dos superintendentes, que consiste, segundo regimento da SEMEC, em apoiar e fortalecer a gestão das escolas, 21,5% dos diretores demonstram não concordar totalmente que esse apoio efetivamente se concretize. Ao todo, 78,6% concordam que a superintendência apoia o trabalho da gestão da escola e nenhum discorda quanto ao apoio recebido pelo trabalho dos superintendentes. Pelos dados do questionário, verifica-se uma lacuna no quesito integração. Novamente pode-se retomar o conceito de gestão integrada pelo entendimento que esta se faz a partir da inter-relação dos elementos que compõem a organização, nesse contexto, considerando o trabalho dos superintendentes como apoio à gestão, sem, contudo, classificar, necessariamente, em instância macro ou micro.

Em relação aos planos de trabalho, 60,7% concordam parcialmente que a SEMEC os aprova sem recomendações, o que implica afirmar que os planos enviados pelas escolas, em sua maioria, são elaborados conforme o estabelecido pela Secretaria. O quesito referente à aprovação dos relatórios anuais de trabalhos mostra que 10,7% concordam que a SEMEC a realiza. Neste ponto, supõe-se que o percentual apresentado relaciona-se ao fato de que a própria Secretaria não exige tal documento, premissa sugerida pela observação da autora, ao perceber que não há referência a esse documento, quando do encerramento do ano letivo.

Sobre a supervisão do Contrato de Gestão, 71,4% dos diretores declararam que os elementos determinados nesse documento são supervisionados pela SEMEC de forma compartilhada com a escola, mesmo não havendo um instrumento próprio para esse fim. Esse dado pode ser comprovado pela observação participante da autora, por exercer função diretamente ligada à gerência de gestão.

Quando questionados sobre o diálogo estabelecido de forma compartilhada sobre o PES, 78% concordam que a Secretaria o realiza. Esse dado se contrapõe à assertiva referente à apreciação, pela SEMEC, das especificidades das escolas quanto à construção do PES. Depreende-se, com esse dado, que, na visão dos diretores, a SEMEC divulga o plano, sem, necessariamente, considerar as peculiaridades das escolas, contemplando aspectos gerais na construção do documento.

O acompanhamento do plano de trabalho da escola é feito pela SEMEC, na opinião de 85,7% dos gestores, sendo que 10,7% dos gestores concordam parcialmente com essa assertiva. Verifica-se que, no ponto de vista da maioria dos

gestores, a SEMEC acompanha os planos feitos. Em contrapartida, 35,7% dos diretores revelam que a SEMEC acompanha o PPP da escola. Esse dado aponta uma disparidade entre o acompanhamento dos documentos elencados no contrato.

Supõe-se, nesse contexto, que o plano de trabalho corresponde, na leitura dos respondentes, ao Plano de Metas e Ações (PMA), haja vista que a SEMEC orienta essa denominação, enfatizando, portanto, uma gestão para resultados. Acerca dessa temática, Chaves e Murici (2014, p. 14) declaram:

[...] Para que o sistema de educação cumpra amplamente sua função de prover educação de qualidade para todos, é preciso que todos os elos estejam comprometidos em desempenhar a sua responsabilidade específica, sem perder de vista a conexão com o objetivo maior. Dessa forma, é indispensável que as responsabilidades sejam claramente definidas desde o primeiro nível e que haja gerenciamento dos processos e resultados.

Sobre o treinamento oferecido pela SEMEC, 50% concordam que há oferta de formação no que se refere ao modelo de planejamento proposto pela rede. Nenhum deles afirmou que não existe o referido treinamento. Em contraposição, mais de 90% dos gestores declararam que participaram do Curso de Gestão oferecido pela Secretaria. Cabe questionar se, efetivamente, o curso oferecido aborda a temática de planejamento estratégico, embora, no módulo Gestão Educacional, conste uma disciplina contendo Gestão Estratégica.

3.3.2.2 Análise das atribuições dos gestores na Dimensão Administrativa com base no Contrato de Gestão

Na seção que segue, apresentam-se as questões envolvendo os encargos transferidos aos diretores de escolas em sua função gestora, especificamente na dimensão administrativa. As atribuições foram agrupadas em blocos menores para facilitar o entendimento e análise das responsabilidades destinadas aos diretores, que, por sua vez, são definidas por Mintzberg (2010).

Na tabela 12 a seguir, apresenta-se a posição dos gestores escolares acerca da dimensão administrativa, contendo incumbências direcionadas ao trabalho administrativo a ser executado nas escolas:

Tabela 12 - Atribuições dos gestores na Dimensão Administrativa

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Conseguo realizar os procedimentos administrativos da escola sem dificuldade	25,9	59,3	7,4	7,4
Conheço as principais normas e leis que regem a educação em âmbito nacional e cumpro as responsabilidades previstas nessa legislação	66,7	29,6	3,6	
Conheço as principais normas e leis que regem a educação em âmbito municipal e cumpro as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEMEC	75	25		
Avalio o trabalho dos profissionais da escola de acordo com as normas municipais para a avaliação de desempenho dos servidores	64,3	32,1	3,6	

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Com relação à primeira assertiva, que se refere à realização de procedimentos administrativos, 25,9% dos respondentes concordam que conseguem realizar sem dificuldades os procedimentos administrativos. Embora o quantitativo de gestores que conhecem a legislação que rege a educação em âmbito nacional e municipal, supere mais de 65% em ambas as esferas. Entende-se, aqui, que, conquanto quase 40 % dos gestores conheçam as leis, ainda demonstram dificuldades quanto a atividades administrativas. Nesse contexto, vale ratificar o que Paro (2010) aponta como fundamental no fazer do gestor escolar. O autor afirma ser de suma importância valorizar a dimensão administrativa na escola, caso contrário, pode-se comprometer a função primeira da escola, imbricada na dimensão pedagógica.

Segundo Lück (2007), a mudança de paradigma de uma fragmentação de fazer para uma gestão “organizada por uma visão de conjunto” exigiu que o gestor articulasse, dentro de seu escopo de trabalho, um modo interativo de gerenciamento. Essa articulação pode demandar maior habilidade dos gestores em administrar a escola, daí as dificuldades apontadas por eles.

Ainda sobre as dificuldades administrativas apontadas pelos gestores, Wittmann (2000) reforça a ideia de que o fazer do gestor deve integrar todos os atos pedagógicos, apoiando-se na dimensão administrativa, no sentido de organizar a escola.

Sobre as normas que regem princípios educacionais, observa-se que os diretores conhecem seus conteúdos, muito embora esteja clara uma discrepância entre a compreensão deles no que diz respeito à legislação municipal e nacional, por apresentarem os percentuais 75% e 66,7%, respectivamente. Pressupõe-se que a necessidade de lidar com as normativas locais, por ocasião de eventuais procedimentos legais, justifica os resultados obtidos.

Não se verifica, no posicionamento dos diretores, a realização de uma avaliação do trabalho dos profissionais da escola a partir de normatização específica estabelecida pela SEMEC. Pode-se supor que os motivos pelos quais a questão revela esse dado estejam relacionados à falta de um instrumental emitido pela SEMEC para esse fim, além de não haver por parte da Secretaria uma cobrança para uma devolutiva nesse sentido.

Inseridos na dimensão administrativa, a tabela 13 mostra os dados obtidos acerca das atribuições dos diretores quanto ao envolvimento do Conselho Escolar e atividades burocráticas cotidianas.

Tabela 13 - Atribuições dos diretores quanto ao cotidiano da escola e envolvimento do Conselho Escolar, na Dimensão Administrativa

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Acompanho o cotidiano da escola não permitindo alterações, interrupções, modificações no Calendário Escolar e outras interferências, em questões gerenciais, não autorizadas pela SEMEC	57,1	25	3,6	10,7
Encaminho à SEMEC, em consonância com o Conselho Escolar, situações de pessoal que possam originar processos administrativos, acompanhando os procedimentos adotados	82,1	14,3	3,6	

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Elaboro, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, o Projeto Político Pedagógico – PPP	71,4	28,6		
Elaboro, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, Plano Anual de Trabalho, considerando as metas de desempenho estabelecidas pela SEMEC	82,1	17,9		
Elaboro, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, Calendário escolar segundo orientações expedidas pela SEMEC	85,7	7,1	7,1	
Há uma grande dificuldade nos processos que envolvem o Conselho Escolar	10,7	28,6	25	35,7
Redireciono, em conformidade com o Conselho Escolar, as ações da escola, quando fica constatado, por meio dos instrumentos periódicos de acompanhamento, controle e avaliação, que as ações anteriores não foram eficazes	82,1	17,9		

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Ainda no campo administrativo, verifica-se que menos de 60% concordam que conseguem administrar a escola de forma a não permitir alterações no seu cotidiano, especialmente no que se refere à garantia do cumprimento do calendário escolar, conforme planejado. Nessa questão destaca-se o percentual de 14,3% de discordância acerca da mesma assertiva. Dessa forma reforça-se, aqui, a importância de se levantarem questões sobre o quão pertinentes tornam-se os conhecimentos administrativos, que, por sua vez, precisam estar a serviço do pedagógico, como aponta Libâneo (2001, p. 7)

De fato, a organização e gestão refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. Ou seja, como toda instituição as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada.

Nesse grupo, estão envolvidas questões que envolvem a participação do Conselho Escolar. Importante destacar a variação do posicionamento dos respondentes quanto à participação do colegiado nos processos educativos. Verifica-se que 82,1% encaminham à Secretaria situações passíveis de gerar processos administrativos. Em igual medida aparecem os itens relacionados à elaboração do plano anual de trabalho e calendário escolar, além do redirecionamento de ações relativas às avaliações, quando necessário.

Aqui, destacam-se aspectos relativos à gestão participativa apontados por Machado *et al* (2014), ao declararem a complexidade de desafios que surgem na dinâmica de trabalho dos diretores de escola pública, mencionando a gestão participativa como um deles. Sobre essa questão, vale resgatar a contribuição de Paro (1995), quando este afirma que, sempre que se fala em efetiva participação da equipe e comunidade escolar, tem-se como uma “como coisa utópica”. Infere-se, a partir do exposto, que, embora se apresente como um desafio, a gestão participativa surge como fator importante no que diz respeito aos princípios democráticos constitucionais.

Ainda sobre participação, os diretores revelam não possuir dificuldades em envolver o Conselho Escolar, exceto 10,7% deles, ao concordarem que há empecilhos quanto à atuação desse segmento nos processos educacionais, na escola. Apesar disso, constam, no capítulo 1, informações que contradizem essas proposições, quando os superintendentes escolares, pelas suas percepções, apontam lacunas no que se refere à participação do Conselho Escolar nas atividades escolares. Entende-se que a motivação para a existência de discordância entre diretores e superintendentes relaciona-se à compreensão desses segmentos quanto ao significado de participação. Infere-se, dessa forma, que tais divergências podem comprometer ações estratégicas, haja vista que pode ser dispensada atenção ao que não implica, necessariamente, situação a ser trabalhada.

Quanto à gestão participativa, que, por sua vez, abrange a concepção de gestão democrática, os diretores se posicionaram conforme a tabela 14 a seguir:

Tabela 14 - Gestão Participativa segundo o PPP e PMA

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Dirijo a escola de forma participativa e segundo o previsto no Projeto Político Pedagógico	71,4	28,6		
Dirijo a escola de forma participativa e segundo o previsto no Plano de Metas e Ações	71,4	28,6		

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Verifica-se que, em ambas as questões, 71,4% afirmaram dirigir a escola de forma participativa no que diz respeito ao que consta no PPP e PMA, respectivamente. Nenhum deles declarou discordar, ainda que parcialmente, sobre a condução de uma gestão não participativa da instituição que dirigem. Destaca-se, aqui, que mais de dois terços dos gestores afirmam dirigir a escola conforme o previsto no PPP. Embora 35%, aproximadamente, tenham declarado que a SEMEC não acompanha de forma compartilhada esse projeto, em contraposição aos 85% deles, ao registrarem que a SEMEC o faz quando se trata do PMA.

Assim como revelado no primeiro enunciado da tabela 11 que demonstra que os gestores possuem dificuldades quanto à execução de procedimentos administrativos, na tabela 15 a seguir, percebe-se que há limitações no que se refere a mecanismos próprios dessa dimensão, especialmente, no que diz respeito ao domínio de utilização de recursos de informática, representando 71,4% do total de gestores. Metade deles revela ainda sentir necessidade de atualização de meios que favoreçam a agilidade na gestão dos processos administrativos.

Tabela 15 - Aspectos auxiliares administrativos da Gestão Escolar

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Sinto necessidade de atualização de conhecimentos	50	32,1	3,6	14,3

que auxiliem na gestão dos processos administrativos				
Possuo conhecimentos básicos de informática para apropriação dos sistemas de informação geridos pela SEMEC	71,4	17,9	7,1	3,6
Tenho dificuldades para cumprir os prazos de envio dos dados e informações das Escolas, estabelecidos pela SEMEC	17,9	14,3	28,6	39,3

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Quanto aos prazos a serem cumpridos para o envio de dados à Secretaria, 17,9% relevaram que possuem dificuldades. Em contrapartida, 67,9% declararam não ter problema nesse quesito e 28,6% discordaram parcialmente com o enunciado da assertiva. No entanto, pela observação participante da autora, verifica-se, na SEMEC, um número considerável de demandas concluídas “de última hora”, ocasionadas pelos atrasos de informações trazidas pelos diretores. Contudo, justificam-se as respostas desse quesito pela extensão do prazo dado pela própria Secretaria, acarretando uma possível “acomodação” nos gestores.

Embora, na tabela 12, 25% dos diretores afirmem que conseguem realizar procedimentos administrativos sem dificuldade, 50% dos diretores, quando indagados, declararam que sentem necessidade de atualização de conhecimentos. Conclui-se que metade destes, mesmo não afirmando possuir dificuldades, precisa atualizar informações no que diz respeito aos processos da dimensão analisada.

A tabela 15 revela ainda que 71,4 % dos gestores possuem dificuldades no quesito domínio de informática, para operar os sistemas de informação da SEMEC. Sobre essa questão, Freitas (2009, p. 28) afirma haver uma “pressão” para que a educação e, por conseguinte, os profissionais que nela atuam se insiram no “mundo globalizado”. Nessa linha, Teixeira (1961) critica:

[...] nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por quê? Por que será que o país acha que realmente não se precisa de preparo para dirigir escolas, nem dirigir a educação? Só percebo dois motivos: um deles é que os professores são tão perfeitos, que realmente não precisam de Administração, e segundo, que as escolas também sejam tão

pequenas, que tais professores, perfeitíssimos, podem realizar seu trabalho em perfeito estado (TEIXEIRA, 1961, p. 1).

Convém assinalar que, passados quase 60 anos, consideram-se pertinentes os questionamentos e ponderações do autor, sobretudo por ser possível identificar, atualmente, características em comum com a realidade da época. Entende-se que, mesmo após as transformações ocorridas no cenário educacional, nas últimas décadas, ainda há resquícios de uma cultura em que não consegue abarcar as medidas necessárias para mudar o contexto da educação, no país.

Essa discussão traz à tona pontos relevantes no que se refere à formação de gestores, ratificando que os profissionais que assumem a gestão possuem habilidades eminentemente pedagógicas, sendo oportuno, portanto, resgatar a necessidade de suscitar medidas que favoreçam a oferta de formação dos gestores. Ainda nessa linha, Paro (2010) reforça que os serviços de secretaria e demais atividades que subsidiam as atividades pedagógicas da escola são de natureza administrativa e, embora consideradas atividades-meio, corroboram para atividades-fim (as que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado).

Ainda sobre a dimensão administrativa na gestão escolar, Paro (2010) pontua que o valor dado à administração escolar condiciona a efetividade do ensino nas escolas, por se considerar a dimensão administrativa como mediadora e facilitadora das ações pedagógicas. Sendo assim, no contexto educacional, tal dimensão precisa estar a serviço da dimensão pedagógica.

3.3.2.3 Análise das atribuições dos gestores na dimensão pedagógica com base no contrato de gestão

Nesta subseção, são abordadas as questões relativas à dimensão pedagógica. A respeito da gestão pedagógica, Lück (2009, p. 93) afirma que o gestor competente nessa dimensão “promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.” Sob essa ótica, registram-se aspectos pertinentes a essa área da gestão escolar. Segue a tabela 16:

Tabela 16 - Atribuições dos gestores na Dimensão Pedagógica

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Consigo realizar os procedimentos pedagógicos da escola sem dificuldade	42,9	53,6	3,6	
Quando um professor tem problemas em sua(s) sala(s) de aula, promovo reunião junto com a coordenação pedagógica e o professor para buscar soluções	92,9	7,1		
Organizo o meu tempo e divido o trabalho entre os profissionais da escola para conseguir cumprir as metas e normas estabelecidas pela SEMEC	85,7	14,3		
Certifico-me de que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola	78,6	21,4		
Defino com os professores e pedagogos os meios de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC	57,1	39,3	3,6	
Defino com os professores e pedagogos os materiais de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC	67,9	21,4	7,1	3,6

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nesse subgrupo, estão alocadas questões referentes a aspectos diversos dentro da dimensão pedagógica. Como o primeiro enunciado levanta o questionamento sobre a existência de dificuldades dos gestores acerca da gestão pedagógica, área diretamente relacionada ao ofício docente, obviamente, gera maior expectativa quanto ao menor grau de dificuldades, apontadas pelos gestores, por suas experiências nesse campo.

Mesmo assim, essa assertiva apresenta menos da metade dos gestores manifestando não possuir dificuldade em conduzir os processos pedagógicos, na escola, embora pouco mais de 53% afirmem concordar parcialmente. Se, por um lado, esse dado não se coloca como positivo, por razões ora mencionadas, por

outro, em comparação com a assertiva correspondente da dimensão administrativa, apresentada na tabela 14, verifica-se um dado superior.

Verifica-se, por meio das respostas obtidas, que mais de 90%, ou seja, a maioria realiza um trabalho articulado com a Coordenação Pedagógica, no que tange à resolução de problemas ocorridos em sala de aula.

Um dos enunciados se refere à organização e divisão do trabalho, no intuito de cumprir as normas e metas estabelecidas pela rede de ensino. Com base nessa assertiva, é possível mensurar, ainda que parcialmente, como se configura a gestão escolar no que diz respeito à gestão participativa. Reforça-se aqui o que Paro (2007, p.115) afirma:

[...] a natureza do trabalho que se desenvolve numa instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola, por meio de uma gestão com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade educativa.

Conforme apresentado na tabela 15, questionou-se, a partir do Contrato de Gestão, sobre a definição e meios de ensino a serem utilizados pela escola, bem como se foram encaminhados à SEMEC como sugestão, apresentando um percentual de 57,1%, de anuência. Deduz-se que esse dado está relacionado ao fato de a SEMEC não solicitar à escola informações dessa natureza, especificamente.

Em contrapartida, quando indagados sobre o envio de sugestões de materiais, 67,9% dos respondentes afirmaram encaminhar sugestões à SEMEC. Com base na observação participante, percebe-se que essas proposições são enviadas à Gerência de Formação, setor responsável pela socialização de materiais pedagógicos das escolas.

Na tabela 17 a seguir, constam questões da dimensão pedagógica relacionadas a avaliações e resultados:

Tabela 17- Atribuições dos gestores relativas à Dimensão Pedagógica acerca das avaliações

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
-------------------	-----------------------	--	--	-----------------------

Analisou, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para autoavaliação do grupo para, em face desses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias	81,5	18,5		
Definiu, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos	82,1	17,9		
Utilizo os resultados de desempenho dos alunos para desenvolver as metas educacionais da escola	85,7	14,3		
Levo em conta os resultados das provas ao tomar decisões sobre o desenvolvimento curricular	82,1	14,3	3,6	
Aproprio-me de dados relativos aos indicadores contidos no PMA, especialmente os resultados das avaliações	85,7	14,3		
Acompanho, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, a implementação das ações previstas no PPP e os resultados alcançados	71,4	28,6		

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Embora a maioria das questões relativas às avaliações e resultados, na dimensão pedagógica, represente mais de 80% do total de diretores que concordam quanto ao cumprimento, no quesito que menciona o PPP, esse percentual cai para 71,4. Pode-se deduzir que essa informação está relacionada ao fato de a SEMEC adotar a gestão por resultados e, com isso, as escolas se voltam para o alcance das metas, independente da proposta pedagógica da escola.

Sobre a análise, utilização, apropriação de resultados, definição e acompanhamento de estratégias a serem adotadas, mais de 80,5% dos gestores registraram que o fazem juntamente com equipe escolar, frente aos dados obtidos. Conquanto seja a maioria, verifica-se uma lacuna significativa nessa questão, tendo

em vista a ênfase dada, pela SEMEC, a esse elemento. Segundo Chaves e Murici (2017, p. 15):

[...] Para que o sistema de educação cumpra amplamente sua função de prover educação de qualidade para todos, é preciso que todos os elos estejam comprometidos em desempenhar a sua responsabilidade específica, sem perder de vista a conexão com o objetivo maior. Dessa forma, é indispensável que as responsabilidades sejam claramente definidas desde o primeiro nível e que haja gerenciamento dos processos e resultados.

Reunindo elementos da gestão participativa, na qual os integrantes da equipe escolar e comunidade constituem-se em partícipes dos processos educacionais, assim como princípios da gestão para resultados, tem-se um modelo de gestão que se dispõe a atingir metas planejadas, alicerçadas na responsabilização em conjunto, para o alcance dos resultados almejados. É nessa perspectiva que a Secretaria orienta o trabalho da equipe técnica e dos gestores escolares, daí afirmar, pelos dados desta pesquisa, que existem *gaps* a serem vencidos.

A seguir apresentam-se questões referentes à participação do conselho escolar na dimensão pedagógica, a exemplo do que foi questionado na dimensão administrativa, conforme tabela 18:

Tabela 18 - Atribuição dos gestores quanto ao envolvimento do Conselho Escolar na Dimensão Pedagógica

Assertivas	Dimensão Pedagógica			
	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Elaboro o Projeto Político Pedagógico com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC	71,4	25	3,6	
Elaboro o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC	71,4	21,4	7,1	
Submeto o Projeto Político Pedagógico e o Plano de metas e Ações da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar	78,6	14,3	7,1	

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Submeto o Plano de Metas e Ações da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar	67,9	25	7,1	

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Depreende-se, a partir das informações acima, elencadas na tabela 18, que menos de 80% envolve o conselho escolar na participação de aspectos que compõem a dimensão pedagógica, embora se verifique que a existência dos elementos compostos por essa dimensão pressuponha a participação do colegiado escolar.

Considerando o modelo adotado pela SEMEC, a gestão estratégica, conforme apontado por Machado (2019, p. 9), “pode ser compreendida como o processo de adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras”.

O pensamento estratégico, sendo parte constitutiva da gestão estratégica, trata da capacidade de articulação do gestor em elaborar estratégias para melhor gerenciar a instituição. No âmbito educacional, Machado (2019, p. 11) ressalta: “[...] aplicado às escolas, o pensamento estratégico permite que o gestor saiba, de maneira geral e de antemão, quais são os fatores críticos para o sucesso da unidade escolar e que terão que ser considerados na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, por exemplo”.

Sendo assim, é importante que o gestor possua competências e conhecimentos específicos no sentido de favorecer ações que sejam bem sucedidas e possibilitem à escola constituir-se em espaços de aprendizagem. Nesse sentido, convém destacar Custódio *et al* (2013, p. 13) que, apoiados em Mintzberg (2010) apontam:

as competências necessárias à execução de cada um dos papéis gerenciais devem ser determinadas por cada organização, conforme a particularidade de sua realidade e da dinâmica de trabalho de cada gerente nos diferentes níveis hierárquicos.

Na sequência, apresentam-se as opiniões dos diretores quanto à necessidade atualização na dimensão pedagógica. Segue tabela 19:

Tabela 19- Necessidade de atualização na Dimensão Pedagógica

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Sinto necessidade de atualização de conhecimentos que auxiliem na gestão dos processos pedagógicos na escola	60,7	25	14,3	

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Em que pese serem todos os diretores professores ou pedagogos e, por isso mesmo, imbuídos de características pedagógicas, pelo menos supostamente, pouco mais de 60% declararam possuir necessidade de atualização em gestão dos processos pedagógicos, ainda que 14,3% deles discordem parcialmente dessa questão. Supõe-se que esse quantitativo que relata interesse em obter auxílio na gestão pedagógica o faz pela necessidade de apreender as informações no âmbito pedagógico em articulação com a Secretaria, tendo em vista que, em sala de aula, esses professores não têm acesso diretamente aos processos pedagógicos elaborados e efetivados pelo sistema de ensino.

A seguir, apresenta-se o posicionamento dos diretores quanto à gestão financeira.

3.3.2.4 Atribuições dos gestores quanto à dimensão financeira

Nesta seção, são tratados aspectos relativos à dimensão financeira. Paro (2010, p.3) salienta que, “[...] quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis [...]. Diante disso, convém demarcar o conceito de competências que permeia o campo profissional. Fleury (2001, p.187) afirma:

[...] A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Depreende-se que são necessárias competências específicas no tocante à utilização dos recursos financeiros destinados às escolas. Segue tabela 20 com informações referentes às atribuições dos gestores quanto aos gastos feitos com os recursos financeiros recebidos pelas escolas.

Tabela 20 - Atribuições dos gestores quanto aos gastos feitos com os recursos financeiros recebidos pela escola

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Realizo, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, as despesas relacionadas à manutenção da escola, respeitando o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola	42,9	39,3	7,1	10,7
Realizo, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, as despesas relacionadas ao desenvolvimento do ensino, respeitando o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola	42,9	39,3	10,7	7,1
Realizo, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, as despesas relacionadas à aquisição de materiais, respeitando o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola	46,4	32,1	10,7	10,7
Não realizo despesas que não constem nos Planos de Aplicação de Recursos da Escola	67,9	25	3,6	3,6

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Sobre a realização de procedimentos que envolvem as normas estabelecidas pela SEMEC, quanto à dimensão financeira, nenhuma das assertivas atingiu 50%.

Isso significa que menos da metade dos diretores realiza despesas com manutenção das escolas, com o desenvolvimento do ensino e aquisição de materiais conforme normatização da Secretaria.

Tendo em vista que os planos, para serem validados, são apresentados à SEMEC, esses dados apresentam inconsistências, especialmente quando relacionados à questão que se refere às despesas que não constam no plano de ação. Entretanto, há de se questionar qual foi o entendimento dos gestores sobre essas questões. Pode-se supor que levem em conta que as despesas são realizadas conforme plano de ação, não necessariamente aprovadas pela SEMEC.

A tabela 21, a seguir, traz questionamentos sobre a legislação que rege as normas concernentes à gestão financeira. Verifica-se que quase 90% afirmam cumprir as normas legais no que tange à gestão de recursos financeiros, ainda que 7,1% concordem parcialmente e 3,6% discordem parcialmente.

Tabela 21 - Atribuições dos gestores quanto à Dimensão Financeira

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
Cumpro as normas legais, na gestão dos recursos financeiros encaminhados à escola, inclusive o cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas, sob pena de perda do cargo, além de outras sanções previstas em lei	89,3	7,1	3,6	
Presto conta de minhas decisões financeiras para o Conselho Escolar	100			
Consigo realizar os procedimentos financeiros da escola sem dificuldade	53,6	32,1	7,1	7,1
Sinto necessidade de atualização de conhecimentos que auxiliem na gestão dos processos financeiros	57,1	25	14,3	3,6

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

No quesito prestação de contas para o Conselho Escolar, 100% dos diretores afirmam envolver esse segmento, fato que evidencia que a gestão escolar prioriza a dimensão financeira quanto ao envolvimento do colegiado. Ainda sobre essa dimensão, 53,6% afirmam conduzir os processos da gestão financeira sem dificuldades, embora 57,1% tenham declarado que precisam de atualização de conhecimentos nessa área. Conclui-se que 4,5% revelam necessidade de aprimoramento, mesmo não registrando dificuldades.

Vale lembrar Paro (1995) quanto à expressão “coisa utópica”, quando se refere aos desafios de se constituir uma gestão democrática. Entende-se que essa expressão decorre do modo de como os processos gerenciais se articulam, na escola, bem como, supostamente, da falta de clareza dos gestores, observada em contextos escolares, sobre os conceitos de autonomia, de gestão participativa, dentre outros.

A próxima seção apresenta aspectos relativos ao Curso de Gestão escolar oferecido aos gestores, na visão dos respondentes.

3.3.3 Bloco 02: A visão dos respondentes sobre o curso de Gestão Escolar oferecido pela SEMEC

Nesta seção, aborda-se a opinião dos diretores respondentes acerca da formação oferecida pela SEMEC, relacionando-a à aplicabilidade em sua prática de gestão, assim como demonstra como os respondentes avaliaram o grau de relevância de cada módulo do curso, além de especificar as disciplinas contidas em cada um dos módulos.

3.3.3.1 Apresentação do Curso de Gestão quanto aos módulos e carga horária

Apresenta-se, a seguir, na tabela 22, os dados referentes aos módulos abordados no Curso de Gestão, bem como as expectativas dos gestores quanto à carga horária do curso e tempo de duração:

Tabela 22 - Módulos e expectativas de carga horária e tempo do Curso de Gestão

Assinale, dentre os temas que foram abordados no Curso, qual(is) contribuíram efetivamente para sua prática gestora %	Qual a carga horária que considera ideal para um Curso de Formação? %	Qual o tempo que considera ideal para duração de um Curso de Formação? %
Gestão Educacional – 48,1 Gestão Desempenho Acadêmico – 44,4 Gestão Financeira – 7,4	20 A 59 horas – 3,7 60 a 119 horas – 11,1 120 a 239 horas – 25,9 240 a 360 horas – 59,3	1 semana 1 mês -14,8 1 semestre – 33,3 1 ano – 51,9

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nesse contexto, destaca-se que 7,4% dos diretores responderam que concordam que o módulo de Gestão Financeira contribuiu efetivamente para sua prática gestora. Deduz-se que essa dimensão representa, das três, a que mais requer um olhar cuidadoso, no que diz respeito ao atendimento das lacunas apresentadas pelos gestores, no tocante às demandas exigidas pela SEMEC. Nesse contexto, importa retomar a ideia de treinamento e desenvolvimento, apresentada no início deste capítulo 2, quando enfatiza a importância dos processos T&D para as organizações, não sendo diferentes nas instituições escolares.

Sobre a importância de uma formação direcionada àqueles que lidam com a execução das políticas públicas, Machado (2000, p.1) coloca-se em favor da “capacitação profissional” no sentido de considerá-la como condição imposta para implementação e reformas de políticas públicas, que, por sua vez, dependem, para seu sucesso ou fracasso, do que ocorre nas escolas. Sendo assim, os atores envolvidos na implementação das políticas devem possuir agilidade na tomada de decisões, nesse caso, os gestores têm um papel importante.

A maioria, correspondente a 85, 2%, concorda que a carga horária atual do Curso de Gestão não é ideal, visto que a maior carga horária é de 76 horas e 25,9% afirmam que melhor seria se o curso fosse de 120h a 239h, assim como 59,9% entendem que o ideal seria de 240h a 360h. Quanto ao tempo, mais de 85% sugerem o período de um ano como ideal para uma formação dos gestores. Em se tratando de aptidões necessárias ao exercício da função gestora na escola, convém trazer aspectos presentes nas vertentes que permeiam os conceitos sobre aquisição de competências, Fleury (2001) levanta questionamentos pertinentes acerca da aprendizagem e desenvolvimento de competências. Considerando que as competências são adquiridas por meio de processos cognitivos, Lück (2009, p.12)

traz a reflexão para o campo educacional e responde: “a busca permanente pela qualidade e melhoria da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares”.

Sobre a organização do curso, segue a tabela 23 com informações acerca das opiniões dos gestores sobre o curso:

Tabela 23 - Opinião dos gestores acerca da organização do Curso de Gestão

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
A carga horária do curso foi suficiente para contemplar os conhecimentos necessários à minha prática gestora.	18,5	37	37	7,4
A organização das ações de formação em três módulos temáticos contribuiu para apreensão do conteúdo e conseqüentemente a transferência deles para a minha prática gestora.	51,9	48,1		
Os temas abordados em cada módulo do curso de formação para gestores foram relevantes para minha prática gestora.	55,6	44,4		
A duração de tempo para cada módulo foi adequada para a transferência desses conhecimentos para a minha prática gestora.	22,2	51,9	18,5	7,4

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A partir das observações elencadas acima, na tabela 23, verifica-se a opinião dos gestores sobre a distribuição do tempo no curso. Na assertiva um, têm-se 18,5% dos respondentes concordando que a carga horária do curso foi suficiente. Em contrapartida, 22,2 declararam que a duração de tempo para cada módulo foi adequada. Assim, a diferença de aproximadamente 4% entre as assertivas citadas pode ser interpretada como adequação ao tempo de cada módulo. Contudo, pode-se entender que a distribuição dos conteúdos neles contidos não é considerada adequada para esses 4% de gestores. De todo modo, menos de um quarto de respondentes concorda com as assertivas relativas ao tempo, denotando, dessa forma, pouca satisfação do grupo quanto à carga horária do curso.

Freitas (2009, p. 28) indaga sobre o modo como os gestores estão sendo preparados e, em função disso, quais políticas têm sido instituídas e se estas são exequíveis. A mesma autora pondera que a formação requer tempo para estudos, dentre outras compensações, como oferta financeira, por exemplo. Nesta oportunidade, destaca-se que os diretores participam da formação em horário fora do expediente de trabalho, às sextas-feiras à noite e aos sábados, nos turnos manhã e tarde. Soma-se a isso a informação de que eles recebem honorários relativos a horas excedentes no período de duração do curso.

Para os iniciantes, aqueles que estão assumindo pela primeira vez a gestão escolar, são programados 6 períodos de 12 horas, assim distribuídos: 4 horas às sextas-feiras à noite e 8 horas nos turnos manhã e tarde aos sábados. Para os veteranos, está prevista metade do tempo, perfazendo um total de 36 horas, nas quais são ministradas as mesmas disciplinas do módulo maior.

3.3.3.2 Os três módulos que compõem o Curso de Gestão

Nesta seção, abordam-se os três módulos propostos pela SEMEC para compor a formação dos gestores. Segue tabela 24 apresentando as disciplinas do curso:

Tabela 24 - Apresentação dos módulos do Curso de Gestão

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
O conhecimento adquirido sobre Gestão Educacional neste curso contribuiu efetivamente para a minha prática gestora	59,3	40,7		
O conhecimento adquirido sobre Gestão Desempenho Acadêmico neste curso contribuiu efetivamente para a minha prática gestora	63	37		

O conhecimento adquirido sobre Gestão Financeira neste curso contribuiu efetivamente para a minha prática gestora	40,7	48,1	7,4	3,7
---	------	------	-----	-----

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A tabela 24 apresenta a opinião dos gestores quanto à aplicabilidade das disciplinas ofertadas no Curso de Gestão. Nela estão contidos os percentuais que representam a anuência dos respondentes quanto à visão deles sobre os módulos, destacando-se a terceira assertiva que aponta, no ponto de vista dos gestores, a gestão financeira como ponto que se mostra menos efetiva em sua prática de gestão, na escola.

Paro (2010, p.3) levanta um ponto de destaque quanto à relação das questões administrativas e desempenho da escola, abordando como reflete tanto a organização da escola, quanto para “coibir desperdícios” e utilizar com racionalidade os recursos disponibilizados para as instituições de ensino.

Ainda sobre a opinião dos gestores sobre o aproveitamento das disciplinas, no que se refere à prática na escola, menos de dois terços se manifestaram satisfeitos. Pode-se supor que um dos pontos que justifica o percentual dessa assertiva relaciona-se à discordância sobre a carga horária do curso.

A tabela 25 a seguir, apresenta os conteúdos da disciplina Gestão Educacional, pontuando o que foi abordado nesse módulo:

Tabela 25 - Conteúdos da Disciplina Gestão Educacional

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
O conteúdo Legislação Escolar: Administração e Sistemas Educacionais e Gestão Estratégica de Pessoas da disciplina Gestão Educacional foi aplicável à minha prática.	59,3	29,3	11,1	

O conteúdo A Movimentação e a Liderança no Processo e Gestão Escolar da disciplina Gestão Educacional foi aplicável à minha prática.	66,7	33,3		
O conteúdo Gestão do Projeto Pedagógico da Escola da disciplina Gestão Educacional é aplicável à minha prática	65,4	34,6		

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Sobre o tema que dá nome à disciplina, Machado (2019, p. 08) destaca um aspecto essencial para o entendimento de como se estrutura a gestão educacional, afirmando que a integração entre as instâncias envolvidas deve ser respeitada. Sendo assim, os sistemas de ensino (instância macro) e as escolas (instância micro) precisam estar sincronizados no sentido de articular, em suas conjunturas, as ações previstas nas políticas instituídas. Para tanto, a gestão estratégica se constitui em elemento essencial para a execução dos planos elaborados.

Nessa perspectiva, os dados demonstram que mais de um terço dos gestores não conseguem visualizar a aplicabilidade do que foi ensinado no curso às suas práticas enquanto gestores escolares. Sobre a assertiva que contempla a gestão estratégica, 11,1% discordam parcialmente, dado que evidencia uma lacuna entre o que a SEMEC enfatiza como ponto relevante em sua política de gestão e a visão dos gestores sobre a presença desse elemento na prática das atividades na escola.

Embora a gestão estratégica e a gestão para resultados sejam modelos adotados pela SEMEC, observa-se que 65,4% consideram que o conteúdo Gestão do Projeto Pedagógico da Escola foi aplicável à prática de gestão. Com isso, depreende-se outra lacuna no que diz respeito ao referido conteúdo, haja vista que seria oportuno apontar, com maior ênfase, como se articulam os processos entre ambos os modelos de gestão. Cabe trazer apontamentos de Machado (2000), quando afirma que o resultado do desempenho dos alunos pode estar relacionado ao acompanhamento do processo pedagógico nas escolas. A tabela 26 apresenta os dados relativos à opinião dos gestores quanto aos conteúdos ministrados no módulo Gestão do Desempenho Acadêmico:

Tabela 26- Conteúdos da Disciplina Gestão do Desempenho Acadêmico

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
O conteúdo Alfabetização e Desempenho da disciplina Gestão Acadêmico foi aplicável para minha prática.	55,6	40,7	3,7	
O conteúdo O Papel da Equipe da Escola na minimização do Fracasso Escolar da disciplina Gestão Acadêmico foi aplicável para minha prática.	51,9	48,1		
O conteúdo Conceitos e Papéis da Avaliação da disciplina Gestão Acadêmico foi aplicável para minha prática.	66,7	29,6	3,7	
O conteúdo Enfoques da Avaliação Educacional: Panorama Geral da disciplina Gestão Acadêmico foi aplicável para minha prática.	63	29,6	7,4	
O conteúdo Avaliação e desenvolvimento da qualidade: uso da Avaliação da disciplina Gestão Acadêmico foi aplicável para minha prática.	65,4	30,8	3,8	
O conteúdo Responsabilização da escola pelo desempenho do aluno: promovendo uma cultura de avaliação da disciplina Gestão Acadêmico foi aplicável para minha prática.	51,9	37	11,1	
O conteúdo Medidas de correção do fluxo escolar da disciplina Gestão Acadêmico foi aplicável para minha prática.	55,6	33,3	7,4	3,7

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Sobre o conteúdo do módulo Gestão de Desempenho Acadêmico, dos 7 tópicos, 4 apresentam registros correspondentes a um percentual maior que de 60%. Significa dizer que, em 4 assertivas, pouco mais de 40% consideram que as disciplinas não se aplicam à prática deles. Sobre gestão para resultados, Chaves e Murici (2017, p.18) afirmam:

[...] Resultados de qualidade são obtidos quando cada parte do sistema exerce sua função, ou seja, cumpre suas atribuições por meio da execução de processos e atividades que agreguem valor. Quanto mais distante uma rede está do cumprimento das suas funções, maiores as lacunas de desempenho e oportunidades de melhoria nas dimensões que impactam os resultados. Para revertê-los necessário conhecer bem esses fatores, realizando um diagnóstico das dimensões críticas dos resultados educacionais.

Dessa forma, depreende-se que, embora a SEMEC enfatize a gestão para resultados e, pela observação participante, perceba-se um dedicação dos gestores a essa questão, verifica-se que esse aspecto não se atribui ao que foi repassado no curso, tendo em vista que, quando indagados sobre esses conteúdos, aproximadamente 40% dos diretores não atribuem ao curso os conhecimentos sobre essa área, na prática.

A tabela 27 a seguir, apresenta os conteúdos da disciplina Gestão Financeira com os respectivos dados da pesquisa:

Tabela 27 - Conteúdos da Disciplina Gestão Financeira

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
O conteúdo Fundamentação Legal para Gestão Financeira na escola da disciplina Gestão Financeira foi aplicável para	57,7	30,8	11,5	

Assertivas	Concordo %	Concordo Parcialmente %	Discordo Parcialmente %	Discordo %
minha prática				
O conteúdo Gestão democrática dos recursos da escola da disciplina Gestão Financeira foi aplicável para minha prática	63	29,6	7,4	
O conteúdo Prestação de Contas da disciplina Gestão Financeira foi aplicável para minha prática	51,9	37	11,1	
O conteúdo Gestão Financeira Física e Patrimonial da disciplina Gestão Financeira foi aplicável para minha prática	51,9	37	11,1	

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Assim como apresentado na tabela 20, que apresenta a opinião dos diretores quanto às dificuldades encontradas na execução das ações relativas à dimensão financeira, aqui, eles demonstram que essa dificuldade não foi sanada na formação, tendo em vista que pouco mais da metade concorda que o conteúdo da disciplina Gestão Financeira foi aplicável às suas práticas.

Considerando o entendimento de que a gestão democrática está intimamente ligada à descentralização, conforme Lück (2009), 63% dos diretores concordam que o conteúdo Gestão dos Recursos da Escola, que sugere contemplar assuntos referentes à tríade autonomia, descentralização e responsabilização, foi aplicável à sua prática, destacando-se aqui que esse foi o maior percentual apresentado no módulo. Têm-se aqui, novamente, dados que remetem à necessidade de ampliação de formação nessa área, conforme apontado por Machado (2000, p. 1), quando afirma que os teóricos reconhecem que a formação constitui-se “em meios indispensáveis” para a execução das políticas propostas.

Nesse contexto, na perspectiva de se construir o processo de autonomia na gestão das escolas, é de suma importância considerar as dimensões como um tripé que dá sustentação à gestão escolar. Portanto, é também por meio da administração dos seus recursos financeiros e humanos que a escola “imprime” sua

identidade e subsidia a sua prática pedagógica. Cabe ainda frisar que, segundo Machado (2000), a autonomia e a responsabilização, na gestão escolar, exigem mudanças na atuação do gestor, tendo em vista que sua ação incidirá como elemento decisivo para a eficácia da gestão. A próxima seção traz o registro feito pelos gestores acerca do Curso de Gestão.

3.3.3.3 Comentários dos respondentes sobre o Curso de Gestão

Como parte do questionário, foi solicitado que os gestores se posicionassem sobre sua visão geral do curso, na ferramenta *Google Forms*, com o intuito de obter respostas direcionadas sobre a opinião deles.

A seguir tem-se o quadro 14 com as opiniões descritas pelos diretores acerca do Curso de Gestão.

Quadro 14- Opiniões descritas pelos diretores acerca do Curso de Gestão

O curso é de suma importância, pois fortalece a prática da gestão, orienta e faz a reflexão com a prática.
A carga horária do curso de gestão financeira deveria ser bem maior, pois a atual é insuficiente.
A carga horária de Gestão Financeira deve ser ampliada.
Muito bom, mas pouco tempo.
O diretor deveria ter formação continuada durante o ano todo.
Os cursos oferecidos pela SEMEC trazem bons resultados à gestão, de modo geral.
A explanação dos temas geradores foi favorável à nossa prática gestora. Seria mais interessante que esse curso se expandisse em nível de mestrado, para nos apropriarmos de um amplo conhecimento dentro do processo de gestão educacional na esfera pedagógica, administrativa e financeira.
Aumentar o tempo na disciplina de Gestão Financeira.
Deveria ser organizada uma comissão de formação continuada e ofertar o curso de gestão em módulo de especialização com carga horária de 360, buscando certificação por uma das instituições superiores do município.
Muito significativo no quesito pedagógico e financeiro.
Que seja em um período maior, para várias abordagens, troca de experiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao final do questionário, foi feita uma pergunta sobre a opinião dos diretores acerca do curso. Dos 28 diretores gestores, 11 responderam essa questão, que era opcional. Dos 11, 03 comentaram sobre a dimensão financeira, mencionando possuírem dificuldades, bem como sugerindo ampliação dessa disciplina. Somam-se a isso dois registros sobre a necessidade de a carga horária ser ampliada.

Um gestor afirmou que as dimensões financeira e pedagógica foram “significativas”, o que sugere uma lacuna na dimensão administrativa. Um deles declarou sobre a necessidade de formação continuada, assim como dois registros apontam sugestões para uma formação que ofereça titulação, um pontuou especialização e outro, mestrado. Machado (2000, p.7) ressalta que a formação “deve assumir caráter permanente e dinâmico” por conta do atual cenário que exige “lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais”.

Dois respondentes se pronunciaram com comentários positivos sobre o curso afirmando ser importante para a prática e trazer bons resultados à gestão. Seguindo essa linha, Pacheco *et al* (2005, p. 20) sugerem que capacitação abarque concepções acerca de aquisição de competências e, conseqüentemente, “mudanças de comportamento”.

Vale lembrar que a formação também é construída na prática, especialmente quando se destaca a “experiência enraizada no contexto” (MINTZBERG, 2010, p. 23). Entende-se, com isso, que a realidade escolar compõe o conjunto de fatores contribuintes para o aprendizado de uma gestão que atenda às necessidades da escola, no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, este capítulo propôs-se a analisar as práticas dos gestores eleitos e/ou indicados para assumirem o cargo de diretores nas escolas públicas municipais de Teresina, trazendo alguns aspectos relativos às dificuldades encontradas, por eles, para o exercício da função de gestores escolares. Assim, após a análise, pode-se reafirmar a importância da formação desses profissionais, visando a uma gestão de qualidade para o sistema educacional, conforme preconiza o PES. Para isso, é importante que a SEMEC direcione ações para ampliação dos processos de formação de diretores escolares da rede, a partir da elaboração de um programa de formação continuada.

Entende-se como fundamental a proposição de uma ação nesse sentido, sobretudo, após concluir, pela pesquisa, que os diretores escolares da rede pública municipal de ensino de Teresina precisam de maior preparação para o exercício de funções técnico-administrativas, mesmo tendo passado pela formação vigente oferecida pela rede em estudo. Isso pode ser verificado nos dados da pesquisa que apontam 44,4% dos sujeitos discordando parcialmente que os temas abordados em cada módulo do curso de formação para gestores foram relevantes para a prática gestora (conforme exposto na tabela 23 da presente dissertação).

Ressalta-se, ainda, que a análise dos dados identificou que 48,1% dos gestores também concordam parcialmente que a organização das ações de formação em três módulos temáticos contribuiu para apreensão do conteúdo e, conseqüentemente, para a sua transferência para a prática gestora, não tendo, assim, o rendimento esperado, conforme observado na tabela 23.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o curso oferecido não oferece uma proposta de avaliação dos diretores participantes, sendo o certificado emitido com base na presença do sujeito durante o curso. Isso denota outra lacuna nesse processo formativo, o que é agravado pelo fato de a SEMEC desenvolver um trabalho que prioriza a avaliação em seus processos educativos e políticas voltadas para a gestão por resultados.

Diante da necessidade de oportunizar o desenvolvimento de competências distribuídas nas diversas dimensões da gestão escolar, depreende-se que é necessário redirecionar o curso de formação para os diretores. À SEMEC cabe a atualização do diretor de escola para atender às demandas advindas das diversas instâncias educacionais, sejam provenientes da própria Secretaria, da escola ou da comunidade.

4 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES QUE COMPÕEM A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA

Levantar apontamentos sobre a formação do gestor escolar pressupõe discutir acerca do desenvolvimento de habilidades e competências que enfoquem os fins propostos à educação, pela legislação em vigor, considerando que o diretor se constitui em agente condutor dos processos educacionais, dentro da escola. Com isso, espera-se que a ação do diretor implique “movimentar” as equipes com vistas ao alcance das metas estabelecidas, bem como garantir a utilização responsável dos recursos materiais e financeiros da instituição que gerencia, levando em conta a melhoria do ensino oferecido pela instituição a qual é responsável.

Diante do exposto, o Programa de Formação de Gestores, apresentado a seguir, faz-se importante, ainda, pelo entendimento de que a formação se constitui em um dos pilares que sustentam as políticas encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), somada à avaliação e ao monitoramento, assim como se entende que, por meio dela qualifica-se o trabalho dos profissionais, nos espaços escolares. Nesse contexto, convém mencionar, como parte integrante da SEMEC, a existência de um Centro de Formação, local instituído para a realização de formações, reuniões, treinamentos e eventos formativos da rede municipal de ensino, que, eventualmente é disponibilizado para outros órgãos. Possui, como equipe organizacional, a Gerência de Formação, que, por sua vez, coordena as formações docentes oferecidas pela SEMEC.

Além de inserir a formação continuada em gestão na programação do Centro de Formação, este Plano de Ação Educacional (PAE) tem como objetivo propor um programa de formação continuada para os gestores, apoiado no que preconiza o Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina (2015-2025) na estratégia 7.4, afirmando: “(...) a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática” (TERESINA, 2015, p. 89). Ratifica-se aqui o pressuposto de que a formação está legitimada como elemento substancial nas políticas estruturantes da rede pública municipal de ensino de Teresina.

Desse modo, o PAE propõe uma política de formação para diretores escolares da SEMEC dividida em 2 etapas. A primeira contempla o curso de gestão escolar no formato de um curso introdutório, em que se ancora numa proposta

macro englobando elementos entendidos como essenciais à gestão escolar, do ponto de vista legal e organizacional, ao passo que a segunda consiste em um programa de formação continuada. Entende-se que é possível refinar os processos de formação em gestão por meio de propostas pontuais, com intencionalidade, com o propósito de amenizar dificuldades específicas, apontadas pelos gestores.

Ambas as propostas de formação deverão ser oferecidas pela SEMEC, no Centro de Formação, bem como em um ambiente virtual, como será apresentado mais adiante.

4.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES

A ideia da formação é fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e técnicas dos diretores escolares da rede pública de ensino de Teresina, apontando o treinamento como preparação para a aquisição de “novos hábitos, conhecimentos, técnicas e práticas voltadas para a satisfação de demandas no exercício da profissão” (PACHECO *et al.*, 2005, p. 18).

Este Programa de Formação Continuada propõe-se a fortalecer o trabalho dos gestores escolares, ao serem eleitos ou indicados. Especialmente no que tange a minimizar as dificuldades por eles enfrentadas no exercício da função. Visa também a proporcionar novos conhecimentos e desenvolver habilidades necessárias ao desempenho do gestor. Possui, ainda, como objetivo, disseminar a concepção da gestão democrática, de acordo com os princípios constitucionais, em que todos os agentes responsáveis atuam promovendo, no ambiente escolar, a cultura da responsabilização pelas ações e pelos resultados, de modo a fomentar materialização das políticas locais propostas.

Retomando a concepção de treinamento e desenvolvimento, para que possa ocorrer de forma adequada, a proposta do PAE precisa passar por um processo de planejamento, é importante a secretaria forme uma equipe, responsável por desenhar um programa de treinamento funcional e exequível, além de prever o monitoramento dos resultados.

A partir das etapas mencionadas, no capítulo 2, é possível fazer um levantamento das competências necessárias ao perfil de gestor pretendido pela secretaria, daí possibilidades de elaborar o programa de formação que atenda às expectativas da SEMEC. Tendo em vista favorecer o desenvolvimento de

competências, possibilitando aquisição de habilidades e atitudes que permitam novas práticas.

Para contemplar os objetivos propostos, o programa será constituído de duas etapas: a primeira corresponde a uma atualização do curso de gestão existente, transformando-o em um Curso de Gestão Introdutório buscando subsidiar o trabalho do gestor, no que diz respeito às dimensões da gestão escolar contidas no Contrato de Gestão, a saber: administrativa, financeira e pedagógica. A segunda etapa será o aprofundamento do curso de gestão a partir da oferta de formação continuada, no formato de cursos de curta duração.

4.1.1 Curso Introdutório de Gestão Escolar

O curso de gestão oferecido pela SEMEC, atualmente, contempla as disciplinas de gestão educacional (30 horas), gestão do desempenho acadêmico (30 horas) e gestão financeira (12 horas), apresentadas anteriormente.

Esse formato não garantiu a eficácia da gestão escolar quanto aos processos gerenciais propostos pela SEMEC, no sentido de assegurar o bom desempenho dos gestores em sua função, segundo a pesquisa realizada com os diretores, contida no capítulo 2. Um dos fatores que influenciaram esse resultado foi a carga horária, que, de acordo com os respondentes foi insuficiente, principalmente no que se refere à gestão financeira. Aponta-se que, do total, 18,5% deles afirmaram ser suficiente a carga horária do curso, informação possível de ser comprovada na tabela 23.

Outro ponto importante a ser mencionado refere-se à visão dos superintendentes escolares, indicada no capítulo 1, quanto às dimensões administrativas e pedagógicas, dispostas no contrato de gestão, observados por esses profissionais, que não estão contempladas em sua totalidade pelos gestores escolares, a exemplo da elaboração, atualização e disponibilização de documentos escolares perante a comunidade.

A partir do entendimento de que o Contrato de Gestão equivale ao referencial principal que compõe o conjunto de atribuições a serem cumpridas pela gestão da escola, espera-se que a formação esteja de acordo com o que é exigido, ou seja, com o referido contrato. Desse modo, faz-se necessário incorporar à proposta do Curso Introdutório conteúdos que contemplam as dimensões propostas no contrato de gestão. Para tanto, será feita uma reformulação das disciplinas, bem como na

distribuição de carga horária. Para melhor compreensão dessa etapa, alguns tópicos serão desenvolvidos:

a) Público alvo: conforme abordado anteriormente, o cargo de diretor escolar da SEMEC, segundo preconiza a Lei nº 4.274/2012, deve ser exercido, dentre outros requisitos, por professores ou pedagogos com curso superior em Pedagogia ou em outras licenciaturas. Por essa razão, esse treinamento tem como público alvo não só os gestores eleitos, mas também os profissionais indicados pela SEMEC, conforme legislação em vigor.

b) Objetivos:

- preparar o gestor para assumir a gestão da escola a fim de exercer uma gestão estratégica, democrática e participativa;
- instrumentalizar os gestores para o exercício de sua função.

c) Temas: os temas propostos para o Curso Introdutório de gestão escolar contemplam as atribuições contidas no contrato de gestão, conforme demonstra o quadro 15, a seguir:

Quadro 15 - Composição do Curso Introdutório de Gestão Escolar

Dimensões	Carga horária	Conteúdo programático
Autonomia Administrativa	20 h	Análise dos instrumentos de autonomia da unidade de ensino: Projeto político pedagógico; Regimento interno; Plano de metas e ações; Calendário escolar e Plano de desenvolvimento da escola; Contrato de gestão; Relações interpessoais
Autonomia Pedagógica	20 h	Programas de ensino da SEMEC; Organização do tempo escolar; Avaliação; Proposta pedagógica.
Autonomia Financeira	20 h	Fundamentação legal para gestão financeira; Procedimentos para aquisição de bens e serviços; Plano de aplicação; Conselho fiscal.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

d) Metodologia: o curso introdutório de gestão se dará por meio de aulas teóricas e práticas, por meio de aulas expositivas, oficinas e trabalhos em grupos, a depender do conteúdo a ser trabalhado. Os professores serão selecionados pela SEMEC, a partir da análise curricular e chamada pública, a exemplo da seleção feita para o curso de gestão atual, em anos anteriores.

Devido à quantidade de diretores da rede, serão formados cinco grupos de diretores das escolas de Ensino Fundamental, cada grupo com uma média de 30 participantes. Inicialmente, o curso será desenvolvido com apenas dois grupos, na forma de um projeto piloto.

Os dois grupos definidos para iniciar o curso, em fevereiro, serão selecionados com base na maior quantidade de alunos por escola, sendo priorizadas também as escolas que possuem os dois segmentos de ensino (1º ao 9º ano). Assim como os diretores com menor tempo de atuação na gestão escolar.

Os participantes serão avaliados no decorrer do curso a partir da frequência e participação nas aulas, por meio de avaliação escrita e apresentação de trabalho na forma de seminários. A entrega do certificado estará condicionada ao desempenho no curso.

As aulas terão início no mês de fevereiro com encerramento no mês de abril, com previsão de aulas às sextas e aos sábados, alternados, com cronograma a ser organizado posteriormente.

e) Tempo: o curso terá duração de 60 horas, distribuídas entre os meses de fevereiro, março e abril, conforme cronograma a seguir:

Quadro 16 – Tempo de duração do curso

Grupos	Fevereiro	Março	Abril
Grupo 1	24 horas	24 horas	12 horas
Grupo 2	24 horas	24 horas	12 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

f) Custos: serão referentes ao pagamento dos professores contratados e às horas excedentes dos diretores participantes e presentes nas aulas aos sábados. Observa-se, no entanto que os custos para cada proposta de formação continuada deverão ser levantados no momento em que a secretaria fizer o planejamento

orçamentário.

g) Local: o curso deverá ser oferecido no Centro de Formação Professor Odilon Nunes.

h) Avaliação: esta ação será avaliada pelos participantes do curso, por meio de um questionário *on-line* enviado por um aplicativo de mensagens, por meio da plataforma do *Google Forms*.

Com base no resultado dessa avaliação, o curso poderá passar por alterações em seu formato, no sentido de melhor atender às turmas futuras. Ainda sobre avaliação, os participantes serão avaliados, por meio de avaliações escritas e apresentação de trabalhos em que seja possível verificar o aproveitamento do curso na prática do gestor.

4.1.2 Cursos de Curta Duração

Para que seja bem sucedido, o programa precisa atender ao propósito que se destina, sendo, para isso, fundamental identificar corretamente elementos e procedimentos que visem completar os *gaps* encontrados. Além disso, para se definir o conteúdo do treinamento, faz-se necessário identificar:

a) Público alvo: assim como no curso Introdutório, esse treinamento tem como público alvo os gestores eleitos, como também os profissionais indicados pela SEMEC, conforme legislação em vigor.

b) Objetivos:

- favorecer aos gestores escolares o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o exercício da função;
- incentivar os gestores a ampliar o pensamento sistêmico, munindo-os de recursos técnicos fundamentais para compreender o funcionamento da escola;
- propiciar o diálogo e a troca de experiências entre os participantes, promovendo comunicação e interação, elementos importantes para a gestão escolar.

c) Temas: os temas a serem tratados nos cursos de curta duração serão os da gestão estratégica e participativa, além daqueles voltados para o desenvolvimento da gestão técnica da escola, como gestão de pessoas, gestão financeira, gestão pedagógica, informática, dentre outros.

d) Metodologia: as escolas estão sempre passando por diversas mudanças, seja em relação à concepção de ensino vigente, seja em relação aos percalços que permeiam a sociedade. Por essa razão, o gestor escolar precisa atualizar-se constantemente, ancorado em conhecimentos necessários para administrar o ambiente escolar.

Na perspectiva de oferecer uma educação de qualidade, condizente com o que se espera dos profissionais, para os dias de hoje, conhecer e aplicar o planejamento estratégico dentro da escola é fundamental para o bom desenvolvimento da organização. Assim, o enfoque dos cursos está no desenvolvimento de técnicas e processos administrativos que permitam o planejamento estratégico do trabalho a ser realizado na escola, objetivando o alcance das metas propostas pela equipe escolar.

Diante disso, a proposta consiste na realização de cursos de curta duração voltados para o treinamento e o desenvolvimento do gestor. Esses cursos poderão utilizar diversas estratégias de ensino, a depender de cada disciplina a ser ministrada como: *workshops*, oficinas, estudos de casos, dentre outros. Sempre visando à troca de experiência entre os participantes, como forma de propiciar melhor entendimento sobre a proposta de gestão estratégica e participativa a ser implementada nas escolas.

As disciplinas terão embasamento teórico a partir de bibliografia e legislação referentes a cada tema, disponibilizado em material confeccionado e distribuído pela SEMEC. Além disso, serão utilizadas técnicas que envolvam prática, como oficinas, que buscam vivenciar uma dada realidade, colocando os participantes numa posição de tomada de decisão.

As aulas voltadas para o tema informática terão um caráter mais prático, sendo desenvolvidas no laboratório, visando munir os diretores de conhecimento sobre informática básica e sistemas internos de informação, dando-lhes maior autonomia no desenvolvimento de suas atividades.

A carga horária de cada disciplina é de 8 horas, distribuídas em 4 horas de aulas presenciais e 4 horas de interação *on-line*, a partir do acesso à plataforma educacional, a ser desenvolvida pelos técnicos que compõem o Núcleo de Tecnologia da SEMEC (NTHE) ou por empresa terceirizada.

Os recursos didáticos, bem como as estratégias de ensino a serem desenvolvidas durante a formação, têm como objetivo capacitar os gestores escolares para o exercício de sua função, propiciando também momentos para ponderar sobre a prática gestora e sua forma de atuação. Essa proposta de formação, por meio da oferta de cursos de curta duração, possibilita a discussão sobre a natureza das funções dos gestores escolares, sobre os objetivos a serem alcançados no âmbito educacional, e sobre as políticas públicas nacionais e locais que norteiam a atual concepção de educação e da escola, enquanto organização sistêmica.

Portanto, a metodologia utilizada no programa de treinamento consiste em implantar/consolidar, na rede municipal de ensino de Teresina, os princípios da gestão estratégica e participativa, por meio de cursos oferecidos aos gestores escolares. O planejamento do Programa de Formação foi definido com base nos resultados obtidos neste estudo e pela estrutura atual da rede de ensino de Teresina, no que tange à formação de gestores escolares.

Os professores ministrantes das disciplinas dos cursos serão selecionados conforme análise curricular e por meio de chamada pública, assim como no atual Curso de Gestão.

Os cursos têm como objetivo ressaltar os aspectos da organização escolar, pela análise de sua estrutura, das políticas advindas dos órgãos centrais e do compartilhamento das informações. Buscam proporcionar ferramentas que possibilitem ao gestor o controle da eficiência nos processos e eficácia organizacional, culminando na elaboração de um plano de ação educacional a ser desenvolvido nas escolas.

e) Tempo: será de 80 horas, distribuídas entre os meses de maio a dezembro. São, no total, 10 cursos de curta duração, cada um com um tema diferente, acontecendo uma vez por mês, com 8 horas para cada curso, sendo 4 horas presenciais e 4 horas *on-line*, por meio da plataforma.

Para tanto, segue quadro 17 contendo sugestão de cronograma a ser desenvolvido durante o ano:

Quadro 18 – Cronograma do programa de formação

	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Curso 1: Gestão Estratégica e Participativa					X							
Curso 2: Legislação que rege a gestão escolar					X							
Curso 3: Gestão Pedagógica						X						
Curso 4: Gestão Administrativa						X						
Curso 5: Gestão Financeira							X					
Curso 6: Gestão de Pessoas								X				
Curso 7: Mediação de Conflitos									X			
Curso 8: Gestão para Resultados										X		
Curso 9: Informática Básica e Sistemas de Informação											X	
Curso 10: Plano de Metas e Ações												X

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

f) Custo: a implementação do programa requer custos com o material a ser confeccionado e com os professores que irão ministrar as disciplinas. Como o curso acontecerá durante a semana, no horário de trabalho, não haverá custos relacionados à hora excedente, para os diretores. Observa-se, no entanto, que os custos para cada proposta de formação continuada deverão ser levantados no momento em que a secretaria fizer o planejamento orçamentário. Para os cursos de curta duração deverá ser realizado o orçamento da construção/implantação da plataforma, caso seja necessário a contratação de empresas terceirizadas.

g) Local: o curso deverá ser oferecido no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, no formato presencial.

h) Avaliação: sobre a avaliação dos cursos de curta duração, acontecerá nos moldes do curso introdutório, ou seja, por meio do preenchimento de um questionário *on-line*, enviado por um aplicativo de mensagens. Com base no resultado dessa avaliação, a proposta poderá passar por alterações em seu formato, no sentido de melhor atender às demandas das escolas.

Os gestores participantes do programa de treinamento serão avaliados em cada curso a partir da presença, pontualidade, participação e desenvoltura nas atividades. A avaliação se destinará a averiguar se os participantes apresentaram melhor destreza na realização de tarefas da administração escolar; se adquiriram maior conhecimento das ferramentas da gestão que lhes foram disponibilizadas; se conseguiram utilizar o conteúdo ministrado nos cursos, na prática do seu trabalho, com maior autonomia, e se conseguiram partilhar experiências, adquirindo a visão de trabalho em equipe.

Por fim, fica claro que esse programa de treinamento e desenvolvimento aqui proposto não tem como objetivo apenas oferecer condição para que o gestor se capacite, mas também fomentar a ação do gestor enquanto sujeito capaz de intervir na organização da escola. Desse modo, é possível conferir ao ambiente escolar a mudança de cultura necessária para implementação da gestão estratégica e participativa, advindas da gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como enfoque a formação dos diretores das escolas da rede pública municipal de Teresina. O objetivo geral constituiu-se em compreender as lacunas entre os processos de formação em gestão, oferecidos ao diretor de escola dessa rede municipal de ensino, e as demandas exigidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a fim de propor ações para minimizar os hiatos identificados. Para isso, teve como objetivos específicos: detalhar os processos de formação dos gestores escolares para compreensão dos subsídios recebidos para o exercício de suas funções, descrever o trabalho dos diretores, para assimilação das demandas e desafios com os quais lidam e identificar e analisar as lacunas percebidas entre a formação oferecida pela SEMEC e o efetivo trabalho gestor, nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

Na perspectiva de atingir o objetivo proposto, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro apontou como se estrutura a rede pública municipal de Teresina no âmbito da gestão escolar, demarcando o desenho da política de formação de gestores escolares.

Justifica-se, pois, esta pesquisa, diante do que foi demonstrado no capítulo 1, pela constatação da existência de *gaps* encontrados entre as demandas exigidas aos diretores, contidas no Contrato de Gestão da SEMEC, e a formação oferecida a estes. Seguindo a linha da gestão estratégica e participativa por meio da implementação do Plano Estratégico da Secretaria (PES), considera-se a formação dos gestores como eixo importante que dá suporte aos princípios educacionais, previstos na Constituição Federal de 1988. Desse modo, entende-se por oportuno repensar os processos formativos adotados pela Secretaria.

Em seguida, o capítulo 2 trouxe o aporte teórico do estudo, a metodologia da pesquisa e a apresentação e a análise dos resultados, identificados no campo. Importa destacar que o estudo e a pesquisa, presentes neste capítulo, foram fundamentais para que fosse possível responder à questão-problema, bem como para atingir o objetivo desta dissertação. No que diz respeito aos sujeitos, os questionários foram aplicados aos 28 diretores das escolas da regional norte, recorte desta pesquisa.

Ainda sobre o segundo capítulo, especificamente no tocante à análise dos resultados, apesar de se constatar ações de formação em gestão propostas pela

SEMEC, neste segmento, foi possível ratificar a questão problema identificada no capítulo 1 que indaga: quais são as lacunas entre os processos de formação dos gestores escolares da SEMEC e as suas demandas e desafios de trabalho? A partir das respostas obtidas nos questionários, verificou-se a existência de *gaps*, no que concerne ao que é exigido pela SEMEC e a formação oferecida. A opinião dos diretores sobre o Curso de Gestão foi importante para consolidar a questão-problema. Além disso, revelaram situações que corroboram a questão levantada, quais sejam: os diretores, em sua maioria concordam que a carga horária deve ser estendida, assim como opinaram sobre a necessidade de aprofundar os conteúdos, especialmente na dimensão financeira, no sentido de viabilizar sua aplicabilidade às práticas gestoras, dentre outros pontos mencionados por eles.

Foi possível ainda, por meio da aplicação dos questionários, compreender as necessidades de conhecimento dos diretores, no intuito de melhorar o desempenho dos profissionais, enquanto gestores escolares. O estudo mostrou que é preciso alinhar as políticas que constituem a gestão escolar no que tange ao Contrato de Gestão e o Curso de Gestão. É recomendável uma análise mais detalhada sobre a proposição de demandas descritas no contrato e o conteúdo proposto no curso, considerando a necessidade de ajustar demandas e desafios, definidos anteriormente.

Sendo assim, no intuito de atender ao objetivo geral desta dissertação, buscou-se, por meio das informações contidas dos capítulos 1 e 2, identificar e analisar as principais lacunas dos processos formativos dos gestores escolares da SEMEC. A partir disso, o capítulo 3 apresentou o Plano de Ação Educacional (PAE), que teve como proposição sugerir ações que contribuam para amenizar os *gaps* identificados ao longo da pesquisa.

Ainda sobre o plano, este se traduziu na elaboração de um Programa de Formação Continuada para os gestores. Ratifica-se aqui, com base no referencial teórico do capítulo 2, a importância de os sistemas de ensino promoverem a formação aos profissionais de educação e, nessa rede de ensino, em especial, aos gestores escolares, conforme consta no Plano Municipal de Educação (PME), mencionado anteriormente. Além da necessidade constatada, verificam-se, ainda, anseios e expectativas por parte dos diretores em desenvolver o trabalho em articulação com a SEMEC, fazendo-se, para tanto, necessário atendê-los em suas necessidades formativas.

Nesta oportunidade, é preciso atentar para um ponto que pode ser mencionado como fator limitador do processo de pesquisa. Destaca-se que, sendo uma amostra, não se pode estender à rede, em sua totalidade, os dados que se apresentam aqui, haja vista o recorte feito, contemplando 28 dos 149 gestores das escolas de Ensino Fundamental da SEMEC.

Com o intuito de contemplar os gestores escolares com subsídios formativos, é imperioso que o sistema de ensino insira, em seu plano estratégico, medidas para esse fim. Dessa forma, o plano foi apresentado na perspectiva de completar as lacunas existentes, observadas na gestão escolar dessa rede municipal de ensino.

Sendo assim, o PAE foi elaborado levando em conta as possibilidades da SEMEC para a implantação de ações exequíveis, atendendo o que dispõe a legislação vigente, alinhada às proposições do plano. Como os elementos citados sugerem um alinhamento entre demanda e formação, faz-se necessário repensar o modelo de planejamento das ações de formação em seus diversos contextos.

Este plano não possui a pretensão de esgotar o assunto, tampouco de sugerir a resolução definitiva para encerrar as lacunas que se anunciam no contexto da gestão escolar. Todavia, propõe-se a elencar proposições para minimizar os *gaps* de formação encontrados na pesquisa. Sendo, pois, aprovada, a proposta poderá passar por ajustes, considerando as condições de implementação, assim como o alinhamento com as políticas educacionais em vigor no município.

Esta dissertação não se propõe a esvaziar as discussões sobre formação em gestão escolar. Aqui, o propósito foi, inclusive, de apontar possibilidades de continuação deste estudo, dada a existência de questões de investigação que podem se apresentar como oportunidades de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa** [online], v. 35, n.126, pp.539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.
- CHAVES, N.; MURICI, I. L. **Gestão para Resultados na Educação**. São Paulo: Editora Falconi, 2014.
- CUSTÓDIO, J. C. D., MACHADO, M. C. S., FERREIRA, V. C. P., DUSI, C. S. C. O. O trabalho, os papéis e as competências do gerente: reflexões à luz do modelo de gestão de Henry Mintzberg. *In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia/SEGET, Anais [...]*, Resende/RJ, 2013.
- DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 8 ed., 2000.
- ESTEVIÃO. C. A. V. Gestão educacional e formação. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n. 2, p. 87-105, 2001.
- FLEURY, M. Te. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, pp. 183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext. Acesso em: 20 out. 2019.
- FONSECA, S. M. H. P. **Planejamento Educacional**. Sobral: INTA - Instituto Superior de Teologia Aplicada, 2016.
- FREITAS, K. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. **SciELO Books**, EDUFBA, Bahia, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-05.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- GIL, A. C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. *In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.*** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIMEIRA, L. C. Gestores escolares e o desafio da construção participativa do PPP como processo de democratização da escola. *In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013, Recife - PE. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 2013. v. 17.* Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucianaCordeiroLimeira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

LÜCK, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, n. 19, pp. 8-16, abr. 2000b.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜCK, H. Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola. **Revista Gestão em Rede**, n. 19, pp.8-16, abr. 2000.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional.** Série Cadernos de Gestão, v.2. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, pp. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. *et al.* (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, pp. 1-195, fev./jun. 2000a.

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

MACHADO, M. C. da S. A gestão estratégica como o caminho para a implantação da gestão participativa no sistema educacional. *In: **Disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar – PPGP***, Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2019a.

MACHADO, M. C. da S. **A Gestão Estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional**. Juiz de Fora: PPGP/UFJF, 2019.

MACHADO, M. C. da S. Gestão estratégica e participativa: considerações acerca do planejamento e do controle em três níveis. *In: **Disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar – PPGP***, Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2019b.

MACHADO, M. C. da S. *et al.* O trabalho e os papéis de diretores de escola à luz de um modelo de gestão: um estudo na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora - MG. **Anpae**, Faculdade de Educação da UFG, Goiás, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MarciaMachado_GT1_integral.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACHADO, M.C. DA S.; MIRANDA, J. B. Autonomia e responsabilização: um desafio para a gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/20>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 26 maio 2019.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

MIRANDA, J. B. **Gestão estratégica e participativa: uma alternativa para a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz De Fora - MG**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação / CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MIRANDA, J. B.; MACHADO, M. C. da S. Gestão Estratégica e Participativa: uma alternativa para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. *In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, **Anais ANPAE***, Zaragoza/Espanha, nov. 2012.

NASCIMENTO, F.C.A; ALBUQUERQUE, J.L.O. A reforma do estado e novos mecanismos de gestão Educacional. *In: IV FIPED, **Anais [...]***, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em administração**, São Paulo, v. 01, n. 03, 1996. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 24 mai. 2019.

OLIVEIRA, D. de P. R. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. São Paulo: Atlas, 1998.

OLIVEIRA, J. A.; MEDEIROS, M. da P. M. **Gestão de pessoas no setor público**. Florianópolis, Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

PACHECO, L. *et al.* **Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

PARENTE FILHO, J. **Planejamento Estratégico na Educação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.3, pp. 763-768, São Paulo, set./dez. 2010.

PASSOS, G. de O. **SEMEC**: Cinquenta anos-educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017.

PERFEITO, C. D. F. Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar. **Educ. Bras**, Brasília, v. 29, n.58, pp. 49-61, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/49169787/Planeamento>. Acesso em: 19 jun. 2017.

QUINTANA, M. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2017, p. 38.

SILVEIRA, T. E.; GERHART, E. D. T. **Métodos de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

SOUSA, C. M. **Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEI's de Teresina**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação / CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

TERESINA. **Decreto nº 7.750 de 05 de junho de 2008**. Dispõe sobre a aprovação do Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação SEMEC.

TERESINA. **Edital nº 001/2016**. Dispõe sobre eleições de Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Semec-lanca-edital-para-eleicao-dos-diretores-das-unidades-de-ensino/10340>. Acesso em: 24 fev. 2018.

TERESINA. GAB/SEMEC. **Portaria nº 425, de 31 de agosto de 2012**. Define o Regime de Autonomia Pedagógica das Escolas e CMEI'S da Rede Pública Municipal de Ensino.

TERESINA. GAB/SEMEC. **Portaria nº 426, de 31 de agosto de 2012.** Define o Regime de Autonomia Administrativa das Escolas e CMEI'S da Rede Pública Municipal de Ensino.

TERESINA. **Lei Complementar nº 3.835 de 2008.** Altera dispositivos da Lei Complementar nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000 (organização administrativa do poder executivo municipal), com modificações posteriores, e dá outras providências.

TERESINA. **Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012.** Dispõe sobre a eleição de Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.semec.teresina.pi.gov.br/cat_view/13-legislacao/23-leis. Acesso em: 24 fev. 2018.

TERESINA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Eleições diretas nas escolas da prefeitura:** 2016. Teresina: UPJ Produções, 2016.

TERESINA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Contrato de Gestão.** 2016.

TERESINA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Organograma institucional.** Disponível em:
<http://transparencia.teresina.pi.gov.br/organograma.jsp>. Acesso em: 15 jan. 2019.

TERESINA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **PES.** 2019

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, pp. 97-112, fev./jun. 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin_metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

APÊNDICE A – Questionário

Caro(a) Gestor(a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação, cujo tema é: **A Formação dos Gestores Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina: Desafios e Perspectivas.**

O questionário foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido e suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já agradeço sua participação.

Atenciosamente,

Naira Maria Rodrigues Araújo

Questionário

Identificação do Perfil da Amostra

DADOS DEMOGRÁFICOS

1 Informe seu sexo:

Masculino
Feminino

2 Informe sua idade:

Entre 20 a 30 anos
Entre 31 a 40 anos
Entre 41 a 50 anos
Mais de 50 anos

3 Já fez algum na área de gestão?

Sim
Não

4 Caso sua resposta tenha sido sim, na anterior, indique que áreas da gestão seu curso abordou (pode ser marcada mais de uma alternativa):

Gestão Educacional
Gestão Escolar
Planejamento
Gestão Administrativa e Financeira
Gestão Pedagógica
Gestão de Pessoas
Outros _____

5 Tempo que trabalha na educação:

Entre 1-5 anos
Entre 6- 10 anos
Entre 11-15 anos
Entre 16-20 anos
Há mais de 21 anos

6 Tempo que trabalha na SEMEC:

Entre 1 a 5 anos
Entre 6 a 10 anos
Entre 11 a 15 anos
Mais de 15 anos

7 Tempo de experiência trabalhando como Diretor:

Menos de um ano
Entre 1-2 anos
Entre 3-5 anos
Entre 6-10 anos
Mais de 10 anos

8 Forma de acesso na função de Diretor Escolar, nesse mandato:

Eleição
Indicação

9 Já foi gestor escolar em outra instituição integrante da SEMEC:

Sim
Não

10 Tempo que exerce a função de Diretor Escolar, nesta escola:

Entre 1 a 5 anos
Entre 6 a 10 anos
Entre 11 a 15 anos
Há mais de 15 anos

11 Tempo total que possui na função de Diretor Escolar, na SEMEC:

Entre 1 a 5 anos
Entre 6 a 10 anos
Entre 11 a 15 anos
Há mais de 15 anos

12 Participou do Curso de Gestão oferecido pela SEMEC:

Sim
Não

BLOCO 1 - GESTÃO ESCOLAR**GESTÃO ESTRATÉGICA**

Considerando que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) constitui-se no Sistema de Ensino condutor da Política Educacional do Município, com ações elaboradas e planejadas a partir de um Planejamento Estratégico, bem como possui atribuições previstas no Contrato de Gestão.

A SEMEC:

1 Considera as especificidades das escolas ao fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

2 Apóia o trabalho dos diretores por meio da Superintendência Escolar.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

3 Aprova sem recomendar mudanças os Planos de Trabalho elaborados pela minha escola.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

4 Aprova sem recomendar mudanças o Relatório Anual de Trabalho pela minha escola:

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

5 Supervisiona, de maneira compartilhada com a escola, os elementos determinados no Contrato de Gestão.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

6 Estabelece em diálogo, de maneira compartilhada, no seu Planejamento Estratégico, metas de ensino

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

7 Acompanha, de forma compartilhada com a escola, o Plano Anual de Trabalho da escola.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

8 Acompanha, de forma compartilhada com a escola, o Projeto Político Pedagógico.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

9. Oferece treinamento para os diretores entenderem o modelo de planejamento proposto.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

GESTÃO ADMINISTRATIVA

Enquanto gestor:

1 Consigo realizar os procedimentos administrativos da escola sem dificuldade.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

2 Conheço as principais normas e leis que regem a educação em âmbito nacional e cumpro as responsabilidades previstas nessa legislação.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

3 Conheço as principais normas e leis que regem a educação em âmbito municipal e cumpro as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEMEC.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

4 Avalio o trabalho dos profissionais da escola de acordo com as normas municipais para a avaliação de desempenho dos servidores.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente

Discordo

5 Acompanho o cotidiano da escola não permitindo alterações, interrupções, modificações no Calendário Escolar e outras interferências, em questões gerenciais, não autorizadas pela SEMEC.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

6 Encaminho à SEMEC, em consonância com o Conselho Escolar, situações de pessoal que possam originar processos administrativos, acompanhando os procedimentos adotados.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

7 Elaboro, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, o Projeto Político Pedagógico – PPP.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

8 Elaboro, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, Plano Anual de Trabalho, considerando as metas de desempenho estabelecidas pela SEMEC.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

9 Elaboro, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, Calendário escolar segundo orientações expedidas pela SEMEC.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

10 Tenho dificuldades para cumprir os prazos de envio dos dados e informações das escolas, estabelecidos pela SEMEC.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

11 Dirijo a escola de forma participativa e segundo o previsto no Projeto Político Pedagógico:

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

12 Dirijo a escola de forma participativa e segundo o previsto no Plano de Metas e Ações.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

13 Redireciono, em conformidade com o Conselho Escolar, as ações da escola, quando fica constatado, por meio dos instrumentos periódicos de acompanhamento, controle e avaliação, que as ações anteriores não foram eficazes.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

14 Possuo conhecimentos básicos de informática para apropriação dos sistemas de informação geridos pela SEMEC.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

15. Há uma grande dificuldade nos processos que envolvem o Conselho Escolar.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

16 Sinto necessidade de atualização de conhecimentos que auxiliem na gestão dos processos administrativos.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

GESTÃO PEDAGÓGICA

Enquanto gestor:

1 Consigo realizar os procedimentos pedagógicos da escola sem dificuldade.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

2 Certifico-me de que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

3 Ouço as demandas e sugestões dos professores com relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

4 Utilizo os resultados de desempenho dos alunos para desenvolver as metas educacionais da escola.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

5 Quando um professor tem problemas em sua(s) sala(s) de aula, promovo reunião junto com a coordenação pedagógica e o professor para buscar soluções.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

6 Levo em conta os resultados das provas ao tomar decisões sobre o desenvolvimento curricular.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

7 Aproprio-me de dados relativos aos indicadores contidos no PMA, especialmente os resultados das avaliações.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

8 Organizo o meu tempo e divido o trabalho entre os profissionais da escola para conseguir cumprir as metas e normas estabelecidas pela SEMEC.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

9 Elaboro o Projeto Político Pedagógico com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

10 Acompanho, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, a implementação das ações previstas no PPP e os resultados alcançados.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

11 Elaboro o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

12 Submeto o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Metas e Ações da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

13 Submeto o Plano de Metas e Ações da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

14. Defino com os professores e pedagogos os meios de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

15. Defino com os professores e pedagogos os materiais de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

16. Analiso, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para auto avaliação do grupo e, em face desses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

17. Defino, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

18. Sinto necessidade de atualização de conhecimentos que auxiliem na gestão dos processos pedagógicos na escola.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

GESTÃO FINANCEIRA

Enquanto gestor:

1. Realizo, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, as despesas relacionadas à manutenção da escola, respeitando o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

2. Realizo, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, as despesas relacionadas ao desenvolvimento do ensino, respeitando o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente

Discordo

3. Realizo, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, as despesas relacionadas à aquisição de materiais, respeitando o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

4. Não realizo despesas que não constem nos Planos de Aplicação de Recursos da Escola.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

5. Cumpro as normas legais, na gestão dos recursos financeiros encaminhados à escola, inclusive o cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas, sob pena de perda do cargo, além de outras sanções previstas em lei.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

6. Presto conta de minhas decisões financeiras para o Conselho Escolar.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

7. Consigo realizar os procedimentos financeiros da escola sem dificuldade.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

8. Sinto necessidade de atualização de conhecimentos que auxiliem na gestão dos processos financeiros.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

BLOCO 2 FORMAÇÃO

1. O Curso de Gestão, oferecido pela SEMEC, ajudou em minha prática gestora.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

2. A carga horária do curso foi suficiente para contemplar os conhecimentos necessários à minha prática gestora.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

3. A organização das ações de formação em três módulos temáticos contribuiu para apreensão do conteúdo e, conseqüentemente, para a transferência deles para a minha prática gestora.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

4. Os temas abordados em cada módulo do curso de formação para gestores foram relevantes para minha prática gestora.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

5. A duração de tempo para cada módulo foi adequada para a transferência desses conhecimentos para a minha prática gestora.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

6. O conhecimento adquirido sobre Gestão Educacional, neste curso, contribuiu efetivamente para a minha prática gestora.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

7. O conhecimento adquirido sobre Gestão Desempenho Acadêmico, neste curso, contribuiu efetivamente para a minha prática gestora.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

8. O conhecimento adquirido sobre Gestão Financeira, neste curso, contribuiu efetivamente para a minha prática gestora.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

9. O conteúdo do módulo Legislação Escolar: Administração e Sistemas Educacionais Gestão Estratégica de Pessoas da disciplina Gestão Educacional foi aplicável para minha prática.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

10. O conteúdo do módulo a Movimentação e a Liderança no Processo e Gestão Escolar da disciplina Gestão Educacional foi aplicável para minha prática.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

11. O conteúdo Gestão do Projeto Pedagógico da Escola da disciplina Gestão Educacional é aplicável para minha prática

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

12. O conteúdo do módulo Alfabetização e Desempenho da disciplina Gestão Desempenho Acadêmico foi aplicável para minha prática.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

13. O conteúdo do módulo O papel da equipe da escola na minimização do fracasso escolar da disciplina Gestão Desempenho Acadêmico foi aplicável para minha prática.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

14. O conteúdo do módulo Conceitos e Papéis da Avaliação da disciplina Gestão Desempenho Acadêmico foi aplicável para minha prática.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente

Discordo

15. O conteúdo do módulo Enfoques da avaliação educacional: panorama geral da disciplina Gestão Desempenho Acadêmico foi aplicável para minha prática.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

16. O conteúdo do módulo Avaliação e desenvolvimento da qualidade: uso da avaliação da disciplina Gestão Desempenho Acadêmico foi aplicável para minha prática.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

17. O conteúdo do módulo Responsabilização da escola pelo desempenho do aluno: promovendo uma cultura de avaliação da disciplina Gestão Desempenho Acadêmico foi aplicável para minha prática.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

18. O conteúdo do módulo Medidas de Correção do Fluxo Escolar da disciplina Gestão Desempenho Acadêmico foi aplicável para minha prática.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

19. O conteúdo do módulo Fundamentação Legal para Gestão Financeira na Escola da disciplina Gestão Financeira foi aplicável para minha prática.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

20. O conteúdo do módulo Gestão Democrática dos Recursos da Escola da disciplina Gestão Financeira foi aplicável para minha prática.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo parcialmente

Discordo

21. O conteúdo do módulo Prestação de Contas da disciplina Gestão Financeira foi aplicável para minha prática.

Concordo

Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

22. O conteúdo do módulo Gestão Financeira, Física e Patrimonial da disciplina Gestão Financeira foi aplicável para minha prática.

Concordo
Concordo parcialmente
Discordo parcialmente
Discordo

23. Assinale dentre os temas que foram abordados no curso, qual (is) contribuíram efetivamente para sua prática gestora:

Gestão Educacional
Gestão Desempenho Acadêmico
Gestão Financeira

24. Qual a carga horária que considera ideal para um curso de formação?

20 a 59 horas
60 a 119 horas
120 a 239 horas
240 a 360 horas

25. Qual o tempo que considera ideal para duração de um curso de formação?

1 semana
1 mês
1 semestre
1 ano

26. Caso você tenha algum comentário adicional sobre o curso de formação oferecido pela SEMEC registre aqui:

ANEXOS

ANEXO A – Contrato de gestão n° _____/2019

A PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, através da **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC**, neste ato representada pelo seu Secretário **KLEBER MONTEZUMA FAGUNDES DOS SANTOS** e o servidor

_____,
matrícula n° _____, CPF n° _____, RG
n° _____ nomeado através da Portaria n° _____ como
Diretor da Unidade de Ensino _____ e o
servidor _____, matrícula n°
_____, CPF n° _____, RG n°
_____ nomeado através da Portaria n° _____ como
Vice Diretor ou Diretor Adjunto da Unidade de Ensino
_____, celebram o presente

CONTRATO DE GESTÃO, tendo como fundamento a Lei n° 4.274, de 17.05.2012, publicada no Diário Oficial do Município DOM n° 1.485, de 25.05.2012 que dispõe sobre o processo de seleção de Diretor, Diretor-Adjunto ou Vice-Diretor das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e as Portarias n° 425/2012/GAB/SEMEC, de 31.08.12, que define o Regime de Autonomia Pedagógica e n° 426/2012/GAB/SEMEC, de 31.08.12, que define o Regime de Autonomia Administrativa das EMEFS e CMEIS da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e demais normas aplicáveis, mediante cláusulas e condições que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETIVO

O presente contrato visa nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão administrativa, pedagógica e financeira.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA SEMEC

- b) Estabelecer diretrizes para elaboração do Calendário Escolar;
- c) Definir as normas para funcionamento da Unidade de Ensino, inclusive, referentes ao seu tamanho, número de turmas, oferta de turmas, matrícula, enturmação, Regimento Escolar;
- d) Dotar a Unidade de Ensino com os insumos básicos previstos nas normas expedidas;
- e) Assegurar quadro de pessoal compatível com as tarefas a serem desempenhadas na Unidade de Ensino, segundo o estabelecido em normas desta SEMEC;
- f) Fixar prioridades e metas a serem atingidas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina;
- g) Estabelecer critérios para avaliação dos Diretores como parte integrante deste Contrato de Gestão;
- h) Apoiar o trabalho dos Diretores por meio da Superintendência Escolar;
- i) Aprovar os Planos de Metas e Ações das Unidades de Ensino.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DO DIRETOR

As competências referentes à autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Unidade de Ensino serão exercidas pelo Diretor, obrigando-se:

I. QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA ADMINISTRATIVA:

1. Praticar todos os atos necessários à administração da Unidade de Ensino, ressalvado o disposto no **Regime Interno da SEMEC**, e ainda:
 - a) manter atualizados e disponíveis para a Comunidade Escolar o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o Plano de Metas e Ações e o Programa de Ensino da Unidade de Ensino;
 - b) organizar o Quadro de Pessoal da Unidade de Ensino, respeitadas as determinações da SEMEC, mantendo atualizado o cadastro e registro funcional dos servidores lotados na escola;
 - c) manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando por sua conservação em conjunto com todos os segmentos da Unidade de Ensino, conforme metas estabelecidas no Plano de Metas e Ações;
 - d) manter atualizados os dados dos estudantes no Sistema Gestão Educacional - GED, inclusive os dados referentes ao Censo Escolar;
 - e) garantir a legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos;
 - f) garantir a carga horária dos alunos, conforme define a Lei nº 9.394 de 1996 – LDB;
 - e) representar a Unidade de Ensino, responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento.
2. Seguir as normas regimentais sobre pessoal, incluindo controle de frequência, abono de faltas, licenças, assim como a avaliação de desempenho dos servidores;
3. Acompanhar o cotidiano da Unidade de Ensino não permitindo alterações, interrupções, modificações no Calendário Escolar e outras interferências, em questões gerenciais, não autorizadas pela SEMEC;
4. Encaminhar à SEMEC, em consonância com o Conselho Escolar, situações de pessoal que possam originar processos administrativos, acompanhando os procedimentos adotados;
5. Elaborar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, os instrumentos de autonomia da Unidade de Ensino envolvendo o coletivo da Unidade de Ensino e o Conselho Escolar:
 - a) Projeto Político Pedagógico – PPP;
 - b) Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
 - c) Regimento Escolar, segundo orientações expedidas através da Portaria nº 476, de 12 de novembro de 2004;
 - d) Plano de Metas e Ações, considerando as metas de desempenho estabelecidas pela SEMEC; e
 - e) Calendário Escolar segundo orientações expedidas pela SEMEC.
6. Cumprir os prazos estabelecidos pela SEMEC;
7. Enviar à Gerência de Gestão Escolar:
 - a) Plano de Metas e Ações – PMA, até a segunda quinzena de fevereiro;
 - b) outros instrumentos, relatórios e/ou informações periódicas nos prazos estabelecidos previamente.
8. Dirigir a Unidade de Ensino segundo o previsto no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica;

9. Redirecionar, em conformidade com o Conselho Escolar, as ações da Unidade de Ensino, quando ficar constatado, através dos instrumentos periódicos de acompanhamento, controle e avaliação, que as ações anteriores não foram eficazes;

II. QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA:

1. Participar das formações oferecidas pela SEMEC/PMT.
2. Cumprir as normas da SEMEC referentes ao (à):
 - a) Programa de Ensino;
 - b) Calendário Escolar;
 - c) Organização do tempo escolar,
 - d) Currículos;
 - e) Correção do fluxo escolar, e
 - f) Participação em atividades de avaliação externa;
3. Elaborar o Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC;
4. Incluir, na Proposta Pedagógica, além do Calendário Escolar, os mecanismos de diagnóstico de novos alunos, recuperação e critérios de enturmação, avaliação e promoção;
5. Promover com o pedagogo a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de curso e planos de aula;
6. Definir com os professores e pedagogos os livros, meios e materiais de ensino a serem utilizados pela Unidade de Ensino e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC;
7. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores garantindo e promovendo, quando necessário, cursos de capacitação;
8. Analisar, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para auto avaliação do grupo e face a esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias;
9. Definir, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos;
10. Acompanhar a prática pedagógica do professor comunicando à SEMEC, por meio de relatórios, quando a atuação deste não atender ao desempenho satisfatório dos alunos;
11. Responsabilizar-se pelos resultados do Plano de Metas e Ações – PMA da Unidade de Ensino, sendo passível de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida.
12. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo o alcance das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano de Metas e Ações – PMA e Proposta Pedagógica.

III. QUANTO À GESTÃO FINANCEIRA:

1. Proporcionar o bom funcionamento e a melhoria do padrão de qualidade da Unidade de Ensino;
2. Não contrair dívidas de qualquer natureza, que ultrapassem os recursos financeiros encaminhados à Unidade de Ensino;
3. Responsabilizar-se pelo pagamento de quaisquer despesas que tenha autorizado ou, pelos quais seja responsável, em virtude de delegação da SEMEC;
4. Realizar, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, todas as despesas relacionadas à manutenção da Unidade de Ensino e desenvolvimento do ensino, inclusive a aquisição de materiais, móveis e equipamentos, bem como realização de obras de pequeno

e médio porte, respeitado o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Unidade de Ensino;

5. Não realizar despesas que não constem nos Planos de Aplicação de Recursos da Unidade de Ensino;

6. Cumprir as normas legais, na gestão dos recursos financeiros encaminhados à Unidade de Ensino, inclusive o cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas, sob pena de perda do cargo, além de outras sanções previstas em lei.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – obriga-se, ainda, a conhecer as principais normas e leis que regem a educação em âmbito nacional, estadual e municipal e cumprir as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEMEC.

CLÁUSULA QUARTA – DA SUPERVISÃO

A supervisão deste Contrato será exercida pela Secretaria Municipal de Educação.

CLÁUSULA QUINTA – DAS METAS E DESEMPENHO DA ESCOLA

As metas da Unidade de Ensino serão estabelecidas no seu Plano de Metas e Ações – PMA, em consonância com as metas estabelecidas pela SEMEC;

CLÁUSULA SEXTA – DA AVALIAÇÃO DO DIRETOR

O Diretor da Unidade de Ensino será avaliado em função do cumprimento das metas estabelecidas, no seu Plano de Metas e Ações – PMA.

CLÁUSULA SÉTIMA – DOS DEMAIS INSTRUMENTOS

Fazem parte deste contrato, como se nele tivesse transcrito, o Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica e Plano de Metas e Ações – PMA, apreciados e aprovados pelo Conselho Escolar e posteriormente pela SEMEC.

CLÁUSULA OITAVA - DA RESPONSABILIDADE DO VICE-DIRETOR OU DIRETOR ADJUNTO E DIRETOR DE SUPERVISÃO

Diretor e Vice-Diretor ou Diretor-Adjunto e Diretor de Supervisão ficam solidariamente responsáveis pelo cumprimento deste Contrato de Gestão.

CLÁUSULA NONA - DA VIGÊNCIA

O presente Contrato tem vigência de 03 (três) anos, podendo ser revisto a qualquer momento em função de prioridades e metas estabelecidas pela SEMEC, alterado através de Termo Aditivo e rescindido, quando o diretor deixar de cumprir suas cláusulas e demais determinações legais.

CLÁUSULA DÉCIMA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

O disposto no presente Contrato de Gestão, não exime o Diretor, de outras responsabilidades, decorrentes de leis, decretos e portarias.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos que surgirem na vigência deste Contrato de Gestão serão resolvidos de comum acordo entre as partes, por meio de instrumentos específicos e de acordo as normas legais.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - DO FORO

Fica eleito o Foro da Cidade de Teresina, renunciando os contratantes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem assim justos e acordados, assinaram o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma na presença de 02 (duas) testemunhas.

Teresina (PI), ____ de _____ de 2018.

Kleber Montezuma Fagundes dos Santos

Secretário SEMEC

Diretor(a) da Escola

Vice-Diretor(a) ou Diretor(a) Adjunto

TESTEMUNHAS:

CPF

RG

CPF

RG

ANEXO B – Nota técnica de monitoramento

Unidade de Ensino: _____

Senhor (a) Diretor (a) / Senhor (a) Pedagogo (a),

Esta nota registra as análises, as recomendações e os acertos realizados por ocasião da visita de monitoramento realizada no dia ____/____/2019, turno _____, com a presença do(a) diretor(a) _____ e do(a) pedagogo(a) _____. Foi possível também, realizar visitas à(s) sala(s) de aula, nas turmas _____ dos(as) professores(as) _____, respectivamente.

1. RETOMADA DOS COMPROMISSOS ASSUMIDOS NA VISITA ANTERIOR:

- Ações realizadas: _____

- Ações pendentes: _____

2. ASPECTOS DA PAUTA DISCUTIDOS NO DIA DO MONITORAMENTO:

3. CONSIDERANDO OS ASPECTOS DISCUTIDOS, O SUPERINTENDENTE ESCOLAR APRESENTOU AS SEGUINTE ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES:

4. TENDO EM VISTA AS ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DADAS PELO SUPERINTENDENTE ESCOLAR, O(A) DIRETOR(A) ASSUMIU OS COMPROMISSOS (AÇÕES E PRAZOS ESTABELECIDOS), ABAIXO RELACIONADOS:

5. REGISTRO DE OUTROS ASPECTOS OBSERVADOS NO MONITORAMENTO

Teresina, ____ de _____ de 2019.

Assinaturas:

Diretor(a)

Pedagogo(a)

Superintendente Escolar