



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ESMERALDINA JANUÁRIO DE SOUSA

**A GESTÃO ESCOLAR NO MARCO LEGAL DA LDB: FORMAÇÃO E EXERCÍCIO
PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA/CE**

FORTALEZA – CEARÁ
2020

ESMERALDINA JANUÁRIO DE SOUSA

A GESTÃO ESCOLAR NO MARCO LEGAL DA LDBEN: FORMAÇÃO E EXERCÍCIO
PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA/CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eloisa Maia Vidal.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sousa, Esmeraldina Januário de .

A gestão escolar no marco legal da ldb: formação e exercício profissional na rede pública municipal de fortaleza/ce [recurso eletrônico] / Esmeraldina Januário de Sousa. - 2020.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 189 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Abaiara, 2020.

Área de concentração: Formação de Professores..

Orientação: Prof.ª Dra. Eloisa Maia Vidal..

1. Gestão Escolar. 2. Formação continuada. 3. Acompanhamento e monitoramento. 4. LDB. 5. Fortaleza. I. Título.

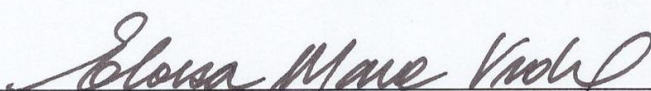
ESMERALDINA JANUÁRIO DE SOUSA

A GESTÃO ESCOLAR NO MARCO LEGAL DA LDBEN: FORMAÇÃO E EXERCÍCIO
PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA/CE

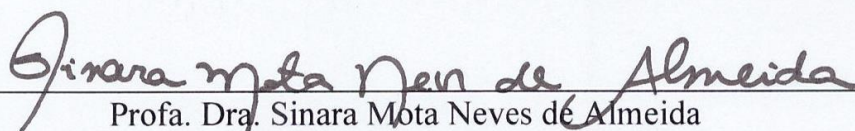
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2020.

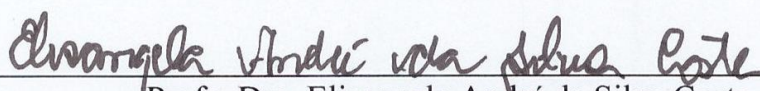
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Eloisa Maia Vidal (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Profª. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira –
PPGEF/UNILAB-IFCE



Profª. Dra. Elisangela André da Silva Costa
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora de angústia, minha mãe Eroniza, exemplo de ser humano e mulher, que não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida e, mesmo distante, está sempre presente; ao meu irmão, Marcos Paulo pela disponibilidade em me socorrer nas traduções; ao meu filho, Lucas, por ter me aguentado nas horas que eu não podia lhe dar total atenção e ao meu companheiro, Elildo, pela dedicação, carinho e apoio incondicionais.

A Turma 15 do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação do PPGE/UECE, e às pessoas com quem convivi nesses espaços desde o ano de 2018. A experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos nesses espaços foi uma das melhores experiências da minha formação acadêmica.

Esta pesquisa destina-se a toda e qualquer pessoa que esteja preocupada [ou deveria se preocupar] com a gestão das escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela luz, força, inspiração e por sempre estar ao meu lado, por todos os momentos e por todas as pessoas que se fizeram tão especiais na construção desta parte da história da minha vida, o que me leva a profundos e sinceros agradecimentos.

À minha família pelo afago, respeito, apoio e valor que tanto tem me dado durante todos estes anos de vida, em especial a minha mãe, Ironiza e meu irmão Marcos Paulo, que tenho certeza que sempre festejam minhas conquistas, fazendo-se presentes, mesmo que à distância.

Ao Profa. Dra. Eloisa Maia Vidal, pela orientação, que esteve presente durante esses dois anos da minha vida acadêmica, nessa caminhada do mestrado. Obrigada pelo acolhimento, por todas as nossas conversas, pela força nos momentos de desalento e do respeito nas horas mais turbulentas. Sua confiança e créditos me apoiaram intensamente para que eu chegasse até aqui.

Às amigas Solange Colares, Gleuba Regina, Regina Helena Benevides e Terezinha Gondim, profissionais e amigas, pela disponibilidade, incentivo e motivação ao longo desta jornada e, principalmente, por ter sempre acreditado, inúmeras vezes mais do que eu mesma, em meu trabalho.

Aos amigos-companheiros de linha do Mestrado, Anderson Gonçalves e Ana Lídia do Carmo que acompanham, respeitam e dedicam a mim sua paciência e generosidade, fortalecendo-me durante esses anos de caminhada de modo fraterno, tornando minha jornada menos solitária; deixo um agradecimento especial pelos bons momentos que compartilhamos.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) nas pessoas do Secretário Adjunto, prof. Jefferson Maia; da Coordenadora de Gestão, profa. Lucidalva Bacelar e da Gerente da Célula de Superintendência Escolar, profa. Kyria Rocha, pela liberação para cursar o Mestrado em Educação do PPGE/UECE, o que demonstra uma forma de valorização profissional a todos nós, professores que dedicamos nosso trabalho à melhoria da escola pública, inclusive na tentativa de que esta dissertação possa colaborar para a melhoria do trabalho da rede e da educação.

Ao Coordenador do Distrito de Educação IV, prof. Fred Secundino Gomes, a Coordenadora de Gestão Escolar do Distrito de Educação IV, profa. Vesti Capistrano Taboza e ao prof. Raimundo Nonato Nogueira, Presidente do Conselho Municipal da Educação de Fortaleza/CE, pelo incentivo, confiança e pela liberação para os períodos presenciais do programa.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, que com suas competências e comprometimentos contribuíram efetivamente para o enriquecimento tanto do meu lado profissional quanto pessoal;

As professoras doutoras Elisangela André da Silva Costa e Sinara Mota Neves de Almeida, que compuseram as bancas de qualificação e examinadora, pelas valiosas observações que permitiram estabelecer melhor os rumos da minha pesquisa.

Aos caríssimos colegas Diretores e Superintendentes Escolares pela atenção e disponibilidade para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Aos mestrandos da Turma 2018, pelo companheirismo, pelas verdadeiras amizades, pelos lanches compartilhados e momentos de descontração e pela troca de experiências e de ideias ao longo do curso;

Agradeço à Universidade Estadual do Ceará que vem me formando academicamente desde a graduação, por mais esse espaço onde estou desenvolvendo minha pesquisa, por apostar em mais um estudo que objetiva contribuir, mesmo que singelamente, para reflexão e formação dos profissionais da Educação, mas especificamente da gestão escolar.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA) nas pessoas das professoras Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal, pelo acolhimento, aprendizagens e me tornar uma pessoa mais crítica.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), nas pessoas da Jonelma e Rosângela, sempre solícitas, prestativas, simpáticas e colaborativas na realização das burocracias administrativas.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela parceria e manutenção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

“Está em causa a passagem de uma lógica de catálogo para uma lógica de projecto em que o plano de formação se articula com um plano estratégico para o futuro da organização (neste caso a escola). As decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas sim constituir uma antecipação das mudanças”

(Rui Canário).

RESUMO

A pesquisa intitulada *A Gestão Escolar no Marco Legal da LDB: Formação e Exercício Profissional na Rede Pública Municipal de Fortaleza/CE*, originou-se da prática profissional da pesquisadora na área de gestão escolar e tem como objetivo avaliar as ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/CE aos gestores escolares e a construção do modelo de gestão escolar nas escolas públicas nos últimos vinte anos. A metodologia utilizada consiste em uma revisão de literatura sobre gestão escolar e suas múltiplas dimensões, a partir de autores como Paro (2006, 2012), Lück (2000), Dourado (2013), Sousa (2009, 2011), Oliveira (2014) e outros. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com adoção de estudo de caso, e coleta de dados realizada por meio de questionário e entrevista semiestruturada, numa amostra de oito sujeitos, sendo quatro diretores de escolas e quatro superintendentes escolares que trabalham nos Distritos de Educação. Os resultados encontrados respondem à questão-problema desse estudo, mostrando que, de modo geral, a formação continuada dos gestores escolares contribui para melhorar a prática gerencial e os desafios inerentes as escolas da Rede Municipal de Fortaleza/CE. Entretanto, é importante registrar dificuldades na condução de uma política municipal de formação de gestores escolares por parte da SME, observadas pelos entrevistados, ao apontarem a fragmentação das iniciativas, sem identidade institucional, ofertadas de forma pontual e com lacunas de temas que emergem do cotidiano escolar. A pesquisa, apesar de suas limitações, aponta caminhos para as discussões em torno da formação continuada de gestores escolares em geral, considerando como variável importante, os contextos nos quais as escolas estão inseridas.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Formação continuada. Acompanhamento e monitoramento. LDB. Fortaleza.

ABSTRACT

The research entitled *School Management in the Legal Framework of LDB: Professional Training and Exercise in the Municipal Public Network of Fortaleza/CE*, originated from the researcher's professional practice in the area of school management and aims to evaluate the continuing education actions offered by the Municipal Education Secretariat of Fortaleza/CE to school managers and the construction of the school management model in public schools in the last twenty years. The methodology used consists of literature review about school management and its multiple dimensions, from authors like Paro (2006, 2012), Lück (2000), Dourado (2013), Sousa (2009, 2011), Oliveira (2014) and others. It characterizes as a qualitative research, with case study, and data survey by questionnaire and semi-structured interview, in a sample of eight subjects, being four school directors and four school superintendents that work in Regional Education Superintendences. The results answer to the problem question of this study, showing that, in a general way, the continuing education of school managers contributes to improve the managerial practice and the challenges inherent to the county schools of Fortaleza/CE. However, it is important to register difficulties in the conduction of a county qualification policy of school managers by SME, observed by the interviewees, when they point to the initiative fragmentation, without institutional identity, offered sporadically and with gaps of themes emerging from the schools everyday. Despite its limitations, the research points to discussion paths around the continuing education of school managers in general, considering as important variable the contexts in which the schools are inserted.

Keywords: School management. Continuing education. Follow-up and monitoring. LDB. Fortaleza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Profissionalização dos Gestores Escolares	32
Figura 2 –	Organograma da Gestão Democrática.....	43
Figura 3 –	Mapa do Município de Fortaleza.....	64
Tabela 1 -	Escolas por Distrito de Educação.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Resumo dos marcos legais sobre gestão escolar – 1996 – 2019	55
Quadro 2 –	Formas de provimento do cargo de diretor escolar.....	61
Quadro 3 –	IDH Municipal de Educação – Série histórica 1991-2010.....	65
Quadro 4 –	Série Histórica do IDEB de Fortaleza (2005-2017)	66
Quadro 5 –	Organização da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar – SME-Fortaleza.....	68
Quadro 6 –	Unidades Escolares 2019 (por Distrito de Educação).....	69
Quadro 7 –	Escolas por dependência administrativa.....	84
Quadro 8 –	Escolas Seleccionadas – 1º Momento (Abril-Maio/2019).....	86
Quadro 9 –	Escolas Seleccionadas – 2º Momento (Outubro/2019).....	87
Quadro 10 –	Quantidade de questões da entrevista semiestruturada.....	88
Quadro 11 –	Identificação dos Entrevistados.....	92
Quadro 12 –	Escolas pesquisadas da amostra.....	93
Quadro 13 –	Quantitativo de Alunos 2019.....	94
Quadro 14 –	Compilação dos Cursos Ofertados pela SME-Fortaleza.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade Genérica
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
APM	Associações de Pais e Mestres
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEP/UECE	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará
CF	Constituição Federal
CIAR	Centro Internacional de Análise Relacional
COGEST	Coordenadoria de Gestão Escolar
CME	Conselho Municipal de Educação de Fortaleza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMFor	Câmara Municipal de Fortaleza
EaD	Educação à Distância
EM	Escola Municipal
EMPAZ	Escola Mediadora que Promove a Paz
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDR	Fundação Demócrito Rocha
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDH-B	Índice de Desenvolvimento Humano - Bairros
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICGE	Indicador de Complexidade de Gestão da Escola
IMPARH	Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica do Município
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGESTÃO	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UE	União Europeia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
URF	Unidade Executora de Recursos Financeiros
UEx	Unidade Executora
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
SAGE	Sistema de Acompanhamento a Gestão Escolar
SE	Superintendência Escolar
SEDAS	Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SER	Secretaria Executiva Regional
SERCEFOP	Secretaria Executiva Regional do Centro de Fortaleza
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TGA	Teoria Geral da Administração
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1	O CONFLITO DE DEFINIÇÕES: A POLISSEMIA DOS TERMOS GESTÃO, DIREÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	20
2.2	PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO ESCOLAR.....	27
2.2.1	A Profissionalização dos Gestores Escolares.....	30
2.3	MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR.....	34
2.3.1	Gestão Democrática e Participativa.....	41
2.4	FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: A CHAVE PARA A GESTÃO?.....	48
2.5	MARCOS LEGAIS DA GESTÃO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO DE GESTORES.....	54
2.6	SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES.....	59
2.7	A GESTÃO ESCOLAR EM FORTALEZA/CE.....	64
2.7.1	A Secretaria Municipal da Educação.....	68
2.7.2	Marcos Legais da Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Fortaleza/CE.....	69
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	80
3.1	POPULAÇÃO E <i>LOCUS</i> DO ESTUDO.....	83
3.2	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	87
3.2.1	Questionários.....	87
3.3	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	89
3.4	ASPECTOS ÉTICOS.....	90
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	91
4.1	O QUE DIZEM OS DADOS COLETADOS EM CAMPO.....	91
4.1.1	Percepções dos atores entrevistados na pesquisa.....	91
4.2	CONTEXTOS E SUJEITOS.....	92
4.3	O QUE DIZEM OS DADOS COLETADOS EM CAMPO	97
4.3.1	Percepções dos atores entrevistados na pesquisa.....	101
4.3.1.1	Experiência em gestão.....	101
4.3.1.2	Formação de gestores	113

4.3.1.3	Relação com a Secretaria Municipal da Educação e Distrito de Educação.....	124
4.3.1.4	Gestão Democrática e Participativa.....	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICES.....	165
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	166
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GESTOR ESCOLAR.....	167
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DO SUPERINTENDENTE ESCOLAR.....	170
	ANEXOS.....	174
	ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	175
	ANEXO B – MODELO DE EDITAL DE CHAMADA PÚBLICA PARA O CARGO DE DIRETOR ESCOLAR.....	177
	ANEXO C - MAPA DAS REGIONAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	181
	ANEXO D - LISTAGEM DAS ESCOLAS A PARTIR DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO.....	182
	ANEXO E - QUADRO OFERTA E TURMAS DAS ESCOLAS PRÉ- SELECIONADAS PARA PESQUISA DE CAMPO.....	184
	ANEXO F - IDEB 2005-2017 DAS ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS PARA PESQUISA DE CAMPO.....	185
	ANEXO G - QUANTITATIVO DE TURMAS 2019 DAS ESCOLAS PRÉ- SELECIONADAS PARA PESQUISA DE CAMPO.....	186
	ANEXO H - QUADRO - QUANTITATIVO DE ALUNOS DAS ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS PARA PESQUISA DE CAMPO.....	187
	ANEXO I – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/CE.....	188

1 INTRODUÇÃO

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, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades (LÜCK, 2000a, p. 2).

No Brasil, desde o século XIX um conjunto complexo de iniciativas de políticas governamentais voltadas para a melhoria da escola vem mudando o contexto no qual os gestores escolares atuam (RODRÍGUEZ, 2000; CAPANEMA, 2004; FREITAS, 2000; AFONSO, 2001, AZEVEDO, J. 2012). É possível destacar as modificações de ordem jurídico-institucional, sobretudo no âmbito do governo federal e de alguns governos estaduais, na década de 1990, quando, em conjunto com a reforma do Estado criaram modelos de gestão que tinham por objetivo introduzir na esfera pública noções de eficiência, produtividade e racionalidade.

A literatura mostra que a nova regulação nas políticas educativas tem interferido na organização e na gestão da educação, passando pelas várias mediações dos sistemas educacionais, mas com forte acento na escola. Essa regulação tem forte centralidade nas avaliações externas, articulando seus resultados à gestão escolar e ao financiamento da educação; e encontra seu fundamento na Nova Gestão Pública (NGP)¹. Esse modelo surgiu nos anos de 1970 como uma resposta à crise administrativa do Estado, e passa a incentivar a delegação de responsabilidades da gestão de algumas políticas públicas ao nível local. Na educação, aparece como "gestão centrada na escola", e se concentra na promoção de autonomia nas instituições para responder às demandas específicas dos alunos (OLIVEIRA, DUARTE; CLEMENTINO, 2017; MAROY *et al.*, 2015).

Tudo isso tem consequências diretas sobre o modelo de administrar os estabelecimentos de ensino, que também vem se transformando, delineado pelos fundamentos desse novo modelo de gestão – contemporâneo da globalização e da reestruturação produtiva atual –, e o que se processa na teoria e na prática das políticas públicas e da gestão escolar (CAPANEMA, 2004). E como bem nos alerta Costa, Lima, Leite (2015, p. 66) “[...] ser gestor escolar dentro deste contexto de tensões e contradições demanda deste profissional a construção de uma profissionalidade que articule diferentes dimensões da competência, como a técnica, a política, a ética e a estética.”

¹ De acordo com Dasso Junior (2014), Michel Messenet foi quem primeiro cunhou a expressão “Nova Gestão Pública”, em sua obra *La Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Burocratie*, publicada em 1975.

Destarte,

é necessário reconhecer a formação do gestor escolar como um processo histórico que se dá de forma contínua e em estreita relação com os desafios que emergem no dia a dia, pela relação com as diferentes instâncias de gerenciamento da educação e pelo contato próximo com os sujeitos das práticas educativas (COSTA; LIMA; LEITE, 2015, p. 66).

Essas exigências no campo da gestão e da formação, advindas da Abordagem da Qualidade² atingiram o campo da gestão escolar e, conseqüentemente, o perfil, o papel, o trabalho e a formação do gestor de escola (FRANCISCO FILHO, 2006; PARO, 2012).

Dessa forma, procurar compreender a gestão escolar em suas dimensões objetivas, assim como refletir sobre a formação deste gestor, são estratégias que contribuirão para desvelar aspectos importantes do trabalho de sujeito. Nessa perspectiva, é relevante investigar os processos da gestão escolar através das categorias *trabalho do gestor e formação do gestor escolar* presentes nos discursos dos diretores de escolas, dos coordenadores de distrito de educação e dos superintendentes escolares, da rede municipal de Fortaleza, à luz de referências produzidas e publicadas ao longo do período 1996 - 2017.

Para conceituar os processos da gestão escolar selecionou-se autores (VIEIRA; VIDAL, 2014; PARO 2006, 2015; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2009; SANDER, 1995) que tratam do tema relacionado a gestão e a administração escolar. Para os processos do trabalho do gestor escolar, foram escolhidos autores que discutem a dinâmica do trabalho docente numa perspectiva sócio histórica (PARO, 2006; MACHADO, 1996; OLIVEIRA, 2004) e a formação do gestor escolar foi analisada à luz das discussões teóricas (VIEIRA; VIDAL, 2014; OLIVEIRA; 2004; MACHADO, 1996).

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, por sua vez, se deu por meio de consultas a repositórios de periódicos nacionais e estrangeiros: *Portal de Periódicos da CAPES*³, na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*⁴, no *Repositório*

²Abordagem da Qualidade é um termo que advém da *Gestão da Qualidade Total* (GQT), também conhecida como *Total Quality Management* (TQM), e que pode ser aplicada dentro da área de educação. É uma abordagem de gestão de uma organização centrada na qualidade, baseada na participação de todos os seus membros e com o objetivo de sucesso a longo prazo através da satisfação do cliente que beneficie todos os membros da organização e sociedade (CAMPOS, 2015, p. 3). Além disso, o Gerenciamento da Qualidade Total é um conceito de controle que atribui às pessoas, e não somente aos gerentes e dirigentes, a responsabilidade pelo alcance de padrões de qualidade. A Qualidade Total está baseada no empoderamento das pessoas (*empowerment*), que proporciona aos funcionários a autoridade para tomar decisões que normalmente eram dadas aos gerentes. Assim, os funcionários podem resolver questões sem ter que consultarem seus gerentes a todo o momento, poupando tempo e agilizando a resolução de problemas (PERIARD, 2013).

³Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

⁴Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

*Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC)*⁵, no *Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)*⁶ e nos sistemas *SciELO* e *Google Scholar*. Para além desses repositórios, também se pesquisou em obras físicas (livros, manuais, módulos, dentre outros) e legislação em vigor, a destacar a LDB (Lei Nº 9.394/96).

Destarte, decidiu-se explorar o campo a partir de estudo que concerne à gestão escolar, à formação do gestor e aos marcos legais inerentes. No entanto, houve alguns aspectos da formação do diretor escolar que a literatura consultada não respondeu ou, quando o fez, foi de forma vaga e indeterminada. Isso conduziu a um mergulho mais aprofundado, a fim de se obter uma visão mais ampla e sistematizada dos aspectos centrais da formação dos gestores de escolas públicas.

Quanto ao interesse na temática formação do gestor escolar, este remonta a vários anos de profissão docente, primeiramente em escolas e, *a posteriori*, na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/CE, no Distrito de Educação e, mais recentemente, no Conselho Municipal de Educação de Fortaleza/CE. Esse contato permanente com diretores motivou a investigação sobre os matizes que existem nos tipos de formação (tanto inicial quanto continuada) e as repercussões que essa formação tem no trabalho do gestor e, conseqüentemente, no funcionamento da organização escolar.

Identificar os modelos de gerenciamento escolar implementados e quais suas implicações nos processos educativos, constitui uma valiosa fonte de informação tanto para a melhoria da qualidade da educação, quanto para o fortalecimento dos programas de formação inicial e continuada no campo da gestão escolar.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como **objetivo geral** avaliar as ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/CE aos gestores escolares e a construção do modelo de gestão escolar nas escolas públicas nos últimos vinte anos.

E como **objetivos específicos**:

- Analisar os marcos legais referentes a gestão escolar nacional e municipal, e os processos de implementação nas escolas da rede pública de Fortaleza/CE.

⁵Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/>.

⁶Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>.

- Mapear as ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/CE nos últimos vinte anos, identificando objetivos, quadro conceitual e marco referencial.
- Investigar as percepções dos gestores e superintendentes escolares acerca das ações de formação e os impactos delas decorrentes na gestão escolar.
- Avaliar o processo de construção do modelo de gestão escolar na rede municipal de Fortaleza/CE.

Uma busca nos repositórios acadêmicos não encontrou produções acadêmicas acerca da temática *formação de gestores escolares no município de Fortaleza/CE*; mas identificou trabalhos correlatos que dizem respeito a formação de gestores de outras redes e em outros municípios do Brasil. Nesse contexto, pretende-se divulgar os resultados dessa pesquisa, para embasar determinadas posturas e concepções e, conseqüentemente, para elevar o nível do debate realizado na atualidade sobre gestão escolar.

Para que se possa responder aos objetivos apresentados, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluído esta introdução. No capítulo dois tem-se o referencial teórico, o qual, fornece subsídios para compreensão da origem, da constituição e da composição da gestão escolar; bem como os conhecimentos sobre seus fundamentos, auxiliando na identificação de concepções e as lacunas que dizem respeito a gestão escolar; o capítulo três é dedicado a estrutura metodológica da pesquisa, no qual são apontados os caminhos da metodologia utilizada neste estudo; no capítulo quatro se dá a apresentação, análise dos resultados e discussões do material coletado na pesquisa de campo e, finalmente, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo se debruça sobre o quadro conceitual que orienta o trabalho de investigação, tomando como referência o campo da gestão escolar, da formação de gestores, e os marcos legais relativos a esta última, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN Nº 9.394/1996. Textos que tematizam esses assuntos foram compilados com a ajuda da ferramenta *Mendeley - Reference Management Software & Researcher Network*⁷ (versão *Mendeley Desktop*), da empresa holandesa *Elsevier*⁸.

Este processo ocorreu de maneira interativa, partindo de referências indicadas em Paro (2006, 2008, 2009, 2010, 2012), Souza (2009), Oliveira, D. (1997, 2014), Sander (1995, 2007), Lück (1997, 2000, 2006). Destas referências, expandiu-se para buscas por gestão escolar e suas variantes - gestão da escola pública, gestão educacional, gestão participativa, democratização da gestão educacional, administração escolar, direção escolar; e formação do gestor escolar.

A literatura sobre a gestão escolar e formação de gestores é rica e extensa. A literatura estrangeira, por exemplo, apresenta uma diversidade de termos. Um deles é a abundante referência a expressões ancoradas no contexto cultural norte-americano (*principal, school principal, school principalship, school leader, school leadership, schoolmaster, schoolteacher, school manager, public school management*); no contexto francês (*directeurs d'école*) e nos contextos dos países latino-americanos (*director de escuela, director, liderazgo*) para nomear o gestor escolar (nem sempre facilmente assimiláveis pela cultura brasileira). Outro fator desafiante é a variação de nomenclaturas, por vezes bastante sutis, requerendo cuidados ao realizar buscar por termos/palavras-chaves: *manager* (dirigente, gerente), *school manager* (diretor escolar).

2.1 O CONFLITO DE DEFINIÇÕES: A POLISSEMIA DOS TERMOS GESTÃO, DIREÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Falar sobre *gestão* perpassa pela problematização acerca de seus significados e, também, do significado de *administração* e *direção* (que *a priori* podem parecer termos

⁷Mendeley Desktop. Disponível em: <https://www.mendeley.com>.

⁸Empresa global de informações analíticas com sede em Amsterdã, Holanda, que contribui com instituições e profissionais para o progresso da assistência à saúde e da ciência melhorando seu desempenho em benefício da humanidade.

sinônimos). Entretanto, há diferenças sutis que separam os três termos, e que devem ser compreendidas levando-se em consideração a trajetória histórica subjacente a esses vocábulos e seus conceitos.

A polissemia do conceito de *gestão* possibilita sua utilização valendo-se de diferentes significados, de modo que, o que dará sentido a esse uso é o conjunto de pressupostos que estruturam as diferentes práticas no que concerne à gestão, administração e direção no terreno da educação.

Tendo por preocupação subjacente reflexões sobre a gestão escolar e a formação desse gestor, também se considera a polissemia que envolve estes dois conceitos e suas interrelações. Além de uma abordagem sobre a gestão, administração e direção, a qual privilegia suas dimensões teóricas, procurou-se destacar diferentes significações que cada termo tem assumido nos referenciais das políticas educacionais brasileiras, na perspectiva de auxiliar no debate sobre a questão do gerenciamento da escola que, apesar de antiga, continua no centro das pesquisas em educação.

Dependendo do contexto, o termo direção, quando se refere a uma escola, é frequentemente usado de forma intercambiável com gestão e administração. E embora esses três conceitos se sobreponham, eles são usados com ênfases diferentes. Se a direção pressupõe motivar a organização ao influenciar as atitudes, motivações e comportamentos das pessoas, a *gestão* está mais intimamente associada à continuação das atividades do momento (BUSH; GLOVER, 2003). Os textos e, inclusive, a legislação educacional, passaram a utilizar a palavra “gestão” como sinônimo de “administração”, tendência observada nos últimos anos, quando da substituição das expressões “administração da escola” ou “administração da educação” por “gestão da escola” ou “gestão da educação”, inovação que pode ser interpretada de diferentes maneiras.

Para Lück (2000), deve-se entender o termo gestão como sendo a representação de novas ideias que buscam estabelecer, na organização, uma orientação transformadora, a partir da dinâmica das relações que ocorrem em seu contexto interno e externo. Enquanto Libâneo (2001), por sua vez, acrescenta ao conceito de gestão a dimensão de atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Neste sentido, segundo este autor, gestão seria sinônimo de administração. Já direção, segundo ele, é princípio e atributo da gestão, canalizando o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. A direção, ainda de acordo com Libâneo (2001), põe em ação o processo de tomada

de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível.

Tendo, porém, como pressuposto, que gestão e administração são conceitos diferentes, corrobora-se a afirmação de Galego (1993, p. 48),

O conceito já clássico de gestão define-a como um conjunto de operações: planificar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar que respeitam à vida das organizações. Por vezes, o conceito de gestão aparece confundido com o de administração o qual deve ser entendido como mais geral e referido a sistemas mais vastos. Diz-se, por exemplo, gestão do estabelecimento de ensino, e refere-se à administração do sistema educativo a nível regional ou nacional.

De acordo com Nascimento (2018), o conhecimento em administração escolar é classificado em duas perspectivas: administração empresarial e gestão democrática ou crítica. Sendo que a administração empresarial segue os princípios de universalidade e neutralidade na medida em que não é pensada em relação às influências sociais que sofre e faz; ao contrário da gestão democrática ou crítica, que está ligada a outras demandas, tais como a exigência de uma educação de qualidade, a emergência da sociedade do conhecimento, as conquistas políticas educacionais contemporâneas, as pesquisas científicas no campo da administração e gestão da educação escolar.

Para os autores Wittmann e Franco (1998) a administração da educação compreende vários elementos complementares entre si, dentre eles: normas, práticas e atividades, os quais, por sua vez, trazem em seu bojo geral, fatores diversificados que incluem políticas, planejamento, gestão e avaliação educacional. E é justamente esse jogo entre unidade e diversidade desses elementos antagônicos que permitem perceber a totalidade dos fatores da gestão, compostos na intrincada teia das relações e demandas sociais que historicamente a produziram.

Contrastando o que chamou de perspectivas de política educacional e de política da educação, Dale (1982) notou que os cientistas políticos que focalizaram a educação limitaram seus estudos, em grande parte, à política educacional, antes que à política da educação. Ou seja, se concentraram muito mais no estudo da eficácia dos sistemas educacionais e das formas de gestão da educação na realização de metas que se lhes apresentavam do que nas relações entre a produção de metas e as maneiras de alcançá-las. Dito de outra forma,

as questões políticas desaparecem e são substituídas por questões relativas aos processos de tomada de decisão; a política foi reduzida à administração; com foco na

máquina, e não no que a mobiliza, ou de que forma e para onde é direcionada (DALE, 1982, p. 128-129).

Os primeiros escritos teóricos acerca de administração de escolas no Brasil reportam-se, segundo Sander (2007), à década de 1930. E, de acordo com Junquilha, Almeida e Silva (2012), os estudos brasileiros sobre administração escolar têm origem com os educadores Carneiro Leão, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, os quais,

[...] utilizaram-se das teorias da Administração de Empresas, clássicas e modernas, na procura de validar suas proposições em “bases científicas”, para nortear a prática administrativa da organização escolar, em conformidade com os padrões de eficiência e produtividade empresarial (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 330).

Carneiro Leão (1887 - 1966) articulou a administração escolar com a educação comparada, buscando uma associação entre os conceitos e exemplos da administração escolar em diferentes países do mundo (SOUZA, 2009). Anísio Teixeira (1900 - 1971), posiciona-se de formas diferentes ao longo de sua trajetória de educador sobre assuntos relacionados a gestão escolar. Atribui-se essas mudanças de pensamento a avaliação e a posição política de Anísio Teixeira, o que espelha uma condição muito presente ao longo de (quase) toda a sua trajetória profissional: a de um intelectual que estava no centro da política educacional. E Lourenço Filho (1897 - 1970), consagrou-se como o representante da escola das relações humanas no campo da gestão escolar e procurou associar a matriz conceitual da administração científica com as contribuições e revisões próprias da escola a que pertencia, considerando que, ao seu ver, a educação escolar não era passível de ser simplificada ao que a administração científica apregoava.

Nos estudos realizados, constatou-se que o conceito de administração escolar e de administração da educação, tem raízes históricas e teóricas na perspectiva das Ciências da Administração, advindas dos pressupostos de estudiosos como Frederick Winslow Taylor e Henri Fayol (SANDER, 1995; PARO, 2009; FRANCISCO FILHO, 2006; MAGALDI; SALIBI NETO, 2018; CASASSUS, 2002), concebidas para a dinamização dos processos produtivos nas sociedades industriais e que foram, mais tarde, aprimorados pelo fordismo de Henry Ford (SANDER, 2007).

Porém, “[...] durante as últimas décadas do século XX, as teorias relacionadas com a prática da Administração Escolar, no Brasil, distanciaram-se das Teorias Gerais de Administração” (FRANCISCO FILHO, 2006, p. 9). Além disso, “grande parte dos trabalhos publicados separa a *Administração Escolar* da *Administração Geral*” (FRANCISCO FILHO,

2006, p. 10). Inclusive, segundo Paro (2012, p. 165), “[...] a maioria dos teóricos da Administração Escolar não veem uma identidade absoluta entre empresa e escola, identificando nesta, características específicas que precisam ser levadas na devida conta”. Portanto, a administração escolar não deve ser construída a partir dos moldes empresariais.

Leite e Lima (2015, p. 47) explicam que

Há diferentes posições que se consolidaram historicamente sobre como deve ser a administração escolar. É possível sistematizá-la em dois grandes blocos: de um lado, a concepção de que a administração é um ato político e envolve a luta pelo direito à educação e à cidadania; de outro, a visão de que se trata de uma atividade técnica que, por isso, teria como aspecto central os conhecimentos específicos de sua prática.

Destarte, esse outro aspecto discutido por Leite e Lima (2015) remonta à própria criação de uma área de estudo voltada à administração escolar, ao aproximá-la da administração das organizações produtivas. Dentro desta perspectiva, levando-se em conta que não existe “ciência neutra” e que o conhecimento é construído sob a influência de diferentes ideologias e visões de mundo, as teorias organizacionais e da administração podem ser tidas tanto como solução quanto como causa dos grandes desafios que deverão ser enfrentados nas próximas décadas, tais como os impactos ambientais, o desemprego, a miséria, a exclusão social, o aperfeiçoamento da democracia, a dominação, a corrupção, a melhoria da qualidade de vida, entre outros.

Hargreaves e Goodson (2006) em seu artigo *Mudança educacional ao longo do tempo? A sustentabilidade e a não sustentabilidade de três décadas de mudança e continuidade escolar secundária*, indica que a teoria e a prática da mudança educacional predominante no campo da administração educacional negligencia os aspectos políticos, históricos e longitudinais da mudança em seu detrimento, à qual é moldada pela convergência de grandes transformações econômicas e demográficas que produzem cinco forças de mudança “(ondas de reforma, mudança da demografia dos estudantes, gerações de professores, sucessão de liderança e interrelações escolares) que definiram três períodos distintos de mudança educacional durante os últimos 30 anos” (HARGREAVES; GOODSON, 2006, p. 3) .

No Brasil, a passagem das tradicionais designações de administração escolar e administração da educação para as denominações gestão escolar e gestão da educação têm como marco os movimentos sociais, com destaque para os movimentos dos trabalhadores da educação pela democratização política e social do país, do final da década de 1970 (ALMEIDA; TELLO, 2014), e da década de 1980 (SILVA, 1994). “Convém lembrar que, no campo educacional,

sobretudo a partir dos anos de 1980, gestão e administração escolar (ou da própria educação) vêm sendo tratados como sinônimos” (AZEVEDO, 2011, p. 6-7).

O uso do termo gestão da educação pode se referir a modelos distintos, embora complementares, de gestão dentro de uma instituição de educação (da gestão administrativa à gestão do processo educacional). Restringir a instituição de educação ao aspecto político-pedagógico, sem levar em consideração a gestão dos meios a serem utilizados para que seus fins sejam alcançados, parece-nos constituir um equívoco.

Para Ferreira (2013), a gestão da educação que responde aos anseios do mundo contemporâneo possui uma especificidade que se fundamenta em objetivos educacionais representativos dos interesses da maioria da população e leva em conta o processo pedagógico escolar, o qual é definido por estes mesmos objetivos.

Gracindo e Kenski (2001, p. 113, grifo dos autores), nos esclarecem que

os termos **gestão** e **administração** (da educação) são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da *ação administrativa*; em outras, seu uso denota a intenção de *politizar* essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de gerência, numa conotação neotecnicista, e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a *nova alternativa* para o processo político-administrativo da educação.

Destarte a multiplicidade dos significados, o termo “gestão escolar” foi criado para se diferenciar da expressão “administração escolar”, e traz para o contexto educacional os elementos e conceitos fundamentais que visam aumentar a eficiência dos processos institucionais.

Outrossim, como explica Azevedo (2012, p. 15),

[...] seja a gestão e/ou a administração o termo empregado, o importante é identificar o significado que a elas está sendo atribuído, no contexto discursivo em que aparecem e/ou são utilizados. Isto, levando em conta, do mesmo modo, que a cada significado vai corresponder uma determinada noção de qualidade, como seu correlato. Tal busca constitui um meio de identificar a lógica e direção da política educacional a que se vinculam, naquele momento histórico.

Porque, como pontua Lima (2013, p. 66),

[...] é necessário entender o processo de constituição da gestão escolar como a conhecemos hoje, como um resultado inacabado de muitas projeções históricas e sociais e do imaginário social que se referênciam pelo seu modo de produção, diz-se do mundo ocidental, da forma de produção capitalista.

Para Gracindo e Kenski (2001), Ferreira (2013) e Paro (2012), as noções de *gestão* e *administração* implicam basicamente em um exercício de influência, sendo que, a maioria das definições de *gestão*, refletem a hipótese de que essa prática envolve o exercício da influência social no sentido de que uma influência é intencionalmente exercida por uma pessoa (ou grupo) sobre outras pessoas [ou grupos] para estruturar atividades e interrelações dentro de um grupo ou organização. O termo intencionalmente é importante porque o gerenciamento é baseado na formulação de objetivos ou resultados aos quais o exercício dessa influência deveria levar. A gestão escolar surge para superar, entre outros aspectos, a carência de:

[...] Orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; [...] referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; [...] uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores (LÜCK, 2006, p. 23-24).

Ou seja, há de se levar em consideração os fatores que concorrem para formar a situação e o contexto no qual os termos *gestão* e *administração* são utilizados, e que compreendem, além do contexto situacional, os contextos espacial e sociocultural.

De acordo com Lück (1997, p. 13)

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

É perceptível em Azevedo (2012), Lima (2013) e Lück (1997) que, por trás da retórica gerencial estão os embates pelo poder e lutas partidárias cujos efeitos modulam, aniquilam ou, pelo contrário, reforçam os objetivos. Assim, é necessário um processo de reflexividade crítica em relação aos discursos dominantes amplamente difundidos pelos consultores organizacionais, por diversos órgãos internacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas, Fundo Monetário Internacional etc.) ou mesmo pelo meio acadêmico.

Pontuou-se também que, tanto Libâneo (2013), quanto Lück (2009), afirmam que nenhuma organização é exclusivamente composta de uma única concepção, há sempre a predominância de uma delas, um estilo mais dominante.

2.2 PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO ESCOLAR

A complexidade da organização escolar afeta o seu principal gestor, o diretor; que de acordo com Abrucio (2010, p. 252), tem de aliar quatro tipos de competências:

- conhecimentos específicos à Educação;
- o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos;
- a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, principalmente os pais; e
- habilidades em gestão.

Nesse contexto, o conceito de gestão deve ser compreendido “como a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados por uma filosofia orientadora e por todos compartilhada” (PORTELA; ATTA, 2005, p. 47). Ou seja, tem um sentido mais amplo àquele inerente a ação de administrar, que por sua vez, passa a ser um dos elementos da gestão. E como bem esclarece Lück (2005, p.17),

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

No Brasil, o conceito de *gestão escolar* passa a ser incorporado pela sociedade contemporânea a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, dispõe sobre a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), no seu Art. 14 destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

A gestão de escolas públicas nos atuais sistemas de ensino brasileiro tornou-se foco de discussão por merecer grande relevância como mecanismo de melhoria da qualidade e desenvolvimento das organizações educacionais. Nesse tocante, outro fator de suma importância é o papel que deve ser desempenhado pelos gestores para que o processo democrático e autônomo seja parte da qualidade e do desenvolvimento educacional nestas instituições de ensino.

Cuenca e Pont (2016) apontam os diferentes fatores que formam uma boa escola e que, em grande parte, o diretor tem um papel importante nela. Nessa linha, destacam: a necessidade de um senso de comunidade, com objetivos compartilhados, comprometimento e trabalho em equipe; a mesma liderança pedagógica e liderança de estilo participativo; clima escolar e de sala de aula; gestão do tempo; monitoramento e avaliação; altas expectativas; a direção colegiada; o desenvolvimento profissional de professores; e recursos e instalações educacionais.

O gestor escolar da instituição pública é também confrontado com novas obrigações administrativas, como por exemplo, o fluxo de informações em um sistema escolar tão complexo está se tornando cada vez mais difícil e a demanda por relatórios escolares e dados para uma melhor predição está aumentando. A visita de técnicos em educação na instituição escolar para analisar o trabalho do diretor, e que, em diversos casos, é apenas episódica, enquanto que a gestão de pessoas da escola (infrequência, pontualidade, absenteísmo, respeito às matrizes curriculares, a alocação e o uso do tempo, etc.) e gestão de recursos (material didático, de consumo, suprimentos, dentre outros) é uma demanda do dia a dia.

Outro aspecto relevante no que concerne à gestão escolar é o que afirmam Campos e Silva (2009, p. 1.867):

A presença da comunidade na escola, em especial os pais, significa representatividade e participação nos Conselhos de Escola, Associação de Pais e Professores para a elaboração e ou reformulação do Projeto Político Pedagógico, acompanhando e avaliando a qualidade dos serviços prestados.

Ou seja, o gestor escolar é responsável pelas relações com as famílias. E, para que consiga a cooperação destas lhe será exigido clareza de comunicação dos objetivos, com o intuito de melhorar a participação. De acordo com Ribeiro (2005, p. 68),

Para a gestão da participação, é preciso ter clareza de que a tarefa principal da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, que, mediante as práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem. Participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Assim, ser gestor significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola e

[...] relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades. [...] é um compromisso de quem toma decisões – a gestão – de quem tem consciência do coletivo – democrática –, de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação (FERREIRA, 2004, p. 1.243).

A construção do processo democrático de gestão pública nas escolas insere-se no contexto da educação brasileira a partir de 1996, com a criação da Lei Nº 9.394/96, que no seu Art. 15 afirma que: “Os sistemas de ensino assegurarão às escolas públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e da gestão financeira observada às normas gerais do direito financeiro público”.

Nessa ótica, a autonomia da gestão passa pela necessidade de uma autogestão financeira; da descentralização do poder e da democratização do ensino, cujas bases são fortalecidas quando o diretor escolar concebe o significado da autonomia da gestão escolar. No entanto, Lück (2006, p. 63-64) enfatiza que “[...] para muitos diretores de escola, a autonomia corresponde à capacidade de agir independentemente do sistema”, um entendimento equivocado e que pode comprometer o funcionamento do sistema de ensino.

A formação dos gestores escolares se coloca como mecanismo fundamental na implementação e [re]significação do ideário de gestão educacional, haja vista que se faz necessário ter claro quais serão os objetivos, valores e metas que delinearão, sob o olhar do gestor, a comunidade escolar e o entendimento sobre a autonomia da escola. Outro aspecto extremamente relevante que deve estar presente na ação do gestor escolar é o conhecimento detalhado da legislação educacional, uma vez que sem este, o desempenho na instituição escolar que dirige poderá ficar sem direcionamento sob o embasamento legal.

Sendo assim, para que o gestor possa agir com responsabilidade, segurança e com conhecimento de causa, as suas ações precisam estar pautadas nas leis que regulamentam o funcionamento da educação, pois como afirma Valerien e Dias (2002, p. 13) “(...) o conhecimento das leis, portarias, instruções e regulamentos permite ao diretor encontrar respostas para uma grande quantidade de questões práticas [...]”. Além desse conhecimento ser importante para o enfrentamento de dificuldades vivenciadas pelo gestor junto à comunidade escolar, especialmente no tocante a efetivação de ações administrativas. Mesmo porque, como bem explica Brzezinski (1997, p. 61), “a lei conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar”. E como uma maior competência da escola no ato de educar os cidadãos exige maior competência de sua gestão no conhecimento de toda legislação que versa sobre a educação,

pode-se afirmar que esta pauta, para a formação de gestores escolares, passa a ser uma necessidade e um desafio.

Assim, nota-se que a figura do gestor é peça chave para a concretização de um ideário de gestão de escola pública mais autônoma e participativa. Todavia, o ingresso de diretores escolares em cursos de formação inicial ou continuada são condições necessárias para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas competências e habilidades ao exercício de sua função. Além de ser uma condição estratégica de atualização e promoção que, conseqüentemente, contribui para a melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem e criação de novos modelos de gestão.

2.2.1 A profissionalização dos gestores escolares

Na perspectiva de compreender as concepções arraigadas na profissionalização dos gestores escolares, faz-se necessário investigar a construção da identidade desses profissionais, que está vinculada ao modo de organização do seu trabalho, de colocarem em prática aquilo que pensam e como fazem seu ofício. O processo pelo qual constroem seu percurso e história profissional, e deste modo atribuem mais significado ao seu trabalho de gestor escolar, construindo, inclusive, sua autoimagem; e finalmente seu reconhecimento social, e cultural, sua condição de valorização e prestígio no campo profissional e do trabalho.

A identidade profissional da gestão escolar no Brasil tem um carácter único: quem a exerce é, ou um professor, por vezes indicado politicamente (nomeação indireta), outras vezes selecionado (concurso de provas e títulos) ou ainda, escolhido pelos seus pares e pela comunidade escolar (eleição direta) que, exerce o cargo por um período de anos determinado, em algumas situações com possibilidade de recondução, ou ainda, por período indefinido, a critério do poder discricionário do chefe do poder executivo ou do(a) secretário(a) de educação.

A esta dupla identidade (professor/gestor) acrescentam-se outras duplicidades: gestor com função administrativa ou líder pedagógico da escola; representante da administração ou dos colegas que o escolheram; *primus inter pares* ou diretor profissional. Em outros casos, as demandas da administração educacional são incompatíveis com o que seus colegas (professores) exigem. Essas são questões-chave, porque afetam o grau de autonomia do gestor escolar.

Além disso, outro fato que aumenta a complexidade da gestão escolar é a questão do gestor ser e assumir, ao mesmo tempo, tarefas diárias de ensino e gerenciamento, o que gera

nova duplicidade de identidades: a *identidade profissional*, que é semelhante à noção de *identidade social*, a qual refere-se ao fenômeno pelo qual as pessoas desenvolvem um forte senso de pertencer a um grupo ocupacional específico (LAPOINTE; LANGLOIS, 2004, p. 178). Segundo Lapointe e Langlois (2004, p. 178), “[...] a identidade profissional é construída através da experiência de trabalho relacional, incluindo a experiência das relações de poder.”

Piolti (2010, p. 6) em sua tese *Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento*, explica que

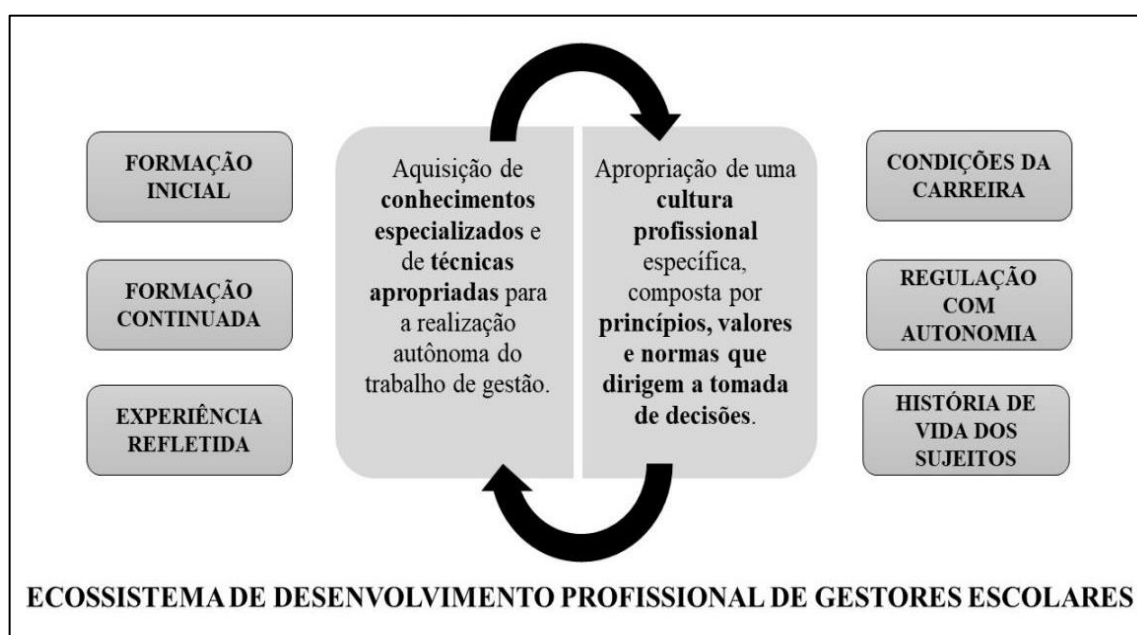
Aos diretores de escola, as prescrições ficam por conta do que é estabelecido pelos especialistas e planejadores e elas estão presentes na legislação do ensino, nos métodos de ensino, nas orientações para utilização dos recursos de ensino e financeiros. Esses são os componentes da organização prescrita do trabalho.

A prescrição da qual fala Piolti (2010) é uma das três formas de governo na instituição escolar denominadas por Alves (2014), a saber: especificado, dimensionado e conduzido. O que os autores denominam como especificado se daria por meio da prescrição de tarefas via guias curriculares, projetos que já chegam pontos às escolas, já o dimensionado, aconteceria por meio de ferramentas que objetivam quantificar o trabalho do professor e o trabalho realizado pelo conjunto da escola, tornando-os mensuráveis (percentual de aprovação, número de projetos desenvolvidos, índices, metas, resultados da unidade escolar, dentre outros) e por último, o que ele denomina de conduzido seria realizado por meio de incitação pecuniária (bônus, prêmios etc.), classificação das escolas (ranqueamento), exposição dos resultados de avaliação (publicização de documentos oficiais e na mídia) etc.

De acordo com Perrenoud (1999) pode-se enunciar três argumentos em favor da profissionalização. O primeiro, diz respeito as condições e os contextos de ensino que evoluem cada vez mais depressa, fazendo com que seja impossível viver somente com as aquisições de uma formação inicial, que rapidamente se torna obsoleta. Talvez seja mais realista imaginar que uma formação contínua bem pensada dará novas receitas quando as antigas “não funcionarem mais”. O gestor escolar deve tornar-se alguém que concebe sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho. O segundo, aponta que se o objetivo é que todos alcancem os objetivos, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado. Esse ensino “sob medida” está além de todas as prescrições. E o terceiro argumento, ressalta as competências profissionais, que são cada vez mais coletivas no âmbito de uma equipe ou de um estabelecimento escolar, o que requer sólidas competências de comunicação e de conciliação, logo, de regulação reflexiva.

No organograma abaixo (*ver Fig. 1*), Santos, W. (2016) apresenta o que denomina de “ecossistema de desenvolvimento profissional de gestores escolares”, o qual une ações educacionais que melhor atendem aos objetivos de formação profissional: formação inicial, formação continuada, experiência refletida, condições da carreira, regulação com autonomia e história de vida dos sujeitos.

Figura 1 – Profissionalização de Gestores Escolares



Fonte: Santos, W. (2016, p. 6).

Para o autor, com o “ecossistema”, o gestor escolar é capaz de construir seus conhecimentos, utilizando os inúmeros recursos de aprendizagem disponibilizados para o seu aprimoramento (conhecimentos especializados e técnicos), tornando-se protagonista da sua carreira, porque “não existe possibilidade de reduzir a formação a saberes puramente técnicos e/ou pedagógicos, pois nenhuma formação define-se isoladamente” (RIBEIRO, 2018, p. 63).

Concomitante a isso, ocorre a apropriação de uma cultura profissional específica, que segundo Santos, W. (2016) é formada por princípios, valores e normas que orientam a tomada de decisões por parte do gestor escolar.

Este ecossistema de desenvolvimento profissional de gestores escolares chama atenção por focar na profissionalização que atenta não apenas para a dimensão conceitual, mas, sobretudo, para aspectos de natureza conjuntural como as condições da carreira, a regulação com autonomia e a história de vida dos sujeitos, que formam o perfil desejado para os gestores

escolares, posto que o sentido da formação deste profissional não deve se restringir ao campo de atuação gerencial-administrativo.

Nesse cenário, o desafio passa por perceber a gestão democrática como fundamento da escola e da formação de toda equipe numa reflexão de que, segundo Libâneo (2001, p. 41), “quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo, maiores as possibilidades de que sejam relevantes para indivíduos e grupos”.

Assim, “[...] toda a cultura profissional passa em primeiro lugar por um processo de socialização profissional” (SANTOS, A. 2000, p. 67). Dessa forma, o papel do gestor de uma escola se reveste de fundamental importância para a formação da cultura escolar, pois ele exerce influência sobre as pessoas que lidera, que se reflete nos objetivos da escola, no comportamento do seu grupo e no desempenho da escola.

De acordo com Bolívar (2018, p. 2, tradução nossa),

Alguns tomam isso como transitório ou provisório [...], outros a assumem como propriedade [...]. Esta falta de profissionalismo torna a gestão e o ensino intercambiáveis todos os dias e em todos os períodos. Entre o representante da Administração (central ou regional) e aquele escolhido por todo o corpo docente, resta pouco espaço para o profissionalismo.

Santos (2000) nos alerta para o fato de o significado da cultura profissional constituir uma questão complexa. Assim, se é certo que a análise da cultura profissional pode constituir uma questão não consensual, uma vez que é desenvolvida a partir de diversas categorias, é, no entanto, possível encontrar-se acordo quanto à influência profunda que esta cultura determina no trabalho e percurso profissional dos gestores escolares. E,

embora não se possa falar de uma cultura profissional única (pois a cultura profissional varia de país para país, de nível de ensino para nível de ensino etc.), um dos seus traços mais marcantes tende a ser um forte individualismo (SANTOS, A. 2000, p. 76-77).

Em cada caso, as interações providenciam um microcontexto para as relações intraescolares que podem funcionar com regras bastante diferentes, focar-se em questões diversas e ter distintos significados para a vida e a carreira dos gestores escolares.

2.3 MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR

A classificação feita por Lück (2009) no que se refere a gestão numa unidade escolar, aborda as seguintes dimensões: gestão pedagógica (ou da aprendizagem); gestão administrativa; gestão financeira; gestão da infraestrutura; gestão do relacionamento com a comunidade; gestão do relacionamento interpessoal na escola; gestão dos resultados escolares; e gestão do relacionamento com a rede de ensino. Não obstante, ressalta-se que a capacidade de integrar todas as dimensões é uma tarefa difícil numa organização complexa como é a escola, o que se agrava com a precariedade de recursos e insuficiência na qualificação dos atores envolvidos.

Na visão de Abrucio (2010, p. 256), “[...] quanto mais articulada e sistêmica a visão do diretor, melhores os resultados acadêmicos das escolas em situações contextuais similares”. Para conseguir isso, além de melhor formação e atitude empreendedora, os diretores precisam descentralizar funções, pois é impossível executar, de forma satisfatória, todas elas. E esse processo de atribuição de responsabilidades e repasse de funções, por sua vez, depende basicamente de duas coisas: da qualidade da equipe e da criação de mecanismos de monitoramento.

Para Weinberg (1997, p. 36), ser diretor ou membro da equipe de gestão de uma escola, “é ser capaz de realizar a gestão dessa instituição e ter a capacidade de construir uma intervenção institucional considerando a totalidade das dimensões que lhe dão significado [...]”, a exemplo da dimensão pedagógico-curricular, dimensão da comunidade, dimensão administrativo-financeira e dimensão organizacional-operacional. Essas dimensões são importantes em si mesmas e, sendo parte do todo, estão inter-relacionadas, aproximando a realidade escolar e suas formas de gestão; e do ponto de vista analítico, são ferramentas para observar, criticar e interpretar o que acontece dentro da organização e no funcionamento diário da escola.

O modelo de gestão está ligado a outras demandas, tais como a exigência de uma educação de qualidade, a emergência da sociedade do conhecimento, as conquistas políticas educacionais contemporâneas, as pesquisas científicas no campo da administração e gestão da educação escolar. Neste sentido, o gestor (diretor da escola) deverá concentrar seu olhar em três direções, sistematicamente, segundo Buss (2008, p. 23, grifos nossos):

- **Gestão Pedagógica:** é a ação mais importante, institui objetivos para o ensino-aprendizagem, propõe metas para a concretização das propostas pedagógicas e sua avaliação. O articulador é o Gestor Escolar.
- **Gestão de Recursos Humanos** (Gestão de pessoas): alunos, professores, comunidade escolar em geral.
- **Gestão Administrativa:** zela pela parte física da escola, burocrática da instituição, direitos e deveres de todos os agentes da unidade e cumprimento do regimento interno escolar.

Destarte, a ação do gestor vai além dos aspectos administrativos, burocráticos e escriturários. Ele torna-se o principal catalisador, que se compromete com a comunidade em proporcionar um serviço de qualidade, com competência para organizar os trabalhos administrativos burocráticos, liderar politicamente, ou seja, ter a legitimidade da sua função e acima de tudo exercer o trabalho pedagógico.

O estilo de gestão de uma instituição é definido a partir de suas escolhas, das estratégias de gestão que regem o processo (SPANIOL; BACKES, 2016, p. 48); e, além disso, ele deve ter conformidade com as necessidades da escola. Sobre os estilos de gestão, Spaniol e Backes (2016), apontam que os autores Vieira (2003), Libâneo (2003) e Lück (2006) identificam duas variáveis básicas para a definição desses estilos: a participação e o processo de tomada de decisão. Essas variáveis configuram, na prática, a dinâmica de trabalho utilizado pelo gestor e seus liderados.

Dada a variedade e complexidade das tarefas a serem realizadas pelo gestor escolar, é natural pensar que este deve compartilhar responsabilidades com os membros de sua equipe de gestão (vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar, dentre outros), com organismos colegiados, ou mesmo, com pessoas ou entidades extraescolares.

O modelo de gestão educacional diz respeito ao *modus operandi* específico da gestão das escolas em determinado período histórico, que adquiriu regularidade, permanência e legitimação. Estão presentes mecanismos de alocação, coordenação, controle e direcionamento dos recursos humanos e materiais da escola (CASASSUS, 2002). Tais mecanismos englobam instrumentos, processos e práticas que, sendo mais ou menos formalizados, orientam o comportamento dos participantes, desenhando as metas organizacionais que se aderem, em maior ou menor grau, aos valores do ambiente institucional. Desse modo, o modelo de gestão educacional é a consequência da etapa de sedimentação dos processos de institucionalização (TOLBERT; ZUCKER, 1999) e refere-se à persistência de um conjunto de práticas e valores sustentado historicamente por um conjunto de escolas.

Consequentemente, para compreender a natureza da área da gestão educacional, é necessário: a) conhecer as abordagens teóricas subjacentes nas disciplinas que a geram e

contêm: a área de gestão e a área de educação; e b) compreender o significado e conteúdo das políticas educacionais.

A seguir, são descritos alguns dos componentes da gestão escolar que sugerem reflexão e análise para reconhecer o que acontece na dinâmica cotidiana do gerenciamento da escola.

a) Equipe gestora

Os estudos sobre equipe gestora (ou diretiva) têm em comum um escopo limitado, além de seu trabalho funcional para o papel da escola, e embora a relevância dela e de seu trabalho sejam reconhecidos, há uma ênfase exagerada quanto ao papel do diretor/gestor como líder central (SANTOS, W. 2016; SILVA, SÁ, 2017; VARJÃO, FALCÃO, 2014), inclusive, [...] os papéis de direção administrativa e de direção pedagógica, na prática, fundiram-se na função do gestor escolar. Lück (2009, p. 23), contradizendo os autores, afirma que, “em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola”.

Kanaane (1999, p. 34) esclarecem que

O exercício do poder nas organizações assinala que o mesmo está centrado na figura do chefe; isto ocasiona restrições e limitações do ponto de vista da interação social. Há, entretanto, tendências que focalizam a descentralização do poder a partir da criação de grupos semiautônomos e fazem surgir os modelos de Gestão Participativa. A tarefa do administrador assume, então, o caráter de atuar nestas realidades, influenciando a consecução dos objetivos organizacionais e valorizando desta forma o incremento ao potencial humano.

Assim, quando passa a existir a “descentralização do poder” dentro da escola, o trabalho do gestor passa a ser compreendido como um processo de equipe, que envolve professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais/responsáveis, comunidade – todos formam e constroem o ambiente cultural na escola, pelo seu modo de agir. Nesse caso, como apontam Weinstein, Muñoz e Hernández (2014, p. 41, tradução nossa), “o papel do diretor é acompanhado por uma equipe diretiva ou de gestão, que inclui outros gerentes que têm papéis e responsabilidades diferentes”.

Na visão de Donoso-Díaz e Benavides-Moreno (2018, p. 3),

[...] o trabalho das equipes de gestão é uma das chaves para deixar as habilidades de gestão instaladas nos estabelecimentos, para que elas sejam incorporadas - mais tarde - em suas práticas usuais e transcendam a liderança do momento.

O trabalho realizado pelas equipes gestoras fornece pistas para se entender como essa gestão é realizada, a partir da visão sobre as práticas de trabalho dessas equipes (as quais devem estar respaldadas no reconhecimento de conquistas, baseadas em mudanças estruturais no sistema escolar, visando reduzir a segmentação social e educacional, e garantir a qualidade da oferta educacional, especialmente no setor público, com um novo marco institucional para a educação), dando lugar ao desenvolvimento de habilidades de liderança em escolas e, conseqüentemente, nas redes escolares.

Outrossim, ressalta-se que

O gestor e toda a sua equipe devem atuar com dinamismo, articulando o fazer pedagógico através da diversidade, do talento, competência e energia humana, a fim de garantir a unidade e consistência do ambiente escolar. Além disso, é importante que a gestão escolar tenha uma visão global e estratégica da escola, não só para o presente, mas de repercussão no futuro, democratizando o processo de construção social da escola (SOUZA; BRAGA; BARBOSA, 2013, p. 644).

Assim sendo, o gestor escolar enfrenta o desafio de compreender as variáveis e seu contexto político, social e econômico; entender os envolvidos (comunidade escolar); desenvolver equipes de trabalho em diversas instâncias; articular redes e comunidades inter-organizacionais; fazer cumprir leis e normas e criar condições para formular e implantar decisões políticas com participação cidadã.

Mesmo porque, como alerta Abrucio (2010, p. 258), “[...] o envolvimento de toda a comunidade interna perde força quando se percebe que não existe coerência ou que há conflitos muito grandes entre o diretor e os outros gestores”.

Ideia complementada por Hora (2007), que chama atenção para o fato de que a gerência de um espaço social e coletivo que é a escola, não cabe apenas ao diretor, mas a equipe gestora, a qual deve abranger atividades administrativas, pedagógicas e educacionais, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento tanto do administrativo quanto do pedagógico.

A predominância dessa afirmação, inicialmente, sugere a presença de uma gestão democrático-participativa que

[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas às

decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 447).

A equipe gestora, no contexto educacional brasileiro, é formada em geral pelo diretor, vice-diretor e coordenadores escolares, dos quais “[...] esperam-se a visão abrangente da atividade de gestão e as competências necessárias para o seu desempenho” (ALVES; SÁ, 2015, p. 322). O desenvolvimento dessas competências, fator fundamental para a garantia da qualidade do ensino, constitui o grande desafio a ser assumido pelos atores de todas as instâncias dos sistemas de ensino (LÜCK, 2009).

À medida que a escola é administrada por uma equipe diretiva, e se busca a construção de um trabalho integrado, não fica muito claro qual deve ser o papel do gestor (CASTRO, 2000, p. 74)

b) Organismos Colegiados

Os organismos colegiados escolares são uma expressão da democratização de um sistema educativo. Por meio deles, a participação é delegada a comunidade escolar (professores, pais, alunos, funcionários, entidades locais etc.) para a gestão e controle da instituição. Neste sentido, pode-se afirmar que eles contribuem para um melhor desempenho das instituições escolares e, conseqüentemente, melhoram a qualidade do ensino.

Além disso, os organismos colegiados são fundamentais para uma a gestão democrática, pois garantem a prática da participação na escola, a descentralização do poder e da busca por uma educação de qualidade. Uma gestão considerada democrática investe na autonomia dos sujeitos na tomada de decisões, promovendo um trabalho coletivo na construção da cidadania e efetivação do processo democrático.

Dentre os principais e mais propalados organismos colegiados escolares destacam-se: o Conselho Escolar; a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil.

- **Conselho Escolar**

Os Conselhos Escolares, “[...] emergem em um contexto de redemocratização do país, em que o foco era a luta por espaços de participação da sociedade na gestão das escolas públicas” (CAROZZI; ESTRADA, 2015, p. 189), sendo o Conselho Escolar “[...] o mais

importante órgão da descentralização político-administrativa na escola” (PEREIRA, 2011, p. 194).

Outrossim, Gohn (2001) aponta que existem três tipos de conselhos na história do Brasil, no século XX, que são: os criados pelo poder executivo (os conselhos comunitários), os populares (conselhos populares) e os institucionalizados (criados por leis).

Oliveira e Adrião (2007) chamam nossa atenção para o fato de os conselhos escolares existentes, ao final da década de 1980, nas redes públicas de ensino do país, apresentarem características que resultavam, em grande medida, de uma teia organizacional centralizadora, refletindo também o grau de disputas existente entre governantes, movimentos sociais, educadores e comunidade usuária quando de sua proposição (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 69).

Para explicar as relações que se dão no interior da escola é necessário esclarecer que “o funcionamento do Conselho Escolar depende de diretrizes políticas emanadas pelo governo por meio de legislação específica” (VILLELA, 1997). Mas, no âmbito escolar, essas diretrizes podem conduzir ao desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira mais, ou menos efetiva, dependendo das condições propiciadas para a sua realização.

Considera-se que os Conselhos Escolares são necessários para consolidar a gestão democrática da educação básica, e que, cada vez mais, se faz necessário que os componentes desses órgãos colegiados estejam capacitados, que sejam capazes de estabelecer processos dialógicos com as demandas sociais e, sobretudo, contribuam com a gestão escolar no sentido de [re]construir de maneira responsável e participativa, políticas públicas que favoreçam a melhoria da qualidade da educação.

Batista e Codo (1999, p. 189) chamam nossa atenção para o fato de que

Educação não é obra de solista: ou se orchestra, ou não ocorre. Entre os professores tem de haver coordenação, diga-se cooperação em torno de objetivos comuns, entre funcionários (todos) e professores, tanto quanto entre alunos e corpo de professores e funcionários, é preciso construir, de alguma forma, uma comunidade de destino, por último, a comunidade direta e indiretamente envolvida na escola precisa, de alguma forma, participar do processo.

A partir dessas contribuições advindas da literatura, evidencia-se que uma forte ferramenta para efetivar a gestão democrática na escola é a participação da equipe gestora e da comunidade em igualdade de condições, cada um com funções e atribuições claramente definidas visando um propósito maior.

- **Associação de Pais e Mestres (APM) ou Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)**

A Associação de Pais e Mestres (APM), também denominada Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) ou ainda, Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), é um órgão de representação dos pais e profissionais da escola, que, em uma ação conjunta, objetiva desenvolver medidas de interesse comum, com espírito de liderança, responsabilidade, respeitando a coletividade educacional e a legislação vigente. Ou seja, uma Associação de Pais e Mestres (APM) visa defender os interesses morais e materiais comuns aos pais dos alunos (aos quais são equiparadas pessoas com responsabilidade legal - avós, tios etc.) e profissionais da educação.

As Associações de Pais e Mestres nasceram, inicialmente, em caráter facultativo (1931), num período ditatorial, mais tarde consolidado pelo Estado Novo (1937). Mesmo não havendo um interesse popular ou das autoridades escolares da época, legisladores interessados na democratização do país incluíram na primeira Lei de Diretrizes e Bases, a recomendação da criação das APM: “a escola deve estimular a formação de Associações de pais e mestres” (LDB Nº 4.024/61 – Art. 115).

Somente em 1971, as APM tornaram-se obrigatórias nas escolas, num momento político marcado pelo autoritarismo, o que tornou essas entidades objeto de uma situação contraditória, já que a participação, impedida pelo autoritarismo, seria a palavra-chave para o seu êxito. A APM passou a ter maior importância a partir de meados da década de 1990, quando o MEC passou a transferir recursos financeiros diretamente para as unidades escolares, de acordo com o princípio da escola autônoma, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Outras estruturas de gestão colegiada que podem atuar no lugar ou em conjunto com a APM são o Caixa Escolar e o Conselho de Escola.

Atualmente, constitui-se pessoa jurídica de direito privado, não tem caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos; é representada, oficialmente, por um presidente, e responde pelas obrigações sociais da comunidade escolar. Efetua movimentação financeira em bancos como recebimento e aplicação das verbas públicas, de convênios da mantenedora (municipal, estadual ou federal), advindas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como Unidade Executora (UEX) de cunho social. Para tanto, a APM possui uma organização administrativa, registrada em estatuto próprio, constituída de pessoas eleitas em

assembleia geral, com mandato (geralmente de dois anos), com o pleito realizado por voto secreto, em caso de mais de uma chapa inscrita, ou direto, na ocorrência de chapa única.

- **Grêmios Estudantis**

O Grêmios Estudantis é outra forma de organização colegiada na escola. Ele é organizado e composto pelos alunos e pode ser considerado como uma das primeiras oportunidades que os jovens têm em participar de maneira organizada das decisões de uma instituição, agindo em uma perspectiva política em benefício, no caso da escola, da qualidade de ensino e de aprendizagem. Assim, os alunos têm voz na administração da escola, apresentando suas ideias e opiniões, com uma participação responsável.

Os membros do Grêmios Estudantis devem ser estimulados a defender os interesses comuns de todos os alunos, em uma ação formadora da construção da visão crítica do ato político. Deve firmar parcerias com a direção escolar, equipe pedagógica, professores, funcionários administrativos, Conselho Escolar e/ou Associação de Pais e Mestres (APM), assim o Grêmios terá uma atuação em prol dos alunos, da escola e da comunidade.

Um Grêmios que estabelece uma boa rede de relações com os sujeitos da comunidade escolar terá mais pessoas comprometidas com as ações que pretende realizar.

2.3.1 Gestão Democrática e Participativa

Na visão de Vieira (2009, p. 45), “a gestão democrática é um dos temas mais discutidos entre os educadores, representando importante desafio na operacionalização da(s) política(s) de educação e no cotidiano da escola”. Por isso, é preciso deixar claro que a gestão democrática não está separada de uma certa concepção da educação. Conseqüentemente, não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipadora da educação (GADOTTI, 2014).

Para Saviani (2016, p. 332),

[...] o princípio de gestão democrática implica a garantia de uma participação a mais ampla possível dos profissionais da educação e da população, de modo geral, no encaminhamento das decisões relativas ao campo educativo.

Em outras palavras, o sucesso dos administradores escolares depende, em certo sentido, da implementação dos princípios democráticos na gestão.

Destarte, a gestão democrática deve ser entendida

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mais vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeia as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2013, p. 97-98).

As considerações de Dourado (2013) sobre a gestão democrática mostram que a perspectiva de gestão da educação vai além de administrar sistemas ou escolas, e estão intimamente ligados aos embates travados no âmbito das relações sociais e políticas. Assim, entende-se que se trata de um processo político coletivo, que envolve princípios de democracia, de direitos humanos e, prioritariamente, o conceito de participação, abrangendo as políticas educativas, os sistemas ou redes educacionais e as instituições de ensino.

Segundo Bîrzéa (2000), a escola é uma pequena representação da sociedade. Ele resume os deveres de uma escola democrática em cinco pontos: fortalecimento da capacidade individual e social de transformação; distribuição de direitos e responsabilidades em igualdade para todos; melhorar a cooperação e as parcerias entre indivíduos; criação de um ambiente seguro e de apoio; integração e harmonia social; e, fortalecimento de diferentes oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagem. De acordo com o autor, a escola deve realizar integração e coesão social, evocar o desejo das pessoas para mudança e desenvolvimento, proporcionar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal, criar um ambiente de aprendizagem seguro e solidário. Além disso, deve permanecer fiel aos princípios democráticos básicos, como a igualdade, o respeito pelos direitos humanos e pela liberdade, no exercício das suas funções.

Em linhas gerais, o que distingue as escolas que desenvolvem a gestão democrática daquelas que não o fazem, são os princípios que pautam suas práticas e que podem ser representados como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Organograma da Gestão Democrática



Fonte: Tauchen (2013, p. 13).

Observa-se, *a priori*, duas dimensões (interna e externa), em que se baseiam as características de uma gestão democrática. “A dimensão interna diz respeito à organização da escola em si e, a dimensão externa, à sua incorporação ao Estado e à sua inserção no contexto de uma sociedade capitalista” (SILVA, 2001, p. 56). A *dimensão interna* é traduzida pela organização e funcionamento da instituição escolar; enquanto a *dimensão externa*, relaciona-se com a função social da escola, a produção e a disseminação do conhecimento. Esses fatores juntos, vão a dar a tônica de quão democrática será a gestão de cada escola. Pois, como afirma Gadotti (2014, p. 1), “a gestão democrática não é só um princípio pedagógico”, mas o produto das diferentes funções sociais atribuídas à escola e a consequência das tendências e modelos pedagógicos que foram se alternando no Brasil, bem como, das forças de conflito traduzidas, em especial, pelo liberalismo e pelo socialismo, respectivamente responsáveis pela manutenção ou transformação social. Em outras palavras, um jogo entre estrutura e conjuntura.

Dessa forma, “a função social da escola consiste em promover mudanças nos sujeitos e na realidade. A instituição escolar servirá tanto para manter relações sociais injustas quanto para a transformação destas relações” (VIERA; ALMEIDA, 2008, p. 7).

Quanto aos princípios que fundamentam a gestão democrática, Tauchen (2013) destaca: a *autonomia*, a *participação* e a *descentralização*.

Desde o início da década de 1980 o tema da gestão escolar e sua autonomia vem ganhando destaque merecido nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública

(REINALDO, 2008; BARROSO, 2013; RODRÍGUEZ, 2000; DOURADO, 2007; AGUIAR; FERREIRA, 2008; NARDI, 2010; SOUZA, 2009; KRAWCZYK, 1999; TAUCHEN, 2013; GADOTTI, 2014; VIEIRA; VIDAL, 2019). No que tocante à luta pela construção de uma sociedade democrática, uma das grandes vitórias das escolas no campo político-educativo foi a conquista da liberdade de ação e de decisão (autonomia) em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias como os organismos colegiados.

No decorrer da década de 1980 aprofundou-se o processo de democratização política da sociedade brasileira e “aumentou a pressão para que o gestor revelasse sua face de educador, chegando-se a questionar a direção da escola por um só indivíduo” (KRAWCZYK, 1999, p. 2). Ao longo desse processo, foi ganhando força a proposta de gestão colegiada, formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo (WARDE, 1992).

Mas o processo de reconstrução democrática não foi o único, nem o primeiro momento em que o tema da gestão da escola foi ponto relevante no debate político-educacional. Em décadas anteriores, durante a ditadura militar, quando a escola pública era dominada, em quase todos os estados e municípios, por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, ganhou força a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar. O pleito envolvia a necessidade de experimentar alternativas pedagógicas, curriculares e didáticas, que diminuíssem os altos índices de evasão e repetência na escola primária e a deterioração da qualidade da escola pública em geral, sujeita a rituais, arcaísmos e burocratismos das medidas administrativas.

Os argumentos que defendiam a necessidade de uma gestão escolar autônoma como condição para melhorar a qualidade do ensino supunham, segundo estudos realizados por Warde (1992), a unidade escolar como o *locus* dessa melhoria.

Interrompidas essas iniciativas na década de 1970, os sistemas de ensino viveram o apogeu do processo de centralização administrativa, apesar do que previa a Lei Nº 5.692/71, que propugnava a autonomia da escola e a descentralização administrativa no âmbito da educação, princípios já registrados na Lei nº 4.024/61.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas da estrutura organizacional e de sua dinâmica das

relações da escola com a comunidade, e oferece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2001, p. 102).

No que diz respeito à forma como a descentralização da gestão escolar é operacionalizada, é possível distinguir, segundo Gorostiaga (2007) entre quatro modelos predominantes no contexto internacional:

O primeiro modelo, o **controle administrativo**, delega autoridade ao diretor da escola nos termos da regulamentação (controles e procedimentos burocráticos resultados por agências estaduais), geralmente nas áreas de administração de pessoal e recursos financeiros. O segundo modelo, de **controle profissional**, delega autoridade ao diretor e aos professores, também sob regulamentação burocrática e em áreas que podem incluir o administrativo e o pedagógico (por exemplo, decisões sobre o currículo). O terceiro, de **controle comunitário** (que parece responder melhor ao objetivo de democratização da gestão), promove uma representação equilibrada de profissionais e pais ou membros da comunidade local na tomada de decisões no nível da escola, sob regulamentos democráticos e abrangendo diferentes áreas administrativas e pedagógicas. A quarta, o **mercado**, tende a privilegiar o diretor ou a corporação encarregada da administração da escola, dando-lhes um alto grau de autonomia na tomada de decisões sobre aspectos administrativos e pedagógicos, sob a regulação da competição entre estudantes entre escolas e o mecanismo de escolha da escola pelos pais (GOROSTIAGA, 2007, p. 5).

Para Davies (2002, p. 258, tradução nossa),

A descentralização, que não é apenas desconcentração, mas tem características de devolução de poder - digamos, a distritos ou a escolas individuais - tem o potencial de possibilitar participação e inclusão, que são algumas das marcas da democracia.

Uma gestão participativa pode abrir e fortalecer outras instâncias de participação operacional, com funções definidas e canalizar a participação de membros da comunidade, como comitês de professores por área, diretrizes de alunos por curso, delegados de cursos, entre outros. No entanto, o fato de existirem essas instâncias e a garantia de condições adequadas, como a disponibilidade de tempo e espaço, não garante a participação de todos os atores da comunidade escolar ou que eles possam participar de diferentes formas, não só informativo e/ou consultivo, mas também, proativo e resolutivo. O que se espera é que o gestor e sua equipe de gestão não apenas informem as decisões tomadas ou consultem os diferentes atores antes que eles mesmos os tomem; espera-se que recebam propostas e definam conjuntamente as decisões finais.

De acordo com Portela e Atta (2005, p. 46-47) as principais vantagens da gestão democrática são:

- Comprometimento de todos os segmentos com o trabalho da escola;

- Redução das relações manipuladoras;
- Instalação de um clima favorável ao trabalho e à aprendizagem;
- Redução da dependência vertical e ampliação da integração horizontal, pela participação conjunta nas decisões e consequente assunção das responsabilidades, alcançando-se a melhoria da qualidade do trabalho escolar.

A *gestão democrática participativa*, segundo Reinaldo (2008), organiza-se como: *direta e indireta*. Sendo que a primeira, refere-se a pessoa, e a segunda, ao conjunto dos trabalhadores. Na participação direta, o indivíduo não delega o seu poder de decisão, decide diretamente sobre o que é de interesse público e administrativo. Enquanto que “a forma indireta de participação se dá através de representantes escolhidos pelo próprio grupo” (REINALDO, 2008, p. 47); ou seja, é representativa.

De acordo com Cerqueira (1998, p. 32) outras estratégias de gestão democrática participativa em uso têm sido:

- a) a criação dos colegiados/conselhos escolares, com função deliberativa e/ou consultiva, compostos por representantes dos professores, dos funcionários, dos pais dos alunos, e pelo diretor;
- b) a transferência de recursos para as escolas, para que estas os apliquem onde e quando for necessário, também se constitui em mais uma estratégia de estruturação desse modelo de gestão. É o caso do Fundef e dos conselhos criados para ajudarem no acompanhamento do uso desses recursos;
- c) a exigência de formação específica em gestão escolar para os gestores.

Franco (2007) indica três pressupostos ou componentes – aceitação da legitimidade do outro, valorização da opinião e exercício da conversação na “praça” – que constituem, quando combinados, o que se chama de “democracia”.

Quanto aos fatores que dificultam a implantação da gestão democrática, Cunha e Costa (2011, p. 4), apontam: [...] a cultura autoritária do ensino, ausência de recursos financeiros, desmotivação de professores e a falta de uma estrutura que favoreça a participação dos pais. A gestão participativa pressupõe mudanças na estrutura organizacional e novas formas de administração, tanto no micro como no macrossistema escolar (SILVA, 2001, p. 54).

A gestão democrática é um dos princípios do ensino público, segundo a LDB no seu Art. 3º, Inciso VIII: “Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Na visão de Paro (2008, p. 130) “[...] a estrutura da escola deve assumir uma forma democrática, que favoreça a vontade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.”

A explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, à qual é, por excelência, uma ação democrática. Em termos críticos, essa instituição exige, para realização de seu objetivo, uma mediação administrativa *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo.

Segundo Paro (2010, p. 776),

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção. Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos.

Na escola democrática, é fundamental abrir portas para a transformação da organização e das relações, posto que, como está voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e da sociedade, como democrática. Isso foi reforçado em 1990, na Conferência Mundial de Educação, em Jomtiem, na Tailândia, em que foram definidas metas para os governos por meio do estabelecimento de um pacto mundial pela oferta de educação de qualidade para todos.

Para Gadotti (1980, p. 4),

A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado. Demanda tempo, atenção e trabalho.

Na concepção de Dourado (2012, p. 8),

[...] é fundamental a compreensão de que a construção da gestão escolar democrática é sempre processual. Sendo, então, uma luta política e pedagógica, para se efetivar, é necessário envolver a todos: pais, funcionários, estudantes, professores, equipe gestora e comunidade local.

Nesse aspecto é determinante, para o sucesso do trabalho, o envolvimento da equipe gestora como um todo, ou os objetivos de mobilização se perdem.

2.4 FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: CHAVE PARA A GESTÃO?

Este tópico aborda a formação de gestores e para tanto, recorreu-se à produção acadêmica sobre o assunto, bem como aos documentos oficiais e a legislação, realizando uma análise das novas políticas de formação em face das mudanças educacionais ocorridas no mundo. Apesar de várias iniciativas já terem sido desenvolvidas em torno deste tema, esse estudo focaliza a formação dos gestores realizadas a níveis nacional e no município de Fortaleza/CE.

A formação dos gestores é considerada essencial porque, dada a complexidade de seu papel e a extensão de sua renovação (LEVINE, 2005; McINTYRE, 1999), os gestores escolares precisam desenvolver habilidades que criem um clima de mudança, trabalho harmonioso para os professores e um local ideal para a aprendizagem dos alunos. “Pesquisas internacionais mostram que a formação e as trajetórias laborais dos diretores estão vinculadas à sua eficácia” (RIVERO; HURTADO; MORANDÉ, 2018, p. 23).

O conceito de formação possui um campo semântico e uma tradição teórica e, *a priori*, será realizada a discussão de forma generalizada, delimitá-lo à gestão escolar. Assim, para se compreender um pouco mais sobre o conceito de formação, busca-se em Ferry (1993) o entendimento sobre o vocábulo.

Primeiramente, o autor explica que ao utilizar-se a palavra "formação", nem sempre será dado o mesmo sentido, pois “[...] para muitos, a formação consiste em dispositivos. [...] quando falamos sobre um dispositivo, falamos sobre certas condições de formação que são os suportes da formação. Mas isso não é formação” (FERRY, 1993, p. 1, tradução nossa).

Esses “dispositivos” dizem respeito aos tipos de formação, como por exemplo, formação inicial, formação continuada, formação em contexto, a formação permanente etc. ou a instituição que oferta, Instituto, Fundação, Universidade, dentre outros.

Ferry (1993, p. 1, tradução nossa) também atribui um segundo significado ao termo “formação”: “[...] diz-se que uma formação consiste na implementação de programas e conteúdos de aprendizagem”. O que se refere a uma imagem de algo que é consumido, que é recebido de fora, e que é mais ou menos digerido. Ou seja, um programa de aprendizagem, o currículo, o que significa que há um certo número de etapas definidas de forma racional, é

também algo que é essencial para a formação, faz parte dos apoios e condições de formação, mas não é formação, na visão de Ferry (1993). Além disso, esta significação também se traduz em processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de formação clássicas (escolas, centros de formação, universidades etc.) e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas.

Assim, Ferry (1993, p. 1) ressalta que formação “é algo que tem relação com a forma. Uma maneira de agir, refletir e aperfeiçoar essa forma. A formação é então completamente diferente do ensino e da aprendizagem”. Ou seja, pode-se afirmar, baseados neste autor, que o ensino e a aprendizagem podem ingressar na formação, podem ser suportes de formação, mas a formação, sua dinâmica, e o desenvolvimento pessoal a ela associado, consiste em encontrar maneiras de cumprir certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um emprego, por exemplo.

Na concepção de Ferry (1993, p. 2, tradução e grifos nossos),

Quando se fala de **formação**, se fala de formação profissional, de colocar-se em condições para exercer **práticas profissionais**. Isto pressupõe, obviamente, muitas coisas: conhecimento, habilidades, certa representação do trabalho a realizar, a profissão que será exercida, a concepção do papel, a imagem do papel que se desempenhará etc.

O que se pode extrair do pensamento desse autor é que seu entendimento de *formação* perpassa pela ideia do indivíduo adquirir conhecimento prático e teórico (através de conhecimentos político, social, comportamental, habilidades e atitudes entre muitos outros aspectos), responsáveis pelo bom desempenho desse indivíduo em seu local de trabalho e em sua carreira como um todo. Essa dinâmica de formação, de busca da melhor “forma” é um desenvolvimento da pessoa que será orientada de acordo com os objetivos que se busca e de acordo com sua posição.

A conceituação de Ferry (1993) é complementada com a de Demailly (1992), segundo o qual,

ao se abordar a formação profissional podemos analisá-la sob duas diferentes perspectivas: o formal, estruturado institucionalmente por organizações especializadas; e o informal, baseado na troca de conhecimentos entre os pares advindos da experiência prática e da interiorização de diferentes saberes (DEMAILLY, 1992 *apud* FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 3).

Na prática profissional, estes conhecimentos se integram de forma dialética ou são constantemente confrontados revelando diferentes inquietações, anseios e necessidade de busca por atualização e contribuições que auxiliem o profissional em seu trabalho.

Outros dois grandes autores corroboram essa visão de Ferry (1993): Phillipe Dupuis e Henry Mintzberg. De acordo com Dupuis (2004), não se criam gestores, mas se pode ajudar os indivíduos que têm as habilidades para desenvolvê-los, se tiverem a vontade de fazê-lo. E para Mintzberg (2012), não se forma gestores responsáveis em sala de aula. Esses pontos de vista nos mostram que os autores ressignificam os modelos de formação para gestores, a partir da revisão e do redesenho do processo administrativo.

A palavras de Almeida (2019, p. 189) apontam que

A concepção de formação que adota a atividade profissional como princípio educativo viabiliza a superação de dicotomias presentes na formação conteudista e instrumental que separa as dimensões cognitivas e afetivas, bem como as questões da sala de aula do cotidiano escolar, as questões deste cotidiano daquelas que emergem na rede de ensino e, sobretudo, a formação do educador de sua ação profissional.

Assim, ao pensar na formação de gestores, torna-se necessário refletir sobre o porquê e o para quê dessa formação. Para tanto, tem-se que buscar nas pesquisas e estudos disponíveis os aportes que podem servir de subsídio inicial à formulação de estratégias e/ou políticas voltadas ao aprimoramento do sistema público de educação básica, no que tange às diretrizes de formação e capacitação dos gestores escolares.

No conceito de Yirci (2012, p. 143), “os diretores de escola são as pessoas mais competentes na administração da escola, na estrutura administrativa da escola. Portanto, o sucesso ou o fracasso de uma escola está associado às qualificações e eficácia do diretor”.

Murillo e Martínez-Garrido (2015, p. 245), pontuam que “os gestores escolares, como profissionais do centro educacional, necessitam de uma formação específica que garanta seu bom desempenho na escola.”

Segundo Pont, Nusche e Moorman (2008, p. 12),

As práticas dos países e dados de diferentes fontes mostram que os gestores escolares precisam de treinamento específico para lidar com papéis e responsabilidades em expansão. As estratégias devem se concentrar na aquisição e no desenvolvimento de habilidades relacionadas a melhores resultados acadêmicos [...] e oportunidades de contextualização.

Nesse sentido, o estudo dos autores mostra que se deve atentar às questões emergentes e de interesse da escola e da educação, sem perder de vista a formação básica para instrumentalizar os gestores escolares para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao desempenho de suas tarefas diárias.

E Medeiros (2011, p. 204) indica

[...] que ações de formação e capacitação de gestores escolares priorizem modelos mais próximos aqueles propostos pelos novos rumos da física quântica, ou seja, que contemplem as expertises demandadas por esse novo perfil de gerência, com questões como: a complexidade; o ilógico; unidade e diversidade; a compreensão de si, da organização e dos outros; autonomia; a cooperação; a criatividade; a participação [...].

Outrossim, Medeiros (2006, p. 170) alerta que a formação do gestor escolar

[...] não se restringe às competências e saberes que passam meramente pelas justificações em torno das necessidades e demandas do mercado de trabalho, mas, acima de tudo, refletem a função social da formação de um profissional da educação, do qual se espera autenticidade, dinamicidade e autonomia para conduzir as questões educativas na escola.

Em outras palavras, os diretores das escolas desempenham um papel fundamental na promoção da qualidade e equidade da aprendizagem dos alunos. Suas ações influenciam as motivações e práticas profissionais dos professores (VELEDA, 2016).

De acordo com a pesquisa de Pont, Nusche e Moorman (2008), os sistemas educacionais com bons resultados adotaram estratégias de desenvolvimento profissional de gestores sequenciais (pré-serviço, indução e programas de treinamento contínuo). Do mesmo modo, Murillo e Martínez-Garrido (2015) apontam que foi identificada uma tendência crescente à incorporação de metodologias inovadoras e à formação prática e *in situ* dos administradores.

No que concerne à formação de gestores escolares, Paro (2009, p. 460) observa que existe um paradoxo que aponta para duas posições bastante diferenciadas:

uma **concepção “empresarialista”** que acena para uma formação “técnica” específica, sobreposta, paralela ou em substituição à formação pedagógica, mas calcada nos princípios e métodos da empresa capitalista, com apelo “gerencial” e privilegiando as formas de controle do trabalho alheio em favor de um objetivo particular exterior aos grupos comandados; e a outra posição, que traduz-se na afirmação do **caráter democrático e emancipador da educação**, com fins antagônicos ao mando e à submissão inerentes à produção capitalista, que aponta na direção de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática.

A perspectiva de Paro (2009), aponta para formação que conduza a uma atuação administrativa menos fundamentada na racionalidade instrumental (técnica) e mais na racionalidade democrática e emancipatória dos sujeitos e dos processos. Tem como paradigmas a gestão gerencial e a democrática como modelos antagônicos, configurando-se em diferentes concepções de educação. As reflexões perpassam pelos princípios basilares de cada uma das concepções, assim como apresenta a defesa da gestão democrática nas práticas escolares.

Braslavsky e Acosta (2001, p. 5) reforçam o discurso de Paro (2009) e acrescentam:

[...] uma das tensões mais fortes que aparece nos programas de formação de administradores da educação é a tensão entre **competência técnica** e **compromisso político**. Já sabemos que a competência técnica sem compromisso político deriva facilmente em atitudes e abordagens de caráter tecnocrático. Mas, inversamente, também sabemos que o compromisso político sem competência técnica provoca clientelismo, demagogia ou uma militância ineficiente.

É possível observar que esse tensionamento entre competência técnica e compromisso político corrobora a ideia de que se está diante de novos padrões de gestão escolar, o que forja um novo perfil de gestores, com nova identidade, incidindo sobre o movimento de profissionalização do magistério no que concerne à gestão. Não adianta mais ter somente competências técnicas (aquelas que são obtidas através de educação formal, treinamentos, experiência e formação profissional).

Desse modo, diante das novas exigências atribuídas ao cargo de diretor escolar, se faz necessário o investimento no processo de formação desses profissionais, conforme pontua Lück (2000, p. 28-29):

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

Prado, Silva e Silveira (2012) reforçam o discurso de Braslavsky e Acosta (2001) e Paro (2009), e afirmam que os trabalhos que enfatizam a gestão democrática, exigem do diretor o desenvolvimento de algumas competências intrínsecas e hierarquicamente organizadas: técnica, política e pedagógica.

Manfredi (1999, p. 10) aponta que

A mobilidade ocupacional ascendente se alcança, idealmente, através da multiquificação ou da polivalência (domínio de conhecimentos, técnicas e inclusive de áreas específicas no interior de disciplinas) e a rotação de tarefas (destreza em habilidades múltiplas).

Outro atributo da nova qualificação se insere na dimensão cultural. Requer-se no trabalho uma cultura colaborativa ampla caracterizada por: a) colaboração entre trabalhadores, grupos e equipes de trabalho e entre trabalhadores de produção e dos setores supervisão e comando; b) a co-determinação e participação ativa, e c) as práticas interdepartamentais e interprofissionais colaborativas" (CARRILO, 1994, pp. 140-141). A autora atribui que “há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo da competência”.

Para Starrat (1993),

Se num quadro de formação dos gestores escolares não nos parece ser de desprezar dimensões técnicas e instrumentais dos processos de gestão, afigurasse-nos, contudo, claro que, no desenvolvimento destes programas de capacitação, a vertente educativa e pedagógica da liderança – já que o líder é um educador – deve sobrepor-se às orientações administrativas, eficientistas e hierárquicas, as quais, [...] estão longe das características das organizações contemporâneas, em geral, e da especificidade da escola como organização educativa, em particular.

Notadamente, os autores são de acordo com o lado educativo e pedagógico da formação ofertada para gestores escolares.

Ferreira (2013) aponta que as conexões entre a administração da educação, as políticas educacionais e a formação de profissionais da educação são primordiais, desde que se entenda

[...] a administração como uma prática social de apoio à prática educativa, a política como uma fixação de valores constituindo declarações operacionais e intencionais, a formação de profissionais para o exercício desta prática competente e reflexiva [...] (BALL, 1990 *apud* FERREIRA, 2013, p. 120).

Quando a administração da educação é tratada no âmbito das políticas que orientam e formulam a cidadania de seus atores isso leva a analisar, refletir e questionar a formação de profissionais que dirigem a educação e formam pessoas.

De acordo com Braslavsky e Acosta (2001, p. 14), “(...) existe uma necessidade de formação que pode denominar-se “básica” para a gestão e a política educativa que deve alcançar a todos os atores que intervêm em educação”. Essa ‘formação básica’ traduz-se no desenvolvimento de certas competências que, por outro lado, devem ser desenvolvidas por

todos, como: a detecção de necessidades, a conclusão de alianças, a mediação de conflitos, a antecipação de problemas, a proposta de alternativas baseadas em um conhecimento sólido das existentes e dos debates existentes ao seu redor, a discussão das alternativas entre os atores envolvidos, sua implementação e acompanhamento, e a prestação de contas públicas em relação aos problemas (BRASLAVSKY; ACOSTA, 2001).

Os autores ainda destacam que,

A maior parte dos projetos de reforma e melhoria da qualidade da educação postos em prática na América Latina na década de 1990 implicaram em formação de supervisores e diretores de escolas...quase todos esses projetos são realizados como empreendimentos de curto prazo... Eles fingem ser remédios para uma formação inicial inadequada que, no entanto, parece continuar sem mudanças fundamentais (BRASLAVSKY; ACOSTA, 2001, p. 12, tradução nossa).

Consequentemente, os profissionais da educação sem formação específica e de qualidade para a gestão escolar (em especial os diretores escolares) mobilizam os saberes que possuem em situações práticas, isto é, saberes experimentais advindos de suas vivências e interrelações, não dando conta das incertezas em situação de trabalho pois, seu isolamento em contexto não lhes permite superar a falta de uma formação para o exercício da gestão.

Para tanto, a formação ofertada aos gestores escolares não deve negar a multiplicidade de saberes e, sim, abarcar e validar todos eles, sem excluir ou deixar de fora algum, para que se possa romper com racismos e preconceitos, já que as diferenças em relação ao padrão são vistas como algo negativo.

2.5 MARCOS LEGAIS DA GESTÃO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO DE GESTORES

Considerando a especificidade do cargo de gestor escolar, neste tópico pretende-se trazer à baila as diretrizes e orientações dos textos oficiais sobre a gestão escolar e a formação de gestores da educação básica. Para tanto, examina o que está previsto em documentos normativos produzidos a partir de 1996 até o ano de 2016 naquilo em que possuam relação com a temática em estudo.

A análise dos diferentes marcos legais inerentes a formação de gestores escolares contribui para a compreensão das concepções formativas assumidas pelo Estado/organismos governamentais/governos, à medida que cada função se aproxima ou se distânciada de uma abordagem profissional de formação, em relação à consideração do contexto da escola como espaço de formação docente.

Desse modo, serão discutidas as atribuições assumidas por diferentes agentes no processo formativo expressos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Resumo dos marcos legais sobre gestão escolar – 1996 – 2019

DOCUMENTO NORMATIVO	TEMA/CONTEÚDO	ÂMBITO	GESTOR/RESPONSÁVEL
LDBN N° 9.394/1996.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Federal	Presidência da República Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei N° 10.172/2001, de 09/01/2001.	Plano Nacional de Educação.	Federal	Presidência da República Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos
Decreto N° 6.755, de 29/01/2009. (*)	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),	Federal	Presidência da República Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Lei N° 13.005/2014.	Plano Nacional de Educação.	Federal	Presidência da República Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Portaria - MEC N° 1.118/2015, de 04/12/2015.	Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares.	Federal	Sistemas públicos, o Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e instituições públicas de educação superior.
Decreto N° 8.752, de 09/05/2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Federal	Presidência da República Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos.
(*) Revogado pelo Decreto N° 8.752, de 09/05/2016.			

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os dados empíricos reunidos no âmbito deste estudo revelam que a legislação (leis, decretos, resoluções, etc.) e as iniciativas práticas (políticas, cursos, formações, especializações, dentre outros) parecem constituir uma alternativa viável para a formação dos profissionais em educação em exercício de gestão escolar, materializando-se na estrutura de alguns dispositivos legislativos publicados nas duas últimas décadas.

No âmbito das leis destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN N° 9.394/1996, a Lei N° 10.172/2001, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação que vigorou de 2001 a 2010 (considerado o primeiro plano aprovado por lei)⁹ e a Lei N° 13.005/2014, que aprovou o atual Plano Nacional de Educação, que está em vigor desde 2014.

⁹ A Emenda Constitucional n° 59/2009 (EC n° 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 3º, inciso VIII, diz que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14 dessa mesma lei estabelece que 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 (BRASIL, 1996).

Como o foco do PNE 2001-2010 foi justamente a construção de políticas e programas que objetivavam a melhoria da educação, na meta 11 isso fica bastante claro:

A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação (PNE 2001-2010).

Dentre as metas do PNE 2001-2010 que discutem a questão da formação dos gestores escolares identificamos as metas 9, 11 e 13. A meta 9, traz a seguinte diretriz: “Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes”. Enquanto a meta 11 do PNE (2001-2010), aponta três diretrizes:

22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.

23. Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.

24. Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.

Seguidas da meta 3, a qual aponta sobre: “13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas”.

Observa-se que a formação continuada passa a ter um papel central nas Diretrizes do PNE (2001, p. 142), tendo em vista a realidade que atravessamos com relação à formação e

para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. (MEC, Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, p. 5, 2014).

em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

Essa atenção se dá pelo entendimento de que:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (PNE, 2001, p. 141).

Conforme dispunha o Plano Nacional de Educação para Todos¹⁰,

"a melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização tanto das ações do Ministério da Educação e dos demais níveis da administração educativa como a ação nos estabelecimentos de ensino. Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade."

Observando-se bem, percebe-se que os objetivos desse Plano são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com a profissionalização da gestão escolar.

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe da comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares

¹⁰ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país.

Especificamente voltados para a formação de gestores escolares, encontramos o Decreto Nº 6.755/2009; a Portaria Nº 1.118/2015 e o Decreto Nº 8.752/2016.

O Decreto Nº 6.755/2009, de 29/01/2009, também conhecido como Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) é importante dentro dos marcos legais pois extinguiu automaticamente os Programas da CAPES da Educação Básica, a quem competia a Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação na estrutura do MEC.

No caso da Portaria do MEC Nº 1.118/2015, a qual instituiu o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares e teve como objetivo, disseminar um padrão nacional para diretores de escola que passarem pela capacitação, além de certificar quem já atua nas instituições de ensino e quem deseja se candidatar a cargos de direção por meio de processos de formação continuada, além de aprimorar, também, esses processos de seleção.

Os diretores que participaram dessa capacitação à época fizeram um curso de 180 horas à distância e com duração aproximada de um semestre, sobre competências e conhecimentos necessários à gestão escolar e cursos de extensão para diretores em exercício e candidatos ao cargo para apoiar a construção de planos de gestão escolar. A certificação inicial foi feita por meio de avaliação, com questões de múltipla escolha e abertas, aplicada por instituição pública de educação superior credenciada pelo MEC. A certificação avançada foi realizada a partir de análise de registro documental em portfólio.

Por sua vez, o Decreto Nº 8.752/2016, o qual institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica assim estabelece:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios Brasil (BRASIL, 2016).

Esse Decreto é importante dentro dos marcos legais elencados nessa pesquisa, pois regulamenta a meta 15 e a estratégia 15.11 do PNE, o Art. 62-A da LDB 9394/96, e também é

articulado às Resoluções CNE/CEB Nº 5/2005¹¹; CNE/CP Nº 2/2015¹²; CNE/CES Nº 2/2016¹³ e pareceres CNE/CEB Nº 16/2005¹⁴ e CNE/CES Nº 246/2016¹⁵.

Por outro lado, os críticos ao Decreto Nº 8.752/2016 caracteriza as “Políticas de Desmonte da Educação Pública” posto que, dentre outras coisas: as instituições em atuação no campo da “formação dos docentes da educação básica”, onde existe a predominância de instituições privadas de pouca qualidade; os processos de formação em curso, com forte incidência da modalidade EAD; pouca valorização efetiva dispensada aos profissionais da Educação, nos sistemas estaduais e municipais, demonstrada pela baixíssima remuneração, por suas péssimas condições de trabalho e pela falta ou insuficiência de um plano de carreira; intensificação, a partir da promulgação da LDB e de orientações advindas de organismos internacionais, de uma racionalidade de culpabilização dos docentes pelo fracasso da educação básica, em nosso país. Cabe salientar que esse tipo de racionalidade, incentivada pelos meios de comunicação de massa, acaba sendo incorporada por boa parte dos próprios docentes; perversa compreensão de que a qualificação da atuação do magistério da educação básica será alcançada por intermédio dos exames de certificação ao invés do aprimoramento das condições de trabalho, dos cursos de formação e da valorização da carreira docente; caráter geral atribuído aos exames de certificação, invertendo a lógica que deve prevalecer na construção de uma formação/atuação qualificada e propiciando a intensificação da mercadorização, inclusive, das práticas educacionais.

2.6 SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

No contexto de modernização da gestão da educação pública brasileira, as políticas de seleção de gestores de escola merecem atenção, uma vez que geram implicações diretas na qualidade da própria gestão escolar e da educação em geral, como pode-se constatar por meio das discussões nesse estudo.

O debate sobre qual a melhor forma de escolher os diretores escolares traz à tona a discussão sobre qual o perfil necessário para o exercício do cargo, o qual caracteriza-se pela

¹¹ Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.

¹² Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

¹³ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.

¹⁴ Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar.

¹⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica.

sua complexidade, já que envolve competências de diferentes naturezas, como saber liderar, ser capaz de acompanhar e apoiar os processos de ensino e aprendizagem e gerir com eficiência recursos humanos e financeiros disponíveis.

Outrossim, serão tecidas reflexões e considerações sobre as implicações do provimento do cargo de gestor escolar que se consideram relevantes, a começar pela grande discussão sobre a melhor forma de selecionar os diretores das escolas. Um dos pontos mais abordados pelos formuladores de políticas públicas na área de educação, reside no fato de que os professores não têm necessariamente formação e/ou perfil para serem bons gestores, havendo, portanto, um descompasso entre as habilidades necessárias para a sala de aula e as habilidades requeridas para um gestor escolar. Outro ponto importante é que, o baixo incremento salarial, aliado ao acúmulo de funções bastante diversas na figura do diretor (como o equilíbrio orçamentário, a coordenação pedagógica, o estímulo aos alunos e professores, a garantia de infraestrutura mínima, entre outras) acaba por reduzir a atratividade ao cargo.

Na literatura nacional sobre o tema, vale destacar ainda estudos realizados por Paro (2006, 2008, 2009, 2010, 2012), Dourado (2007, 2012, 2013), Souza (2009, 2011), Castro e Ferreira (2001) sobre o processo de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras. A seleção através de processos democráticos, como a eleição, criou novas possibilidades e padrões de formação. A formação profissional para a função originou algumas tensões entre as habilidades técnicas e a dimensão política (CASTRO; FERREIRA, 2001, p. 107).

Para Girard (1983, p. 384-385, tradução nossa),

quando selecionamos um diretor de escola, tentamos prever seu sucesso em um tipo particular de cultura organizacional, de modo que analisar o processo de seleção é descobrir um pouco a natureza da cultura organizacional que vive uma comunidade escolar.

Segundo este autor, a seleção de gestores escolares consiste em prever as chances de sucesso ou fracasso de um indivíduo no emprego postulado. É por isso que os critérios são necessários para discriminar entre os candidatos e julgar o valor de cada um.

Aqui, destaca-se também que a Constituição de 1988 não elenca a função de diretor/gestor escolar em específico, trazendo inclusive em seu bojo, alguns precedentes para que o cargo de diretor/gestor seja compreendido como de confiança, portanto, de livre nomeação e exoneração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) também não faz nenhum tipo de abordagem clara nesse sentido. Contudo, faz destaques acerca

da gestão democrática na educação, mas não propõe nem determina o sufrágio como um requisito ou uma condição *sine qua non* para escolha do diretor (gestor) escolar.

Quando se fala em melhorar a educação, normalmente, ressalta-se a necessidade de qualificar e valorizar os professores; lembra-se da urgência de investimentos em prédios, equipamentos e tecnologia, realmente necessários, contudo é preciso repensar a gestão das escolas, como se dá a seleção dos gestores, qual a qualificação profissional necessária e quais os modelos de gestão. Mesmo porque, os sistemas educacionais com melhor desempenho a nível internacional têm mecanismos mais eficazes para a seleção de líderes educativos que os sistemas de baixo desempenho (BARBER; MOURSHED, 2007).

a) As formas de provimento do cargo de gestor escolar

No Brasil, atualmente, estão estabelecidas no sistema de ensino público as seguintes formas de provimento do cargo de diretor:

Quadro 2 - Formas de provimento do cargo de diretor escolar

AUTORES	DEFINIÇÃO
Gonçalves (2019, p. 23)	Atualmente no cenário brasileiro, estão ativos quatro modelos de provimento de cargo de diretores escolares, a saber: via concurso público, indicação ou nomeação (realizada pelo prefeito ou secretário municipal de educação) e eleição (efetuada pela comunidade escolar).
Dourado (2013, p. 25)	As formas de provimento mais utilizadas são: a) livre nomeação (feita pelo poder público/Estados e Município), b) diretor de carreira, c) diretor aprovado em concurso público, d) diretor indicado pelas listas tríplexes ou sêxtuplas, e) eleição direta para diretor.
Paro (1994)	Historicamente, há três formas de escolha: • a nomeação por autoridade estatal, • o concurso de títulos e provas e • a eleição.
Resende (2011, p. 2).	a indicação política, que permite que autoridade do Estado atendendo a interesses político-partidários, aponte o nome a ocupar o cargo; o concurso público, que engloba os procedimentos de provas e títulos para escolha e nomeação de candidatos por ordem de melhor classificação; a seleção de diretores em duas etapas, também conhecida como forma mista, em que os candidatos são selecionados previamente através de prova escrita, versando sobre conhecimentos específicos para investidura ao cargo, e em etapa posterior, após ter atingido no mínimo 60% de aproveitamento, acontece a eleição por meio do voto dos diversos segmentos da comunidade escolar; e por fim, o provimento por eleição, em que o candidato é escolhido mediante o voto, representando a vontade da maioria dos integrantes da comunidade

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Há notadamente divergências entre os autores quanto a quantidade de formas de provimento do cargo de diretor escolar existentes, porém, a grosso modo, observa-se que no geral, eles concordam que a eleição é justificada pela participação da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários); pela *via indireta*, através de colegiado ou conselho escolar, ou pela *via direta*, com voto universal ou proporcional. Enquanto no concurso público, os candidatos são avaliados por provas e/ou títulos evitando clientelismos¹⁶ ou influências políticas; e a indicação é uma escolha tradicional e de difícil aceitação pela democracia, ainda que relacionada com uma lista de candidatos indicados pela comunidade escolar.

Além desses, o esquema misto ou seleção de diretores em duas etapas apontado por Romão e Padilha (1997) e Resende (2011), é um tipo de provimento de cargo de gestor escolar que ocorre em duas fases que compreendem primeiramente a avaliação da competência técnica dos candidatos e, posteriormente, da realização de eleições pela comunidade. Cruz (2015), ao analisar o esquema misto como provimento à função de diretor, conclui que “tende a satisfazer os partidários do concurso público e da eleição, uma vez que além de avaliar a competência técnica do candidato, também possibilita a aferição da liderança do futuro diretor com a participação da comunidade escolar” (CRUZ, 2015, p. 74).

A prática da eleição tem se fundamentado na democracia representativa, a qual se não estiver atrelada às práticas de prestação de contas ao representado e a mecanismos de participação direta não garante um processo democrático (PEREIRA; DRABACH; ARAÚJO, 2017, p. 28). Outrossim, se a informação disponível aos eleitores (funcionários e membros da comunidade) permite-lhes avaliar a capacidade dos candidatos de maneira mais eficiente do que a avaliação feita pelo secretário da educação, e se o objetivo do grupo com direito a voto é compatível com o da sociedade, resultados econômicos mostram ser possível que esse processo escolha o diretor mais adequado para aquela comunidade.

Estudiosos do tema da gestão escolar numa perspectiva democrática, como Hora (2004), Paro (1996), Oliveira (1995) que se posicionam positivamente no sentido da aprovação desse processo, quando discutem os diversos aspectos e a visão prática que têm das eleições no espaço da educação pública formal.

¹⁶ O clientelismo é uma prática fundada na desigualdade social e econômica entre atores que se encontram na arena política, em que um apresenta-se em posição de subordinação e dependência por não possuir os meios necessários para garantir a reprodução da sua subsistência e o outro posiciona-se como o detentor do controle sobre os recursos que podem prover esses meios (DOMBROWSKI, 2008, p. 280).

O estudo da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2009), faz uma dura crítica ao apadrinhamento político-partidário que fundamenta a nomeação destes dirigentes:

A nomeação por apadrinhamento político também está sujeita às inconstâncias que caracterizam a política partidária. O prestígio junto a políticos locais não constitui garantia de que as qualidades necessárias a um líder educacional estejam reunidas. Além disso, esse tipo de nomeação geralmente envolve uma forte influência de fatores não profissionais. [...] a nomeação é um processo em que há uma concorrência aberta, pautada em critérios transparentes e definidos; a atribuição do cargo é feita por um grupo independente de especialistas, com base na competência, na experiência e na qualificação dos candidatos. Este método apresenta muito mais possibilidades de resultar na seleção do melhor profissional para o cargo (RELATÓRIO OCDE, 2009, p. 245).

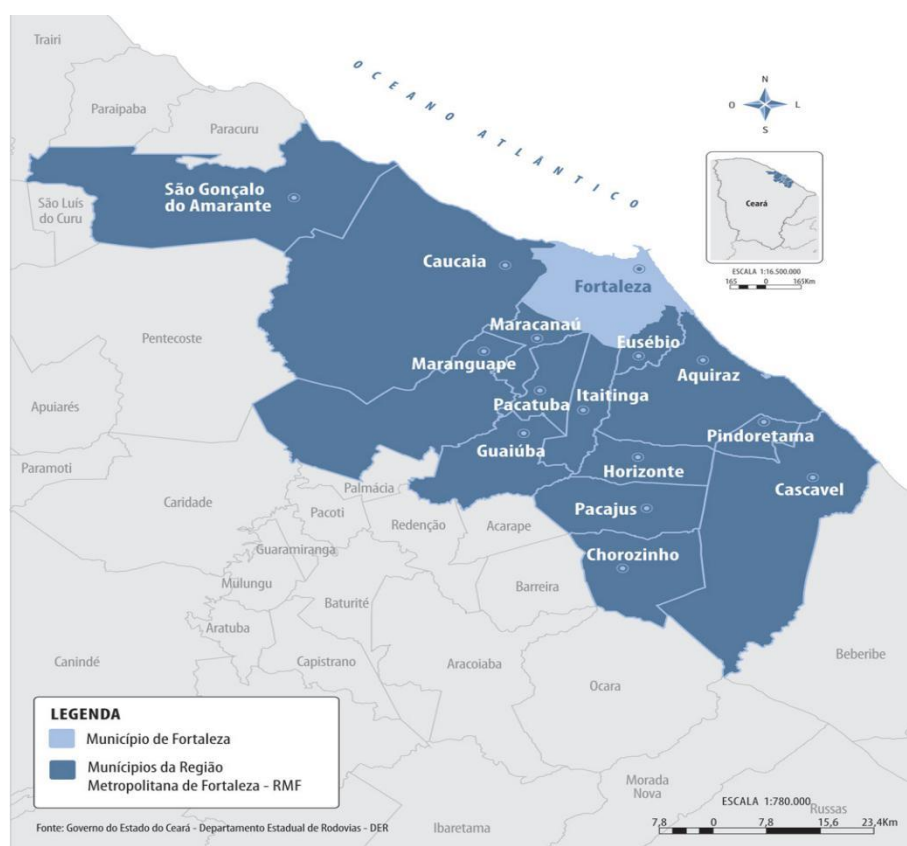
Em meio a definições e discussões mencionadas surge o questionamento sobre o provimento de cargo de diretores escolares. Segundo Dourado (2013, p. 102) as formas de provimento mais utilizadas são: a) livre nomeação (feita pelo poder público/Estados e Município), b) diretor de carreira, c) diretor aprovado em concurso público, d) diretor indicado pelas listas tríplexes ou sêxtuplas e) eleição direta para diretor. Em todas as modalidades existem problemas referentes a nomeação ou indicação de dirigentes para o cargo de diretor escolar. E a partir deles viabiliza-se a possibilidade de novas modalidades de escolha para o diretor chegar ao cargo como, por exemplo, e em significativo destaque, a eleição direta como uma oposição ao autoritarismo e clientelismo quem se enquadram na livre nomeação.

Segundo Dourado (2013) dentre as formas de provimento mencionadas, a mais utilizada pelos municípios são a livre nomeação ou indicação. Deste modo a decisão fica nas mãos do poder público, o que acaba por favorecer a manifestação ou manutenção do clientelismo. Ainda segundo Dourado (2013, p. 107), “esta modalidade permite a transformação da escola naquilo que, em uma linguagem do cotidiano político, pode ser designado como “curral eleitoral”. Observa-se, com isso, o fortalecimento da política de favoritismo nas instituições, onde o diretor assume um posto mais próximo a um marqueteiro eleitoral do que a real função de gestor escolar. Essa forma de atuação, ligada diretamente a regras e orientações do poder público, pode contribuir para o aparecimento de características autoritárias a sua atuação.

2.7 A GESTÃO ESCOLAR EM FORTALEZA/CE

O município de Fortaleza está localizado no litoral norte do estado do Ceará, com área territorial de 312,407 km² (BRASIL, IBGE, 2018). Limita-se ao norte e ao leste com o Oceano Atlântico e com os municípios de Eusébio e Aquiraz; ao sul com os municípios de Maracanaú, Pacatuba e Itaitinga; e a oeste com os municípios de Caucaia e Maracanaú (ver Fig. 3).

Figura 3 - Mapa do Município de Fortaleza



Fonte: ANUÁRIO DE FORTALEZA 2012-2013, 2012.

Fortaleza é hoje a quinta maior cidade do país, com população estimada de 2.643.247 habitantes¹⁷ (BRASIL, IBGE, 2017). Destes, 53,2% são do sexo feminino e 46,8% são do sexo masculino. A densidade demográfica é de 7.786,44 hab/km² (BRASIL, IBGE, 2017).

¹⁷IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017.

Apesar de ter população predominantemente jovem, essa situação vem mudando com o aumento progressivo da população idosa (FORTALEZA, PLANO MUNICIPAL, 2010). De acordo com o Plano Plurianual (PPA) de Governo do Município de Fortaleza para o quadriênio 2018-2021¹⁸, “ao passo que a redução no número de crianças reduz o impacto dos gastos em educação e atenção básica na infância, a inclusão de mais 52,7 mil idosos pressiona os custos com previdência e saúde” (FORTALEZA, PPA, 2017, p. 15).

Quanto aos dados referentes a educação, a taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos está em 96,1% (BRASIL, IBGE, 2010), o que coloca no 161º lugar entre os 184 do estado e no 4.499º dos 5.570 do Brasil¹⁹.

Fortaleza teve o maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita (por habitante) entre as capitais nordestinas, em relação à participação na economia brasileira em 2014, com um volume de R\$ 56,7 bilhões. Enquanto em 2016 o resultado foi o 8º maior PIB entre todas as capitais brasileiras e a concentração de 45% do PIB de todo o Estado (IBGE, 2016). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) foi de 0,754 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Educação foi de 0,695, segundo dados do PNUD (2010).

Quanto ao IDH-Educação de Fortaleza/CE, nota-se pela *Quadro 3*, que o vem aumentando desde o início de sua aferição em 1991, e que, no *ranking* estadual, o município vem sempre destacando-se em 1º lugar nesse índice.

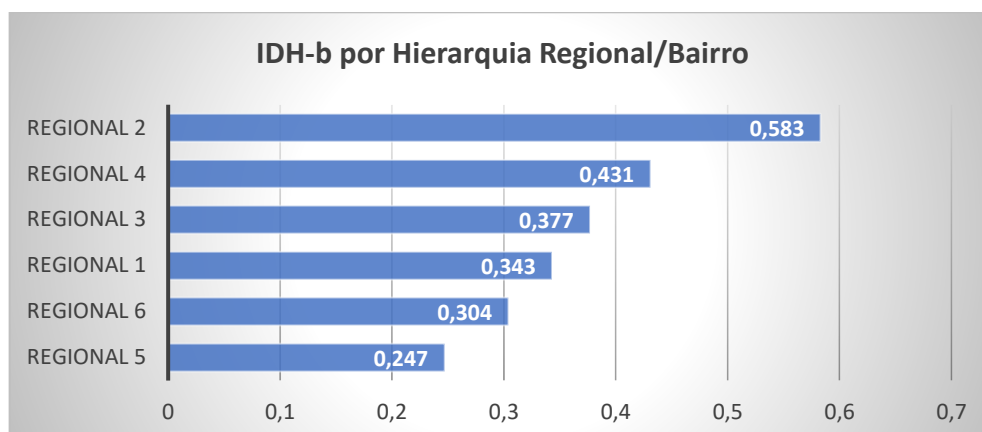
Quadro 3 - IDH Municipal de Educação - Série Histórica 1991 – 2010

ANO	ÍNDICE	RANKING NACIONAL	RANKING ESTADUAL
1991	0,367	158º	1º
2000	0,534	486º	1º
2010	0,695	416º	1º

Fonte: PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ IDH por Município e Estado.

¹⁸FORTALEZA. Lei Nº 10.645, de 23/11/2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/CE/FORTALEZA/LEI-10645-2017-FORTALEZA-CE.pdf>. Acesso em 12 abr. 2019.

¹⁹Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em 12 abr. 2019.

Gráfico 1 - IDH Bairros Fortaleza - 2010

Fonte: Adaptado pela autora do Anuário do Ceará 2018-2019.

Esses índices demonstram que além da dimensão monetária, outras dimensões devem ser consideradas na avaliação da qualidade de vida das pessoas, e essa ideia se baseia no pressuposto de que o progresso de um país ou município não pode ser mensurado apenas pelo dinheiro que seus cidadãos possuem (ou carecem), mas também pela sua saúde, a qualidade dos serviços médicos e a educação (SCARPIN; SLOMSKI, 2007).

No que concerne ao IDH-Educação, que foi calculado a partir da variável porcentagem da população de 10 anos ou mais alfabetizada²⁰, demonstra que a dimensão educacional possui importância fundamental na avaliação do desenvolvimento econômico de uma área geográfica como é o caso dos bairros (Gráfico 1). Tal relevância se justifica, principalmente, pela ligação que esse indicador faz entre o desenvolvimento atual e a perspectiva de desenvolvimento futuro, além de ser uma variável de grande valor na explicação de outros problemas econômicos, tais como o desemprego.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da Rede Pública Municipal de Fortaleza, temos a seguinte série histórica.

Quadro 4 - Série histórica do IDEB (2005 – 2017) de Fortaleza

ETAPA	IDEB OBSERVADO							METAS PROJETADAS						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
5º ano	3,3	3,5	3,9	4,2	4,7	5,4	6,0	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9	5,2
9º ano	2,8	3,0	3,5	3,6	3,8	4,4	4,9	2,8	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,4

Fonte: Dados do MEC/Ideb/Inep, 2005-2017.

²⁰O valor mínimo aqui utilizado foi zero, já que, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), espera-se que toda a população mundial seja alfabetizada.

O índice na capital cearense no 5º ano do ensino fundamental passou de 5,4, em 2015, para 6,0, em 2017. Com esse resultado, Fortaleza já superou a meta projetada para ser alcançada em 2021 (de 5,5) e atingiu o segundo melhor resultado entre as capitais do Nordeste, e o sétimo lugar entre as capitais brasileiras. Já no 9º ano, o Ideb subiu de 4,4 (2015), para 4,9 (2017). Ou seja, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o resultado também já superou a meta projetada para 2021 (de 4,7). Outro destaque foi que 96,2% das escolas municipais de Fortaleza nos anos iniciais atingiram as metas projetadas pelo MEC para o Ideb. Nos anos finais, este percentual foi de 73,6%.

A administração da Prefeitura de Fortaleza passou por duas reformas que mudaram sua distribuição e atribuições. A primeira reforma ocorreu em 1º de janeiro de 1997, com a Lei nº 8.000, que produz uma mudança geral na gestão da cidade, que foi dividida em seis regiões administrativas, formadas individualmente por bairros circunvizinhos que apresentam semelhanças em termos de necessidades e problemas (PME, 2008, p. 5).

A segunda reforma ocorreu em 11 de janeiro de 2002, com o Decreto nº 11.108/2002. Neste, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), que implementava conjuntamente as políticas de saúde, educação e assistência social é dividida, sendo criadas duas secretarias, a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e a Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (Sedas). Em julho de 2007, a Lei Complementar Nº 0039/2007, criou a Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio da reestruturação da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (Sedas), separando as pastas da Assistência Social e Educação. Além da SME, foi criada a Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas). A separação entre Assistência e Educação proporcionou avanço e autonomia na elaboração e no desenvolvimento de projetos e ações na área educacional (PME, 2008, p. 5).

A organização administrativa do município está dividida em seis grandes Secretarias Executivas Regionais (SER)²¹, mais a Secretaria Executiva Regional do Centro de Fortaleza (Sercefor), que é uma das sete “subprefeituras” da cidade de Fortaleza, localizada na região central do município. Na prática, são seis cidades de médio porte dentro de uma Capital, já que a média populacional é de 416 mil habitantes por regional.

²¹ Ver no Anexo C o mapa da divisão das Secretarias Executivas Regionais (SERs).

2.7.1 A Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) está organizada conforme Decreto Nº 13.985, de 15 de março de 2017, da seguinte forma: 1) Gabinete do Secretário; 2) Assessorias - Institucional, Especial e Técnicas (Cultura, Esportes, Educação Integral, de Informática Educativa, de Gestão de Livros e de Comunicação); 3) Coordenadorias - Coordenadoria de Educação Infantil, Coordenadoria de Ensino Fundamental, Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar e as Coordenadorias dos Distritos de Educação (I, II, III, IV, V e VI).

A Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar, que é a responsável pela gestão escolar da Rede Pública Municipal, é composta por 4 (quatro) células: Incentivo e Acompanhamento ao Controle Social; Gestão de Programas e Projetos; Superintendência Escolar e de Mediação Social.

Essas, por sua vez, desdobram-se em 7 (sete) núcleos, conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 5 – Organização da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar – SME-Fortaleza

Célula de Incentivo e Acompanhamento ao Controle Social	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo de Incentivo à Formação dos Conselhos Escolares Assistente • Núcleo de Acompanhamento dos Conselhos Escolares
Célula de Gestão de Programas e Projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo de Programas do Governo Federal • Núcleo de Acompanhamento de Programas Estaduais e Municipais
Célula de Superintendência Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Superintendentes Escolares • Núcleo de Processos Escolares • Núcleo de Acompanhamento dos Indicadores das Escolas
Célula de Mediação Social	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo de Acompanhamento à Mediação nas Escolas

Fonte: DOM Nº 15.981, 22/03/2017, p. 1-7.

Cada Coordenadoria de Distrito de Educação é composta por três células cada uma: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Apoio à Gestão Escolar e Superintendência.

A Rede Pública Municipal de Fortaleza conta, atualmente (vide Quadro 6), com um parque escolar constituído de 564 equipamentos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 6 - Unidades Escolares 2019 (por Distrito de Educação)²²

DISTRITO	ESCOLA TEMPO PARCIAL	ESCOLA TEMPO INTEGRAL	ANEXO ESCOLAR	ESPECIAL	CEI	CRECHE	TOTAL
I	45	2	1	0	21	11	80
II	42	3	0	5	29	14	93
III	41	4	0	1	20	18	84
IV	46	6	5	2	34	12	105
V	45	4	3	0	28	20	100
VI	50	4	3	0	26	19	102
TOTAL	269	23	12	8	158	94	564

Fonte: SME/COPLAN – JANEIRO/2019.

No que diz respeito a oferta, as escolas oferecem a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que tange as equipes gestoras das escolas, estas são compostas por um diretor, um secretário escolar e coordenadores pedagógicos de educação infantil e ensino fundamental (em quantidade relacionada a matrícula da escola). A função de Vice-Diretor deixou de existir nas escolas municipais 12 de setembro de 2017²³ quando todos foram exonerados.

Outrossim, na rede pública municipal existem supervisores escolares e orientadores educacionais, porém, esses, não fazem parte da equipe gestora. Há, ainda, a função do coordenador administrativo-financeiro de escola de tempo integral. Atualmente, a SME possui 292 diretores nomeados para escolas de tempo parcial e de tempo integral.

2.7.2 Marcos legais da gestão escolar na Rede Pública do Município de Fortaleza

O conjunto de normas da educação municipal é instrumento de trabalho dos gestores do órgão central – Secretaria Municipal da Educação e Distritos de Educação – e dos gestores escolares, tendo sido objeto de importantes alterações e inclusões, resultantes da evolução da legislação em matéria educacional.

Após buscas nos sites do Diário Oficial do Município de Fortaleza (DOM), da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), da Câmara Municipal de Fortaleza

²²Art. 2º. A distribuição das Escolas entre as seis Coordenadorias dos Distritos de Educação segue o disposto no Decreto nº 13.815, de 25 de maio de 2016, que redefine o Parque Escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA. DECRETO Nº 13.985, DE 15 DE MARÇO DE 2017. DOM Nº 15.981, 22/03/2017, p. 8)

²³FORTALEZA. DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO Nº 16.098, 12 de setembro de 2017, p. 1-6.

(CMFor)²⁴ e, *in loco*, na Biblioteca da Procuradoria Geral do Município (PGM), resgatou-se os documentos que representam os marcos legais do município de Fortaleza no que concerne a gestão da educação no período de 1996 a 2016, os quais serão analisado neste estudo. São eles: Lei Orgânica do Município (LOM) – Lei Nº 001/1990; Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza²⁵; Planos Municipais de Educação – Lei Nº 9.441/2008 (PME 2007-2017)²⁶ e Lei Nº 10.371²⁷, de 24/06/2015 (PME 2015-2025); e Lei da Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza – Lei Complementar Nº 0169/2014²⁸, de 12/09/2014.

a) Lei Orgânica do Município de Fortaleza

O Brasil adotou, a partir da Constituição Federal de 1988, o federalismo de terceiro grau. Nas federações de segundo grau, ainda que exista a presença dos municípios, eles não possuem autonomia política. Enquanto, nas federações de terceiro grau, como ocorre em nosso país, nos três âmbitos – federal, estadual e municipal – é possível criar leis, organizar os serviços que lhe são próprios e garantir a sua autonomia política.

Dessa maneira, na esfera municipal, não existe uma Constituição, mas sim uma lei orgânica, que tem a “aparência” de uma Constituição para o município, já que é a norma própria de maior importância política, mas formalmente considerada simplesmente uma lei. Assim, quando se pensa em lei orgânica de um município, pode-se compará-la – nas suas devidas proporções – com a Constituição Federal para a União e a Constituição Estadual para os Estados.

b) Planos Municipais de Educação (PME)

De acordo com as metas do PME 2008 - 2018 (2008, p 16, 17, 33),

Garantir, até 2012, que as instituições de Educação Infantil disponham de profissionais de apoio (tais como vigias, porteiros, zeladores, auxiliares de serviços

²⁴CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA (CMFor). Sistema de Apoio ao Processo Legislativo. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/norma/pesquisar>.

²⁵Lei Nº 5.895/1984, de 13 de novembro de 1984.

²⁶FORTALEZA. Lei Nº 9.441/2008, de 30 de dezembro de 2008. Diário Oficial do Município Nº 13.997, de 05/02/2009, p. 1-46.

²⁷FORTALEZA. Diário Oficial do Município Nº 15.549, de 24/06/2015, p. 01-48.

²⁸FORTALEZA. Diário Oficial do Município Nº 15.361, de 15/09/2014, p. 01-09.

gerais, merendeiras e auxiliares de merendeiras e **gestores**) **em número adequado ao seu funcionamento e que eles sejam qualificados para as suas atribuições, tenham escolaridade compatível e formação necessária para, ao exercerem as suas funções, participarem adequadamente no cuidado e educação das crianças.**

[...]

32. Oferecimento de cursos de formação contínua que contemplem conhecimentos específicos acerca da educação das crianças de 0 a 5 anos, aos gestores e especialistas das instituições que atendam à Educação Infantil.

[...]

O desenvolvimento de programas na área de educação inclusiva implica, necessariamente, na formação continuada em serviço e acompanhamento dos profissionais da educação: professores, gestores, funcionários e técnicos em educação, das escolas e dos diferentes setores das Secretarias de Educação.

Quanto a formação e valorização dos trabalhadores da educação, o PME 2008 - 2018 traz as seguintes metas referentes a gestão escolar:

14. Ofertar cursos de pós-graduação lato sensu, em organização e gestão da educação básica voltados, precipuamente, aos profissionais da educação infantil, ensino fundamental regular, educação de jovens e adultos, **gestores escolares** e profissional de apoio à gestão (secretários e agentes administrativos);

15. Implantar, a cada dois anos, no PME o financiamento de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, para trabalhadores da educação com cotas pré-definidas por regional para cada segmento sendo: 50% para professores 30% para técnicos e **gestores** e 20% para os demais servidores;

[...]

22. Estabelecer programas de formação continuada para os trabalhadores da educação da SME, SER's, **Grupo Gestor das Escolas**, representante dos Conselhos Escolares afim de suprir necessidades nos setores de informação e estatística, planejamento, financiamento, gestão e avaliação da educação (PME, 2008, p. 39, grifos nossos).

No que concerne especificamente a gestão, vale ressaltar dois objetivos e metas do PME 2008 - 2018:

4. Fortalecer a **gestão democrática** do Sistema Municipal de Fortaleza tendo a escola como sua unidade básica estabelecendo os níveis de responsabilidade de cada setor envolvido;

5. Assegurar a **progressiva autonomia** pedagógica, **administrativa** e financeira das escolas (PME, 2008, p. 45, grifos nossos).

A densidade, o formato, a recorrência, assim como a produção e reprodução do discurso da autonomia na gestão do sistema próprio de educação no município chama atenção para a relevância de analisar de forma mais acurada o material discursivo que ali circula.

No quesito gestão, o PME traz ainda em seu bojo, oito ações, das quais se destacam:

1. Escolha democrática e participativa dos gestores das escolas públicas municipais em conformidade com a Lei Orgânica do Município - Art. 220²⁹; com periodicidade de 4 em 4 anos e com eleição paritária ocorrendo no primeiro semestre de cada gestão;
2. Promoção da organização e garantir das condições de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na forma de conselhos escolares, grêmios estudantis, congregação de professores, associação de pais e outras entidades representativas a exemplo da Rede de pais e alunos de Fortaleza (PME, 2008, p. 45).

Por meio de pesquisas realizadas nos documentos coletados não se constata evidências de efetivação da ação “1. Escolha democrática e participativa dos gestores das escolas públicas municipais em conformidade com a Lei Orgânica do Município - Art. 220; com periodicidade de 4 em 4 anos e com eleição paritária ocorrendo no primeiro semestre de cada gestão”. Vale ressaltar que, à época deste PME, estava à frente da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Luizianne de Oliveira Lins (que teve dois mandatos consecutivos, tendo permanecido como Prefeita durante o período de 1º de janeiro de 2005 até 31 de dezembro de 2012). E em seu primeiro ano da gestão aconteceram debates sobre o processo de escolha direta e democrática de gestores escolares. “A ideia era a realização de amplos debates, nas escolas, em torno de três eixos: desenvolvimento do processo educativo; coordenação do processo educativo na escola e questões emergentes” (GUEDES, 2013, p. 47).

Essa mesma autora explica que,

Os debates ocorreram, mas a intenção ficou perdida. Após as reuniões nas escolas foram enviados relatórios para a SME, que ensejou uma escolha pautada em indicação pela comunidade escolar de três representantes, para que desses fossem escolhidos dois para assumirem direção e vice-direção, tomando como critério de escolhas seus memoriais, planos de ação e currículos previamente enviados para a SME. Porém, o que acabou prevalecendo foi a indicação política. Debates em torno da escolha de diretores escolares, desde então não foram mais realizados, ficando a comunidade escolar sem o retorno das questões discutidas no ano de 2005 (GUEDES, 2013, p. 47 - 48).

Historicamente o que se encontrou foram as práticas patrimonialistas na escolha de gestores escolares no município de Fortaleza, em especial a indicação política. As leis, resoluções e pareceres instituídos no âmbito das políticas públicas do município de Fortaleza, pressupõem o perfil de um gestor escolar que tenha competência técnica (para isso deverá ser graduado em Pedagogia ou em Licenciatura Plena, desde que tenha pós-graduação em Gestão

²⁹Onde se lê *Art. 220*, leia-se *Art. 230*. “A eleição de diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais será direta e paritária, com a participação dos professores, funcionários e estudantes” (FORTALEZA, LEI ORGÂNICA, 1990, p. 66).

ou Administração Escolar³⁰), e que também apresente competência política, nesse caso, a experiência na docência dá o tom de participação na comunidade escolar na qual este diretor irá atuar.

c) Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza

Quanto a formação dos gestores escolares o Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza traz duas visões: uma, referente a formação continuada, e outra, referente a formação inicial. No Capítulo II, que trata do aperfeiçoamento profissional, o referido Estatuto apresenta em seus Art. 4º e 5º o seguinte texto:

Art. 4º - O **profissional de magistério** deverá aperfeiçoar-se, através de **cursos ou estágios de especialização, aperfeiçoamento e atualização**, para os quais seja designado, fora ou dentro do estado ou do País.

Art. 5º - A Secretaria de Educação e Cultura do Município planejará o **processo de aperfeiçoamento do pessoal do magistério**, estabelecendo uma programação de treinamento adequada. (FORTALEZA, ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, 1984, p. 8, grifos nossos)

Apesar de não trazer expresso nenhuma referência específica a administrador ou diretor escolar, entende-se que os gestores escolares (diretores e vice-diretores) podem ser incluídos no que a lei denomina “profissional de/do magistério”. Outrossim, a lei designa a então, Secretaria de Educação e Cultura do Município, como a responsável pela organização do modo como deveria ocorrer o “aperfeiçoamento do pessoal do magistério”. E, para tanto, aponta três formas específicas desse “aperfeiçoamento”: cursos ou estágios de especialização, aperfeiçoamento e atualização.

Ainda no que tange a formação de gestores escolares no Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza, o documento apresenta na Seção IV- Da Administração Escolar:

Art. 52 – A **Direção da Unidade Escolar** será exercida pelo **Administrador Escolar**, FGE1 e CC2 e **Administradores Escolares** FGE2 e FG1, devidamente **habilitados**, nomeados por ato do Chefe do Poder Executivo, para mandato de quatro (04) anos, podendo ser reconduzido por mais um período.

§ 1º- Os ocupantes de cargos de direção e de função de vice-direção de estabelecimento de ensino de 1º Grau, símbolo FGE1 e FGE2, serão, conforme o caso, nomeados e designados pelo Chefe do Poder Executivo, após escolhidos por eleição realizada com participação dos corpos docente, discente e funcional da respectiva Unidade. (redação dada pela Lei nº 6336, de 27.10.88 – DOM nº 8986, de 31.10.88)

³⁰FORTALEZA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 001/2009. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes>.

[...]

§ 3º - Exigir-se-ão do Administrador Escolar FGE1, CC2, FGE2 e FG1, além da **habilitação específica em Administração Escolar** ou Registro de Diretor expedido pelo Ministério da Educação e Cultura, 02 (dois) anos de pleno exercício de Magistério em Unidade Escolar (FORTALEZA, ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, 1984, p. 8, grifos nossos).

Nota-se pelo exposto que a lei trata especificamente sobre a formação necessária ao aspirante ao cargo de gestor para tornar-se diretor de uma unidade escolar. No caso, ele teria que, impreterivelmente, ser um Administrador Escolar – definido nesse Estatuto no Art. 37 como “[...] o especialista em Educação licenciado em curso de Pedagogia de duração curta ou plena, com especialização em Administração Escolar” (FORTALEZA, ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, 1984, p. 6).

d) Lei da Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (Lei Complementar 0169/2014³¹)

A Lei Complementar Nº 0169/2014, mais conhecida como Lei da Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, trouxe em seu bojo algumas inovações no que concerne à gestão escolar. De acordo com as pesquisas realizadas no Diário Oficial do Município de Fortaleza, na Câmara Municipal de Fortaleza (CMF), na Procuradoria Geral do Município (PGM), em *sites* especializados em legislação e da Prefeitura Municipal de Fortaleza, o marco legal relativo à gestão democrática propriamente dito, foi a Lei-Complementar Nº 0169/2014. O restante dos achados sobre legislação, dizem respeito a elementos específicos sobre Conselho Escolar³² e Seleção de Gestores Escolares³³.

A Lei-Complementar Nº 0169/2014, sancionada em 12 de setembro de 2014, no primeiro mandato do então Prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra é constituída de 95 (noventa e cinco) artigos, distribuídos em nove capítulos e representa um marco legal importante para a educação pública municipal, visto que baliza uma série de alterações na

³¹FORTALEZA. Diário Oficial do Município Nº 15.361, de 15/09/2014, p. 01-09.

³²Lei Ordinária Nº 7.990/1996, de 23 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a criação do Conselho Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza.

³³Decreto Nº 9.714, de 29 de setembro de 1995, que dispõe sobre a Eleição para Cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas Públicas Municipais; Decreto nº 9.739, de 26 de outubro de 1995, que altera disposições do Decreto Nº 9.714, de 29 de setembro de 1995; Decreto Nº 11.006, de 01 agosto de 2001, que dispõe sobre a eleição para cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas Públicas Municipais e revoga expressamente o Decreto nº 9.739, de 26 de outubro de 1995; Decreto Nº 11.040, de 13 de setembro de 2001, que altera o inciso VII do art. 11, o art. 15 e o art. 19 do Decreto nº 11.006, de 1º de agosto de 2001, que dispõe sobre a eleição para cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas Públicas Municipais; e Emenda à LOM Nº 010, de 24 de abril de 2013, que dá nova redação ao inciso XII e XIII do art. 271 da Lei Orgânica do Município de Fortaleza.

legislação educacional, favorecendo a gestão democrática e participativa e prometendo dar maior autonomia e desburocratização ao sistema educacional.

Com a publicação desta lei, ao todo, quatro leis sofreram mudanças. Dentre elas a Lei Nº 5.895/1984 - Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza/CE; a Lei Nº 9.251/2007 - Classificação das Escolas da Rede Municipal de Ensino e da gratificação dos seus cargos de direção e apoio; a Lei Nº 9.780/2011 e a Lei Nº 9.890/2012, ambas dispõem sobre a adequação dos vencimentos-base dos servidores do Núcleo de Atividades Específicas de Educação, do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Ambiente Especialidade Educação do Município de Fortaleza (Lei Nº 11.738/08).

A Lei-Complementar Nº 0169/2014 vem cumprir a rigor o que decreta o atual o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024³⁴:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar **leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação**, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL-PNE 2014-2024, 2014, Grifos nossos).

O que indica a Constituição Federal (1988, p. 161) em seu Art. 211 “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. E o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), em seus Art. 11, 14 e 15:

Art. 11 Os municípios incumbir-se-ão de:

- I. Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados;
 - II. Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
 - III. Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- [...]

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 público.

³⁴Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Sistema Municipal de Fortaleza, por sua vez, foi instituído pela Lei N° 9.317/2007, ou seja, sete anos antes do PNE 2014 - 2024 e da Lei-Complementar N° 0169/2014; e cinco anos antes do PME 2015 - 2025. Segundo a Lei N° 9.317/2007, o Sistema Municipal de Fortaleza tem a seguinte estrutura:

- I – instituições públicas municipais de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio;
- II - instituições privadas de educação infantil;
- III - órgãos municipais de educação constituídos por:
 - a) órgão normativo;
 - b) órgãos executivos, central e regionais;
 - c) Fundo Municipal de Educação (FORTALEZA, 2007).

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza administra o Sistema Municipal de Educação, coordenando a Política Municipal de Educação, mediante a formulação de políticas públicas e diretrizes gerais, visando à otimização e à garantia de padrões de qualidade do modelo educacional e ao consequente aumento dos índices de escolaridade.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões (BRASIL, 2004, p. 25). Em seu Art. 211, a LDBEN (1996) institui os sistemas de ensino:

- Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.
[...]
- § 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Segundo Bordignon (2009, p. 32), “[...] para cumprir as responsabilidades próprias que a Constituição lhes confere, cada ente federado desenvolve suas atividades com autonomia, mas em regime de colaboração, na totalidade da Nação.

A Lei-Complementar N° 0169/2014 conseguiu ser elaborada e entrar em vigor antes do prazo estabelecido pelo Art. 9° do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 (e antes mesmo de aprovado o Plano Municipal de Educação 2015 - 2025), conseguiu corroborar o regime de colaboração, quando traz em seu bojo a garantia do cumprimento das responsabilidades definidas nas normas de cooperação e pelas novas regras de financiamento municipal e quando institui no Art. 8° do Capítulo IV - Da Gestão Democrática o Conselho Escolar como um dos mecanismos de participação da gestão democrática.

No caso da rede pública municipal, a opção foi pelos Conselhos Escolares dentre outros modelos como as Caixas Escolares e as Associações de Pais e Mestres (APM), de acordo com o que institui a Lei Ordinária Nº 7.990/96, em seu Art. 1º, o qual criou o Conselho Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza, e que foi corroborada pela Lei-Complementar Nº 0169/2014,

Art. 14 - Em cada instituição pública de ensino de Fortaleza funcionará um Conselho Escolar, órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade, observando a proporcionalidade (FORTALEZA, 2014).

De uma maneira ou de outra, a regulamentação dos conselhos ou equivalentes se deu de tal forma que estes assumiram a função precípua de *unidades executoras* (UEX) criadas por imposição do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de gerenciar as verbas repassadas pela União às escolas públicas (TABORDA, 2009). O que na prática significa que sua criação se deu a partir da política de descentralização de recursos suplementares diretamente para as escolas, como forma de estimular o ensino fundamental e fortalecer a autonomia de gestão escolar. Na visão de Taborda (2009, p. 180):

Esse estímulo e fortalecimento se voltavam para a integração entre comunidade–escola–poder público, com o empenho da comunidade local na superação dos problemas vivenciados pela escola, por meio de uma gestão baseada na minimização de gastos por parte do Estado. A política de criação destes conselhos não tinha a intencionalidade de promover a gestão democrática mais sim, a de envolver a comunidade escolar e externa no processo de captação de recursos externos e gerenciar os recursos repassados pelo FNDE. O que se percebe é que, com essa política, a escola pode ter alcançado certo tipo de autonomia, descentralização e participação. Porém, em relação à gestão democrática não houve avanços significativos.

Para a autora, os mecanismos de participação e de democratização da gestão escolar, embora possam se constituir um avanço em relação à gestão autoritária exercida por dirigentes a serviço do sistema de ensino, não tem resolvido os principais problemas enfrentados pela escola. Esses mecanismos não questionam a sua própria estrutura e não se estabelecem como autônomos, descentralizados e participativos, mesmo porque, como é possível, ao conselho escolar criado sob a lógica de unidade executora constituir-se em espaço democrático capaz de favorecer a distribuição de poder no interior da escola e promover a participação política e social dos seus conselheiros?

Pela Lei Ordinária Nº 7.990/96, os Conselhos Escolares do Município de Fortaleza foram criados com as seguintes funções: consultiva, deliberativa, normativa e avaliativa (Art.

3º, caput). No exercício de sua função consultiva emitirá pareceres; de sua função deliberativa, deliberará, decidirá; de sua função normativa, expedirá normas; de sua função avaliativa, acompanhará e avaliará desempenhos, por iniciativa própria ou quando solicitado, relacionadas as ações e atividades administrativas, financeiras e psicopedagógicas, do Projeto Político-Pedagógico da Escola (Lei Nº 7.990/96, Art. 3º, Parágrafo único). Quanto a Lei-Complementar Nº 0169/2014 – diferentemente da Lei Ordinária Nº 7.990/96 – são estabelecidas cinco funções: consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade. Além disso, o Art. 15 atribui 12 (doze) competências a saber:

Art. 15 - Compete ao Conselho Escolar, além de outras atribuições a serem definidas pelo Poder Executivo Municipal:

- I. elaborar seu regimento interno;
- II. analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação dos recursos necessários à manutenção e à conservação da escola;
- III. garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- IV. divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, à qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos;
- V. estabelecer normas de funcionamento da Assembleia Geral e convocá-la nos termos desta Lei;
- VI. Estruturar o calendário escolar, no que competir à escola, observada a legislação vigente;
- VII. fiscalizar a gestão da escola;
- VIII. promover, anualmente, a avaliação da escola nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos;
- IX. analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade;
- X. intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar;
- XI. propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência;
- XII. debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência, e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos.

Essas competências revestem o Conselho Escolar de autoridade máxima, posto que dá a ele prerrogativas sobre quase todas as áreas educacionais: normas, planos, recursos financeiros (aplicação e prestação de contas), fiscalização, calendário escolar, avaliação (nas instâncias técnica, administrativa e pedagógica), projetos, mediação de conflitos, inclusão e indicadores escolares (acompanhamento e discussões).

Percebe-se que aqui, pode ocorrer um problema, pois os conselhos escolares que *a priori* foram instituídos para democratizar as relações, envolvendo os diversos setores da comunidade escolar – alunos, pais e responsáveis, professores, diretores e funcionários – no

processo de decisão no interior da educação pública, podem entrar em colapso com os embates das relações de poder que, sendo relacional, apresenta-se no cotidiano e, particularmente, nas ações que orientam os conselhos.

Para Barbosa Jr. (2013, p. 28),

A perspectiva de idealizar o Conselho Escolar e o conselheiro precisa ser superada em nosso movimento, o que implica passar a trabalhar com pessoas reais, que vivenciam um cotidiano e estão na escola buscando compreender e opinar, em última análise, sobre o projeto de educação da escola onde se encontram. Assim, se faz necessário descobrir que saberes são necessários a essas pessoas e o que desejam ao dedicar parte do seu tempo ao fortalecimento da gestão democrática.

Portanto, o ponto de vista de cada integrante da equipe é importante para a conquista de objetivos em comum, de modo que o trabalho em equipe, as opiniões diferenciadas e o pensamento individual são fundamentais para que se construa o sucesso coletivo.

Destarte, após a explanação e a fundamentação sobre a gestão escolar até aqui, que ajudaram a captar as mediações que se estabelecem no objeto dessa investigação, o capítulo que se sucede discorre sobre o percurso metodológico, que se dá de acordo com o tipo de pesquisa, as estratégias de investigação, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados, listando-se o *pari passu* utilizado no decorrer desta investigação para a consecução dos resultados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia dessa pesquisa possui características multimetodológicas e classifica-se quanto a abordagem, qualitativa; quanto a natureza, aplicada; quanto aos objetivos, explicativa; quanto aos procedimentos, como um estudo de caso envolvendo pesquisa documental e de campo; utilizando como técnicas de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, a observação, a entrevista e os questionários.

Godoy (1995) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, as quais embasam também este trabalho são: considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados deve ser realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Revisitando a literatura sobre pesquisa qualitativa, cujos autores André (2013), Yin (2003), Günther (2006), Triviños (1987) e Campenhoudt, Marquet, Quivy (2017), contribuíram de forma significativa para a compreensão das características dessa abordagem, vimos que, atualmente, ela se destaca no meio científico ocupando um lugar peculiar no que se refere ao estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos no cenário social, estabelecendo uma interdependência entre o sujeito e o objeto pesquisado, direcionando para um processo reflexivo acerca desse cenário social. As experiências de vida, ao lado do ensino formal, concorrem para a construção de conhecimentos, crenças, atitudes, valores, emoções e motivações, componentes importantes a condicionarem a percepção dos indivíduos acerca de fenômenos biológicos, psíquicos e socioambientais. Assim, a percepção constitui experiência sensorial que adquire significado à luz dessas influências (PIOVESAN, TEMPORINI, 1995). Neste sentido, Minayo (2006) infere que a pesquisa qualitativa versa sobre o trabalho com o universo de pretensões, significados, crenças, atitudes, procurando o espaço mais profundo dos fenômenos a serem estudados. Destarte, a pesquisa qualitativa balizará as trilhas percorridas, na busca por expressar a formação dos gestores escolares, no intuito de traduzir o fenômeno estudado a partir da ótica de quem, cotidianamente, vive a prática da gestão escolar: os diretores.

A natureza da presente pesquisa é aplicada porque “Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Optou-se pela pesquisa explicativa por esta conseguir identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Além disso, é o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2008). Pois, assim como Ludwig (2003, p. 01), “entendemos a pesquisa como uma atividade racional e sistemática que visa dar respostas a determinados problemas próprios de qualquer área do conhecimento humano.”

Quanto aos procedimentos da pesquisa, dentre as cinco estratégias indicadas por Yin (2003), utilizou-se três delas: levantamento exploratório, análise de arquivos e estudos de caso.

Para Gil (1989), a pesquisa exploratória tem a finalidade de descrever, esclarecer e modificar conceitos e ideias a respeito de determinado tema. Para tanto, pautada na abordagem qualitativa, utiliza-se como estratégia metodológica de investigação a pesquisa bibliográfica e documental, seguida de uma pesquisa de campo, mediante uso da técnica de entrevistas semiestruturadas, realizadas em seis escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza/CE.

Os principais acervos utilizados são: documentos legais (sobretudo a legislação: leis, decretos, portarias e resoluções etc.), diretrizes legais da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/CE, registros de gestores e superintendentes escolares, Fontes Estatísticas (INEP, MEC, IBGE, CAED, dentre outros), diferentes materiais físicos ou on-line (relatórios impressos e online do Sistema de Gerenciamento Escolar – SGE, boletins informativos etc.), enfim, toda a documentação que permita recuperar e estudar a formação e as práticas de gestão escolar na Rede Pública Municipal de Fortaleza de 1996 a 2016.

Para o aprofundamento deste estudo, foi de grande importância, além da análise documental, a observação direta da pesquisadora. Dentre as etapas do processo de utilização da análise documental destaca-se a de análise propriamente dita dos dados, na qual o pesquisador recorre mais frequentemente à metodologia de análise de conteúdos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A justificativa para escolha do estudo de caso, deu-se por se tratar de “uma estratégia de pesquisa abrangente” (YIN, 2003, p. 33); “[...] do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 2003, p. 21)” e porque “os estudos de caso vêm sendo amplamente utilizados no campo de gestão[...] (ZANNI; MORAES; MARIOTTO, 2011, p. 02)”. Além disso, “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2003, p. 21). Ou seja, o estudo de caso visa analisar um tema observado na realidade e explicar como e

porque ele ocorre, identificando os fatores que contribuem para que o tema em questão se materialize.

Nessa pesquisa, o estudo de caso foi realizado à base de triangulações (EISENHARDT, 1989; YIN, 2003), que implicam na coleta de informações detalhadas por meio de uma gama de procedimentos durante um período limitado (STAKE, 1995).

Para a pesquisa de campo foram aplicados e analisados dois tipos de questionários, que tiveram como respondentes os diretores escolares com 10 anos ou mais de experiência em gestão escolar e quatro Superintendentes Escolares que acompanham esses gestores. Serão utilizados, como base de dados para critério de seleção dos gestores, o tempo de experiência no cargo de gestão escolar (a partir das Respostas do Questionário do Diretor da Prova Brasil 2017), os Indicadores Educacionais provenientes do Censo Escolar (INEP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os dados de campo dos respondentes foram coletados mediante entrevistas dirigidas semiestruturada (*ver modelos nos Apêndice A e B*) e espontâneas com quatro gestores de escolas e quatro Superintendentes Escolares. E após serem tratados, analisados e interpretados, permitirão chegar à discussão dos resultados e às conclusões.

A inserção na realidade pesquisada, como aponta Bogdan e Biklen (1994) na caracterização da abordagem qualitativa, será de suma relevância para a compreensão e interpretação do objetivo geral deste estudo, ou seja, apreender como a formação do diretor escolar interfere em sua atuação.

Quanto a análise dos dados, esta serve para completar o diagnóstico, para identificar ações a serem tomadas, para direcionar novos estudos, ou simplesmente para aprofundar o estudo (RIBEIRO; RUPPENTHAL, 2002).

Assim, após a coleta de dados, foi feita a transcrição e a análise, onde foram consideradas as palavras e os seus significados; o contexto em que foram colocadas as ideias; a consistência interna; a frequência e a extensão dos comentários; a especificidade das respostas e a importância de identificar grandes ideias.

Para tanto, os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo e apresentado sob três aspectos: a visão dos documentos legais, a visão dos entrevistados e, por último, será estabelecido um comparativo entre os dois aspectos. Estes permitiram a identificação de competências gerenciais técnicas e comportamentais associadas ao cargo do Diretor Escolar.

3.1 POPULAÇÃO E *LOCUS* DO ESTUDO

A amostra da pesquisa correspondente a Diretores de Escolas e a Superintendentes Escolares da Rede Pública Municipal de Fortaleza/CE, tendo como ponto de partida a análise formação inicial e continuada dos Gestores Escolares, bem como sobre seu papel e as dificuldades encontradas no desempenho de suas funções e o desenvolvimento de competências gerenciais em escolas públicas. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas, esclarecedoras e ilustrativas, que seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991).

Para definição das escolas procedeu-se da seguinte forma:

1º passo: Acessou-se o site do Inep e baixou-se os dados das respostas dos questionários dos Diretores da Prova Brasil 2017.

2º passo: Buscou-se as respostas da questão 16 do questionário: “*Há quantos anos você exerce funções de direção?*” Foram selecionados os diretores que responderam estar nessa função nos períodos compreendidos de 11 - 15 anos; de 16 - 20 anos e a mais de 20 anos.

3º passo: Obteve-se com a busca anterior uma lista de 25 códigos de INEP/MEC referentes as escolas.

4º passo: Pesquisou-se no *site Canal Educação - Prefeitura Municipal de Fortaleza (educacao.fortaleza.ce.gov.br)*, os nomes das escolas e sua dependência administrativa. Obteve-se um total de 25 (vinte e cinco) escolas, sendo 18 (dezoito) municipais e 7 (sete) estaduais. São elas:

Quadro 7 – Escolas por dependência administrativa

ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS ESTADUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escola Municipal Paulo Sarasate; 2. Escola Municipal Professora Vania Maria Neves Facó Barros; 3. Escola Municipal de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho; 4. Escola Municipal Isabel Ferreira; 5. Escola Municipal Rachel de Queiroz; 6. Escola Municipal Sebastiana Aldigueri; 7. Escola Municipal Waldemar Barroso; 8. Escola Municipal Santa Maria; 9. Escola Municipal Dom Helder Câmara; 10. Escola Municipal Maria de Carvalho Martins; 11. Escola Municipal João Saraiva Leão; 12. Escola Municipal Manoelito Guimarães Domingues; 13. Escola Municipal José Nauri Braga; 14. Escola Municipal Manoel Malveira Maia; 15. Escola Municipal José Carlos de Pinho; 16. Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo; 17. Escola Municipal Professora Aldaci Barbosa; 18. Escola Municipal Colônia Z-8. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escola de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Gonçalves; 2. Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Manoel Rodrigues; 3. Escola de Ensino Fundamental Centro dos Retalhistas; 4. Escola de Ensino Fundamental e Médio São José; 5. Escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio Sales; 6. Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Edmilson Guimarães de Almeida; 7. Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado do Pará.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

5º passo: Descartou-se as 7 (sete) escolas de dependência estadual, posto que se delimitou que seriam estudadas somente escolas municipais;

6º passo: Dentre as 18 (dezoito) escolas da rede pública municipal elencadas, encontrou-se a seguinte situação: 2 (8%) do Distrito de Educação I; 3 (12%) do Distrito de Educação II; 3 (12%) do Distrito de Educação III; 5 (20%) do Distrito de Educação IV; 2 (8%) do Distrito de Educação V e 3 (12%) do Distrito de Educação VI, como apresentado no quadro abaixo:

Tabela 1 - Escolas por Distrito de Educação

CÓDIGO DO INEP/MEC	NOME DA ESCOLA	DISTRITO DE EDUCAÇÃO	QUANTIDADE	%
23077450	Escola Municipal Sebastiana Aldigueri	I	2	8%
23234300	Escola Municipal Dom Helder Câmara			
23257482	Escola Municipal José Carlos de Pinho	II	3	12%
23064927	Escola Municipal Professora Aldaci Barbosa			
23067330	Escola Municipal Colônia Z-8			
23331615	Escola Municipal de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho	III	3	12%
23187778	Escola Municipal Santa Maria			
23245212	Escola Municipal José Nauri Braga			
23075856	Escola Municipal Paulo Sarasate	IV	5	20%
23235365	Escola Municipal Profa. Vania Maria Neves Facó Barros			
23076798	Escola Municipal Rachel de Queiroz			
23078553	Escola Municipal Waldemar Barroso			
23234423	Escola Municipal Maria de Carvalho Martins			
23256699	Escola Municipal Manoel Malveira Maia	V	2	8%
23302615	Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo			
23235128	Escola Municipal Isabel Ferreira	VI	3	12%
23235373	Escola Municipal João Saraiva Leão			
23244291	Escola Municipal Manoelito Guimarães Domingues			

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

7º passo: Pesquisou-se os seguintes dados das 18 escolas: Ideb (2009, 2011, 2013, 2015 e 2017); Indicador de Complexidade de Gestão da Escola (ICGE 2017) ambos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); o Spaece (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017) no site do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará); o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) no *site* do Anuário do Ceará.

8º passo: Elaborou-se um quadro (*vide anexos*) contendo os dados pesquisados/obtidos;

9º passo: Analisou-se os índices das escolas.

10º passo: Pesquisou-se no *site*³⁵ da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza a localização, os contatos da escola, o Distrito de Educação ao qual estavam relacionados e o nome do Diretor ou Diretora;

11º passo: Foi estabelecido contato com os seis Distritos de Educação para conferir se o Diretor/a da escola ainda era o(a) mesmo(a) desde 2017 (ano de referência do Questionário do Diretor). Obteve-se o seguinte resultado: dos 18 (dezoito) diretores escolares, 5 (cinco) haviam saído do cargo/escola e 13 (treze) continuavam como gestores. Dentre os 5 (cinco) novos

³⁵ Sala Situação (BI), disponível em: <http://salasituacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sala-situacao/mapa/index>.

diretores que assumiram as escolas após 2017, somente 1 (um) tinha mais de 10 anos em cargo de gestão escolar. Assim, em um primeiro momento (abril/maio 2019) foram selecionadas as seguintes escolas (vide Quadro 8):

Quadro 8 - Escolas Selecionadas – 1º Momento (Abril-Maio/2019)

CÓDIGO INEP/MEC	ESCOLA	DISTRITOS DE EDUCAÇÃO	TEMPO NA GESTÃO ESCOLAR
23234300	EM DOM HELDER CÂMARA	I	> 10 anos
23064927	EM PROFA. ALDACI BARBOSA	II	> 10 anos
23187778	EM SANTA MARIA	III	> 10 anos
23234423	EM MARIA DE CARVALHO MARTINS	IV	> 10 anos
23302615	EM NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	V	> 10 anos
23235373	EM JOÃO SARAIVA LEÃO	VI	> 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora

12º passo: Contactou-se com os diretores das escolas elencadas no Quadro 8 em junho/2019, quando manteve-se o primeiro contato direto. Os gestores foram bastante receptivos e cordatos, tanto com a pesquisadora, quanto com a ideia de serem entrevistados, inclusive marcando datas e horários dentro do cronograma da pesquisa de campo. Porém, dentre os 6 (seis) diretores agendados, somente um diretor e uma superintendente escolar – do Distrito de Educação V – efetivaram as entrevistas dentro do prazo; 2 (dois) diretores (Distritos II e VI) remarcaram e os outros 3 (três) diretores – Distritos I, III e IV, por conta da agenda intensa de afazeres e compromissos, declinou da intenção em participar do estudo, tendo a pesquisadora que buscar novos entrevistados.

13º passo: A pesquisadora contactou com as outras escolas da Tabela 1 (6º passo), e conseguiu marcar somente com o diretor da Escola Municipal de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho (Distrito III), pois os diretores das escolas pré-selecionadas dos Distritos I e IV haviam mudado novamente e os atuais não se enquadravam na exigência principal (mais de 10 anos em cargo de gestão escolar). Assim, contactou-se com os Coordenadores de Gestão e Superintendência Escolar do Distrito de Educação I e IV, e os mesmos indicaram diretores que cumpriam a exigência, mas que as escolas não haviam entrado no rol das primeiras elencadas (Quadro 8), ficando a nova seleção de escolas da seguinte forma:

Quadro 9 - Escolas Selecionadas – 2º Momento (Outubro/2019)

CÓDIGO INEP/MEC	ESCOLA	DISTRITOS DE EDUCAÇÃO	TEMPO NA GESTÃO ESCOLAR
23255641	EM MANOEL RODRIGUES	I	> 10 anos
23064927	EM PROFA. ALDACI BARBOSA	II	> 10 anos
23331615	EMTI PROFESSOR JOAQUIM FRANCISCO DE SOUSA FILHO	III	> 10 anos
23070250	EMTI FILGUEIRAS LIMA	IV	> 10 anos
23302615	EM NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	V	> 10 anos
23235373	EM JOÃO SARAIVA LEÃO	VI	> 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora

3.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

3.2.1 Questionários

Considerando a inviável realização de grupos focais com todos os diretores escolares, superintendentes e coordenadores de Distrito de Educação e, também, a importância de proporcionar a participação deles, optou-se pela utilização do método questionário semiestruturado.

Os questionários aplicados são uma forma de coleta de dados composta por um conjunto de questões fechadas (onde serão oferecidas aos respondentes algumas opções de resposta e ele deve optar por uma das que lhe foram apresentadas), a fim de se obter informações da forma mais precisa possível. Posto que,

as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

O questionário foi submetido a um pré-teste para verificar a clareza da redação, suficiência das opções, bem como a solidez das respostas obtidas. Eles foram preenchidos sob observação da pesquisadora, acatando a recomendação de Malhotra (2006). Segundo este autor, independente do questionário final ser ou não realizado pessoalmente, a melhor forma de

efetuar os pré-testes é através de entrevistas pessoais, pois só assim é possível observar as reações e atitudes dos respondentes.

As entrevistas são definidas como o meio pelo qual o investigador se apresenta frente ao investigado formulando perguntas com o intuito de obter dados que sejam interessantes à investigação, ela apresenta como uma de suas vantagens à obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos sociais (GIL, 2008).

Assim, serão realizadas entrevistas junto aos diretores de escolas (Apêndice A) e aos superintendentes escolares dos distritos de educação (Apêndice B).

Os roteiros da entrevista consistem basicamente na estrutura de 4 blocos de perguntas com as seguintes temáticas:

- Bloco 1: Experiência em Gestão Escolar.
- Bloco 2: Formação de Gestores Escolares.
- Bloco 3: Relação com a Secretaria Municipal da Educação e Distrito de Educação.
- Bloco 4: Gestão Democrática e Participativa.

Os quantitativos de perguntas mudam de acordo com o tipo de roteiro:

Quadro 10 – Quantidade de questões da entrevista semiestruturada

Roteiro	Quantitativo de Questões por Bloco				Total de Perguntas
	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4	
Diretor escolar	14	10	06	07	37
Superintendente escolar	13	09	11	07	40

Fonte: Elaborado pela autora

Para a pesquisa em questão, o tipo de entrevista selecionado foi a semiestruturada (*Vide Apêndices*), sendo o tipo menos estruturado, pois possui um roteiro preestabelecido, mas possibilita a adaptação de perguntas a determinadas situações e que tem como objetivo básico a coleta de dados. Isso, permitirá que a entrevista seja dirigida com foco, mas também com certa flexibilidade.

Assim, “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Além disso, “[...] as entrevistas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo[...].” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135).

As principais vantagens da entrevista semiestruturada para essa pesquisa são: mais direcionamento para o tema; possibilidade de testar a capacidade de o entrevistado se ajustar a novas situações, ao levantar questões inesperadas; oportunidades de conhecer os respondentes, podendo ter a percepção real do entrevistado e, assim, obter uma boa amostra de respondentes e o favorecimento de respostas espontâneas.

3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 149),

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos de vida que pretendemos explorar.

Tão importante quanto a definição prévia da metodologia e do desenho de pesquisa, bem como a recolha dos dados, é o tratamento e a análise dos dados, pois essa fase permite ao pesquisador codificar, categorizar e agrupá-los numa base de dados com sentido e, adequada aos objetivos e às hipóteses da investigação.

Destarte, o tratamento e a análise de dados no âmbito desta pesquisa qualitativa está, portanto, associado a uma postura interpretativista que procura, através de uma coleção massiva de dados, encontrar ligações entre categorias e conceitos de maneira a construir pressupostos teóricos suficientemente válidos que permitam a sua generalização. Para a categorização e apreciação das falas das entrevistas (questões abertas), recorreu-se à técnica da análise de conteúdo baseado em Franco (2008).

A primeira coisa que deve ser levada em conta é que os resultados serão baseados nas declarações de diretores, superintendentes escolares e coordenadores de distrito de educação e, portanto, representarão suas próprias opiniões e percepções. É uma informação muito valiosa, pois permite conhecer como os entrevistados percebem o ambiente em que trabalham, o que os motiva e como executam as atuais ações e políticas educacionais. Mas, como qualquer informação baseada nas opiniões dos entrevistados, subjetiva, isso deve ser verificado sempre que possível com dados medidos objetivamente. Isso também diz respeito às declarações dos diretores sobre as características das escolas e o comportamento da comunidade escolar que nelas atuam, o que contrasta com as descrições que podem ser obtidas por meio de

dados quantitativos, obtidos em bases de dados oficiais. Além disso, as comparações entre os respondentes, em especial entre os diretores, devem sempre levar em conta as influências culturais que podem refletir as respostas.

Destarte, nessa pesquisa será priorizada a apresentação do perfil dos diretores, principais sujeitos da pesquisa, além da descrever e analisar, a partir da “voz” desses profissionais, o que pensam sobre seu papel, suas dificuldades, suas concepções sobre suas vivências com relação a formação continuada desenvolvida no período de 1996 a 2016, fundamentada, portanto, na pesquisa qualitativa.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Todas as informações coletadas durante esta pesquisa serão tratadas eticamente e os resultados serão publicados na dissertação de conclusão de curso e, também poderá, *a posteriori*, dar origem a artigos científicos. Não há protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE) devido ao fato de que durante a realização do Mestrado, não foi obrigatório a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética. Entretanto, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os entrevistados assinem individualmente, manifestando-se, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida sobre sua participação espontânea na pesquisa. Assim, os participantes da pesquisa estarão suficientemente esclarecidos de todos os possíveis benefícios, riscos e procedimentos que serão realizadas e fornecidas todas as informações pertinentes à pesquisa, pois a proteção dos participantes constitui a razão fundamental desta.

Outrossim, como mais uma forma de cuidado ético e de empreender mais clareza e precisão aos termos que protegem a pesquisadora, a instituição e os sujeitos da pesquisa, solicitou-se uma autorização junto à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/CE (Processo N° P347535/2018, de 13/09/2018), a qual foi concedida e encontra-se nos Anexos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Considera-se esta etapa, a mais importante da pesquisa, por representar um "feedback crítico" e a convergência de todas as atividades realizadas e descritas até aqui, usando dos conhecimentos científicos extraídos dos diversos autores consultados e já amplamente apresentados nos primeiros capítulos do Referencial Teórico.

Para fundamentar a análise deste estudo de casos múltiplos, apresenta-se nesse capítulo dados de natureza quantitativa e qualitativa; os primeiros, obtidos junto as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Secretaria Municipal de Educação (SME); os segundos, coletados por meio das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos participantes da pesquisa de campo. Assim, serão apresentados, neste capítulo, de caráter analítico, a análise das percepções dos participantes da pesquisa: diretores e superintendentes escolares da rede pública municipal de Fortaleza/CE.

4.1 PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Para a análise de dados, considera-se as indicações de Yin (2003), quando afirma que consiste em examinar, categorizar, tabular e, muitas vezes, recombina as evidências, a fim de atender às proposições iniciais do estudo. E, baseada na releitura das proposições teóricas, seguido pelo desenvolvimento da descrição dos dados; e, no confronto entre as realidades teóricas e práticas, proceder às conclusões cabíveis.

Além disso, considerando a metodologia de "análise de conteúdo", que é conceituada por Bardin (2012, p. 42), como "Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução [...] destas mensagens". Neste sentido, foram observadas a descrição e a análise dos conteúdos das mensagens dos sujeitos, procurando ser fiel aos dados coletados e à essência do tema em análise, bem como desvelar os fatores interferentes no fenômeno. Para Knechtel (2014, p. 174) essa análise pode ser

[...] realizada por 2 eixos. O vertical é representado pela transcrição das "falas" dos entrevistados, que permitem a elaboração de quadros. Já no eixo horizontal são identificados os pontos de confluência da totalidade dos questionários [...], na tentativa de interpretar, de forma subjetiva e objetiva [...], o discurso de cada um deles.

As entrevistas com os diretores escolares foram realizadas nas próprias escolas que dirigem e com os superintendentes escolares nos distritos de educação nos quais desenvolvem suas atividades profissionais.

A partir da leitura das entrevistas, foram levantados temas, entre os quais buscou-se uma unidade de significado que pudesse ser destacada e, então, relacionada com os focos de análise propostos. A análise buscou também, estabelecer no material coletado, a existência de relações entre concepção de formação de gestores escolares e gestão democrática. Quando pertinente, esses dados foram analisados em conjunto com os obtidos na pesquisa documental efetuada sobre a legislação, os documentos oficiais.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os entrevistados foram codificados da seguinte forma:

Quadro 11 - Identificação dos Entrevistados

ESCOLAS SELECIONADAS	ENTREVISTADOS	
	DIRETORES ESCOLARES	SUPERINTENDENTES ESCOLARES
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL RODRIGUES	D1	-
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROF. JOAQUIM FRANCISCO DE SOUSA FILHO	D3	S3
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL FILGUEIRAS LIMA	D4	S4
ESCOLA MUNICIPAL NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	D5	S5
ESCOLA MUNICIPAL JOÃO SARAIVA LEÃO	-	S6

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Vê-se pelo Quadro 9 acima que, ao final da pesquisa, obteve-se a participação de 8 (oito) sujeitos, sendo que no caso das escolas Manoel Rodrigues e João Saraiva Leão, não foram entrevistados o Superintendente que acompanha a escola e o Diretor Escolar, respectivamente.

4.2 CONTEXTOS E SUJEITOS

Com o objetivo de contextualizar e caracterizar as escolas pesquisadas, foi realizada a compilação dos dados sobre as mesmas a partir de uma pesquisa documental em fontes oficiais e públicas, que condensam e publicam dados e índices relativos à educação brasileira. Além disso, buscou-se também fontes relativas à rede pública municipal de Fortaleza, como, por exemplo, o Plano Municipal de Educação (PME) e a Proposta Curricular do Município. A

pesquisa buscou, ainda, identificar como as atribuições do diretor de escola são definidas e como são tratados os temas relativos à gestão democrática.

Embora a amostra inicial previsse 6 (seis) escolas em 6 (seis) Distritos de Educação, a operacionalização dos trabalhos de campo inviabilizou a coleta de dados, por motivos relacionados ao tempo de duração do mestrado, a dinâmica das escolas e dos Distritos, que muitas vezes, implicou em remarcação de entrevistas mais de uma vez, devido as agendas de última hora da escola com o Distrito de Educação, do Distrito com a SME ou ambos. No final do prazo estabelecido para o trabalho de campo, conseguiu-se coletar dados em 4 (quatro) escolas de 4 (quatro) Distritos de Educação, o que corresponde a 2/3 (dois terços) do tamanho da amostra prevista inicialmente.

Vale ressaltar, também, que a redução do número de escolas (e conseqüentemente de diretores e superintendentes escolares) da amostragem não foi suficiente para comprometer a ideia inicial do olhar sobre escolas em diferentes regiões do município de Fortaleza, uma vez que obteve-se respostas de 4 (quatro) distritos/regionais conforme Quadro 10.

O Quadro 10 mostra, ainda, a relação das escolas participantes da pesquisa, os Distritos de Educação a que pertencem, seus respectivos códigos do Inep, seus endereços e Secretarias Executivas Regionais onde se situam.

Quadro 12 - Escolas pesquisadas da amostra

CÓDIGO INEP	ESCOLAS	DISTRITO DE EDUCAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	REGIONAL
23255641	Escola Municipal Manoel Rodrigues	I	Rua Maria Clara, nº 1237, Jardim Guanabara	SER I
23331615	Escola Municipal de Tempo Integral Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho	III	Rua Joaquim Marques, nº 13, Presidente Kennedy	SER III
23070250	Escola Municipal de Tempo Integral Filgueiras Lima	IV	Av. dos Expedicionários, nº 3910, Jardim América	SER IV
23302615	Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo	V	Av. General Osório de Paiva, nº 4841, Canindezinho	SER V

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No que diz respeito à localização (bairro) das escolas pesquisadas, aquelas localizadas nos Distritos de Educação III e IV encontram-se em bairros com IDH-B³⁶ Médio (0,429 e 0,444 respectivamente), enquanto a relativa ao Distrito de Educação I, situa-se num bairro de IDH-B classificado como Baixo (0,325), e a do Distrito de Educação V está localizada num bairro classificado como Muito Baixo (0,136). Essa distribuição territorial no município de Fortaleza/CE traz importantes informações que permitem maior aprofundamento na investigação de suas características, posto que mesmo em zonas completamente diferentes, elas são bem semelhantes quanto suas características principais.

Quanto as etapas de educação básica ofertadas, dados do Censo Escolar 2019 mostram que todas as escolas pesquisadas oferecem o ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano); 2 (duas) das escolas ofertam educação infantil (creche e pré-escola) e nenhuma das escolas possui a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas ofertas estão distribuídas conforme o Quadro 11.

Quadro 13 - Quantitativo de Alunos 2019

Escolas	Educação Infantil		Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	Total
	Creche	Pré-Escola		
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL RODRIGUES	—	—	678	678
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROF. JOAQUIM FRANCISCO DE SOUSA FILHO	—	—	413	413
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL FILGUEIRAS LIMA	166	47	438	651
ESCOLA MUNICIPAL NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	—	—	594	594

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Uma análise da série histórica do Ideb 2005 – 2017 dessas escolas mostra que suas ofertas foram reestruturadas ao longo do tempo. A EM Manoel Rodrigues apresenta Ideb anos

³⁶A criação do Índice de Desenvolvimento Humano para o recorte geográfico dos bairros da capital cearense (IDH-B) seguiu a metodologia utilizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde a década de 1990, que avalia o grau de desenvolvimento dos países utilizando como parâmetro o IDH, que corresponde a um indicador sintético composto por três dimensões: Renda, Educação e Longevidade. Em nível de municípios, o Programa das Nações Unidas (PNUD), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP), calculou para o ano de 2010 o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) dos municípios brasileiros. Apesar de utilizar metodologia semelhante ao cálculo do IDH para países, o PNUD ressalta que não podem ser feitas comparações entre os dois (IDH e IDH-M), pois para o cálculo do IDH-M são realizadas adaptações metodológicas do IDH em nível municipal. Dessa forma, salienta-se que para o cálculo do IDH-B de Fortaleza necessitou-se realizar adaptações à metodologia do IDH, notadamente relacionadas ao emprego de indicadores que possam mensurar as três dimensões citadas anteriormente, não sendo permitidas comparações entre o IDH, o IDH-M e o IDH-B (SDE, 2014).

iniciais de 2005 – 2013 e a partir de 2013 começa a ter Ideb nos anos finais, passando a ter apenas neste segmento do ensino fundamental de 2015 em diante. A EM Joaquim Francisco possui Ideb anos iniciais de 2009 a 2013 e a partir de 2015 passar a ter Ideb apenas nos anos finais. A EMTI Filgueiras Lima possui Ideb anos finais ao longo da série histórica, exceto em 2007, quando não registra resultado. E a EM Narciso Pessoa apresenta Ideb anos iniciais de 2009 a 2013, e em 2017. Esse movimento em torno dos resultados do Ideb revela que tais escolas passaram por algum tipo de reordenamento da oferta educacional durante esse período analisado. Um estudo mais aprofundado sobre essas alterações pode ser objeto de investigação futura.

Em 2014, o Inep cria o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE) instituído com base nos dados da Prova Brasil, da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2011 a 2013 (BRASIL, 2014d), e serve para indicar o padrão de vida dos alunos atendidos pelas escolas. De acordo com o Inep (2015, p. 3),

[...] o Inse tem como objetivo evidenciar um dos principais condicionantes dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, sua formulação requer a definição do conceito de indicador e das dimensões da realidade social que contemplará, tendo em vista a perspectiva teórica e metodológica adotada e os dados disponíveis.

No caso das 4 (quatro) escolas pesquisadas, 2 (duas) pertencem ao Grupo 2 - Escola Municipal Manoel Rodrigues e Escola Municipal de Tempo Integral Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho e as outras 2 (duas), ao Grupo 3 - Escola Municipal de Tempo Integral Filgueiras Lima e Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo. Aquelas que ficaram no Grupo 2, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo. Enquanto as escolas classificadas no Grupo 3, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.

Antes de mergulhar na realidade específica da gestão de cada escola pesquisada, é metodologicamente importante enquadrar como as mesmas estão quanto ao Índice de Complexidade de Gestão (ICGE). Pois, somente partindo de uma noção globalizante da realidade que as escolas têm é que se pode classificá-la e analisar o impacto desta complexidade na organização escolar. Além do que, esse dado, juntamente com os outros coletados, revela aspectos importantes, que podem ajudar a esclarecer a complexidade que cerca a problemática da gestão escolar no município de Fortaleza.

Quanto ao Nível de Complexidade de Gestão, esse indicador classifica as escolas de acordo com sua complexidade, onde níveis mais elevados indicam maior complexidade. De acordo com a Nota Técnica Nº 040/2014³⁷, assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: 1) porte da escola; 2) número de turnos de funcionamento; 3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e 4) número de etapas/modalidades oferecidas.

As escolas pesquisadas situam-se no nível 2 - EMTI Prof. Joaquim Francisco de Sousa Filho, que possuem porte “entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada” e no nível 3 - EM Manoel Rodrigues; EMTI Filgueiras Lima; EM Narciso Pessoa de Araújo, que apresentam “entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada”. Resumidamente, as instituições de ensino pesquisadas podem ser classificadas como escolas urbanas de médio porte/grande porte, com equipamentos e instalações básicas, informatizadas, de ensino fundamental.

b) Caracterização das equipes gestoras

Dentre as escolas investigadas foram encontradas equipes gestoras com configurações distintas: uma formada por Diretor, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar e outra formada por Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Administrativo-Financeiro e Secretário Escolar. Essa composição é orientada pela Lei Complementar Nº 0169/2014, e depende da modulação de cada unidade de ensino. No caso das 4 (quatro) escolas pesquisadas, todas possuem 4 (quatro) sujeitos ocupando cargos na gestão escolar, o que varia são os números de cargos por funções: todas possuem um diretor e um secretário escolar e duas

³⁷Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

possuem dois coordenadores pedagógicos e nenhum coordenador administrativo financeiro - Escola Municipal Manoel Rodrigues e Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo.

4.3 O QUE DIZEM OS DADOS COLETADOS EM CAMPO

De acordo com o que se explicitou no capítulo 3, a metodologia de pesquisa deste estudo envolveu a aplicação de um questionário e a realização de uma entrevista semiestruturada. Os questionários aplicados (vide apêndices) contam cada um com 15 (quinze) tópicos divididos em três blocos: I) Dados pessoais e profissionais; II) Formação e III) Experiência Profissional.

A partir das respostas dos gestores aos questionários aplicados, pode-se perceber que, quanto à idade, 25% dos diretores encontram-se na faixa etária de 41 a 45 anos; 25% na faixa etária de 56 a 60 anos e 50% na faixa de 51 a 55 anos, ou seja, este é um grupo de profissionais que se pode afirmar possuir significativa experiência profissional. Por outro lado, mostra que são pessoas que se encontram na fase final da carreira, próximo a aposentadoria. Conseqüentemente, ao refletir sobre a experiência de vida desse grupo, se pode observar que vivenciaram situações com diversas mudanças educacionais no âmbito local, regional e nacional e, isso é relevante ao pensar na educação de forma geral. No tocante aos superintendentes, 25% está na faixa com menos de 35 anos; outros 25% está na faixa de 41 a 45 anos e 50% está na faixa de 36 a 40 anos, o que demonstra que esse grupo é bastante jovem.

No que concerne ao sexo, entre os diretores 1 (25%) se autodeclarou mulher e 3 (75%) homens; e entre os superintendentes, todos são mulheres. Quanto a raça, os diretores se autodeclararam como brancos (25%) e pardos (75%); enquanto todos os superintendentes se veem como pardos (100%). Nenhum se reconhece como negro, amarelo (asiático), vermelho (indígena) e/ou preferiram não declarar no que se refere ao estado civil, dentre os diretores, 01 (25%) é solteiro, 02 (50%) são casados e 01 (25%) é divorciado; dentre os superintendentes, 75% são casados e 25% são divorciados; nenhum respondeu ser viúvo(a), separado(a) e/ou preferiram não declarar.

No que diz respeito à formação inicial (graduação), todos os diretores e superintendentes possuem graduação em curso de licenciatura. Dentre os diretores, 75% são graduados em Pedagogia e os outros 25% em História; e dentre os Superintendentes, todos são graduados em Pedagogia.

Todos os respondentes possuem pós-graduação em nível de especialização, com vários possuindo mais de uma, predominando a formação em gestão escolar. Com relação aos superintendentes, embora todos possuam formação em nível de especialização, são muito diversas as áreas de interesse. Assim, pode-se afirmar que, no que diz respeito aos diretores e superintendentes entrevistados, todos encontram-se no provimento dos respectivos cargos com a devida habilitação, de acordo com a Lei Nº 9394/1996 (Título VI - Dos Profissionais da Educação), a Resolução-CME Nº 001/2009 (Capítulo VIII, Art. 18, Art. 19 e Art. 22, § 3º), a Resolução-CME Nº 002/2010 (Capítulo IV, Art. 22) e a Lei-Complementar Nº 0169/2014 (Seção I - Da Direção Escolar, Art. 51 e Seção III - Da Superintendência Escolar, Art. 56).

Sobre o tempo de exercício em escola todos os respondentes já trabalharam em escola, sendo que 3 (três) têm menos de 10 (dez) anos de experiência em ambiente escolar e os outros cinco têm mais de 10 (dez) anos. Todos os diretores escolares possuem mais de dez anos no cargo de direção, o que demonstra, *a priori*, uma vasta experiência em gestão de escolas. Dentre as superintendentes escolares, um tem menos de cinco anos na função e as outras 3 (três) têm cinco anos no cargo, pois encontram-se nomeadas desde a criação do mesmo em 2013. Ou seja, tanto a função quanto as profissionais que atuam na Superintendência Escolar na Rede Pública Municipal de Fortaleza são bastante novas em relação ao grupo de diretores selecionados para compor a amostra desta pesquisa.

No que tange ao tempo de experiência no serviço público, os 4 (quatro) diretores apontaram ter mais de vinte anos, enquanto 3 (três) dos superintendentes tem entre 6 a 10 anos e somente 1 (um) tem mais de vinte anos. Quanto ao tipo de vínculo, dentre os respondentes todos são efetivos da Prefeitura Municipal de Fortaleza, sendo que um trabalha também no Governo do Estado do Ceará.

Com relação a outras funções que exerceram antes da atual, os entrevistados responderam da seguinte forma: os diretores exerceram funções de vice-diretor (12,5%), coordenador pedagógico (25%), supervisor escolar (25%) e professor (37,5%); enquanto os superintendentes escolares assumiram funções de coordenador pedagógico (14,3%), professor (57,1%) e outros (como por exemplo, presidente de conselho escolar). A partir dessas respostas, pode-se afirmar que, tanto diretores, quanto superintendentes escolares possuem experiências profissionais na área educacional, o que na visão de Paro (2015) e Souza (2007), Galvão; Silva e Silva (2012), Oliveira e Giordano (2018), é fruto, além do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento de cada uma delas.

Essa trajetória profissional contribuiu também para que diretores e superintendentes acumulassem experiências que possibilitam a percepção das necessidades e expectativas expressas nos desafios inerentes ao exercício profissional enquanto gestores educacionais e apoio aos gestores, respectivamente, além de proporcionar significado e sentido de gestão apreendidos em meio a concepções paradoxais próprias do trabalho do gestor que transita entre vocação e profissionalismo.

Sobre as funções que exerceram além das atuais, os diretores declararam que desempenharam a função de vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor escolar e professor. Porém, nenhum dos superintendentes exerceu a função de diretor escolar, o que chama bastante atenção posto que são eles que atuam hoje como os sujeitos que acompanham e orientam os gestores escolares de rede pública municipal de Fortaleza, sendo o cargo de diretor escolar uma premissa importante para o exercício da função atual.

Quando questionados sobre a forma como foram conduzidos ao cargo, 50% dos diretores responderam que ocorreu por meio de processo seletivo apenas e os outros 50% responderam que se deu por processo seletivo e indicação. Possivelmente essa divergência de respostas se deu porque os gestores entendem que a chamada pública que participaram durante o processo de seleção seria uma espécie de “indicação”.

Segundo dados coletados, nenhum dos entrevistados exerce uma outra profissão remunerada. Pelas respostas, constata-se que a maioria (75%) dos diretores trabalham somente em uma escola. O único gestor que trabalha em duas escolas deve-se ao fato de que ele é concursado como professor e supervisor escolar da rede pública municipal e tem uma carga-horária de trabalho de 60 (sessenta) horas semanais, ou seja, três turnos (manhã, tarde e noite). Assim, por determinação da SME-Fortaleza³⁸ é diretor nos turnos manhã e tarde em uma escola e, à noite, exerce a função de supervisor escolar em outra escola.

Quando solicitados a explicarem sua carga-horária de trabalho semanal 6 entrevistados responderam que tem mais de 40 (quarenta) horas; enquanto 2 (dois) afirmaram ter 40 (quarenta) horas.

Quanto à participação em atividades de desenvolvimento profissionais (cursos, formações, capacitações, seminários, eventos, especializações, dentre outras), os 4 (quatro) diretores e 3 (três) superintendentes responderam positivamente. Somente 1 (um) superintendente respondeu não ter participado desse tipo de atividade.

³⁸Vide Diretrizes de Lotação 2019 no site da SME-Fortaleza (sme.fortaleza.ce.gov.br).

Quanto as perspectivas profissionais dos entrevistados para os próximos 5 (cinco) anos, o estudo mostra que: 2 (dois) diretores e 1 (um) superintendente pretendem continuar na mesma função; 1 (um) diretor e 3 (três) superintendentes pretendem mudar de função nesta rede; 2 (dois) diretores e 1 (um) superintendente vislumbram diminuir a carga horária para ter mais tempo livre; 1 (um) diretor e 3 (três) superintendentes cogitam fazer um curso de pós-graduação na área de gestão escolar e 1 (um) diretor planeja se aposentar. Isso significa que, a maioria dos entrevistados mostra-se insatisfeito com a atual função, mesmo demonstrando comprometimento com os objetivos do cargo e da educação pública municipal. Por outro lado, 2 (dois) diretores e 1 (um) superintendente dizem que planejam estar na mesma função daqui 5 (cinco) anos.

Quando inquiridos sobre suas participações em atividades de desenvolvimento profissional nos últimos vinte anos e o impactos dessas em suas atuais funções, todos os diretores foram unânimes em responder que “sim, e houve um grande impacto”; porém, os superintendentes, apesar de todos terem participado de atividade de desenvolvimento profissional, essas impactaram de forma diferente para esses atores. Aqui, é importante chamar a atenção para o fato da seleção de diretores para compor a amostra, ter como critério o tempo de atuação em direção escolar maior ou igual a 10 (dez) anos. Constata-se a partir das respostas dos diretores que eles reconhecem e sentiram as consequências positivas de suas participações em atividades que visem o seu autodesenvolvimento e uma constante na busca de continuar aprendendo e evoluindo sempre.

A última questão solicitou que os entrevistados respondessem se haviam participado de atividades de formação continuada relacionados especificamente à gestão educacional nos últimos cinco anos. Dentre os diretores, 2 (dois) afirmam que participaram de formações ofertadas pela SME, enquanto outros 2 (dois) dizem ter participado de formações ofertadas pela SME e/ou Distritos de Educação e somente 1 (um) aponta que participou somente por iniciativa própria. Com relação aos superintendentes, todos afirmam que participaram de formações ofertadas pela SME e 1 (um) afirma ter participado de formações ofertadas pela SME e/ou Distritos de Educação. Outrossim, independentemente do tipo de oferta – se institucional ou pessoal – as respostas dos entrevistados demonstram que há uma sensível intenção dos mesmos em alcançar seus objetivos profissionais e a conquistar o desenvolvimento necessário para aumentar suas chances de ser mais bem-sucedido no campo da gestão da educação.

4.3.1 Percepções dos atores entrevistados na pesquisa

A percepção dos entrevistados será apresentada e analisada à luz do referencial teórico com base nos eixos selecionados anteriormente, a saber: experiência em gestão escolar; formação de gestores escolares; relação com a secretaria municipal da educação e distrito de educação e gestão democrática e participativa.

4.3.1.1 Experiência em gestão

Em relação ao eixo Experiência em Gestão Escolar, os diretores apontaram, aspectos quanto ao tempo de atuação como gestores escolares as seguintes falas:

D1 - Eu estou nesta escola desde 2013, [...] e já havia sido diretor, numa outra gestão, no período de 2005 a 2013. [...] Eu estou de fato desde setembro de 2005 até os dias atuais. Sendo que foram sete anos e oito meses na primeira escola, e faremos sete anos agora, da segunda escola, da atual Escola que é Manoel Rodrigues. [...] No total, 14 anos e 3 meses.

D3 - Eu passei dezesseis anos na direção de escola do Estado e quando foi 2013 eu migrei para a Prefeitura como... Eu fiz a seleção ... e fui chamada para uma escola, e de lá para cá, de... de... junho de 2013 para cá, eu estou na direção da Prefeitura.

D4 - Bom...na gestão eu estou desde 2005. Comecei como vice-diretor de uma pequena escola no Distrito seis.

D5 - Nessa Escola eu me tornei diretor porque fiz a seleção. Que foi feita pela SME em dois mil e... 2013. Eu estou aqui desde janeiro de 2018, mas eu já fui diretor em 2010 a 2013 da Escola Bergson Gurjão Farias da Regional 3, e também, na Escola Jornalista Demócrito Dummar da Regional 5, de 2013 - meio do ano - até setembro de 2017.

Pelos relatos apontados, nesse conjunto todos os diretores apresentam experiência em gestão escolar em momentos distintos da gestão municipal, o que significa a vivência de processos de gestão escolar diferenciados, e que eles tiveram que se adaptar às novas regras. As trajetórias profissionais em gestão escolar dos diretores entrevistados são marcadas pelo início na docência em sala de aula e, depois, assumindo funções e/ou cargos como coordenação pedagógica e vice direção, até chegar ao cargo de diretor escolar. Todos eles tiveram experiências de gerir mais de uma escola, inclusive em Distritos diferentes, como constata-se nos depoimentos citados. Os motivos para a escolha da carreira de gestores escolares atenderam a fatores pessoais de identificação com o exercício da função, como no exemplo a seguir:

D3 - Eu trabalho em escola desde oitenta e quatro, como professora. Mas logo, logo, eu percebi que tinha foco de gestão e, não, de sala de aula, e não de ser professora. Mas nunca deixei de ser professora. Mas, é... logo eu fui observando isso. Eu fui caminhando. Mesmo na escola particular, outras pessoas também, que me deram oportunidade, na escola particular, elas viram isso em mim. E elas me deram oportunidade de ser Coordenadora. Eu fui ser Coordenadora de uma escola... por conta de que eles percebiam isso em mim. E eu trabalhava lá. E eles percebiam isso em mim, né? Depois eu saí, fui para outra escola e vi que aquilo era o que eu queria. A questão de gestão seja pedagógica, seja gestão geral de uma escola, sempre foi muito o meu foco. Eu investi nisso. Eu gosto de fazer isso!

Quando indagados sobre o grau de conhecimento sobre suas tarefas diárias, os diretores afirmam que:

D1 - Eu tive muito medo ao iniciar. [...] Eu era Supervisor, via o que é que o diretor, o vice, fazia, mas esse momento, assim, a minha preocupação maior era em termo de prestação de contas, de conselho escolar, mas felizmente eu corri atrás, fui atrás de diretores mais experiente, de Presidente do Conselho, e eu logo, logo, aprendi. Nunca permiti que ninguém fizesse minha prestação. [...] Sempre assim, no diálogo, ouvindo os professores, ouvindo a comunidade. Então, eu fui amadurecendo, com o tempo e... a gente se prepara, mas sabe que todo dia tem situações adversas na escola, e a gente pretende fazer dez coisas e, às vezes, a gente faz vinte e não faz cinco que a gente havia planejado. Mas eu acredito que eu gosto administrar, e tem dado certo.

D4 - [...] A gente passou por muitas experiências durante esses quatorze anos [...] E a gente vem fazendo cursos de gestão escolar que são oferecidos pela Secretaria desde dois mil e treze, a gente vem tendo uma formação continuada. Então, a gente tem bastante conhecimento. Não só, no sentido pedagógico, mais administrativo. A gente domina um pouco as coisas. A gente sabe.

As questões financeiras são objeto de preocupação constante, como indica D1, enquanto D4 reconhece que as formações continuadas auxiliam no exercício do cargo.

Quando inquiridos sobre o foco de sua gestão, os diretores responderam de forma unânime que é a aprendizagem dos alunos, como afirma D3, “Bom, o foco da minha gestão é a aprendizagem dos meninos. Esse é o grande foco!”; também confirmado por D4, “o foco da minha gestão é pouco mesclado entre o acolhimento ao aluno e o sucesso da sua aprendizagem” (D4, 2019). Já o Diretor D5, explicou seu foco da seguinte forma:

D5 - A gente entende que o foco existente para o diretor é o foco no pedagógico. Mas eu também não nego que eu tenho um foco muito direcionado também na questão administrativa. A questão de gestão... é tanto que devido as formações que eu tinha antes de ser gestor escolar. Então, eu tenho muito foco no administrativo. E o pedagógico a gente vai tentando fazer as reuniões com as nossas coordenadoras e tentando se apropriar daquilo que nos é inerente, o que é exigido.

Assim, nesse depoimento vê-se traços do que Costa e Castanheira (2015), Günter (2017), McEwan (2003), Leithwood e Sun (2012) e Leithwood, Patten e Jantzi (2010)

denominam liderança instrucional ou educacional (com foco nas questões pedagógicas) sendo “um estilo de liderança que se centra mais na direção da influência do que na sua natureza” (PINA, 2015, p. 50). Além disso, “líderes instrucionais efetivos assumem a responsabilidade pessoal para se certificarem de que pesquisas confiáveis e práticas comprovadas sejam discutidas frequentemente e demonstradas de maneira hábil nas suas escolas” (McEWAN, 2003, p. 36).

O diretor D1, por sua vez, afirma que:

D1 - Eu me preocupo muito com a qualidade. Eu acho que em tudo, de organização. Eu acho que eu sou muito organizado e gosto que tudo esteja organizado, da limpeza da escola, a sala de aula, a sala dos professores... Então, eu olho tudo. [...] E a questão do cuidado com o outro, com aluno, de receber bem o pai, de comemorar o aniversário dele, dos professores, ter aquele diálogo com eles e ter essa relação que é uma coisa que eu não tinha em momentos anteriores e eu disse assim: quando eu for diretor, eu vou mudar isso aí! Eu queria que essa relação dentro da escola, as pessoas gostassem de estar, já que a gente passa mais tempo dentro da escola do que em casa, que as pessoas se sintam acolhidas e felizes, por estar trabalhando naquele local.

Esse depoimento faz uma inflexão nas percepções anteriormente citadas porque introduz aspectos relacionados a dimensão das relações humanas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para D1, um clima escolar amistoso e uma boa convivência entre todos antecede o foco na aprendizagem.

Todos os diretores concordaram que a SME e o Distrito de Educação oferecem suporte aos gestores escolares, por meio de formações que incluem temáticas novas, relatos de experiência, monitoramento no que se refere à aprendizagem dos alunos etc. Para os diretores entrevistados, “o monitoramento representa uma ferramenta de uso cotidiano na gestão de políticas, programas e projetos” (RUA; ROMANINI, 2013, p. 112). Ou seja,

[...] é uma ferramenta de gestão interativa e proativa, que se vale de informações com a profundidade necessária para o seu desígnio (nada além disso, sob o risco de comprometer as suas celeridade e tempestividade), e se baseia sempre na análise dos dados (não somente no seu registro) (RUA, 2013, p. 112).

E isso é detectado quando o Diretor pontua que,

D4 - A Superintendência está sempre com a gente, observando e acompanhando a questão de frequência do aluno, orientando, reunindo periodicamente, visitando a Escola, dando orientação. É muito importante... E, essa superintendência, é dessa gestão. Antes, a gente não tinha a superintendência. E as outras equipes do distrito. A equipe de mediação, a equipe de programas e projetos, a equipe que trata da questão de ajudar na gestão administrativa [...] É uma equipe de lotação muito boa. [...] Então, tem um suporte muito grande. Mas, é assim... A SME, ela vem trabalhando outros

aspectos. Os sistemas. Então, hoje, eu passeio por todos os sistemas. É uma ação da SME para que haja um acompanhamento. Estou preenchendo o Sistema de Prestação de Contas, eu estou preenchendo o Sistema de Acompanhamento do Aedes aegypti, e estou no sistema acadêmico. Então essa questão da informatização é uma ação da SME que ajuda muita a gente a organizar algumas coisas ou várias coisas.

O que o diretor afirma é também corroborado pelas superintendentes, que afirmam que “[...] o acompanhamento da Superintendência é um tipo de suporte também, porque a gente ajuda bastante na resolução dos problemas” (S3) e que “[...] os superintendentes hoje, ao meu ver, são apoio da escola no Distrito” (S6).

Segundo Rua (2013, p. 112) há distinção entre monitoramento e acompanhamento que deve ser levada em consideração uma vez que:

O monitoramento se diferencia do acompanhamento, o qual corresponde às atividades de registro e de documentação do processo de implementação da política pública, com a finalidade de assegurar o cumprimento do Plano de Atividades ou Plano de Ação, sem questionar a sua pertinência frente ao problema a ser solucionado. O acompanhamento caracteriza-se pelas atividades de supervisão, fiscalização e controle, não tendo natureza interativa, nem proativa. As informações suscitadas por ele tendem a ser formais e superficiais, e geralmente se limitam a ser registradas e informadas, nem sempre sendo analisadas.

Enquanto para Luca (2013, p. 68),

Monitoramento é uma estratégia adotada para observar e acompanhar de forma sistêmica, regular e contínua as operações implementadas de um plano de ação com vistas ao seu aprimoramento e à resolução de problemas de implementação que ocorre em seu discurso.

No que tange as formações continuadas, os depoimentos dos diretores se alinham com a ideia de Chiavenato (2014, p. 308), segundo o qual,

[...] os processos de desenvolvimento podem receber uma abordagem moderna, na medida em que seguem um modelo planejado (treinar e desenvolver pessoas como parte da cultura organizacional), em um esquema intencional (treinar todas as pessoas de maneira planejada), em uma atitude proativa (antecipando-se às necessidades e criando talentos promissores), em uma visão de longo prazo (visando ao futuro), baseado no consenso (as pessoas são consultadas e decidem de maneira participativa), em uma condição de instabilidade e mudança (tudo deve mudar para melhor e sempre) e de inovação e criatividade (para construir uma organização melhor) e visando ao provisório e mutável. As organizações estão migrando rapidamente da abordagem tradicional para a abordagem moderna.

Com relação à pergunta sobre a existência de algum tipo de avaliação do trabalho dos gestores escolares na rede pública municipal de Fortaleza, os diretores consideram que:

D1 - Sim. A gente tem a equipe Superintendentes, que está mais diretamente fazendo o elo entre a escola e o distrito; e, também, a SME. Então, eles têm encontros com a gente, pelo menos mensais, às vezes quinzenais e do dia a dia. Nas demandas que vão pedindo e a gente vai respondendo ao que eles querem. Eu acredito que a gente é avaliado diariamente.

D3 - Sim, agora mesmo nós estamos passando por uma. Eles lançaram a avaliação institucional com o Programa Diga Aí, Escola! E essa avaliação está sendo feita pelos pais, alunos, professores... todo mundo participando (D3, 2019).

D4 - Eu diria que essa avaliação é contínua. A gente está em reunião com o Superintendente, a gente está conversando sobre os resultados e esses resultados implicam diretamente no nosso trabalho. E aí a gente tem o feedback imediatamente. [...] E é claro, e agora vai ser acompanhado de uma certa maneira por alguns projetos que estão sendo implantados. Diga aí Escola, que vai ser avaliado pela comunidade. Tem o Selo Sustentabilidade, que também vai ser um tipo de avaliação. Enfim, o diretor é avaliado constantemente. Pela comunidade, pelo Distrito.

Dois dos gestores (D3 e D4) ressaltaram o aplicativo *Diga Aí, Escola!*, uma ferramenta digital, gratuita, da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) desenvolvida para ouvir opinião da comunidade sobre os serviços ofertados pelas escolas da rede pública municipal. E que, de acordo com a SME, é o meio pelo qual alunos, pais, funcionários e professores e gestão escolar podem avaliar e deixar comentários sobre a rotina escolar, sobre a alimentação escolar, o transporte, a infraestrutura, as formações para professores, os programas e projetos desenvolvidos, dentre outros serviços.

O *Diga Aí, Escola!* está organizado por perfis, para cada um dos segmentos da comunidade escolar, de forma a facilitar a avaliação por parte dos usuários. Em cada perfil, um conjunto de dimensões específicas reúne as informações necessárias para a avaliação dos diversos serviços ofertados. Nessas dimensões, a comunidade escolar pode opinar, deixar comentários, contribuindo com sugestões para a qualidade da rede municipal de educação.

Outro ponto ressaltado, em especial pelo gestor D4, foi o *Selo Sustentabilidade*, que integra o “Prêmio Municipal de Gestão Escolar: Escola e Sustentabilidade” para gestores e profissionais da educação da rede municipal de Fortaleza. O prêmio, instituído pela SME, é uma iniciativa baseada na mobilização educacional e no fortalecimento da gestão pedagógica e administrativa das escolas municipais. Tem como foco a valorização do papel da gestão educacional na eficiente gerência dos recursos, no exercício eficaz da liderança e na melhoria da ambiência pedagógica e do clima escolar, no incentivo à cultura de paz, proporcionando à comunidade escolar condições para o desenvolvimento de práticas sustentáveis para a rede de

ensino. A iniciativa faz parte das ações estabelecidas pelo Plano Fortaleza 2040³⁹ para a área da Educação.

Para receber o *Selo Escola e Sustentabilidade*, as escolas estão desenvolvendo e implementando o Plano de Metas nas seguintes dimensões: sustentabilidade na aprendizagem, sustentabilidade social, sustentabilidade administrativo-financeira, sustentabilidade na infraestrutura e alcançar ou superar as metas pactuadas. As escolas ainda precisam estar quites com a Coordenadoria de Prestação de Contas, até a data da concessão do Selo, e comprovar por meio de imagens, as melhorias no ambiente escolar.

Serão certificadas com o *Selo Escola e Sustentabilidade*, as escolas que obtiverem no mínimo, 70% de aproveitamento em cada dimensão e 70 (setenta) pontos da avaliação das dimensões. Será publicado em Diário Oficial um elogio para os servidores das escolas certificadas. Receberão o título de Escola Destaque em Gestão por Distrito as seis escolas que obtiverem a maior pontuação. Receberá também o título de Escola Destaque em Gestão da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza a unidade de ensino com maior pontuação dentre as escolas da rede.

Um detalhe interessante é que, as escolas que aderirem ao Prêmio, precisam também aderir à avaliação via *App Diga aí, Escola!*. A gestora D3 (2019), ressaltou algumas dificuldades no que diz respeito a essa avaliação no aplicativo que:

D3 - Ela é feita online. É a única fraqueza que vejo aí é que, por exemplo, nem todos os pais têm essa habilidade com a internet, não é?. Com o objeto da internet, que usa, como o celular, o computador, esse tipo de coisa, e se não for feito aqui na escola, em casa ele não fazem. Agora mesmo, a gente tem um percentual para atingir, ninguém atingiu ainda.

Sebastian e Allensworth (2012) e Bryk, Camburn e Seashore Louis (1999), mostraram que a liderança do diretor, representada pelo desenvolvimento de metas, pelo relacionamento com os professores e pelo fortalecimento da relação entre escola, pais e comunidade, afeta positivamente o desempenho dos alunos.

Tanto o *Diga aí, Escola!* quanto o *Selo Sustentabilidade* são formas que a SME encontrou de ter, por assim dizer,

³⁹O Plano Fortaleza 2040 é um documento elaborado pela Prefeitura de Fortaleza/CE o qual concretiza o planejamento estratégico para a cidade, denominado e organiza em um único documento as políticas públicas a serem aplicadas para atender as principais necessidades da população, abrangendo temáticas com foco na redução das desigualdades socioeconômicas e na melhoria da estrutura urbanística e de mobilidade da cidade. Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/>.

[...] um maior controle sobre os serviços prestados à população, bem como uma evolução nas questões gerenciais, com a preocupação da administração pública voltada para as atenções aos clientes/consumidores, o que seria intitulado paradigma do consumidor (CASTRO, 2008, p. 397).

Foi perguntado aos gestores, sobre a forma como se planejam para desenvolver suas funções na escola, com o objetivo de descobrir se eles tinham um plano de ação, um roteiro ou uma agenda para realização das atividades diárias, semanais, quinzenais, mensais e/ou anuais. Como pode se perceber com as respostas da questão anterior, eles possuem um Plano de Metas, mas, ao responderem a essa pergunta, eles esclareceram melhor o que Günther (2017) chama de práticas estruturantes:

D1 - Sim. No início do ano a gente realiza na escola, todo o núcleo gestor, com os professores, já na jornada pedagógica, o Plano de Ação. A gente revê o Projeto Político Pedagógico da Escola, e do Projeto Político Pedagógico da escola, faz o Plano de Ação Gestora. A gente entrega, fica com uma cópia, entrega a outra ao Distrito. E, durante todo ano, a gente vai fazendo os ajustes. Ali a gente estabelece as metas que quer alcançar, os objetivos, o que vamos, o que precisamos fazer para atingir aquela meta. E quando consegue atingir logo, já altera a meta para ser um desafio, para que sejam coisas desafiadoras, e a gente possa progredir cada vez mais. E mesmo assim, além desse plano, é todo mundo com sua agendinha [...].

D3 - Existe. Eu tenho, toda escola tem o Plano de Ação dela; dentro do Plano de Ação, que é o macro, tem o PPP. Dentro do PPP temos o Plano de Ação. Dentro do Plano de Ação nós temos o Plano de Metas. O Plano de Metas está todo dentro do Plano de Ação, mais detalhado. E eu tenho também meu Programa de Ação; e tenho minha Agenda Diária.

D4 - Existe tudo isso! Existe roteiro, agenda. A gente tem uma agenda muito cheia. Às vezes sai da escola, não deu tempo de fazer tudo, não é? Existe um planejamento, o Plano de Ação da escola, com as metas a serem cumpridas. O Plano de Ação Pedagógico. E agora estamos inovando com planos de metas também para outras áreas que antes ninguém acompanhava muito.

D5 - Bom, a gente sabe que o foco só vai existir se a gente se planejar nesse sentido, né?! [...] Então, assim, a gente tenta se sentar, mas a gente quando é possível está se sentando, para poder ver... [...].

Dentre as respostas acima, constata-se pelo menos três tipos de planejamento em comum entre os gestores escolares pesquisados: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação e o Plano de Metas. Outrossim, os Diretores D1, D3 e D4 também pontuaram possuir uma agenda pessoal. É notória a preocupação desses gestores escolares com a organização do seu tempo na escola, posto que cumpre uma grande demanda de trabalho, tanto interna quanto externamente. Assim, justifica-se a elaboração e cumprimento não só de uma agenda de

trabalho, a fim de priorizar compromissos; atualizar e conciliar urgência com prioridade e delegar aquilo que não puder cumprir.

Denota-se das falas dos diretores a intenção destes em exercer uma liderança de forma organizada, pautada em planejamento e gerenciada por meio de um plano que contemple todas as dimensões da educação escolar e dos sujeitos inseridos no processo, posto que “a prática de planejamento trabalha com a coordenação e execução do planejamento gerencial e do planejamento didático” (GÜNTHER, 2017, p. 94).

Por outro lado, é perceptível que “o novo modelo gerencial busca estabelecer uma nova cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade, orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia” (CASTRO, 2008, p. 392). Por isso essa notória e ostensiva ênfase no Plano de Ação e, também, no Plano de Metas, pois como aponta Castro (2008, p. 392),

a ênfase nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui um fator crucial de modernização da gestão educativa. Essa concepção tem-se fortalecido a partir da última década do século XX. Em todo o setor público, passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação dos usuários/clientes, que vão influenciar a formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional.

E fechando o primeiro bloco da entrevista, perguntou-se aos gestores se a gestão das escolas em Fortaleza mudou nos últimos anos. Eles foram unânimes em suas respostas positivas sobre a questão: D3 - “Com certeza! Com certeza!”; D4 - “Sim. Muito”; D5 - “Mudou sim, eu acho que mudou, sabe?”.

Eles também discorreram sobre os principais aspectos dessas mudanças. O gestor D1 pontuou:

D1 - [...] Como eu venho desde 2005, eu percebi que uma coisa bem interessante que foi implantado em 2013, foi a questão de o gestor montar sua equipe. Porque eu percebia que havia muitos conflitos anteriores. Porque tinha a questão política e aí, às vezes, via caso até de diretor que não se dava bem com Vice. Então, isso era muito conflitante.

Enquanto a gestora D3 fez a seguinte observação:

D3 - Eu vou fazer um comparativo da época que eu trabalhava no Distrito e de quando eu comecei a gestão, a trabalhar com gestão, como gestora. Antes, trabalhávamos no Distrito, eu era da Equipe de Ensino, mas na realidade eu trabalhava muito mais com a gestão. Então assim, a gente reunia um grupo de diretores hoje, passava uma formação para eles. Daqui a quinze dias, tinha três, quatro que não eram mais. Isso era um tormento, em especial na minha vida, porque como eu vinha de escolas

particulares, de coordenação de escolas particulares, então, você tem tudo aquilo muito arrumadinho na cabeça. Isso era uma doideira que eu achava. Porque na realidade o gestor, ele era uma indicação de um vereador. Eu digo isso porque eu trabalhei nisso. E isso, dificultava muito a vida do pessoal do Distrito e, com certeza, a vida de uma escola. [...] Então, o que eu vejo hoje: professores, diretores que fizeram a seleção, que estão com um olhar mais apurado para a aprendizagem dos meninos, das crianças, dos adolescentes. Isso eu vejo, isso é nítido! E a prova são os resultados que estão aí. A gente vê muita diferença, muita diferença!

O problema do apadrinhamento político relatado pelos diretores D3 e D4 revela as relações político-clientelistas estabelecidas pelo modelo de nomeação de diretores escolares em Fortaleza, no período anterior a 2013, que tinha forte interferência dos vereadores locais. Isso ocorria em detrimento a processos mais democráticos como a eleição direta (a qual poderia regulamentar e equalizar melhor a questão), de maneira a instigar a busca de mecanismos alternativos para prover tal cargo, como a seleção pública, por exemplo. Ao mesmo tempo, garantir a ocupação desse cargo por pessoa competente do ponto de vista do crescimento, capacidade de gerenciamento e de liderança.

Sobre essa questão, Paro (1996, p. 08) pontua que,

[...] a forma como é escolhido o diretor – por indicação política, por concurso ou por eleição – influencia, de modo relevante, na maneira mais ou menos democrática como esse personagem conduzirá o exercício de seu cargo, na sua maior ou menor aceitação pelo grupo e nos interesses com os quais estará comprometido.

Ideia complementada por Souza (2009), que acrescenta que é certo que não há democracia na escola sem a participação das pessoas na gestão e escolhas da/na instituição. Ou seja, a indicação de gestores escolares através de eleição ou seleção, demonstra uma face mais democrática na assunção da função ou sobre as quais parece existir mais transparência e mais publicidade (SOUZA, 2006).

O fato da indicação política é corroborado pelo gestor D4:

D4 - Porque existia um atrelamento político muito grande, anteriormente. Não quer dizer que, agora, não exista isso. Que ainda existe viés político. Existe. Mas eu acho que há o mérito e a capacidade de administrar, isso está muito mais sendo cobrado do que antes. É, mérito porque passou por prova, por seleção. Tem que apresentar bons resultados.

Na visão do diretor D4, ao mesmo tempo que afirma ter ocorrido mudanças no processo de escolha dos diretores escolares, reconhece que a dimensão política ainda sobrevive, embora num outro patamar, em que é exigido, para o cargo, competências administrativas e que o processo de escolha envolve algum tipo de meritocracia. Como indica Souza (2006, p. 20-

21), “É certo que há formas diversas de indicação, mas não é menos certo que todas elas carregam consigo uma marca forte de controle do poder público ou de lideranças políticas sobre o dirigente escolar e, conseqüentemente, sobre a instituição escolar”.

Assim, o fato de a SME ter optado por uma *seleção pública* ao invés da pura e simples *indicação* (mecanismo de provimento que remete exclusivamente às autoridades do Executivo – prefeito, governador, secretário de educação –, de determinada unidade subnacional), para nomeação dos diretores escolar, pode estar ligado ao fato da Secretaria optar pela exigência de qualificação técnica e experiência profissional, e/ou resistência quanto a pressão político-partidária e interesses clientelistas.

Outrossim, não foi observada na fala dos entrevistados a imprescindibilidade do mecanismo de participação da comunidade escolar na escolha de diretores escolares; nem reconhecem menores graus de legitimidade política ao processo atual de escolha, não reconhecendo a falta de liderança do diretor escolar, pelos atores da escola, apesar de reconhecerem que o modelo discricionário da indicação abriga práticas explícitas de favorecimento e de patrimonialismo.

Um fato que pode evidenciar que essa “indicação política” ainda ocorra é o fato da seleção pública de diretores não ter classificado os candidatos por pontuação nas etapas de provas e títulos e, sim, gerado um “Banco de Gestores” por ordem alfabética, tendo o candidato que passar também, *a posteriori*, por uma “Chamada Pública” (um chamamento a partir da vacância do cargo de gestor escolar), em que ele se submete a uma nova prova de títulos e uma entrevista com uma banca (*vide modelo de Edital de Chamada Pública de Gestores no Apêndice A*).

Outro ponto a se ressaltar da fala do Diretor D4 é a contradição entre meritocracia, competência administrativa e indicação política (de técnicos, políticos ou outras). Segundo Barbosa (2014, p. 81), a meritocracia é:

[...] o princípio consagrado nas organizações modernas de que a admissão, a mobilidade e a ascensão profissional das pessoas devem ser pautadas pelo seu desempenho na realização das tarefas que lhes foram alocadas nas organizações. Essa lógica fundamenta-se na ideia de que, com base em critérios de seleção, cujas regras são previamente estabelecidas e conhecidas de todos os participantes, como a exigência de um tipo específico de qualificação, se estabelece uma situação igualitária inicial que garante uma igualdade de oportunidade para todos naquela circunstância. As diferenciações que resultarem desse momento inicial são interpretadas como consequência do conjunto de habilidades e talentos de cada um, medido por meio de sistemas de avaliação de desempenho, como provas teóricas e práticas, análise de currículo, entrevistas, entre outros.

Transpondo isso para o âmbito escolar, remete à adoção do merecimento como o parâmetro de todo tipo de processo seletivo (concurso público, seleção pública, eleição etc.). Ou seja, na forma de ações afirmativas com destinação de vagas e da concessão de cargos comissionados independente de grupos ou partidos. Outrossim, traz em si uma sinonímia com meritocracia, pois pode tornar-se sinônimo de igualdade. Vele ressaltar que autores como Biondi e Felício (2007) apontam que a indicação do diretor, de forma política ou técnica, tem efeitos negativos sobre o desempenho educacional. Porém, para Oliveira e Carvalho (2018, p. 7-8), “a forma pela qual o diretor assume sua função na escola (indicação, comprovação de adequação técnica, eleição e outras) pode estar relacionada às características no desempenho de seu trabalho”.

No Brasil, é comum que a ocupação de diretor seja determinada via indicação política (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019; GONÇALVES, 2019; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018; OLIVEIRA; GIORDANO, 2018; SOUZA, 2006; 2009). O que, conseqüentemente, como afirmam Gremaud; Pazello; Maluf (2016, p. 317), “[...] pode instalar na direção de uma escola um indivíduo não familiarizado com as diversas nuances da gestão educacional e, portanto, com insuficiente capacidade de cumprir seu dever de liderança e de disseminação e execução da cultura de ensino eficiente”. As formas de provimento do cargo/função de diretor que têm maior representação nos sistemas de ensino no país, segundo Vidal e Viera (2014), Dourado (2008), Souza (2007) e Mendonça (2001), são indicação (nomeação), eleição e concurso público, sendo que a primeira é mais frequentes nas redes municipais de ensino.

Não foi identificado na pesquisa realizada se a gestão escolar anterior a 2013, em que a escolha do diretor se dava sem seleção de provas e títulos, possibilitava uma atuação mais autônoma deste e se havia maior proximidade com a comunidade escolar e envolvimento participativo. O que se pode observar pelos depoimentos dos superintendentes e diretores, é que a partir de 2013, o modelo de escolha de diretor adotado pela SME vem fazendo com que a direção escolar se oriente e se alinhe com as políticas educacionais adotadas pela SME. Em outras palavras, “a escola reverbera e reproduz, nesse sentido, ao menos em parte, as formas pelas quais a política opera na sociedade” (SOUZA, 2012, p. 169). E, nessa perspectiva, que vem ao encontro dos novos modelos de gestão do setor público, o diretor escolar “[...] é o empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado” (SILVA, 2011, p. 220).

Outro aspecto trazido à baila pelos entrevistados é apontado por D3 e diz respeito a questão do clima escolar:

D3 - Olha, quando eu cheguei no Gabriel Cavalcante, passei seis meses, sem exagero, para colocar aquelas crianças dentro de sala de aula, para assistir aula e reeducar os pais... [...] Aí houve um decreto [...] do Secretário de Educação na época, que era o Ivo Gomes: nenhuma criança para casa! A gente já fazia isso. Então, esses primeiros seis meses que eu passei lá, foi fazendo, nesse sentindo, das crianças entendessem o que era a escola. Eles não entendiam. [...] não tinha clima acadêmico a escola! Não tinha! [...]

Esta diretora aponta um fator intraescolar, inerente a instituição escolar, como algo que não se efetivava – um ambiente propício para a aprendizagem. Sua atitude evidencia uma percepção clara sobre o protagonismo da gestão escolar em definir marcos de funcionamento para o ambiente escolar e auxiliar sua equipe no sentido de criar condições e oportunidades favoráveis (favorabilidade) para que sua gestão obtivesse bons resultados (CHIAVENATO, 2003). Assim, torna-se evidente a ideia de que a liderança pode exercer um impacto positivo sobre a eficácia da organização escolar e o quanto ela é imprescindível para o seu bom funcionamento (BOLÍVAR, 2010). Porque, como indica Silva (2011, p. 221), “o diretor é o elemento dinamizador das ações na escola e não mais mero fiscal da implementação da política educacional, sendo não só o gestor da escola como também o gestor de mentalidades, delegando-se a ele o sucesso ou o fracasso da instituição escolar”.

Outrossim, “o papel do diretor varia em função do contexto social da escola” (BRESSOUX, 2003, p. 59), pois, como afirma Falsarella (2018, p. 623):

Escolas são instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Ao mesmo tempo, cada escola é terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local.

E como observa-se em Viñao Frago (1998, p. 68-69),

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana.

Finalmente, D5 ressaltou como principal de mudanças na gestão das escolas em Fortaleza o seguinte aspecto:

D5 - Porque eu fui diretor em épocas antes dessa gestão e, por exemplo, a gente não tinha esse acompanhamento. A gente não tinha acompanhamento, não era nos dados um norte, assim como é dado hoje, de como a gente agir, de como esses encaminhamentos. Então, eu vejo que hoje a gente tem sim! O caminho é esse aqui a ser seguido. Antigamente era uma coisa muito solta. Eu entendo todas como muito positivas, porque elas acabam nos dando esses direcionamentos. De como trabalhar, de como muitas ações são direcionadas e a gente procura seguir.

Na visão dele a mudança sentida mais profundamente foi quanto ao acompanhamento do órgão central e regional. Ela se sente acompanhada por seus superiores hierárquicos, o que lhe traz conforto e segurança para lidar com seus afazeres de gestor escolar.

4.3.1.2 Formação de gestores

Passando para o bloco 2 das entrevistas, formação de gestores escolares, foi perguntado aos gestores se a SME tem uma política municipal de formação de gestores escolares.

D1 resgata o histórico de formações desde 2013 e informa que que,

D1 - Já iniciou desde 2013 na nossa posse (que se deu em julho de 2013), já passamos oito dias em formação na Universidade do Parlamento, em que cada dia era uma temática diferente: prestação de contas, patrimônio, parte pedagógica, administrativa, e aí já unificou. Todos os diretores participaram, ouvindo relato de experiência de colegas que já tinham experiência maior. Para questões bem administrativas como poderíamos a necessitarmos de algum, de algum material para escola, onde recorrer, em qual secretaria recorrer; quais as secretárias parceiras. Então, isso foi interessante. E, em seguida, tivemos eu acho que foi em 2015, uma formação, em 2017 a segunda, e agora em 2019 acabamos de concluir uma outra formação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo CAED. Foram duas pelo CAED, a primeira de 2015, e agora de 2019, e 2017 foi pela Fundação Demócrito Rocha, em que essas formações tem a parte online, mas também tem a parte presencial. Todas elas superaram 100 horas de atividades.

A resposta de D3 também confirma pontos informados por D1:

D3 - Da formação, tem sim. Inclusive, depois que eu assumi a gestão, já fiz dois cursos longos, dado pelo CAED, ministrado pelo CAED, que a Prefeitura de Fortaleza está pagando. E... nesse momento estou fazendo um outro, aliás, estou fazendo dois: um sobre a questão relacional, e o outro, de gestão mesmo, de Gestão de Resultados. Eu e a coordenadora, fazemos esse da Gestão de Resultados. E esse outro de Psicomotricidade Relacional, que também é integrado com a Mediação de Conflitos, é só o diretor. Então eles dão suporte.

Já a resposta de D4 foi:

D4 - Olha, desde 2013, com essa nova gestão, a gente já ia para encontros, já era formação. Era formação continuada. O encontro de diretores já é o encontro de formação. Então, a gente está em constante formação. As grandes reuniões são para a formação. A última que eu participei foi sobre uma participação do Instituto Ayrton Senna, sobre diálogos emocionais. Ou seja, uma aprendizagem voltada para a questão do ser humano. O que está por trás da aprendizagem. É só que a criança e o adolescente foi lá, estudou, fez a prova? Ou também tem afetividade envolvida? Então, a gente vai fazer a avaliação dos alunos. A gente vai fazer sobre esses diálogos educacionais, emocionais, trabalhar isso na escola. A gente está se formando sobre isso. É um processo agora. A gente está entendendo o que é isso. Eu participei de um encontro. A gente vai estudar um pouco mais. Então, vai ser uma formação. A coordenadora também está envolvida. E, além disso, a gente atualmente está fazendo três curso - um online, EAD, e dois presenciais.

Um aspecto que merece destaque é o fato dos diretores só se referirem a cursos de formação realizados a partir de 2013; embora alguns desses diretores tenham experiência de gestão escolar anteriores a este período, não foram capazes de enumerar nenhuma formação. Resumindo, os diretores apontaram as seguintes formações: Curso EaD sobre Gestão Escolar - CAED⁴⁰; Curso sobre Psicomotricidade Relacional - CIAR⁴¹; Curso Diálogos Socioemocionais – Instituto Ayrton Senna; Curso sobre Mediação de Conflito – Célula de Mediação Escolar e Cultura de Paz/SME-Fortaleza; Reuniões e Encontros Mensais da SME.

O curso mais citado pelos gestores foi o promovido pela Secretaria Municipal da Educação (SME) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o qual iniciou em abril de 2019, e que se intitula como “Curso de Aperfeiçoamento em Gestão de Resultados de Aprendizagem”. A referida formação tem como foco os coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores escolares e técnicos da Rede Municipal de Ensino, e tem como objetivo melhorar os indicadores educacionais e sociais, baseando-se para isso em estabelecimento de metas e resultados no âmbito pedagógico.

Para tanto, o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão de Resultados de Aprendizagem tem carga horária de 180 horas, com as seguintes disciplinas: diagnóstico e metas de aprendizagem; gestão pedagógica e objetivos de aprendizagem; frequência de estudantes e relação da escola com a família e a comunidade; participação de professores e gestão do tempo escolar.

O trabalho sobre Psicomotricidade Relacional realizado em escolas públicas de vem sendo implantado na rede municipal desde o ano de 2011 (PESSOA *et al.*, 2019), constituindo-se fruto de uma iniciativa que apresentou-se pela oferta de um curso de formação em nível de pós-graduação à professores da rede municipal de Fortaleza/CE, sob a coordenação do CIAR.

⁴⁰ Centro de Apoio à Educação a Distância.

⁴¹ Centro Internacional de Análise Relacional.

E neste ano de 2019, a SME resolveu iniciar uma formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar intitulada de "Gestão de processos pedagógicos com base numa cultura de paz na educação: investindo na saúde socioemocional do gestor educador", que vem sendo realizada desde o mês de abril até dezembro deste ano, com duração de 40 horas/aulas, onde participam 320 (trezentos e vinte) diretores e, também, técnicos da rede municipal de ensino.

A referida formação tem como objetivo promover o desenvolvimento humano dos profissionais que exercem liderança estratégica na rede municipal de ensino. Para a SME, tal iniciativa tem benefícios diretos para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar e contribui na melhoria na rotina dos gestores, no sentido de proporcionar-lhes o exercício para poderem se sentir bem, tanto física quanto psicologicamente, afim de realizarem seu trabalho, que exige a cada dia mais, um nível maior de conhecimento.

Já os *Diálogos Socioemocionais*, do Instituto Ayrton Senna, têm como objetivo apoiar educadores e gestores na promoção da educação integral, com base em evidências, soluções educacionais voltadas ao desenvolvimento de competências importantes para a vida no século XXI. Caracteriza-se como uma proposta educacional estruturada para planejar, auxiliar e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes pela rede pública de ensino como um todo, desde a Secretaria de Educação até a sala de aula. A emergência dessa política na rede pública municipal de Fortaleza é relativamente nova se comparada com o Estado, onde “a formação da agenda desta política teve início em 2012 com ações interventivas e permanentes, como a Reorganização Curricular do Ensino Médio, e fortalecida em 2016, com o lançamento do Ensino Médio Integral” (GONÇALVES; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 83), tendo se institucionalizando em 2018, como política pública.

O *Programa e Formação dos Diálogos Socioemocionais nos Anos Finais do Ensino Fundamental* tem uma proposta educacional composta pelos seguintes pontos: 1) formações de gestores e professores realizadas presencialmente e a distância para entendimento, customização e implementação na escola; 2) instrumentos e metodologias para o acompanhamento do desenvolvimento de competências socioemocionais⁴² pelos professores

⁴²Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens. Para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados (IAS, 2014, p. 9).

junto aos estudantes, por meio de conversas e devolutivas que permitem o planejamento e o replanejamento de atividades para o alcance de objetivos individuais dos alunos; 3) instrumentos e metodologias para o acompanhamento do andamento da política educacional pela Secretaria de Educação; e (4) uma comunidade de prática, por meio da qual os docentes compartilham e comentam atividades criadas por eles para potencializar o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes nas aulas. Quanto ao referencial teórico, apoia-se no material produzido pelo Instituto Ayrton Senna com o intuito de problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que toma os estudantes como capital humano a ser investido.

Ressalte-se ainda que “a implementação das políticas públicas educacionais contemporâneas traz, recorrentemente, temas como competências socioemocionais, habilidades do século XXI e currículo socioemocional” (GONÇALVES; MAGALHÃES, 2019, p. 83).

O curso sobre *Mediação de Conflito* foi pensado e desenvolvido pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz ligada à Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (COGEST) da SME e vem ofertando formação sobre a importância da inteligência emocional no contexto da rotina escolar, direcionada aos profissionais (diretores e secretários escolares) que atuam na gestão escolar da rede municipal. Essas formações são realizadas pelos próprios gerentes e técnicos da COGEST, da Célula de Fortalecimento da Autonomia Escolar e da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz. O objetivo desse curso é proporcionar aos gestores escolares ferramentas para um bom desenvolvimento das competências emocionais necessárias para suas funções.

A formação abordou o tema "Fundamento do trabalho: papel e atribuições dos secretários escolares frente aos organismos colegiados", visando proporcionar aos participantes as habilidades fundamentais para o aprimoramento da inteligência emocional, a fim de melhorar a qualidade de vida dos educadores.

E, finalmente, os gestores pontuaram as reuniões e os encontros mensais da SME/Distritos de Educação como formações.

Quadro 14 – Compilação dos Cursos Ofertados pela SME-Fortaleza

CURSO	INSTITUIÇÃO	PERÍODO	QUANTIDADE DE MÓDULOS
Curso de Formação de Gestores Escolares da rede municipal de ensino.	CAEd/UFJF	Julho/2014 a Abril/2015	08 fascículos impressos
Gestão Escolar: Qualificação Integrada à Distância de gestores públicos municipais em Educação.	Fundação Demócrito Rocha (FDR)	Agosto a Setembro/2016	12 fascículos impressos e 06 videoaulas
Curso sobre Psicomotricidade Relacional.	CIAR	Agosto/2018 a Dezembro/2019	40 h/a
Programa e Formação dos Diálogos Socioemocionais nos Anos Finais do Ensino Fundamental.	Instituto Ayrton Senna	Agosto/2018 a Dezembro/2019	Não identificado
Curso sobre Mediação de Conflito.	Célula de Mediação Escolar e Cultura de Paz/SME-Fortaleza	Abril a Dezembro/2016	08 módulos (80 h/a)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A preocupação com a qualidade do trabalho dos gestores escolares e, portanto, com a do processo de aprendizagem do aluno, está nitidamente presente no escopo dessas formações citadas pelos entrevistados. Também é reiterado o suporte ao trabalho dos diretores de escolas, como uma forma de acompanhá-los quanto às necessidades que surgem no seu trabalho com os aluno e colaboradores. Porém, não foi identificado a definição de um calendário do processo de formação continuada dos diretores da rede municipal, que expressasse a realização de estudos com encontros sistemáticos, por exemplo, nem tampouco um produto final (um plano, um prognóstico, um portfólio etc.).

Além disso, outro aspecto importante da formação continuada foram os convênios da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza com o CAEd, o Instituto Ayrton Senna, o Centro Internacional de Análise Relacional e a Fundação Demócrito Rocha que desenvolveram formações para gestores de 2013 até a presente data, ficando evidente o arranjo institucional entre os setores público e privado.

No que diz respeito a possibilidade de a SME possuir uma política municipal de formação de gestores escolares, os diretores se ativeram a enumerar os cursos de que participaram, mas não conseguiram se posicionar sobre uma ação sistêmica da SME quanto a formação de gestores. Embora todos os cursos ofertados tenham sido considerados relevantes pelos diretores, não se percebe um eixo estruturante que identifique e agregue esses cursos numa iniciativa de política de formação continuada de gestores. O trabalho de elaboração de uma identidade conceitual e organização sistêmica dos cursos, se possível, permitindo a SME construa uma política pública, é trabalho que ainda precisa ser realizado.

Outro ponto importante ressaltado na fala de D4 se refere a concepção de que todo encontro que participam é formação. A comparação de D5 entre a formação em contexto e a formação para gestores também é uma reflexão que merece destaque, pois ele pontua a importância de todos terem formação. E vai de encontro com o pensamento de Paro (2015, p. 113) que explica: “[...] a chamada formação “continuada” dos gestores não se deve bastar em palestras ou cursos oferecidos aos diretores, fora de seu contexto e sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia”.

Não foi detectado nas entrevistas desconforto sobre a descontinuidade das formações, o que é algo muito relevante, posto que, segundo Garcia (2004, p. 64), “[...] um dos grandes problemas enfrentados no sistema de ensino brasileiro é a falta de continuidade das políticas públicas destinadas a ele [...]”. Uma tendência é a dos “influxos das políticas modernizantes impostas pelos gestores, e outra de baixo, da cultura cristalizada no exercício da atividade do diretor” (BURGOS; CANEGAL, 2011, p. 41).

Burgos e Canegal (2011, p. 42) chamam atenção também para o fato de que,

[...] Além de um forte investimento na capacitação técnica do diretor, será preciso construir politicamente um novo consenso a respeito do papel da escola, incorporando à noção de êxito escolar, não apenas a proficiência dos estudantes em disciplinas específicas, mas também o seu efeito na difusão de valores compatíveis com a república democrática desenhada em 1988. E para essa escola existir, o diretor terá que ter as bases de sua autoridade reconstruídas, aliando competência administrativa e condições institucionais compatíveis com o exercício de uma verdadeira liderança política e pedagógica da escola.

Passando para o questionamento sobre se os conteúdos propostos nas ações de formação continuada atendem as necessidades dos diretores, obteve-se as seguintes respostas

D1 - Porque fala de todos os, os aspectos que realmente a gente precisa trabalhar: parte administrativa, parte pedagógica e financeira. Todos os cursos trabalharam esse tripé. Abrangeu tanto a parte pedagógica, com metodologias, com avaliação, com resultados, metas, a parte administrativa, dificuldade, e a questão financeira como lidar com poucos recursos. Com pouco fazer muito!

D3 - Atendem. Eu achei muito legal essa nova essa nova formação. Só é ruim para nós, a questão de ser a distância, porque a distância, a gente tem que ter muita disciplina... [risos].

D4 - Sim, sim. O que eu falei. Está atendendo de diversas maneiras. Atendendo vários focos, não só um foco. Porque eu acho que, antes, a formação era voltada muito mais para a questão da administração escolar; gestão escolar enquanto administrativo. A gente foi para muito curso sobre prestação de contas. Essas coisas assim de recursos. E, agora, a gente tá vendo as coisas, o lado humano, pedagógico, humano, que às vezes você, voltar a um tempo atrás, existia até diferenciação: diretor administrativo, diretor pedagógico, coordenador pedagógico. E hoje está muito mais claro.

D5 - Atendem, sim. Atendem. Eles são bem direcionados, com foco naquilo que a gente tem dentro da escola. Então, entendo que ela supre as informações, aquilo que a gente precisa para poder nos ajudar no nosso dia a dia dentro da escola.

Os depoimentos mostram que os diretores reconhecem a importância da oferta dos cursos e a qualidade das formações, citando, inclusive, *feedbacks* positivos, como o depoimento de D3: “Eu estou gostando muito. Eu achei que esse fosse um diferencial que aconteceu nessa formação, porque ela dá chance ao diretor de se perceber, dá essa chance”. E isso é muito bom, na medida que não são cursos que “[...] servem quase tão somente para atribuir “pontos” na carreira escolar, porque tal formação fica distante dos problemas que os diretores enfrentam em seu dia a dia” (PARO, 2015, p. 113).

No entanto, conseguem identificar alguns temas que não foram trabalhados, como aponta D1 em sua fala

D1 - Eu acho que a parte da Educação Especial. Eu tive uma formação de Educação Especial em 2012. Porque a gente está recebendo cada vez mais alunos com necessidades educativas especiais e, assim, nem todas as escolas têm o profissional do AEE. Então, seria interessante que nós, gestores, nos familiarizássemos mais com essas novas demandas. Muitos alunos autistas chegando na escola e a tendência é aumentar, porque essas crianças que tiveram problema, de microcefalia, estão chegando agora no Ensino Fundamental 1, e já, já, chegarão nas escolas de Fundamental 2, que é o caso da minha realidade. E a gente saber lidar melhor com essa situação. Eu acho que deixou a desejar, a formação nessa área de educação especial.

Enquanto D3 pontuou outro fator relevante:

D3 - [...] Quando foi agora, eles até pediram uma certa opinião, dos problemas que as escolas enfrentam e tudo. Eles até colocaram lá, quando foram apresentar o curso que um dos grandes problemas era realmente a questão de você fazer monitoramento em cima das aprendizagens dos alunos, da escola [...]

Na visão de D3 é muito válido que os gestores escolares sejam consultados sobre os conteúdos a serem abordados em suas formações, pois teriam mais intimidade com o que passam diariamente nas escolas e continua apontando que “Só é ruim para nós, a questão de ser a distância, porque a distância, a gente tem que ter muita disciplina, muita disciplina”.

Quando solicitados a citarem atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários, capacitações, treinamentos etc.) em gestão escolar que participaram nos últimos 20 anos, os entrevistados conseguiram enumerar:

D1 - Eu realizei os cursos da Fundação Demócrito Rocha. Tinha curso de gestão. Não só na Gestão Educacional, mas geral. Eu fiz o curso de Administração Escolar, na UECE, mais ou menos nesse período logo após a graduação, e os demais mesmo, foi quando eu já assumi a gestão em Fortaleza. Porque em Maracanaú, como Supervisor, eu tinha muitos cursos, mas ligado à parte pedagógica. Às vezes, junto com os diretores. Era de gestão, mas só enfatizava a parte pedagógica. Certo?! Inclusive um seminário com o professor Luckesi, o Cipriano Luckesi, de três dias, que realizamos no município de Maracanaú, acho que foi no ano de... 2002... 2001... por aí. (D1, 2019)

D3 - Eu fiz uma especialização voltada para gestão. Eu fiz um curso, ministrado pelas suas orientadoras, que foi quando a Sofia Lerche assumiu a Secretaria de Educação do Estado. [...] E eles davam muita formação para a gente, muita formação. O Estado, antes do Lúcio Alcantara também. Eu já era gestora, e a primeira formação que eu recebi, enquanto diretora lá, foi o programa, que na época foi oferecido pelo Napolini, que era o Progestão. [...]

D4 - Sim, sim. Eu participei. Eu entrei no Município em noventa e cinco. Naquela época a gente não ouvia falar muito. Eu, como professor, não ouvia falar de formação para gestor. Não ouvia. Mas, no final dos anos noventa, com a criação dos conselhos escolares, eu pude participar, porque naquela época eu começava a participar de conselho escolar, inclusive eu fui presidente de conselho escolar, e começou uma formação, junto com diretores. Então, o que eu vi naquela época, que eu participei, que eu pude presenciar, foi essa formação em conselho escolar. E os diretores estavam presentes. Era diretores, presidentes de conselho e comunidade. [...]

D5 - Nos últimos vinte anos. [risos] Imagine se eu vou me lembrar assim desse tempo todo! Até porque eu estou na educação de dois mil e um pra cá. Mas seriam quase vinte anos, né? Mas assim, como gestor, como gestor mesmo, a gente praticamente... formação assim, em contexto, a gente veio ter agora essas formações com essa administração. Porque anteriormente, se eu disser que me lembro, eu... A não ser que fosse alguma formação feita pela própria escola que a gente trabalhava.

Os três diretores fizeram uma retrospectiva dos anos de 1990 até o presente, em que situaram suas lembranças sobre o que viram e vivenciaram relacionado a formações de gestores escolares nos últimos vinte anos e as principais formações elencadas foram: cursos da Fundação Demócrito Rocha; Habilitação em Administração Escolar; Formação em Conselho Escolar; Seminários ofertados pelas Secretarias de Educação.

Quando perguntados se conseguiam identificar continuidade ou articulação entre as ações de formações realizadas nos últimos vinte anos, o depoimento de D4 é o mais emblemático ao afirmar que,

D4 - [...] Passei pela gestão do Cambraia, Juraci, Luizianne e Roberto Cláudio, sempre houve quebra. Muita quebra. Mas assim, é uma quebra, mas eu acho que algo fica aí no tecido da escola, na gestão. Essas coisas não se diluem facilmente. Há uma quebra de visão de administração, de gestão, mas, fica no tecido da escola. Eu acho que as escolas crescem. Eu acho que isso sustenta. Eu acho que tem coisas, que eu vejo que começou naquela época e continua.

Esse depoimento apenas confirma o que a literatura da área vem apontando há muito tempo – a descontinuidade de políticas públicas na formação continuada de gestores.

Quando perguntados sobre a participação em Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), Escola de Gestores, Gestão para o Sucesso Escolar, dentre outros oferecidos pela SME, SEDUC ou MEC, somente D3 foi capaz de responder ao questionamento, e fez a seguinte declaração:

D3 - Gestão para o Sucesso Escolar, do Estado. Porque o Estado, ele dava suporte. Então, do mesmo jeito que ele foi implantando os programas, ele ia dando formação para os diretores. Assim, a questão do Spaece, o Direto sempre foi muito formado. Quando ele abriu a Escola de Formação mesmo lá, que fica lá no Cambeba, ele sempre oferecia cursos, ele sempre oferecia cursos.

Essa indagação precisa ser analisada a luz da capacidade de memória de cada um dos entrevistados, mas o fato é que apenas um dos diretores, conseguiu lembrar de cursos mais antigos, o que não significa que os outros não tenham participado, apenas, não lembraram de citar. D4, por exemplo, afirmou que “Progestão, eu lembro desse nome. Agora, especificamente quando foi e tal não sei te detalhar”. Enquanto D5 foi taxativo: “Não, não. Não me recordo não”.

A seguir, os entrevistados foram inquiridos se atualmente estavam participando de algum programa ou política de formação continuada para gestor escolar. Todos os entrevistados, como pode-se conferir nas falas anteriores, estão participando das formações ofertadas pela SME e convergem em seus relatos quanto ao modelo e os conteúdos de cada um deles.

Sobre esse aspecto, corrobora-se o que Freitas (2009, p. 170) assevera:

as agendas políticas deram destaque à democratização da gestão educacional, considerada excessivamente hierarquizada. Dentre as estratégias levantadas para resolver a questão, destacaram-se a construção e oferta de programas e cursos, presenciais e a distância visando à preparação de gestores.

A Lei Nº 9.394/96 traz importantes dispositivos para compreender o delineamento de ações voltadas para a formação do gestor escolar, bem como para a gestão democrática do ensino. O Art. 64, que dispõe que a formação de gestores escolares deve ser feita, inicialmente, em cursos de graduação em Pedagogia e, de forma continuada, em nível de pós-graduação e o Art. 62, parágrafo 3º, segundo o qual “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996).

Quanto a identificarem necessidades no que concerne à formação para melhorar suas práticas gestoras, os diretores se ativeram a relatar suas dificuldades diárias, as mudanças constantes advindas dos contextos sociais e educacionais, não conseguiram enumerar conteúdos ou temas que deveriam ser abordados em formações para melhorar a gestão na escola.

Ao serem solicitados a indicar ações, dentro de sua prática gestora, que podem ser consideradas frutos de sua formação continuada, os diretores destacam a melhoria nas relações interpessoais, uma maior aproximação da família com a escola, o foco na aprendizagem, a capacidade de mediar conflitos, o acompanhamento aos docentes, como os mais relacionados com as ações de formação. Esse exercício de autoavaliação relacionando prática e formação fez com que os gestores parassem e pudessem se autoanalisarem, posto que o propósito deste questionamento era, justamente, conseguir respostas que mostrassem as interfaces do que fora apreendido com as formações em gestão escolar, bem como possíveis repercussões destas na prática em decisões e ações no cotidiano das instituições que dirigem.

Percebe-se, por exemplo, que os Diretores D1 e D4 deram respostas bastante semelhantes, sendo que o primeiro focou no acolhimento à comunidade escolar e o segundo a mediação e resolução de conflitos; enquanto os Diretores D3 e D5 pautaram-se no seu lado pedagógico: aprendizagem dos alunos e acompanhamento aos professores.

Quando solicitados a propor um plano de formação, os entrevistados reagiram, informando que temas relacionados a afetividade, necessidades especiais, financiamento, conselhos escolares, socialização de boas práticas, gestão de pessoas, tem demanda no cotidiano da escola e precisam ser considerados em cursos de formação continuada.

Os depoimentos de D3 e D4 deixavam transparecer que havia problemas de relacionamento entre professores e equipes gestoras. Tal disputa expressa pode representar relações e interesses diferentes dentro da escola de grupos e de subgrupos. Esse campo de tensão, no qual as disputas de interesses diferentes apareciam de forma sub-reptícia, leva a refletir com Bourdieu (2005, p. 49):

[...] os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos, quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda, que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (...) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

Para Castro (2008, p. 395), “está muito claro o caráter descentralizador das decisões, não no sentido de democratizar o processo, mas, sim, no sentido de dividir as responsabilidades

pelos êxitos e fracassos da escola”. Observa-se nessas sugestões dos diretores, que elas contemplam,

[...] dilemas socioculturais que os gestores lidam no cotidiano complexo e dinâmico das organizações, no qual eles interagem com outros sujeitos que com eles constroem práticas provisórias, improvisadas, ou muitas vezes até contraditórias que resultam na gestão (VARGAS; JUNQUILHO, 2013, p. 183).

Uma das tarefas do gestor consiste justamente em “[...] apoiar aqueles que estão motivados e integrar os que procuram se afastar” (DOURADO, 2001, p. 113). Outrossim,

O compromisso com a aprendizagem dos alunos e com o desenvolvimento dos colegas muitas vezes não exige do gestor respostas imediatas. Seu tempo e energia acham-se, por isso, mais voltados para o cumprimento de várias tarefas "urgentes" e que o absorvem durante o dia todo – problemas com equipamentos, obrigações para com órgãos hierárquicos superiores, solicitações dos alunos, dos pais, papéis a serem preenchidos. Cansaço, estresse, irritabilidade podem estar presentes entre os responsáveis por assegurar a educação básica a todos (DOURADO, 2001, p. 116).

Também há de se levar em conta o que pontua Martins (2007, p. 1), para quem as relações de trabalho na escola são constituídas por um tripé:

a) o conjunto legal e normativo (previsível e relativamente estável, tendo em vista que sua modificação requer processos de negociação política e/ou troca nas esferas executivas); b) as regras informais configuradas e negociadas entre os pares cotidianamente diante de situações reais de trabalho (imprevisíveis); c) os fatores sociais e econômicos que formam um campo cada vez mais imprevisível de práticas singulares, tendo em vista o aprofundamento da crise social, econômica e de valores que permeiam o capitalismo contemporâneo.

No contexto normatizado das escolas, diretores, coordenadores e professores oscilam entre a possibilidade de serem agentes da organização e atores do cotidiano. De um lado, como agentes, eles trabalham de acordo com as regras estabelecidas pelo aparato burocrático e normativo do sistema de ensino, o que facilita o alívio de tensões por um certo distanciamento (saudável) de problemas que assolam o cotidiano: cumprem horários, tarefas, calendários, avaliações e ponto final. Nas palavras de Lima (2003, p. 66), “o rigor da administração coexiste, frequentemente, com a tolerância, por mais paradoxal que possa parecer”. Isso cria uma ambivalência, pois o conjunto de regras formais, ao mesmo tempo em que cerceia, garante a proteção necessária para aqueles que se resguardam atrás da legislação e da previsão de suas tarefas. De outro lado, como atores, assumem todos os riscos, tensões e contradições do exercício de uma profissão que se improvisa nesse mesmo cotidiano (MARTINS, 2007, p. 728).

Também foi perguntado aos entrevistados se receberam algum tipo de formação em gestão de indicadores educacionais. Os diretores informaram que,

D4 - Vários. Eu lembro que uma grande formação que eu tive sobre indicadores educacionais foi na época que eu ainda... já era... deixa eu ver aqui... Presidente de Conselho Escolar... Isso! Eu me lembro que... é... eu não lembro muito bem o ano...

D5 - Gestão de indicadores também faz parte das formações. A gente vê sempre nas formações. [...] a gente tem visto essa questão dos indicadores. É... tanto nas formações como nas nossas conversas, nos encontros... [...]

Considerando as falas dos diretores pode-se afirmar que todos responderam afirmativamente à questão e apontaram a presença dos indicadores como Ideb e Spaece, nas formações recebidas. Cabe, a partir da análise das falas frisar a ausência do formações sobre indicadores de aprendizagem e desempenho escolar como aprovação, reprovação e abandono, no estabelecimento de políticas para a formação na área de gestão. Porém, se cruzarmos as falas acima com o referencial teórico, a partir dos documentos analisados, vê-se que pelo menos em dois momentos específicos - o 2º módulo do Curso de Formação de Gestores Escolares da rede municipal de ensino do CAEd e o fascículo 5 do Curso Gestão Escolar: desafio da educação no século XXI da FDR tratam de indicadores educacionais.

4.3.1.3 Relação com a Secretaria Municipal da Educação e Distrito de Educação

O bloco 3, Relação com a Secretaria Municipal da Educação e Distrito de Educação, traz quatro questionamentos. A primeira questão se refere as percepções sobre as ações da Secretaria (órgão central ou distrital) no sentido de oferecer formação para sanar as dificuldades identificadas. As respostas dos diretores possuem um caráter mais construtivo do que crítico, pois reconhecem que os conhecimentos que adquiriram nas formações, permitem que eles gradualmente construam sua autonomia e consigam ser resolutivos com relação aos problemas e às tensões emergentes advindas das obrigações diárias.

Sem negar a influência de currículos ocultos, socialização por pares, processos subjetivos e elementos biográficos particulares que atuam nas dinâmicas de formações de gestores, percebe-se que os entrevistados tem ciência que suas práticas foram socialmente situadas e construídas, e tem efeito sobre a qualidade da educação (índices e aprendizagem dos alunos), que podem ser socialmente diferenciados, igualitários ou desiguais, dependendo de como eles gerenciam as escolas.

A segunda pergunta do bloco 3 se refere a quais iniciativas da SME consideram importantes para o desenvolvimento do trabalho da escola. O desenvolvimento de reuniões sistemáticas e cursos de formação continuada e em contexto (tomando como *locus* as unidades escolares), constituem-se, na fala dos diretores entrevistados, uma inovação quanto aos procedimentos usuais de formação, ofertados pela SME. De modo geral, são elaborados por equipes técnicas alocadas na própria Secretaria e/ou nos Distritos de Educação, que assumem o papel de formadores para essas atividades. Essa inovação, na visão dos Diretores, vem provocando mudanças visíveis para a gestão das escolas públicas municipais de Fortaleza.

Percebe-se pelas falas dos diretores que tem havido forte demanda da SME desde 2013 até a presente data, para que as escolas desenvolvam projetos institucionais como o Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz (EMPAZ); Projeto Integração – Turmas Avançadas e Idiomas; Programa Pró-Técnico; Caravana Aprender Mais; dentre outros e/ou especiais fruto de parcerias com ONG e Organizações Sociais. No entanto, não há indícios de que essa demanda tenha provocado mudanças na atuação dos diretores das escolas.

Outro ponto que se deve ressaltar é quanto à questão assinalada por D1, que se refere a Busca Ativa dos estudantes, recurso que auxilia a combater a exclusão escolar, posto que identifica, registra, controla e acompanha as crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Por meio da Busca Ativa a escola e a SME possuem dados concretos que possibilitam planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a inclusão escolar.

Do depoimento de D3 pode-se ressaltar ainda, a questão do apoio técnico fornecido pela SME e Distrito de Educação, que parece trazer fortalecimento aos gestores, posto que os outros entrevistados em outros momentos também citaram esse ponto como algo bastante positivo. É o que Castro (2008, p. 400) denomina de “um modelo de gestão sistêmico, centrado nos contextos reais e nas pessoas que neles atuam, definindo uma rede de comunicações com direções múltiplas e diversas”.

A terceira questão do bloco 3 indaga se ocorre intervenção da SME ou do Distrito na definição das metas anuais para a escola e que tipo de intervenção acontece. As respostas dos entrevistados não convergiram, como pode-se constatar a seguir:

D1 - Sim. Inclusive ela, ela não acontece só anualmente, não. Ela logo que é elaborado conjuntamente o plano de ação gestora, a gente apresenta esse plano para o Superintendente e Gerente de Ensino e Gestão do Distrito de Educação e ele é avaliado semestralmente, pelo menos. Já tem ano que já foi trimestralmente, agora foi semestralmente, para ver se naquele, porque os alunos realizam as avaliações

diagnósticas iniciais, avaliação intermediária e a final. Todos os alunos da Escola, todas as séries, em língua portuguesa e matemática.

D3 - Há sim... há. Por exemplo, a gente programa as metas, todas em cima das metas programadas da própria SME. A SME programa as metas dela; o Distrito programa as metas e, nós, programamos as nossas metas. Quando a gente programa as metas, o Distrito dá uma olhada nas nossas metas. Então, ele dá algumas sugestões. [...] Então, a questão do Plano de Metas, eles fazem intervenções, eles vêm aqui na escola, eles olham; o Superintendente vem, conversa.

D4 - Intervenção não! Há uma cobrança para que a gente estabeleça metas, para que a gente discuta essas metas. Mas não intervenção. Há, talvez, uma cobrança mais enfática, alguma vez ou outra, por uma meta que todo mundo deseja, como por exemplo, zero por cento de abandono, cobrança muito grande. Eu não diria intervenção. Não pode interferir! Para que não haja abandono. Mas é uma cobrança muito grande para que a gente não tenha abandono. E a gente vai ficar muito satisfeito, se não acontecer abandono, né? Tem coisas que fogem totalmente ao nosso controle.

D5 - Acho que sim. Inclusive nós somos chamados aqui e acolá para poder. Por exemplo, o Plano de Metas é um, que a gente faz o Plano de Metas e a gente vai tentando adequar ele às nossas situações, o que a gente alcançou, o que não alcançou, para a gente ir fazendo essa reformulação de acordo com aquilo que precisa, daquilo que a gente alcançou; fazendo a avaliação, a reavaliação daquilo que foi planejado e que não deu certo, a gente tem que refazer. Então vejo positivo.

Há diretores que afirma haver intervenção e outros dizem não acontecer, considerando mais como cobrança. Outrossim, os comentários dos diretores ilustram como a SME está atuando no que concerne ao acompanhamento aos índices e metas de aprendizagem, pois os entrevistados expressam comprometimento com os indicadores da escola e descrevem como os procedimentos de intervenção adotados interferem no processo de gestão escolar, introduzindo novos elementos para que esse gestor, pense e [re]elabore de uma forma diferenciada, trabalhando numa concepção de gestão por resultados.

As respostas sobre qual o principal responsável pela cobrança do trabalho dos gestores escolares atualmente, apontaram unanimemente para os Superintendentes Escolares, vindo a SME e os Distritos de Educação respectivamente em segundo e terceiro lugar. Os Superintendentes Escolares são presença forte e bem demarcada na escola, em especial, para os gestores. Essa função surgiu como uma ação da SME, na adoção de políticas com foco no sucesso dos alunos em 2014, juntamente com a Lei-Complementar Nº 0169/2014.

Atualmente existem na Rede Pública Municipal de Fortaleza 51 (cinquenta e um) Superintendentes Escolares distribuídos entre o órgão central (SME) e órgãos regionais (Distrito de Educação). Os Superintendentes com atuação na sede da SME trabalham acompanhando e monitorando os Superintendentes dos Distritos de Educação. Por sua vez, os Superintendentes dos Distritos de Educação atuam no acompanhamento das atividades administrativo-pedagógicas do gestor escolar nas escolas.

Denota-se pela fala dos diretores entrevistados que, realmente, o desenho que se fez da ação desses Superintendentes junto às escolas é o de um acompanhamento de informações, metas e rotinas escolares, numa parceria que estimula a autonomia das escolas, ao mesmo tempo procurar promover uma maior articulação entre a SME e as escolas, na perspectiva de melhor acompanhar seu funcionamento e de apoiar quando da identificação de fragilidades, assim como a busca de soluções. A ideia é que a Superintendência Escolar (SE) estabeleça um canal entre a escola, a SME (órgão central) e os Distritos de Educação (órgão regional), recebendo orientações periódicas da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (COGEST). Outrossim, a SE foi criada para ter autonomia na proposição de ações para as escolas, constituindo-se como um elo entre elas e a SME, pois são os Superintendentes que analisam as demandas e as repassa à instância superior, via Distritos de Educação.

É esperado pela SME que a ação do Superintendente Escolar gere reflexão e aprendizagem nas escolas, oportunizando ao diretor sair de seu cotidiano para refletir sobre pontos centrais da escola, objetivos maiores, além da rotina escolar. Esse profissional se apresenta como um importante ator que aproxima a SME das escolas, passando a ser uma ferramenta no fluxo e monitoramento das políticas públicas educacionais.

4.3.1.4 Gestão Democrática e Participativa

O quarto e último bloco de perguntas referem-se a Gestão Democrática e Participativa. A primeira pergunta desse bloco indagava se o diretor participa de algum colegiado relativo à educação (conselhos, fóruns etc.) extraescolar, sendo que apenas um informou ter participado na gestão anterior do Colegiado de diretores. O Colegiado de Diretores da Rede Municipal de Ensino conta com 38 (trinta e oito) integrantes (gestores escolares) e tem a missão de atuar de forma participativa e sistemática. É uma instância que tem como objetivo fortalecer a gestão democrática e participativa das escolas mantendo um contato e uma sintonia diretas com a secretária, com o gabinete e com as coordenações para trazer as demandas diretamente na fala dos diretores, com seus anseios e propostas.

O Colegiado de Diretores, segundo Viana, Soares e Almeida (2004) surgiu em 1999, funcionou bem até 2001 quando teve seu declínio até desaparecer em 2003, pois segundo as autoras,

Embora fosse reconhecida a importância do caráter político-pedagógico do Colegiado de Diretores, ele foi ignorado completamente, sendo apenas evocado seu nome por

ocasião de algumas reuniões, lamentando a sua desarticulação e desativação (VIANA; SOARES; ALMEIDA, 2004, p. 96).

Esse ressurgimento do Colegiado de Diretores, em 2015/2016 mais precisamente, vem de encontro com o que afirma Vieira (2011, p. 104),

A participação de novos agentes e a divisão de responsabilidades precisam estar compatibilizadas com a reorganização e fortalecimento dos órgãos colegiados da gestão, considerando que estas instâncias são um importante espaço de mediação, interlocução e compartilhamento do poder na tomada de decisões no interior da escola.

Com isto, tal Colegiado, é o reflexo característico de uma democracia representativa, considerando que ele é um órgão representativo importante para comunidade de Diretores Escolares da rede pública municipal de Fortaleza por ser um espaço que concretiza as representações das organizações associativas a nível macro, legitimando a tomada de decisões numa ação colegiada com diferentes níveis de responsabilidades da equipe gestora da escola e do Sistema Municipal de Ensino.

O Colegiado de Diretores Escolares tem assento/representação no Comitê Executivo⁴³ da Secretaria Municipal da Educação; no Conselho Municipal da Educação de Fortaleza; no espaço de ação colegiada que avalia anualmente a execução do Plano Municipal de Educação (participam 6 titulares e 6 suplentes, sendo 1 titular e 1 suplente de cada Região); dentre outros organismos.

Quando inquiridos se há organismos colegiados na Escola que você dirige, os diretores afirmaram que sim, citando o Conselho Escolar, a Unidade Executora de Recursos Financeiros (UERF), Grêmios, Conselho dos Professores e Conselho de Turma.

De acordo com Art. 8º da Lei-Complementar Nº 0169/2014 os organismos colegiados na Rede Pública Municipal de Fortaleza são seis: “[...] a) Conferência Municipal de Educação; b) Conselho Municipal de Educação de Fortaleza; c) Assembleia Geral Escolar; d) Conselho Escolar; e) Grêmios estudantil; f) Unidade Executora dos Recursos Financeiros (UERF) das unidades escolares” (FORTALEZA, 2014, p. 2). O interessante aqui é que nenhum deles apontou a Unidade Executora de Recursos Financeiros (UERF), nem a Assembleia Geral Escolar (AGE) como organismos colegiados das instituições escolares que dirigem, justamente os dois mais novos. D4 apontou alguns problemas relevantes quanto a questão dos organismos colegiados:

⁴³ Portaria Nº 111/2015 – SME, DOM Nº 15.521/2015, de 14 de maio de 2015.

D4 - Nessa escola, eu encontrei dois problemas em relação à questão dessa gestão democrática. Vamos lá! Só estava funcionando colegiado de professores. Eu estou no processo de formação de um Conselho Escolar. O Conselho Escolar daqui venceu em dezembro do ano passado, 2018. Quando virou o ano o ex-diretor, não fez o processo, não teve eleição para Conselho Escolar. Inclusive tem pendência de prestação de contas. Então, aí a gente vem num processo para poder formar. Em junho lançou edital para inscrição, para fazer eleição do Conselho Escolar. Não apareceu nenhum pai ou mãe para se inscrever no Conselho Escolar. Isso é um problema! Então, não pude fazer o processo. Então, no mês de agosto, eu estou retomando isso. A gente fez uma reunião agora, na segunda-feira e eu consegui quatro. Então, na reunião eu consegui a inscrição de quatro. E a gente está concluindo até final de agosto todo esse processo para instituir novamente o Conselho Escolar. Aí a gente vai instituir ele, uma reunião mensal com todos os segmentos. Outro problema, a escola tem um Grêmio. Eu encontrei a escola com os meninos, as meninas, do Grêmio Escolar, mas eu não encontrei nenhum documento, nenhuma ata, nenhum estatuto, nada, que documentasse esse Grêmio. [...]

Foi questionado com D4 se houve algum incentivo da SME e/ou Distrito de Educação no sentido de ter detectado esse problema do Conselho Escolar não atuante e o problema da não institucionalização do Grêmio Estudantil. Se ocorreu alguma colaboração, iniciativa e/ou incentivo da SME ou do Distrito para auxiliá-lo a reorganizar esse organismo colegiado. D4 informou que não recebeu tal cobrança dos órgãos superiores, e assume que “tem que fazer esse processo”.

Uma outra questão indagava dos diretores se eles sabiam o que motivou a criação do Conselho Escolar na Rede Pública Municipal de Fortaleza, se houve incentivo por parte da SME ou de outras esferas do poder público e de que maneira. As respostas mostram que cada diretor tem uma visão sobre o que impulsionou a criação dos Conselhos Escolares, e essas são complementares, porém, é inegável que apesar das constatações e vivências que cada entrevistado expôs com relação ao Conselho Escolar, o balanço de suas virtudes e defeitos ao longo do tempo parece permitir a afirmação de que é uma conquista da qual não se pode mais abrir mão, mesmo com a necessidade de realizar mudanças.

Ressalte-se aqui que nenhum dos diretores citou o trajeto histórico de criação dos Conselhos Escolares, nem a Constituição de 1988, nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, dois dos grandes marcos que estabeleceu as bases da gestão democrática como estímulo ao exercício da cidadania, permitindo desta maneira, a prática de uma gestão participativa, independente e autônoma, em âmbito escolar.

No entendimento dos diretores, algumas questões precisam ser adequadamente encaradas, para que o Conselho possa integrar-se em um esforço de melhoria e democratização da escola pública básica, como por exemplo, o que comenta D4:

D4 - Surgiu uma coisa assim, muito importante, na nossa conversa, que foi essa questão de a gente sentir que deve ter um Fórum do Conselho Escolar, que isso deve ser retomado, isso é muito importante. Porque você tem o Fórum dos Diretores, você tem o Fórum dos Professores. Mas a comunidade participando da gestão? Cadê esse Fórum? E isso, Fórum dos Conselhos Escolares era uma coisa nacional. Era uma coisa que você não via só aqui, no seu mundozinho, era uma coisa bem aberta... [...]. O Conselho Escolar discute muitas questões não somente de recursos, mas até mesmo de afastamento de pessoas da escola, de alunos da escola, de plano pedagógico, de ações e tudo mais. Então, eu acho que existe, que se precisa. [...] então, eu acho que precisa retomar essa ação, para dar esse gás, para dar esse sentido, essa formação, os conselhos escolares, entender o que que é isso, o que é Conselho Escolar.

Ou ainda, o que pontua o diretor a seguir:

D3 - O Conselho... [...] ele tem as características dele, né? na questão não só de fiscalizar, mas, também, de... de construir várias coisas. E, quando você... quando você tem um Conselho, com a escola, as coisas ficam bem mais leves... ficam bem mais leve... mais tranquilo. Porque todo mundo... assim... os problemas... assim, os problemas gritantes daqui tudo eu passo para o Conselho. E eu já passei por problemas seríssimos aqui. Muito sério mesmo! [...]

Também o que explicita D1:

D1 - E, também, a gente não reúne o Conselho só para parte financeira, não, o pedagógico também é discutido, comportamento de aluno, alguma situação que aconteceu que realmente vai para o conselho para que a gente possa pensar juntos e ver a melhor atitude a tomar. [...] Os índices também são debatidos nas reuniões do Conselho Escolar.

Os extratos explicitam que a participação dos conselheiros escolares pretendida pelos gestores tem sentido amplo, rompendo com o foco que caracterizou a atuação dos organismos colegiados ao longo do processo de sua implementação, cuja ênfase se atinha mais à gestão dos aspectos financeiros da escola.

Dentre as ideias apontadas pelos diretores sobre o Conselho Escolar, as mais importantes parecem ser a necessidade da retomada do Fórum dos Conselhos Escolares; uma maior divulgação sobre os organismos colegiados externos à escola (como o Conselho do Fundeb, de Alimentação Escolar, o Colegiado de Gestores, dentre outros) como forma de afirmação do caráter representativo de suas atuações diante da comunidade escolar; e a retomada das formações para conselheiros escolares.

A última questão do bloco 4, buscou saber se os diretores acreditam que o Conselho Escolar é importante para a gestão das escolas. As respostas foram unânimes no reconhecimento da importância do Conselho Escolar. Outrossim, é notório que as falas trazem um perceptível grau de sobrecarga e cansaço dos diretores entrevistados que, de certa forma, é “aliviado” com

o apoio do Conselho Escolar. Por outro lado, fica subentendido que o sistema coloca o diretor escolar como a figura mais proeminente, responsável e representativa da escola. E, além disso, há a clara indicação de um cenário que demonstra o peso imposto, e assumido por este diretor, o qual cumpre o papel mais importante, contrariando assim o princípio do colegiado (marca indelével de organismos que tem a participação da sociedade).

Também se percebe nos depoimentos um certo grau de contradição, posto que em suas declarações, apesar de reconhecerem a importância do apoio do Conselho Escolar, os diretores não questionam o fato de que as decisões devem concentrar-se de forma hierárquica, o que valida a concepção de que são baseadas em seus juízos e valores. O que contraia a ideia de Fossatti, Martins e Silva (2016, p. 40) para quem “o CE necessita de exercício coletivo nas deliberações que envolvem o todo da comunidade escolar, na reformulação de hipóteses que compreende o agir de forma reflexiva”.

Quanto ao papel desempenhado pelo Conselho Escolar, somente D1 apontou o papel pedagógico deste, sendo bem marcante para os demais (D3, D4 e D5) o papel financeiro e de fiscalização do organismo. Isso pode ser explicado pelo fato de que os Conselhos Escolares nasceram e se perpetuaram como Unidades Executoras e entidades de direito privado nas escolas municipais de Fortaleza, o que, conseqüentemente, fez com que suas ações práticas se delimitassem, principalmente na gerência de recursos financeiros. Ou seja, o foco desses Conselhos encontra-se relacionado a aspectos procedimentais como a prestação de contas junto a SME, ao Governo Federal, dentre outros. Destarte, segundo Peroni (2003, p. 259), isto “[...] leva a uma supervalorização da dimensão técnico-operacional, relegando a um plano secundário a dimensão política dos processos coletivos”, o que faz com que a ampliação da participação se reduza ao exercício de tarefas gerenciais. E, além disso, refletem uma visão corporativista que limita esses organismos colegiados a desenvolverem ações pontuais no cenário educacional local. E os dados permitem compreender que os gestores se ressentem de não existir um trabalho em curso com a finalidade de fomentar a participação mais efetiva desses organismos.

Ainda se depreende desse contexto que os dirigentes expressam certa crítica no sentido da necessidade de ultrapassar o reducionismo vigente atualmente, quando apontam que o papel dos conselheiros não se restringe a participar de reuniões dos colegiados apenas para referendar as decisões dos gestores. Os discursos apresentados denotam a pretensão de retorno a uma participação ativa, que se traduz no controle social real e efetivo, na capacidade de ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação.

Ao se analisar as falas dos respondentes (diretores e superintendentes escolares) da rede pública municipal de Fortaleza, pode-se constatar que há clareza de que a democracia não é algo estanque, ao contrário, está presente em muitos trechos das entrevistas a concepção de que só é possível pensar em práticas democráticas através do debate, da inserção nos espaços de discussão buscando favorecer o diálogo e construir coletivamente o bem de todos, objetivo principal da gestão democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori ressalta-se que os resultados desta pesquisa devem ser interpretados levando-se em consideração o tipo de amostra e o modo de coleta de dados, o que torna inviável generalizar os resultados. A amostra é o resultado das respostas de oito participantes voluntários, sendo 4 (quatro) diretores e 4 (quatro) superintendentes escolares da rede pública municipal de Fortaleza contactados pela pesquisadora. Optou-se por esse método, porque é muito difícil obter a colaboração de grande número de diretores e superintendentes escolares, principalmente por causa de seu cronograma de afazeres profissionais e pessoais.

Outrossim, a partir dos questionários e das entrevistas (*vide modelos nos apêndices*) verificou-se as questões da pesquisa, permitindo o máximo de informações dos diretores e superintendentes escolares e das variáveis que influenciam o papel do primeiro, como gestor e líder escolar e, o papel do segundo, como um parceiro na condução dos processos gerenciais, no intuito de responder à pergunta: De que modo a formação continuada dos gestores escolares contribui para melhorar a prática gerencial e os desafios inerentes as escolas da Rede Municipal de Fortaleza/CE?

Destarte, depois do percurso até aqui, e pelas informações colhidas juntos aos depoentes, é possível afirmar que a gestão escolar em Fortaleza tem passado por mudanças que impactaram o trabalho dos diretores escolares. Inseridos em um contexto em que a busca pela educação de qualidade tem levado a gestão educacional do município a valorizar as políticas de avaliação de larga escala e a cobrar das escolas, resultados de desempenho dos estudantes, os gestores tem dirigido o foco de suas atividades para a gestão da aprendizagem.

As formações continuadas, embora sem uma organização sistêmica, em que se consiga identificar, de forma clara, os objetivos institucionais, são reconhecidas pelos depoentes como suporte para a melhoria da qualidade da gestão, e apoio ao seu autodesenvolvimento, como também apontam as pesquisas de Souza (2003, 2007, 2009, 2011, 2012), Ferreira (2004, 2008, 2013),

A pesquisa mostrou que a SME-Fortaleza tem desenvolvido iniciativas no campo da gestão educacional e escolar do município no que concerne aos processos de escolha de diretores, coordenadores pedagógicos, secretários e superintendentes escolares; a criação e fortalecimento de órgãos intermediários de apoio as escolas; a formação continuada das equipes gestoras e a criação de mecanismos que procuram fortalecer a autonomia da gestão escolar, como é o caso de transferência de recursos financeiros para as escolas. Vale ressaltar que dentre

os esforços empreendidos no âmbito municipal nos últimos anos, identificou-se pontos de rupturas no âmbito da gestão escolar, especialmente no que se refere ao processo de escolha dos diretores, que se modifica de um modelo de indicação política para um formato mais meritocrático, levando em consideração, aspectos técnicos, profissionais e pautados num regramento mais transparente, em consonância com a LDB Nº 9.394/96 e com o atual PNE 2014 – 2024, o que confirma os estudos de Paro (2006, 2008, 2009, 2010, 2012), Dourado (1998, 2007, 2012, 2013), Souza (2009, 2011), Castro e Ferreira (2001) e Guedes (2013). No entanto, é importante destacar que ainda sobrevive o poder discricionário da secretaria municipal de educação, na indicação final do gestor escolar, uma vez que a eleição pela comunidade escolar não faz parte do processo de escolha.

Por outro lado, embora se reconheça avanços na política de formação continuada dos gestores escolares do município de Fortaleza, ainda se percebe iniciativas fragmentadas, sem uma identidade institucional (políticas e/ou programas), oferecidas de forma pontual, e sem calendário previamente definido. Os diretores ouvidos, apesar de reconhecerem a importância dos cursos de que participam, apontam também lacunas de temas que emergem de seu cotidiano escolar.

Os depoimentos dos entrevistados permitem afirmar que a rede municipal de Fortaleza funciona a partir de um modelo hierarquizado de gestão organizado em três níveis: órgão central (SME-Fortaleza), órgãos intermediários (Distritos de Educação) e escolas. Esse modelo tridimensional tem funcionado de modo relativamente equilibrado, constituindo uma cadeia de apoio, monitoramento, controle e com foco na gestão por resultados.

Com base nos pareceres dos entrevistados, identifica-se alguns pontos relevantes sobre a formação continuada para diretores escolares na rede pública municipal de Fortaleza:

- representa oportunidade de aprendizado profissional;
- tem apoio de equipes técnicas e de suporte (Superintendentes e Distritos de Educação) fortes com recursos adequados em nível escolar;
- existem lacunas de conteúdos relevantes para a gestão escolar, que não são trabalhados;
- ausência de uma política ou programa de formação sistemático, que tenha organicidade e calendário definido *a priori*;
- os cursos são oferecidos com uso da modalidade de educação a distância, nem sempre bem aceito pelos participantes;
- indicam que a aprendizagem entre pares como um tipo de formação continuada válida, pois o trabalho de forma cooperativa torna a ação formativa interessante e motivante, além de

permitir que as pessoas envolvidas compartilhem suas experiências promovendo formação conectada à experiência cotidiana e à realidade das abordagens.

Observou-se também que a formação para gestores escolares tem sido oferecida no decorrer do exercício do cargo não somente para atender às perspectivas e exigências pontuadas na legislação, apesar de haver expectativa de que, na ação, o gestor escolar não transponha os preceitos legais.

Em linhas gerais e sinteticamente, o perfil da gestão escolar que pode ser observado no município de Fortaleza/CE no que tange:

- a) à forma de escolha dos diretores: aponta para a seleção por provas e títulos, que inclui entre os critérios, concepções de meritocracia e transparência;
- b) a experiência: tanto na educação como na função e, também, na direção de uma mesma escola é relevante e decisiva, dentre outros aspectos, porque confere aos diretores escolares as condições políticas, de conhecimento do funcionamento do sistema de ensino, para o enfrentamento e/ou adequação às demandas da administração do sistema de ensino; permite um conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento das escolas em geral e, também, da escola avaliada em particular, possibilitando o compartilhamento ou socialização dos momentos de tomada de decisões com os outros sujeitos da comunidade escolar (que atuam na/sobre a escola); e constituem-se em lideranças;
- c) à formação: inclui atividades de formação de curta duração (conferências, oficinas, demonstrações, minicursos) e atividades formativas mais longas, distribuídas por alguns meses ou mais (cursos, programas, aprofundamentos etc.). Essas atividades de formação continuada geralmente ocorrem sem uma previsão ou cronograma anual e são essencialmente relacionados a demandas relativas à gestão de resultados.
- d) ao contexto organizacional: a complexidade dos mecanismos de tomada de decisão, as restrições administrativas e legais, bem como a cultura organizacional tornam a gestão escolar complexa. De acordo com o contexto de cada escola, seria aconselhável continuar pensando na identificação de consequências desta situação na eficiência das escolas. Por exemplo, em áreas favorecidas versus desfavorecidas, provavelmente há diferenças na liderança educacional e administrativa do diretor da escola e possivelmente na motivação dos professores nesses diferentes contextos.
- e) ao modelo de gestão: os diretores estão mais próximos do pedagógico e delegam mais tarefas administrativas.

Embora os diretores falassem apaixonadamente sobre seus papéis, eles também reconhecem a complexidade da função e das demandas diárias que, muitas vezes, tornam seu trabalho bastante desafiador.

Vele ressaltar que a pesquisa de campo não revelou descontentamento, sofrimento, desmotivação e/ou avaliações negativas dos diretores escolares sobre sua profissão. Além disso, a pesquisa sugere que as transições de identidade de professor para gestor, nos casos estudados, não foram difíceis, mesmo quando a dissonância é muito grande entre as tarefas que eles devem executar, suas condições no início da carreira e o trabalho que realizam enquanto gestores escolares.

Também não se identificou tensão na relação dos diretores com o sistema educacional e nem há evidências de que, em Fortaleza, os superintendentes escolares sejam os principais responsáveis pela formação de gestores. No entanto, a Superintendência, na visão dos entrevistados, oferece apoio e acompanhamento adequados para o desempenho do cargo de gestor escolar.

Comparando a trajetória de formação (inicial e continuada) dos diretores, conclui-se que não há evidências de que o porte, o local, a tipologia da escola tenham influência direta na gestão das escolas pesquisadas.

Esta pesquisa pode vir a permitir reflexões sobre a política de gestão escolar da rede pública municipal de Fortaleza, dando subsídios para a SME e Superintendentes Escolares a conceberem um programa de formação continuada que auxilie no desenvolvimento profissional dos gestores escolares, considerando, inclusive os diversos contextos nos quais as escolas se situam.

Sugere-se que futuras investigações a respeito desta temática possam assumir como ponto de partida esta análise, de forma a averiguar através de outras linhas promissoras assuntos como: a seleção e a rotatividade de gestores escolares na rede pública municipal de Fortaleza/CE; a relação entre o desempenho dos alunos em avaliações de larga escala e o tempo de permanência do gestor na mesma escola; de que forma e em que medida, os gestores se sentem responsáveis pelos resultados das avaliações externas; o papel do gestor/diretor escolar no processo de democratização da gestão escolar; a elaboração de uma proposta de formação continuada para os gestores escolares.

Outrossim, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza precisa compreender que para melhorar o desempenho dos gestores escolares de sua rede, é necessário realizar um trabalho mais permanente e aprofundado de formação continuada, visando aprimorar o

desempenho deles. Para tanto, é preciso conceber e implementar um programa de desenvolvimento profissional em gestão escolar que envolva todos que participam da gestão das escolas (equipes gestoras e técnicas dos órgãos central e regionais), em que ocorram regularmente a análise sistemática das práticas gestoras e reflexões coletivas sobre o aperfeiçoamento dessas práticas, com o objetivo de inculcar a ideia de que os gestores escolares são especialistas que precisam estar em constante ação-reflexão-ação.

A recomendação que se faz é que os investimentos em formação de gestores escolares ocorram o mais próximo possível das escolas e que a maior parte dos recursos financeiros sejam destinados à estruturação de um programa de qualidade, contínuo, sistemático e que os profissionais que trabalham na rede municipal e que tenham experiência em gestão escolar, sejam mobilizados para a constituição de um quadro permanente de formadores. Cursos e outras iniciativas propostos por instituições privadas e não governamentais serão bem vindos, desde que se adequem a política, aos princípios e aos conteúdos concebidos para a formação continuada dos gestores da rede municipal de Fortaleza.

Tal fato parte do princípio geral constatável e aplicável advindo desse estudo, e que diz respeito à importância da formação, posto que o aprendizado tem uma grande influência na prática dos gestores escolares, pois qualquer pessoa que queira liderar uma organização, cujas funções básicas incluam tomar decisões, deve implementar uma prática diretamente relacionada a essa função básica.

Indica-se ainda, a elaboração de um plano de formação de gestores que envolva trabalhar também, com professores da própria rede que desejem ser futuros diretores escolares, como forma de descoberta e desenvolvimento de talentos locais.

Finalmente, deixa-se como recomendação aos gestores escolares que um diretor não deve se limitar apenas em imprimir traços de sua personalidade à escola, antes de tudo, eles devem buscar através de seu desenvolvimento profissional, práticas educacionais e de aprimoramento mais eficazes e demonstrar uma concepção diferente de responsabilidade e sucesso. Esta é, de fato, uma estratégia baseada principalmente em investimentos humanos; e para melhorar significativamente o nível e a qualidade do desempenho, é necessário trabalhar mais sobre as práticas que favorecem as performances de desempenho.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, p. 150-280, 2010. Disponível em: <<http://twixar.me/k2bn>>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>>. Acesso em: 05 fev. 2019.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A importância da gestão democrática da escola para o desenvolvimento local face à complexidade do mundo atual. In: _____. **Complexité: Un nouveau paradigme pour la recherche et pour l'intervention en education?** 2008, Lisboa. Actas: ComplExité, 2008. v. 1. p. 35-46. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/7-Artigos/AImportanciaDaGestaoDemocraticaDaEscolaParaODesenvolvimentoLocal.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. A Educação a distância na Formação Continuada de gestores para a incorporação de tecnologias na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 186–202, out. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/985>>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, César Gerônimo. Gestão Escolar e Política Educacional: os desafios para América Latina. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel *et al.* **Interfaces entre políticas públicas/gestão educacional e formação docente**. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 326-348. Disponível em: <<http://ccmers.proj.ufsm.br/proconselho/wp-content/uploads/2014/11/e-book1Ed-ProConselhoUFSM.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- ALVES, Wanderson Ferreira. Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 37-59, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100003&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ALVES, Jurema Silvia de Souza; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 321–341, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1278/453>>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- ANDRADE, Felipe Macedo de. **A rotatividade de diretores no contexto das políticas de responsabilização Rio de Janeiro**. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dfelipemacedo.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

ANUÁRIO de Fortaleza 2012-2013. **Jornal O Povo**, Fortaleza: 2012. Disponível em: <<http://www.anuariodefortaleza.com.br>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a Análise da Gestão da Educação e da Qualidade do Ensino no Contexto das Políticas Educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./ dez. 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n. 3, mar. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26412>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **How the world's best-performing school systems come out on top**. McKinsey & Company: Nova York, EUA, 2007. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/irP08>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. Um conselho para o cotidiano. In: VASCONCELOS, F. H. L.; SOARES, S. P. L.; MARTINS, C. A.; AGUIAR, C. M. S. (Org.). **Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BARBOSA, Lívia. Meritocracia e sociedade brasileira. **Rev. Adm. Empres.** São Paulo, v. 54, n. 1, p. 80-85, fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de novembro de 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BATISTA, Analía S., CODO, Wanderley. A centralidade de gestão. In: CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 183-189.

BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. **Atributos Escolares e o Desempenho dos Estudantes: uma Análise em Painel dos Dados do SAEB**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Atributos+escolares+e+o+desempenho+dos+estudantes+uma+an%C3%A1lise+em+painel+dos+dados+do+Saeb/f6bf15c8-3919-4225-a45b-0ecfc2c51fc9?version=1.3>>. Acesso em: 13 set. 2018.

BÎRZÉA, C. **Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective**. Strasbourg: CDCC, 2000. Disponível em: <<http://www.bpb.de/system/files/pdf/F0R5Q8.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

REAL, Maximiliano José Ritacco; BOTIA, Antonio Bolívar. Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100269&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BOLÍVAR, Antonio. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. **Psicoperspectivas**, v. 9, n. 2, p. 9-33, 2010. Disponível em: <<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 3). Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Ed., 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. Constituição Federal 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006b. Disponível em: <<http://twixar.me/zqbn>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba mais sobre o Programa Nacional Escola de Gestores**. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/mdl01/mod/resource/view.php?id=12794>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ Escgest/es_diretr.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu)**. 2007. Disponível em: <<http://twixar.me/rkbn>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>. Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CLIII, n. 88, p. 5-6, 10 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CLI, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/584816/publicacao/15643219>>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.118, de 25 de junho de 2014. Institui o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CLII, n. 232, p. 13-14, 4 dez. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28491-portaria-1118-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 5/2005, de 22 de novembro de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXLII, n. 228, p. 12, 29 nov. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla_resol05.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CLIV, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file>>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004a, 61 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC; SEB, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEC, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2018.

BRASLAVSKY, Cecilia; ACOSTA, Felicitas (Orgs.). **El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina**. Buenos Aires: UNESCO/IPE, 2001. Disponível em: <encurtador.com.br/eptz9>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRESSOUX, Pascal. As Pesquisas sobre o Efeito-Escola e o Efeito-Professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271134780_As_pesquisas_sobre_o_efeito-escola_e_o_efeito-profes>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRYK, Anthony, CAMBURN, Eric, SEASHORE, Karen Seashore. Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. **Educational Administration Quarterly**, n. 35, 1999. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED412624>>. Acesso em: 17 maio 2019.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília C. C. de. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BUSH, Tony; GLOVER, Derek. **School Leadership: Concepts and Evidence**. Nottingham, UK: NCSL, 2003. Disponível em: <https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 1, n. 1, p. 19-43, 2011. Disponível em: <<http://www.revistappgp.CAEdufjf.net/index.php/revista1/article/view/2>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BUSS, Ana Maria Bortolanza. **Entidades de gestão democrática**. Diretrizes 4. Florianópolis: SED, 2002, 61 p. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/conselho-escolar-320/1177-diretrizes-2181>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CAMPENHOUDT, Luc Van; MARQUET, Jacques; QUIVY, Raymond. **Manuel de Recherche en Sciences Sociales**. 5. ed. Paris: Dunod, 2017. Disponível em: <<https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/manuel-recherche-en-sciences-sociales-0>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CAMPOS, Gilsiléa de Sousa. Gestão da Qualidade Total na Educação: Possibilidades e Desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 11., 2015. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2015. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_029M_15.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Gestão Escolar e suas competências: Um estudo da construção social do conceito de gestão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf>. Acesso em 24 ago. 2018.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Gênese das Mudanças nas Políticas Públicas e na Gestão da Educação Básica. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão e Políticas da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 36-52.

CAROZZI, Elizangela S.; ESTRADA, Adrian A. O Conselho Escolar e a Implementação no Município de Cascavel-PR. **Política e Gestão Educacional**, n. 19, p. 187-211, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9383/6234>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

- CARRILLO, Jorge. Flexibilidad y calificación en la encrucijada industrial. **Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina, Lecturas de Educación y Trabajo, Red Latino - Americana de Educación y Trabajo**, Campinas, SP, n. 3, 1996. Disponível em: <https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/bol137c.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2167/2136>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Accountability: uma nova estratégia de controle da gestão escolar. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: NOVAS PERSPECTIVAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2008, João Pessoa. **Anais....** João Pessoa: [s.n.], 2008.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A questão da formação dos educadores no Brasil: integrando estudos realizados na busca de novas soluções. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2001. 149 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 5). Disponível em: <<http://twixar.me/HBgn>>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, v. 24, n. 3, mar. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19265>>. Acesso em: 04 fev. 2019.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**. v. 17, n. 72, 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2120>>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.
- CERQUEIRA, Doralice Marques de Araújo. **Democratização da gestão escolar**: política, lei e ação. Salvador: UFBA, 1998. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav3n200.PDF>>. Acesso em: 22 maio 2018.
- CLARK, Damon; MARTORELL, Paco; ROCKOFF, Jonah. **School Principals and School Performance**. 2009. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED509693>>. Acesso em: 16 out. 2018.

CONTI, Celso; FREITAS-DE-LIMA, Emília. Curso de especialização em gestão escolar: Uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 69, p. 47-68, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/618/Kerber_Irene_Scheibe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES N° 2, de 13 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CLIII, n. 92, p. 7-10, 16 de mai. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n° 16/2005, de 3 de agosto de 2005. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXLIII, n. 208, p. 20, 28 de out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES n° 246/2016, de 4 de maio de 2016. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CLIII, n. 90, p. 49, 12 de mai. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40331-pces246-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 abr. 2018.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria do Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 65-84, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/58915/35195>>. Acesso em: 2 ago. 2018

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **RBP AE**, v. 31, n. 1, p. 13-44, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/58912/35187>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

CRUZ, Julianna Laudicelli de Oliveira. **O Provimento do Diretor nas Escolas Públicas Brasileiras e suas Implicações na Gestão Escolar**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37309>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CUENCA, Ricardo; PONT, Beatriz. **El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa**. [S.l.]: Fundación Santillana, 2016.

CUNHA, João Alcides de Souza da; COSTA, César Augusto Soares da. Gestão Democrática Escolar. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. v. 3, n. 27, mai. 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>>. Acesso em: 5 out. 2018.

DALE, Roger. Education and the capitalist state: Contributions and contradictions. In: **Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state**, Boston: M. Apple/Routledge and Kegan Paul, 1982. p. 127-61.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004, p. 423-460.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. **Nova Gestão Pública: a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal**. 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>>. Acesso em: 16 out. 2018.

DAVIES, Lynn. Possibilities and Limits for Democratisation in Education. **Comparative Education**, v. 38, n. 3, 2002, p. 251–266. Disponível em: <www.jstor.org/stable/3099515>. Acesso em: 16 fev. 2019.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative: guide pratique**. Québec/Ca: McGraw Hill Éditeurs, 1991. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/ss/1900-v1-n1-ss3507/706532ar/abstract/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

DOMBROWSKI, Osmir. Poder local, hegemonia e disputa: os conselhos municipais em pequenos municípios do interior. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 269-281, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782008000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2018.

DONOSO-DIAZ, Sebastián; BENAVIDES-MORENO, Nivaldo. Práticas de gestão das equipes de gestão das escolas públicas chilenas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100209&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-117.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 ago. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; RIBEIRO, Marisa Ribeiro; DUARTE, Teixeira Duarte. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? módulo II**. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2016/progestao-modulos-atividades/4368-modulo-ii-como-promover-articular-e-envolver-a-acao-das-pessoas-no-processo-de-gestao-escolar/file>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-96.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas Educacionais e Gestão da Educação Básica sob a Ótica Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 285-297.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências e desafios**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 77-95.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.

DUPUIS, Philippe. L'administration de l'éducation: quelles compétences? Universidade de Montreal, Montreal, Quebec, Canadá. **Educação e Francofonia**, v. 32, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Ladministra_tiondeleducation.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4310941/mod_resource/content/1/1.Eisenhardt1989-BuildingTheoriesFromCSR.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300618&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2019

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 89, set./dez., p. 1227-1249, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 25 jun. 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: FFL-UBA, 993. Disponível em: <https://isfd147-bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

FORTALEZA. Secretaria de Educação. **Resolução-CME Nº 001/2009, de 21 de outubro de 2009**. Dispõe sobre Credenciamento de Instituição de Ensino Fundamental, Autorização e Reconhecimento do curso, bem como sobre a renovação do Credenciamento e Reconhecimento das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FORTALEZA. Secretaria de Educação. Decreto Nº 9.714, de 29 de setembro de 1995. Dispõe sobre a Eleição para Cargos de Diretor e Vice-Diretor de Escolas Públicas Municipais. **Diário Oficial do Município**, n. 10.710. Fortaleza, 11 de out. de 1995, p. 01-03.

FORTALEZA. Decreto Nº 9.739, de 26 de outubro de 1995. Altera disposições do Decreto Nº 9.714, de 29 de set. de 1995. **Diário Oficial do Município**, ano XLIII, n. 10.721. Fortaleza, 27 de outubro de 1995, p. 1.

FORTALEZA. Decreto Nº 11.006, de 01 agosto de 2001. Dispõe sobre a eleição para cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas Públicas Municipais e revoga expressamente o Decreto nº 9.739, de 26 de out. de 1995. **Diário Oficial do Município**, ano XLIX, n. 12.147. Fortaleza, 06 de ago. de 2001, p. 5-7. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/8483e2ac-78da-47ea-a808-4a471f2befdf;1.1&numero=12147>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FORTALEZA. Decreto Nº 11.040, de 13 de setembro de 2001. Altera o inciso VII do art. 11, o art. 15 e o art. 19 do Decreto Nº 11.006, de 1º de agosto de 2001, que dispõe sobre a eleição para cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas Públicas Municipais. **Diário Oficial do Município**, ano XLIX, n. 12.177. Fortaleza, 18 de set. de 2001, p. 1-2. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/639b250f-909a-432e-a78b-78f1db65d974;1.1&numero=12177>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FORTALEZA. Secretaria de Educação. **EDITAL Nº 037/2017–IMPARH**. Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/concursos-selecoes/em-andamento/selecao-publica-para-diretor-escolar-e-coordenador-pedagogico>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

FORTALEZA. Emenda à LOM Nº 010, de 24 de abril de 2013. Nova redação ao inciso XII e XIII do art. 271 da Lei Orgânica do Município de Fortaleza. **Diário Oficial do Município**, ano LX, n. 15.022. Fortaleza, 25 de abr. de 2013, p. 12. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/0f1b9ffe-effc-403c-94f6-cc04c04d5eb4;1.1&numero=15022>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FORTALEZA. Lei Complementar Nº 0169/2014, de 12 de setembro de 2014. Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza. **Diário Oficial do Município**, ano LXI, n. 15.361. Fortaleza, 15 de set. de 2014, p. 1-9. Disponível em: <<https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/702ae419-a79c-40e6-b3b2-4dcf4ba453aa;1.1&numero=15361>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

FORTALEZA. Secretaria de Educação. **Lei Ordinária Nº 7.990, de 23 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a criação do Conselho Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza. Disponível em: <<http://twixar.me/nLwn>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

FORTALEZA. Portaria Nº 45/2013 – SME. Dispõe sobre a Adesão da Secretaria Municipal de Educação – SME ao Edital Nº 001/2013 - GAB da Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, que Regulamenta a Seleção Pública para Composição de Banco de Gestores Escolares para o Provimento dos Cargos em Comissão de Diretor e Coordenador Escolar das Escolas da Rede Pública Estadual. **Diário Oficial do Município**, ano LX, n. 15.045. Fortaleza, 29 de mai. de 2013, p. 49-50. Disponível em: <<https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/f90bafd6-8a56-433e-b672-1260ebae1b20;1.1&numero=15045>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FORTALEZA. Portaria Nº 123/2013, de 27 de maio de 2013. Regulamenta a seleção pública para os cargos em comissão de Diretor e Vice-Diretor das escolas da Rede Municipal de Ensino, o processo de transição e transmissão dos cargos, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Nº 15.045, de 29 de maio de 2013, p. 49-50. Fortaleza, CE, 2013. Disponível em: <<http://twixar.me/MFwn>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FORTALEZA. Portaria Nº 124/2013, de 17 de maio de 2013. Institui e nomeia a Comissão Coordenadora da Seleção Pública para os cargos em comissão de Diretores e Vice-Diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município**, Nº 15.045, de 29 de maio de 2013. Fortaleza, CE, 2013. Disponível em: <<http://twixar.me/MFwn>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2014. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-estudo-sobre-desenvolvimento-humano-por-bairro>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Plano Fortaleza 2040**. Fortaleza: Iplanfor, 2016. v. 1. 254 p. Disponível em: <<https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FOSSATTI, Paulo; MARTINS, Gisele Bervig; SILVA, Juliana Cristina da. O papel do gestor escolar nos conselhos escolares: um olhar a partir de seus membros. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, RJ, v. 8, n. 15, p. 34-46, jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2237-8049-2016.4>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO, Augusto. **Política, Redes Sociais e Democracia: um manual teórico e prático para empreendedores políticos**. Curitiba: FIEP, 2007. Disponível em: <http://www.osbrasil.org.br/backup/cascavel/download/curso_de_politica.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-111456/publico/ALEXANDRE_DE_PAULA_FRANCO.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Administração Escolar Analisada no Processo Histórico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, Maria Couto (org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 167-195. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-05.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19791/11529>>. Acesso em: 16 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: MEC, 2014. p. 1-25. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

GALEGO, Francisco Jesus Pereira. **Gestão e participação numa escola secundária**. 1993. 198f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34467>>. Acesso em: 17 set. 2019.

GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 131-148, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Jan. 2019.

GARCIA, Emerson. O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. **Revista Jurídica Virtual**, v. 5, n. 57, p. 22-27, fev. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_57/Artigos/Art_Emerson.htm>. Acesso em: 03 mar. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARD, Hermann C. Processus et critères de sélection du directeur d'école au secondaire. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v. 9, n. 3, p. 381–399, 1983. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1983-v9-n3-rse3487/900421ar.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Amanda. **Provisão de Cargo de Diretores de Escolas Públicas de Ensino Fundamental**. 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11238/Disserta%C3%A7%C3%A3o_AmandaGoncalves_2019.pdf?sequence=>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GONÇALVES, Gecilvone Passos; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais: um estudo de caso na E.E.F.M. João Mattos. **Revista Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/1980>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GOROSTIAGA, Jorge M. La Democratización de la Gestión Escolar en la Argentina: Una Comparación de Políticas Provinciales. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 15, p. 1-23, ene. 2007. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v15n.2>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Capítulo 9 - Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, n. 5, 2001. 149 p. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: <<http://twixar.me/HBgn>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

GREMAUD, Amaury Patrick; PAZELLO, Elaine Toldo; MALUF, Bruno Taf. O impacto da indicação política do diretor escolar no desempenho educacional. In: REUNIÃO DA ABAVE - AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL: ENSINAMENTOS, APRENDIZAGENS E TENDÊNCIAS, 8., 2016, [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2016. p. 313-336. Disponível em: <http://www.abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/download/302/103>. Acesso em: 20 set. 2018.

GUIMARÃES, Célia Maria. Reflexões sobre Gestão da Organização Escolar. In: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda; MENIN, Ana Maria da Costa Santos (org.). **Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática**. Presidente Prudente, SP: Arte e Ciência, 2005, p. 65 – 71. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=gdqTw5j1L_sC&oi=fnd&pg=PA19&ots=kv-673gRTM&sig=GTHRxd70_A5XJqfkwdttQgf0vp8#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 23 jul. 2019.

GUEDES, Elisângela Amaral. **O Diretor Escolar e a Promoção da Qualidade Educacional: Experiências em duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza–Ce**. 2013. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação a Distância Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1962/Guedes_Elizangela_Amaral.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2018.

GÜNTHER, Helen Fischer. **Práticas de liderança na escola pública: um estudo comparativo**. 2017. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/06/Helen-Gunther.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. **Educational Administration Quarterly**, v. 42, n. 1, p. 3–41, 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/Qywn>>. Acesso em: 17 set. 2018.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas: Alínea, 2007 (Coleção Educação em Debate).

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papirus, 2004.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: IAS, 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%84NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Densidade demográfica:** IBGE, Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade:** IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

JUNQUILHO, Gelson Silva; ALMEIDA, Roberta Alvarenga de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 329–356, 2012. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/7513/as---artes-do-fazer---gestao-na-escola-publica--uma-proposta-de-estudo>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

KANAANE, Roberto. **Comportamento humano nas organizações:** o homem rumo ao século XXI. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da Pesquisa em Educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. (Livro eletrônico). **InterSaberes**, Curitiba, v. 2, 2014. Disponível em: <<http://univates.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582128992/pages/175>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educ. Soc. Campinas**, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago., 1999. Disponível em: <encurtador.com.br/dgmSW>. Acesso em: 20 fev. 2019.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de gestão escolar:** a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo - 1990/2009. 2010. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104789>>. Acesso em: 23 out. 2018.

LAPOINTE, Claire; LANGLOIS, Lyse. Identité professionnelle et leadership en éducation: analyse de pratiques collectives distinctes. In: PLANTE, Jean; MOISSET, Jean-Joseph. **Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle**. Québec/Canadá : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, 2014. p. 175-190. Disponível em: <https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Liminaire_XXXII_2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 45-64, set. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/58913>>. Acesso em: 29 set. 2018.

LEITHWOOD, Kenneth; PATTEN, Sarah; JANTZI, Doris. Testing a conception of how school leadership influences student learning. **Educational Administration Quarterly**, v. 46, n. 5, p. 671-706, 2010. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X10377347>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

- LEITHWOOD, Kenneth; SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X11436268>>. Acesso em: 20 maio 2019.
- LEVINE, Arthur. **Educating School Leaders**. Washington, DC: The Education Schools Project. 2005. Disponível em: <<http://edschools.org/pdf/Final313.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Licínio C. **A Escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12054/1/A%20Escola%20como%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- LIMA, Paulo Gomes. Gestão escolar: um olhar sobre o seu referencial teórico. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 2, n. 3, jan./jun. 2013, p. 65-72. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/download/3204/pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.
- LUDWIG, Antônio Carlos Will. A pesquisa em educação. **Revista Linhas**, v. 4, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215/1029>>. Acesso em 15 dez. 2019.
- LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP). **Revista Gestão em Rede**, n. 03, p. 13-18, nov. 1997. Disponível em: <http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?inframe=yes&iframe=true>. Acesso em: 17 set. 2018.
- LÜCK, Heloísa (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72. 2000.
- LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33. fev./jun. 2000a. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/234/showToc>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- LÜCK, Heloísa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (Série: Cadernos de gestão).
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de gestão).
- LÜCK, Heloísa **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão, 4).
- LÜCK, Heloísa **Avaliação e Monitoramento do trabalho Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 37 p. (Série Cadernos de Gestão, 7).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília R. S. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 12-40.
- MAGALDI, Sandro; SALIBI NETO, José. **Gestão do amanhã: tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer na 4ª Revolução Industrial**. São Paulo: Ed. Gente, 2018.
- MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4069118/mod_resource/content/1/Malhotra_20_AnaliseDeAgrupamentos.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1999. Disponível em: <encurtador.com.br/aquBK>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- MAROY, Christian *et al.* Nova gestão pública e educação: a trajetória da política do Quebec de "gestão orientada por resultados". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 801-818, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300801&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 maio 2018.
- MARTINS, Ângela Maria. Gestão de Escola Pública: Análise de uma Proposta de Intervenção. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1037132.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.
- McEWAN, Elaine K. **Seven steps to effective instructional leadership**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Corwin, 2003. Disponível em: <<https://sk.sagepub.com/books/seven-steps-to-effective-instructional-leadership>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

McINTYRE, Frank. Les écoles ontariennes à court de leaders. **Pour Parler Profession**, Ontário, CA, v. 2, jun. 1999. Disponível em: <https://pourparlerprofession.oeeo.ca/juin_1999/leader.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 26, n. 12, p. 169–184, 2006.

MEDEIROS, Mirna de Lima. **Gestores Escolares**: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo do Estado de São Paulo. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Ciências) — Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINTZBERG, Henry. **Nenhum líder é formado em salas de aula**. 2012. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/nenhum-lider-e-formado-em-salas-de-aula>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

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

MURILLO, F. Javier; MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia. La Formación de Directores y Directoras: un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación: OEI/CAEU**, v. 69, 2015, p. 241-266. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie69a11.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

NARDI, Elton Luiz. Descentralização na gestão e autonomia da escola: Orientações da Cepal para a reorganização institucional da educação. **Roteiro**, v. 35, n. 2, p. 205-230. 2010. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/263>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. **Administração escolar**: introdução pós-crítica. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/nascimento_phc_me_mar.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **TALIS (2009)**: Teaching and Learning International Survey. 2009. Disponível em: <www.oecd.org/edu>. Acesso em: 15 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, 2008. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 23-0015, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 jun. 2019.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; GIORDANO, Emília. O perfil dos diretores de escolas públicas no Brasil. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 49-72, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/376>>. Acesso em 15 maio 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611>>. Acesso em: 14 maio 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 707-726, dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

OLIVEIRA, Rafael Gumiero de. **Reflexões sobre o provimento do Diretor e a Gestão Democrática de uma Escola Pública: entre o eleito e o indicado**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/8963>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org). **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007a.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e Constituição Federal**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007b.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: SILVA, Maria Vieira; CORBALÁN, Maria Alejandra. **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas: Alínea, 2009. p. 13-32.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p. 127-133, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19242>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores na escola pública. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 87-101, jan./jun. 1994. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1084/1058>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERIARD, Gustavo. Qualidade Total: o que é e como funciona. **Sobre Administração**, Rio de Janeiro, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.sobreadministracao.com/qualidade-total-o-que-e-e-como-funciona/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1562503>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento**. 2010. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251484/1/Piolli_Evaldo_D.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995. Disponível em: <encurtador.com.br/lnwF0>. Acesso em: 10 mai. 2018.

PEREIRA, Sueli Menezes. Descentralização Administrativa e Práticas de Gestão Participativa: o Conselho Escolar em análise. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 192-212, maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/107>>. Acesso em: 16 out. 2018.

PEREIRA, Sueli Menezes; DRABACH, Neila Pedrotti; ARAÚJO, Gabriela da Ros de. Eleição de diretores: um dos mecanismos de (des)centralização da gestão? **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria-RS, p. 23-34, set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29182>>. Acesso em: 10 maio 2018.

PESSOA, Ofélia de Freitas; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; SILVA, Maria Valdirene Lima da; FREITAS, Priscila Barros de. Psicomotricidade Relacional na Escola Pública: Inclusão, Alfabetização e Saúde Emocional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE, 1.; CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 14., 2019. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2019. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/psicomotricidade-relacional-na-escola-publica-inclusao-alfabetizacao-e-saude-emocional/>>. Acesso em 10 dez. 2019.

PINA, Raul Manuel da Fonseca Janeiro Tavares de. **Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos: um caminho a percorrer**. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20103/1/TESE_Draft6docx.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

PONT, Beatriz; NUSCHE, Deborah; MOORMAN, Hunter. **Mejorar el liderazgo escolar: Política y práctica**. Paris: OCDE, 2008. v. 1. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

PORTELA, Adélia Luiza. ATTA, Dilza Maria Andrade. A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico. In: _____. **Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: Edições Seduc, 2005. p. 43-92.

PRADO, Flávio Rodrigues; SILVA, Josélia Rita da; SILVEIRA, Luiz Flávio Vianna Silveira. Competências Requeridas para Diretores Escolares: um estudo na Escola Estadual de Ensino Médio “Monsenhor Miguel de Sanctis”. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DOM BOSCO, 9., 2012. Resende/RJ, **Anais...** Resende/RJ: [s.n.], 2012. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/46416578.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

REINALDO, Maria Zuleide Lima. **O contexto democrático no cotidiano escolar**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Uma análise reflexiva sobre as formas de provimento do cargo de gestor escolar: as possibilidades da eleição. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011. São Paulo, **Anais...** São Paulo: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://twixar.me/dXwn>>. Acesso em: 25 set. 2018.

RIBEIRO, Marli Dias. **Formação de gestores escolares por competências: um estudo das dimensões político-pedagógica, ética e técnica.** 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2469>>. Acesso em: 20 out. 2018.

RIBEIRO, José Luís Duarte; RUPPENTHAL, Carla Simone. **Estudos Qualitativos com apoio de grupos focados.** 2002. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seprosul2013/ModeloXIIISEPROSUL.doc>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

RIVERO, Rosario; HURTADO, Constanza; MORANDÉ, Ángeles. ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. **Calidad en La Educación**, n. 48, jul., 2018, p. 17-49. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n48/0718-4565-caledu-48-00017.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas: conceitos e teorias.** 2013. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebookpara_aprender_politicas_publicas-2013.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Wilma Valeria Andrade dos. **Gestão Escolar: O Perfil do Diretor de Escolas Municipais do Rio de Janeiro.** 2016. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2016/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Wilma%20Valeria%20Andrade%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** 5. ed. rev. e ampliada, Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SEBASTIAN, James; ALLENSWORTH, Elaine. The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning a Study of Mediated Pathways to Learning. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 4, p. 626-663, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258132482_The_Influence_of_Principal_Leadership_on_Classroom_Instruction_and_Student_Learning_A_Study_of_Mediated_Pathways_to_Learning>. Acesso em: 17 out. 2018.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 211-230, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 fev. 2019.

SCARPIN, Jorge Eduardo; SLOMSKI, Valmor. Estudo dos fatores condicionantes do índice de desenvolvimento humano nos municípios do estado do Paraná: instrumento de controladoria para a tomada de decisões na gestão governamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 909-934, jan. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6612>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 49-59, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://ead.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/view/66>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SILVA, Guilherme Rego; SÁ, Virgínio Isidro Martins. O Diretor Escolar em Portugal: Formação e Perfil Profissional. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.33555>>. Acesso em: 18 maio 2018.

SILVA, Joyce Maria Adam de Paula e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 211-230, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. de 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. **Administração dos conflitos sociais**: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social. (O caso de Minas Gerais). 1994. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253857>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2: A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, fev. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/18720>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, n. 2, p. 1-12, 10 abr. 2009. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2101>>. Acesso em 15 abr. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 145f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. In: REUNIÃO DA ANPED, GT: ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, 30., 2007. Caxambu, MG, **Anais...** Caxambu, MG: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3334-Int.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200065&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne de; BRAGA, Karina Maria de Souza Araújo; BARBOSA, Roberta Sarmiento. A Gestão Participativa e o Sucesso Escolar. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 11, n. 1, jan./jul., p. 639-646, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2264>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SPANIOL, Adriana Maria; BACKES, Dalila Inês Maldaner. Liderança Escolar: Um Desafio da Gestão. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 45-54, nov. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/685/757>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995. Disponível em: <<https://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Stake1995.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

STARRAT, Robert J. **The Drama of Leadership**. London: The Falmer Press, 1993. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394169.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. **Conselho Escolar como unidade executora: limites e possibilidades no processo de gestão democrática.** 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/cgiop>. Acesso em: 02 abr. 2018.

TAUCHEN, Gionara (org.). Gestão Escolar Democrática: apontamentos sobre os princípios e as funções de organização. In: **Gestão e organização escolar.** Rio Grande: FURG, 2013. v. 17. 143 p. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD).

TEIXEIRA, Maria Tereza Garcia. **Formação de gestores escolares no estado de Goiás: o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.** 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/formacao-de-gestores-escolares-no-estado-de-goias-o-curso-de-especializacao-em-gestao-e-avaliacao-da-educacao-publica/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynne G. A institucionalização da teoria institucional. In: CALDAS, Miguel; FACHIN Roberto; FISCHER, Tânia. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais.** São Paulo: Atlas, 1999. p. 196-219. Disponível em: <http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-40-num-1-ano-2000-nid-46323/>. Acesso em: 25 out. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALERIEN, Jean; DIAS, José Augusto **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.** 8. ed. São Paulo: Cortez; 2002.

VARGAS, Roberta Alvarenga de Almeida; JUNQUILHO, Gelson Silva. Funções Administrativas ou Práticas? As “Artes do Fazer” Gestão na Escola Mirante. **Revista de Ciências da Administração**, Santa Catarina, v. 15, n. 35, jan.-abr., 2013, p. 180-195.

VARJÃO, Maria Ramos Barreto; FALCÃO, Jairo Luiz Fleck. Formação da equipe gestora escolar: breve reflexão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, n. 24, jul. 2014. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/444RxQBqgk4xKzt_2014-11-7-18-37-55.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

VELEDA, Cecilia. **¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela lecciones de 15 programas de formación.** n. 149, Buenos Aires: CIPPEC, 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/hWwn>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

VIANA, Mariléa de Oliveira; SOARES, Tânia Bezerra; ALMEIDA, Tereza Cristina Cruz. **Gestão Educacional: a experiência municipal de Fortaleza.** Fortaleza: SEDAS; COEDUC, 2004.

VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. **Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem**. 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_ADA-PIMENTEL-GOMES-FERNANDES-VIEIRA.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche (Coord.). **Eleição de Diretores: o que mudou na escola?** Brasília: Plano, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Qualidade, acesso e gestão na escola**. Brasília: INEP, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53–69, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso em: 16 set. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009. 220 p. (Série formar)

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, v. 19, p. 47-66, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=4984>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e Gestão Democrática na educação pública brasileira, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, jan./abr., 2019. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/3175/783>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloísa Maia. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000400603&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 dez. 2019.

VIEIRA, Vera Lucia Marschall; ALMEIDA, Janaina Aparecida Mattos de. **A Função Social da Escola Pública: a especificidade do trabalho na sala de aula**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2387-8.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2018.

VILLELA, Delfina de Paiva. **O Conselho de Escola: impasses, perspectivas e busca da participação**. 1997. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253355>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNÁNDEZ, Celso Almuíña (coord.). **Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea**. Valladolid: Universidad de Valladolid, Espanha, 1998.

ZANNI, Pedro Pinto; MORAES, Gustavo Hermínio Salati Marcondes de; MARIOTTO, Fabio Luiz. **Para que servem os Estudos de Caso Único?** 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ517.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

WARDE, Mirian Jorge. **Considerações sobre a autonomia da escola:** O diretor-articulador do projeto de escola. São Paulo: FDE, 1992.

WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo; HERNÁNDEZ, Macarena. **El liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe:** Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://www.feyalegria.org/sites/default/files/liderazgo-escolar-estado-arte.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

WEINBERG, Pilar Pozner de. **El directivo como gestor de aprendizajes escolares.** 5. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997. Disponível em: <<https://formacion.continuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/12-pozner-pilar.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

WITTMANN, Lauro Carlos; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Situação e perspectivas da administração da educação no Brasil.** 1998. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Pol%C3%ADticas+e+gest%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+%281991-1997%29/4d8051b6-fb84-4c4a-b1fd-61cb6c0d1483?version=1.3>>. Acesso em: 10 out. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

YİRCİ, Ramazan. Democratic Practices in School Management and Ceocracy. **International Journal on New Trends in Education and Their Implications**, Turkey, v. 3, n. 2, apr./may./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/251582421>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento direcionado aos gestores escolares e superintendentes escolares



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
Linha C: Formação e Políticas Educacionais
Núcleo 1: Política e Gestão Educacional



TERMO DE CONSENTIMENTO DIRECIONADO AOS GESTORES ESCOLARES, SUPERINTENDENTES ESCOLARES E COORDENADORES DE DISTRITO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
_____ (CARGO/FUNÇÃO) da Secretaria Municipal de Educação-SME, estou participando de forma livre e esclarecida da pesquisa de Mestrado em Educação-PPGE/UECE, que tem como objetivo avaliar as ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE aos gestores escolares e a construção do modelo de gestão escolar nas escolas públicas nos últimos vinte anos.

A referida pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda ESMERLDINA JANUARIO DE SOUSA, matrícula 934181MA026.

Estou ciente de que será garantida a minha privacidade quanto às informações contidas no questionário de pesquisa.

Nestes termos concordo em participar da pesquisa e autorizo o uso das informações.

Fortaleza,CE, ___/___/___

ASSINATURA

NOME POR EXTENSO.....

RG

CPF

APÊNDICE B – Questionário e roteiro de entrevista do gestor escolar

QUESTIONÁRIO – GESTORES ESCOLARES

Data da Entrevista: ____/____/____

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
1.1. Nome do informante: _____	
1.2. Idade: ____ anos	1.3. Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar
1.4. Você se considera: <input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Pardo <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> Amarelo (asiático) <input type="checkbox"/> Vermelho (indígena) <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar	
1.5. Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Separado(a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar	
1.6. Município: _____	1.7. Estado: _____
1.8. Nome da Escola: _____	
1.9. Endereço: _____	
1.10. Telefone da instituição para contato: (____) _____	
1.11. E-mail da Escola: _____	
1.12. Código do Inep/MEC da Escola: _____	
1.13. Dependência Administrativa: <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal	
1.14. Quais níveis de ensino a sua escola pública oferta?	
<input type="checkbox"/> Creche <input type="checkbox"/> Pré-escola <input type="checkbox"/> Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	
<input type="checkbox"/> Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Médio	
<input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos (EJA) <input type="checkbox"/> Educação Especial	

II. FORMAÇÃO			
	Nível	Situação	Curso/Instituição
2.1. Graduação	Licenciatura	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
	Bacharelado	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
2.2. Pós-Graduação	Especialização (360 horas)	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
	Mestrado Profissional	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
	Mestrado Acadêmico	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
	Doutorado	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	

III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (Duração do exercício em anos)	
3.1. Tempo de Magistério	
3.2. Tempo de exercício nessa escola	
3.3. Tempo de exercício no cargo de direção	
3.4. Tempo de experiência no serviço público	
3.5. Tipo de vínculo: <input type="checkbox"/> Efetivo Município de Fortaleza <input type="checkbox"/> Efetivo de outro Município <input type="checkbox"/> Efetivo Rede Estadual <input type="checkbox"/> Cargo Comissionado	

<p>3.6. Ao longo da sua trajetória profissional na escola pública, indique quais funções você já exerceu. (Você pode marcar quantas opções considerar necessário).</p> <p><input type="checkbox"/> Diretor(a) <input type="checkbox"/> Vice-diretor(a) <input type="checkbox"/> Coordenador(a) Pedagógico(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Supervisor(a) Escolar <input type="checkbox"/> Orientador(a) Educacional <input type="checkbox"/> Professor(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>3.7. Forma de condução ao cargo de direção:</p> <p><input type="checkbox"/> Concurso público apenas. <input type="checkbox"/> Eleição apenas. <input type="checkbox"/> Indicação apenas.</p> <p><input type="checkbox"/> Processo seletivo apenas. <input type="checkbox"/> Processo seletivo e Eleição. <input type="checkbox"/> Processo seletivo e Indicação.</p> <p><input type="checkbox"/> Lista plurinominal para escolha da Secretaria de Educação. <input type="checkbox"/> Outra forma.</p>
<p>3.8. Exerce outra profissão remunerada além da educação?</p> <p><input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Se SIM, qual? _____</p>
<p>3.9. Em quantas escolas você trabalha atualmente?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 escola <input type="checkbox"/> 2 escolas <input type="checkbox"/> 3 escolas <input type="checkbox"/> 4 ou mais escolas</p>
<p>3.10. Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como Diretor(a), nesta escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 40 horas. <input type="checkbox"/> 40 horas. <input type="checkbox"/> De 20 a 39 horas. <input type="checkbox"/> Menos de 20 horas.</p>
<p>3.11. Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim</p>
<p>3.12. Marque um X em todas as opções que se encaixam em sua perspectiva profissional. Em relação ao futuro você pretende nos próximos 5 (cinco) anos:</p> <p><input type="checkbox"/> Continuar na mesma função.</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer concurso para outra rede de ensino.</p> <p><input type="checkbox"/> Mudar de função nesta rede de ensino.</p> <p><input type="checkbox"/> Aposentar-me.</p> <p><input type="checkbox"/> Mudar de profissão.</p> <p><input type="checkbox"/> Aumentar minha carga horária para ampliar minha renda.</p> <p><input type="checkbox"/> Diminuir minha carga horária para ter mais tempo livre.</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer um curso de pós-graduação na área de gestão escolar.</p>
<p>3.13. Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos 20 (vinte) anos, como você avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor(a)?</p> <p><input type="checkbox"/> Não participei.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, e houve um pequeno impacto.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, e houve um impacto moderado.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, e não houve impacto.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, e houve um grande impacto.</p>
<p>3.14. Se você não participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos 20 (vinte) anos, indique o motivo:</p> <p><input type="checkbox"/> O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.</p> <p><input type="checkbox"/> Houve conflito com o meu horário de trabalho.</p> <p><input type="checkbox"/> Não tinha disponibilidade de tempo.</p> <p><input type="checkbox"/> Não houve oferta na minha área de interesse.</p>
<p>3.15. Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários, capacitações, treinamentos etc.) relacionados especificamente à gestão educacional nos últimos 05 (cinco) anos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, oferecidos pela Secretaria de Educação.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, oferecidos pela Secretaria de Educação e/ou Distrito de Educação.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, somente por iniciativa própria.</p> <p><input type="checkbox"/> Não participei de atividades de formação na área de gestão neste período.</p>

1. Experiência em Gestão Escolar

- 1.1. Como se tornou diretor desta escola? Já ocupou outros cargos ou funções nesta ou em outra Escola? Se SIM, quais e onde?
- 1.2. Como você avalia seu grau de conhecimento sobre suas tarefas diárias como gestor escolar?
- 1.3. Qual o foco de sua gestão?
- 1.4. A SME e o Distrito de Educação oferecem suporte aos gestores escolares? Se SIM, de que tipo?
- 1.5. Há algum tipo de avaliação do trabalho dos gestores escolares na Rede Pública Municipal de Fortaleza? (Em caso afirmativo: qual/quem é o principal responsável por essa cobrança?)
- 1.6. De que forma você se planeja para desenvolver suas funções na escola? Existe um plano de ação, um roteiro ou uma agenda para realização das atividades diárias, semanais, quinzenais, mensais e anuais?
- 1.7. A gestão das escolas em Fortaleza mudou nos últimos anos? Em que aspectos? Como você avalia essas mudanças?

2. Formação de Gestores Escolares

- 2.1. A SME-Fortaleza tem uma política municipal de formação de gestores escolares? (Se SIM, desde quando? Qual sua opinião sobre a política municipal de formação de gestores escolares?)
- 2.2. Os conteúdos propostos nas ações de formação continuada atendem as necessidades dos diretores? Comente.
- 2.3. Você poderia citar atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários, capacitações, treinamentos etc.) em gestão escolar que participou nos últimos 20 anos? Como avalia essas ações?
- 2.4. Você consegue identificar continuidade ou articulação entre as ações de formações realizadas nesses 20 anos?
- 2.5. Você participou do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), Escola de Gestores, Gestão para o Sucesso Escolar, dentre outros oferecidos pela SME, SEDUC ou MEC? Seria capaz de identificar o que, na sua opinião, foi mais importante para a gestão escolar?
- 2.6. Atualmente você está participando de algum programa ou política de formação continuada para gestor escolar? (Se SIM, qual é essa formação, quais os temas trabalhados e, qual a periodicidade?)
- 2.7. Você identifica necessidades no que concerne à formação para melhorar sua prática gestora na Rede Pública Municipal de Fortaleza?
- 2.8. Que ações, dentro de sua prática gestora, podem ser consideradas frutos de sua formação continuada?
- 2.9. O que você propõe, em termos de um plano de formação, como importante para os gestores escolares?
- 2.10. Você recebeu algum tipo de formação em gestão de indicadores educacionais?

3. Relação com a Secretaria Municipal da Educação e Distrito de Educação

- 3.1. Você percebe ações da Secretaria (órgão central ou distrital) no sentido de oferecer formação para sanar suas dificuldades?
- 3.2. Quais as iniciativas da SME você considera importantes para o desenvolvimento do trabalho da escola?
- 3.3. Há intervenção da SME ou do Distrito na definição das metas anuais para a escola? Que tipo de intervenção?
- 3.4. Qual o principal responsável pela cobrança do trabalho dos gestores escolares atualmente? (Secretaria de Educação; Superintendente Escolar; Professores; Pais, Mães e Responsáveis; Funcionários; Alunos?)

4. Gestão Democrática e Participativa

- 4.1. Você participa de algum colegiado relativo à educação (conselhos, fóruns etc.) extraescolar?
- 4.2. Há organismos colegiados na Escola que você dirige? Se SIM, quais?
- 4.3. Você sabe o que motivou a criação do Conselho Escolar na Rede Pública Municipal de Fortaleza? Houve incentivo por parte da SME ou de outras esferas do poder público? Se SIM, de que maneira?
- 4.4. Você acredita que o Conselho Escolar é importante para a gestão das escolas?

APÊNDICE C – Questionário e roteiro de entrevista do superintendente escolar

QUESTIONÁRIO – SUPERINTENDE ESCOLAR

Data da Entrevista: ____/____/____

IV. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
4.1. Nome do informante: _____	
4.2. Idade: _____ anos	4.3. Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar
4.4. Você se considera: <input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Pardo <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> Amarelo (asiático) <input type="checkbox"/> Vermelho (indígena) <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar	
4.5. Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Separado(a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar	
4.6. Município: _____	4.7. Estado: _____
4.8. Distrito de Educação: <input type="checkbox"/> D.E. I <input type="checkbox"/> D.E. II <input type="checkbox"/> D.E. III <input type="checkbox"/> D.E. IV <input type="checkbox"/> D.E. V <input type="checkbox"/> D.E. VI	
4.9. Endereço: _____	
4.10. Telefone da instituição para contato: (____) _____	
4.11. E-mail do Distrito: _____	
4.12. Dependência Administrativa: <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal	
4.13. Quantitativos de escolares do Parque Escolar que acompanha: Escolas de Tempo Parcial: _____ Escolas de Tempo Integral: _____ Centros de Educação Infantil: _____ Creches Conveniadas: _____ Anexo Escolar: _____ Centro de Atendimento Educacional Especializado: _____	
4.14. Quantitativo de Diretores Escolares 2018: _____	
4.15. Visitas as Escolas: <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Mensal	
4.16. Tempo das visitas: <input type="checkbox"/> Um turno <input type="checkbox"/> Dois turnos <input type="checkbox"/> Sem definição	

V. FORMAÇÃO			
	Nível	Situação	Curso/Instituição
5.1. Graduação	Licenciatura	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
	Bacharelado	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
5.2. Pós-Graduação	Especialização (360 horas)	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
	Mestrado Profissional	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
	Mestrado Acadêmico	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	
	Doutorado	<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento	

VI. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (Duração do exercício em anos)	
6.1. Tempo de Magistério	anos
6.2. Tempo de exercício em Escola	anos
6.3. Tempo de exercício no cargo de Superintendente Escolar	anos
6.4. Tempo de experiência no Serviço Público	anos

6.5. Tipo de vínculo: <input type="checkbox"/> Efetivo Município de Fortaleza <input type="checkbox"/> Efetivo de outro Município <input type="checkbox"/> Efetivo Rede Estadual <input type="checkbox"/> Cargo Comissionado
6.6. Ao longo da sua trajetória profissional na escola pública, indique quais funções você já exerceu. (Você pode marcar quantas opções considerar necessário). <input type="checkbox"/> Diretor(a) <input type="checkbox"/> Vice-diretor(a) <input type="checkbox"/> Coordenador(a) Pedagógico(a) <input type="checkbox"/> Supervisor(a) Escolar <input type="checkbox"/> Orientador(a) Educacional <input type="checkbox"/> Professor(a) <input type="checkbox"/> Outro: _____
6.7. Forma de condução ao cargo de Coordenador(a) de Distrito de Educação: <input type="checkbox"/> Concurso público apenas. <input type="checkbox"/> Eleição apenas. <input type="checkbox"/> Indicação apenas. <input type="checkbox"/> Processo seletivo apenas. <input type="checkbox"/> Processo seletivo e Eleição. <input type="checkbox"/> Processo seletivo e Indicação. <input type="checkbox"/> Lista plurinominal para escolha da Secretaria de Educação. <input type="checkbox"/> Outra forma.
6.8. Exerce outra profissão remunerada além da Educação? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Se SIM , qual? _____
6.9. Você trabalha também em Escola atualmente? <input type="checkbox"/> 1 escola <input type="checkbox"/> 2 escolas <input type="checkbox"/> 3 escolas <input type="checkbox"/> 4 ou mais escolas
6.10. Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como Superintendente Escolar? <input type="checkbox"/> Mais de 40 horas. <input type="checkbox"/> 40 horas. <input type="checkbox"/> De 20 a 39 horas. <input type="checkbox"/> Menos de 20 horas.
6.11. Durante os últimos 5 (cinco) anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
6.12. Marque um X em todas as opções que se encaixam em sua perspectiva profissional. Em relação ao futuro você pretende nos próximos 05 (cinco) anos: <input type="checkbox"/> Continuar na mesma função. <input type="checkbox"/> Fazer concurso para outra rede de ensino. <input type="checkbox"/> Mudar de função nesta rede de ensino. <input type="checkbox"/> Aposentar-me. <input type="checkbox"/> Mudar de profissão. <input type="checkbox"/> Aumentar minha carga horária para ampliar minha renda. <input type="checkbox"/> Diminuir minha carga horária para ter mais tempo livre. <input type="checkbox"/> Fazer um curso de pós-graduação na área de gestão pública ou escolar.
6.13. Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos 20 (vinte) anos, como você avalia o impacto da participação em sua atividade como Superintendente Escolar? <input type="checkbox"/> Não participei. <input type="checkbox"/> Sim, e houve um pequeno impacto. <input type="checkbox"/> Sim, e houve um impacto moderado. <input type="checkbox"/> Sim, e não houve impacto. <input type="checkbox"/> Sim, e houve um grande impacto.
6.14. Se você não participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos 20 (vinte) anos, indique o motivo: <input type="checkbox"/> O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar. <input type="checkbox"/> Houve conflito com o meu horário de trabalho. <input type="checkbox"/> Não tinha disponibilidade de tempo. <input type="checkbox"/> Não houve oferta na minha área de interesse.
6.15. Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários, capacitações, treinamentos etc.) relacionados especificamente à gestão educacional nos últimos 5 (cinco) anos? <input type="checkbox"/> Sim, oferecidos pela Secretaria de Educação. <input type="checkbox"/> Sim, oferecidos pela Secretaria de Educação e/ou Distrito de Educação. <input type="checkbox"/> Sim, somente por iniciativa própria. <input type="checkbox"/> Não participei de atividades de formação na área de gestão neste período.

5. Experiência em Gestão Escolar

- 5.1. Como se tornou Superintendente Escolar?
- 5.2. Já ocupou outros cargos ou funções nesta ou em outra Secretaria de Educação? Quais e em que período?
- 5.3. Como você avalia seu grau de conhecimento sobre as tarefas inerentes dos gestores escolares?
- 5.4. Na sua opinião, qual a dimensão mais importante para a gestão escolar hoje?
- 5.5. A SME e o Distrito de Educação oferecem suporte aos gestores escolares?
- 5.6. Há uma cobrança do trabalho dos gestores escolares na Rede Pública Municipal de Fortaleza? (Em caso afirmativo: qual/quem é o principal responsável por essa cobrança?)
- 5.7. Quais são, em sua opinião, os maiores desafios e demandas que a SME coloca para a gestão das Escolas de sua rede atualmente? E como você lida com esses desafios?
- 5.8. Como são escolhidos os Diretores na Rede Pública Municipal de Fortaleza?
- 5.9. O fortalecimento da política de avaliação de larga escala teve impacto na gestão escolar? De que forma?
- 5.10. Você saberia descrever como era a gestão escolar em Fortaleza no período anterior a 2013?

6. Formação de Gestores Escolares

- 6.1. Você considera importante participar de atividades de formação? Justifique sua resposta.
- 6.2. A SME-Fortaleza tem uma política municipal de formação de gestores escolares? (Se SIM, desde quando e qual sua opinião sobre a política municipal de formação de gestores escolares?)
- 6.3. A formação continuada pode contribuir para a melhoria do seu trabalho na organização escolar?
- 6.4. Os conteúdos propostos nas ações de formação continuada atendem as necessidades dos diretores? Comente.
- 6.5. Você poderia citar atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários, capacitações, treinamentos etc.) em gestão escolar que participou nos últimos 20 anos?
- 6.6. Você participou do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão, Escola de Gestores, Gestão para o Sucesso Escolar, dentre outros oferecidos pela SME, SEDUC ou MEC)?
- 6.7. Atualmente você está participando de algum programa ou política de formação continuada para gestor? (Se SIM, qual é essa formação, quais os temas trabalhados e, qual a periodicidade?)
- 6.8. Você identifica necessidades no que concerne à formação para melhorar da prática dos gestores na Rede Pública Municipal de Fortaleza?
- 6.9. O que você propõe, em termos de um plano de formação, como importante para os gestores escolares?

7. Relação Superintendentes e Diretores Escolares

- 7.1. Como você analisa o trabalho do Superintendente Escolar junto aos Diretores Escolares da Rede Pública Municipal de Fortaleza?
- 7.2. Você percebe ações da Secretaria (órgão central ou distrital) no sentido de oferecer formação para sanar as dificuldades dos gestores escolares?
- 7.3. Quais as iniciativas da SME você considera importantes para o desenvolvimento do seu trabalho de Superintendente Escolar junto aos gestores?
- 7.4. Há intervenção da SME ou do Distrito na definição das metas anuais para a escola? Se Sim, que tipo de intervenção?
- 7.5. Qual o principal responsável pela cobrança do trabalho dos gestores escolares atualmente? (Secretaria de Educação; Superintendente Escolar; Professores; Pais, Mães e Responsáveis; Funcionários; Alunos?)
- 7.6. As avaliações de larga escala têm influenciado a gestão escolar da Rede Pública Municipal de Fortaleza/CE? Em caso afirmativo, de que forma?
- 7.7. Os diretores escolares passam por algum tipo de avaliação?

4. Gestão Democrática e Participativa

- 4.1. Para você, qual a importância da participação dos segmentos da comunidade escolar na atuação do gestor? Cada segmento, qual a importância?
- 4.2. A SME e/ou Distrito de Educação ofertam aos conselheiros escolares capacitação (participação em encontros sistemáticos,

cursos, formações, seminários, debates etc.) para exercer sua função?

- 4.3. Enquanto Superintendente Escolar você observou mudanças na escola a partir da instalação da Unidade Executora dos Recursos Federais (UERF) e do Conselho Fiscal em 2015? Em caso afirmativo, especifique as observações.
- 4.4. Como você avalia a relação entre as finalidades do Conselho Escolar, da UERF e do Conselho Fiscal e as ações (atividades) por eles desenvolvidas? Explique.

ANEXOS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, Jefferson de Queiroz Maia, brasileiro, casado, portadora da Cédula de Identidade nº 95006030609, SSP CE, e CPF/MF nº 804.074.203.04, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) aluno(a) **ESMERALDINA JANUÁRIO DE SOUSA**, matrícula nº 48158-01/48158-02, Curso Mestrado Acadêmico em Educação(PPGE) () graduação ou () pós-graduação sendo () especialização; (X) mestrado; () doutorado, Universidade Estadual do Ceará - UECE, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº 155613/2018, aqui denominado ALUNO(a), o qual pretende pesquisar, com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado **O Desenvolvimento Profissional da Gestão Escolar: da Formação Pedagógica às Práticas Administrativas nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza/CE**, com início previsto em Outubro de 2018, conforme as cláusulas e condições que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) aluno(a) deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.



Prefeitura de
Fortaleza
Secretaria Municipal
da Educação

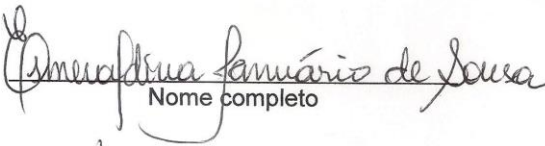
CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 25 de setembro de 2018.



Jefferson de Queiroz Maia
Secretário Adjunto
Jefferson de Queiroz Maia
Secretário Adjunto
Secretaria Municipal da Educação



Nome completo
480.779.683-68

CPF



ANEXO B – Modelo de edital de chamada pública para o cargo de diretor escolar

**CHAMADA PÚBLICA AO BANCO DE GESTORES ESCOLARES DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA PARA PROVIMENTO DO CARGO EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR**

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, no uso de suas atribuições e CONSIDERANDO a vacância nos cargos de provimento em comissão de Diretor das escolas constantes no Anexo I, torna pública esta CHAMADA aos integrantes do Banco de Gestores Escolares da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, regido pela Portaria nº 123/2013, publicada no DOM de 29 de maio de 2013, e pela Portaria nº 218/2014, publicada no DOM de 21 de julho de 2014, bem como aos integrantes do Banco de Gestores Escolares oriundo do Edital nº 37/2017 - SME, de acordo com o resultado divulgado através do Edital nº 71/2017, publicado no DOM de 1º de agosto de 2017, acompanhado do respectivo Ato de Homologação nº 1.747/2017, para participarem do processo de escolha e indicação para os referidos cargos.

1. DA INSCRIÇÃO

1.1 Podem participar do processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor das escolas constantes no Anexo I o interessado, dentre os integrantes do Banco de Gestores Escolares, constituído a partir do que dispõe a Portaria nº 123/2013, publicada no DOM de 29 de maio de 2013 e pela Portaria nº 218/2014, publicada no DOM de 21 de julho de 2014, bem como os integrantes do Banco de Gestores Escolares oriundo do Edital nº 37/2017 - SME, de acordo com o resultado divulgado através do Edital nº 71/2017, publicado no DOM de 1º de agosto de 2017, acompanhado do respectivo Ato de Homologação nº 1.747/2017.

1.2 Para realizar a inscrição, os candidatos interessados deverão comparecer à Célula de Superintendência Escolar, situada à Rua Barbosa de Freitas, 2674 - Anexo 2 - Dionísio Torres. Sala multiuso - 2º andar - Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE), **no período de 06 a 10 de janeiro de 2020, no horário de 08:00h às 12:00h e de 13:00h às 17:00h**, para a entrega da Ficha de Inscrição preenchida, constante no Anexo II, e dos seguintes documentos:

- a) Fotocópia de documento de identidade com apresentação do original para conferência e autenticação pela SME;
- b) Currículo padrão preenchido, constante no Anexo III da Chamada Pública, acompanhado das fotocópias dos documentos comprobatórios, com apresentação dos originais para conferência e autenticação pela SME.
- c) Certidão Negativa de processo administrativo de sindicância emitida há, no máximo, 15 dias, pela Célula de Sindicância Administrativa e Acompanhamento de Litígios da Coordenadoria Jurídica da SME.
- d) Certidão Negativa relativa à execução e prestação de contas emitida há, no máximo, 15 dias pela Célula de Prestação de Contas da Coordenadoria Financeira da SME.
- e) Em se tratando de servidor municipal de Fortaleza, ato de estabilidade publicado em Diário Oficial do Município- DOM.

OBS.: OS DOCUMENTOS ENTREGUES NESTA CHAMADA PÚBLICA PODERÃO SER RESGATADOS PELO CANDIDATO NO DISTRITO DE EDUCAÇÃO, ONDE OCORREU A ENTREVISTA, EM ATÉ 30 DIAS APÓS A DIVULGAÇÃO DO RESULTADO FINAL DA SELEÇÃO.

2. DO PROCESSO DE ESCOLHA E INDICAÇÃO

A seleção ocorrerá em duas fases, a saber:

2.1 A Primeira Fase, de caráter classificatória, constará da análise de currículo. O currículo padrão apresentado (ANEXO III) e os documentos comprobatórios serão analisados, atribuindo-se pontuação, conforme as seguintes especificações quanto às experiências e titulações obtidas pelo(a) candidato(a):

TITULAÇÃO		
	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Certificado/declaração de Curso de Especialização em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , acompanhado de histórico escolar, com carga horária mínima de 360 horas/aula, na área de educação.	02	02
Certificado/declaração de Curso de Especialização em Gestão Escolar e/ou Administração Escolar em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , acompanhado de histórico escolar, com carga horária mínima de 360 horas/aula.	04	04
Diploma, devidamente registrado, de conclusão de mestrado ou certificado/declaração de conclusão de mestrado, acompanhado do histórico escolar, na área de educação.	06	06
Diploma, devidamente registrado, de conclusão de doutorado ou certificado/declaração de conclusão de doutorado, acompanhado do histórico do curso, na área de educação.	08	08
PONTUAÇÃO MÁXIMA		20

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Tempo de experiência como gestor escolar (direção e vice-direção).	03 para cada ano	15
Tempo de experiência como professor da educação básica.	01 para cada ano	05
PONTUAÇÃO MÁXIMA		20
PONTUAÇÃO TOTAL MÁXIMA		40

Serão considerados os seguintes documentos para comprovação do tempo de experiência:

- Declaração emitida pela escola, Distrito de Educação ou setor competente da Secretaria da Educação, no caso de experiência no serviço público, constando a especificação do serviço e a data inicial e final do mesmo na forma mês e ano.
- Cópia das páginas da Carteira de Trabalho que especifique a função e a data inicial e final do serviço.

2.2 A Segunda Fase, de caráter classificatório e eliminatório, constará de uma entrevista. Será atribuída nota de **0 a 60** considerando os seguintes aspectos:

- Liderança, comunicabilidade, criatividade, motivação e visão sistêmica;
- Domínio de estratégias e metodologias da gestão escolar;
- Conhecimento pedagógico com foco na aprendizagem.

2.3 A nota mínima para classificação na Segunda Fase (entrevista) é 30 pontos.

3. DA CLASSIFICAÇÃO E DO RESULTADO FINAL

3.1 A classificação final seguirá rigorosamente a ordem decrescente da nota obtida do somatório da pontuação das duas fases desta seleção, por Distrito de Educação.

3.2 Ocorrendo o empate entre os candidatos, o desempate levará em consideração a maior nota na entrevista. Persistindo o empate, o candidato que possuir, comprovadamente, maior tempo de docência no serviço público.

3.3. O resultado final será divulgado no Canal Educação (<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br>).

4. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

4.1 Para que o processo de escolha transcorra dentro da legalidade é imprescindível cumprir o estabelecido na legislação pertinente;



4.2 O(a) candidato(a) selecionado(a) que será nomeado(a) para o cargo em comissão de Diretor(a) deverá cumprir todos os requisitos já estabelecidos pela legislação pertinente e apresentar os seguintes comprovantes:

- a) Ficha Cadastral devidamente preenchida para os selecionados que não têm vínculo com a Rede Pública Municipal de Fortaleza.
- b) Certidão Negativa de processo administrativo de sindicância emitida há, no máximo, 15 dias, pela Célula de Sindicância Administrativa e Acompanhamento de Litígios da Coordenadoria Jurídica da SME.
- c) Certidão Negativa relativa à execução e prestação de contas emitida há, no máximo, 15 dias pela Célula de Prestação de Contas da Coordenadoria Financeira da SME.

4.3 Os casos omissos serão resolvidos pela SME, em articulação com os Distritos de Educação da SME.

Fortaleza, 03 de janeiro de 2020.

Antonia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação



CHAMADA PÚBLICA AO BANCO DE GESTORES ESCOLARES DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA PARA PROVIMENTO DO CARGO EM COMISSÃO DE DIRETOR

ANEXO III

CURRÍCULO

Eu, _____, matricula _____, RG _____, CPF _____, declaro ter entregue o(s) documento(s) comprobatório(s) abaixo assinalado(s):

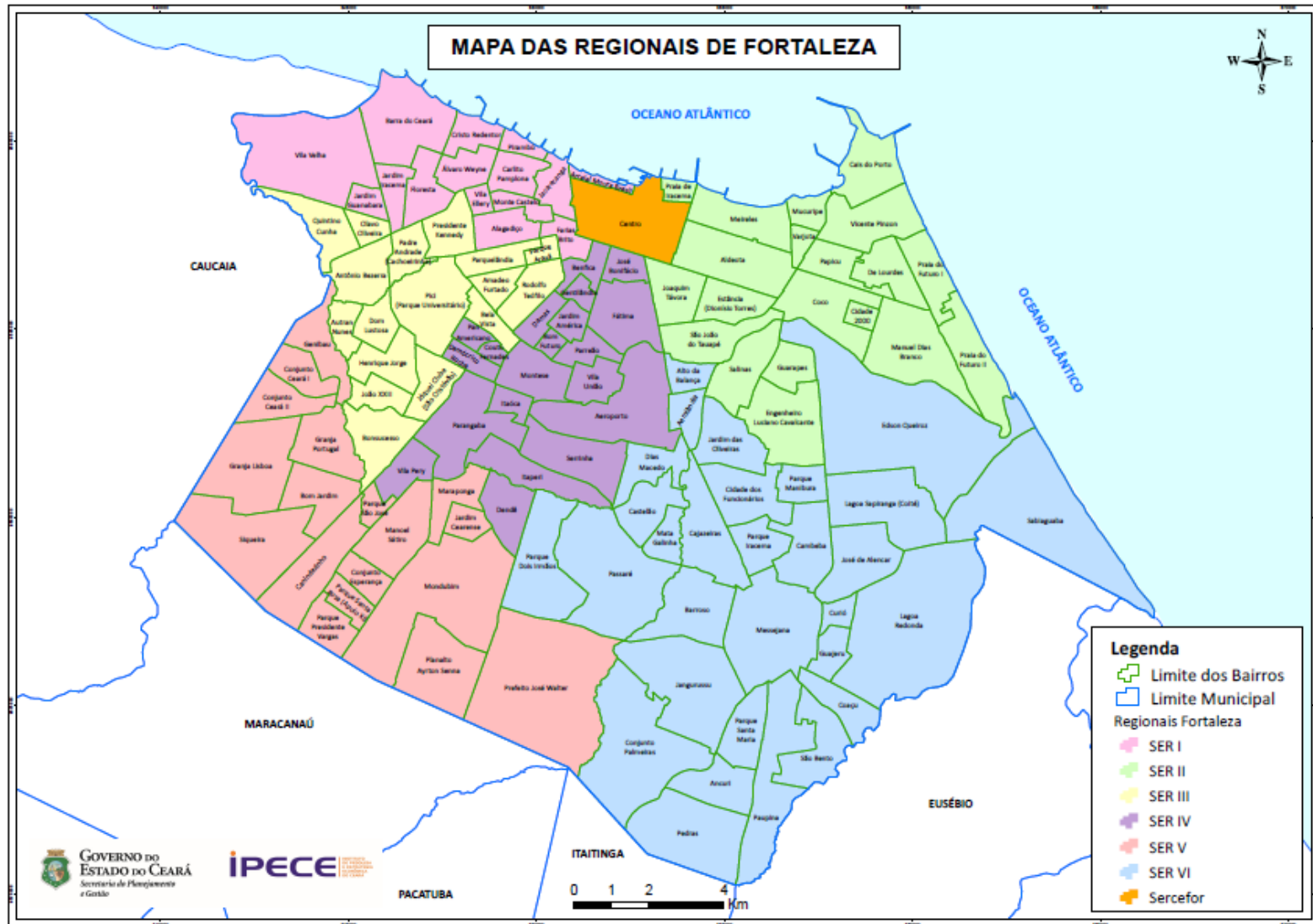
TITULAÇÃO			
	ENTREGUE		PONTUAÇÃO
	SIM	NÃO	
Especialização na área de Educação			
Especialização na área de Gestão Escolar e/ou Administração Escolar			
Mestrado em Educação			
Doutorado em Educação			
PONTUAÇÃO			
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			
	ENTREGUE		PONTUAÇÃO
	SIM	NÃO	
Tempo de experiência como gestor escolar (direção e vice-direção)			
Tempo de experiência como Professor.			
PONTUAÇÃO			
PONTUAÇÃO TOTAL			

O preenchimento da pontuação é de responsabilidade da comissão da Chamada Pública.

Assinatura do(a) candidato(a): _____

Fortaleza, ____ de _____ de 2020.

ANEXO C - Mapa das Regionais do Município de Fortaleza



ANEXO D - Listagem das Escolas a Partir dos Critérios de Seleção

TEMPO DE GESTÃO	CÓDIGO DO INEP	ESCOLA	ENDEREÇO/CONTATO	DISTRITO DE EDUCAÇÃO
DIRETORES COM ≥ 16 ANOS DE GESTÃO	23075856	ESCOLA MUNICIPAL PAULO SARASATE	RUA PEDRO MUNIZ, 250 – BAIRRO: DEMÓCRITO ROCHA - CEP: 60440-060.	4
	23235365	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA VANIA MARIA NEVES FACÓ BARROS	RUA 65, Nº 250 - BAIRRO: PREFEITO JOSÉ WALTER - CEP: 60750-790.	4
	23331615	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR JOAQUIM FRANCISCO DE SOUSA FILHO	RUA JOAQUIM MARQUES, 13 –BAIRRO: PRESIDENTE KENNEDY –CEP 60356-032.	3
	23235128	ESCOLA MUNICIPAL ISABEL FERREIRA	RUA ISABEL FERREIRA, 1000 – BAIRRO: LAGOA REDONDA – CEP: 60831-525.	6
DIRETORES COM 11 A 15 ANOS DE GESTÃO	23076798	ESCOLA MUNICIPAL RACHEL DE QUEIROZ	AV. C, S/N - BAIRRO: PREFEITO JOSÉ WALTER - CEP: 60750-020	4
	23077450	ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIANA ALDIGUERI	RUA DR. THEMBERG, 448 – BAIRRO: CRISTO REDENTOR – CEP: 60335-480	1
	23078553	ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO	RUA CÔNEGO LIMA SUCUPIRA, 410 - BAIRRO: SERRINHA – CEP: 60741-255	4
	23187778	ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA	RUA CUIABÁ, 1465 HENRIQUE JORGE – CEP 60510-182	3
	23234300	ESCOLA MUNICIPAL DOM HELDER CÂMARA	RUA FREI ODILON, 264 B – BAIRRO: FLORESTA – CEP: 60336-190	1
	23234423	ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE CARVALHO MARTINS	AV. DR. SILAS MUNGUBA, 4300 – BAIRRO: ITAPERI – CEP: 60714-242	4
	23235373	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO SARAIVA LEÃO	AV. PROFESSOR JOSÉ ARTHUR DE CARVALHO, 50 – BAIRRO: GUAJERÚ - CEP: 60831-370	6
	23244291	ESCOLA MUNICIPAL MANOELITO GUIMARÃES DOMINGUES	RUA HERIBERTO ONOFRE, S/N BAIRRO: ANCURI – CEP: 60874-100	6

TEMPO DE GESTÃO	CÓDIGO DO INEP	ESCOLA	ENDEREÇO/CONTATO	DISTRITO DE EDUCAÇÃO
	23245212	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ NAURI BRAGA	TV. PRUDENTE DE MORAES, S/N BAIRRO: PICI CEP: 60442-440	3
	23256699	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MALVEIRA MAIA	RUA MANOEL GALDINO, S/N GRANJA LISBOA – CEP: 60540-125	5
	23257482	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CARLOS DE PINHO	RUA LUÍZA MIRANDA COELHO, 595 – BAIRRO: LUCIANO CAVALCANTE – CEP: 60811-110	2
	23302615	ESCOLA MUNICIPAL NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	AV. GENERAL OSÓRIO DE PAIVA, 4841 – BAIRRO: CANINDEZINHO – CEP: 60730-243	5
	23064927	ESCOLA MUNICIPAL PROFA. ALDACI BARBOSA	RUA CORONEL OLEGÁRIO MEMÓRIA, 1257 – BAIRRO: SAPIRANGA – CEP: 60833-045	2
	23067330	ESCOLA MUNICIPAL COLÔNIA Z-8	RUA MANUEL JESUÍNO, 370 – BAIRRO: MUCURUPE – CEP: 60175-270	2
REDE ESTADUAL	23069457	EEFM PROFESSORA MARIA GONÇALVES	DESCARTADA	–
	23073918	EEFM DEPUTADO MANOEL RODRIGUES	DESCARTADA	–
	23077018	EEF CENTRO DOS RETALHISTAS	DESCARTADA	–
	23264985	EEFM SAO JOSE	DESCARTADA	–
	23065389	EEFM ANTONIO SALES	DESCARTADA	–
	23068183	EEFM PROFESSOR EDMILSON GUIMARAES DE ALMEIDA	DESCARTADA	–
	23068833	EEFM ESTADO DO PARA	DESCARTADA	–

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO E - Quadro Oferta e Turmas das Escolas Pré-Selecionadas para Pesquisa de Campo

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	ESCOLA	ANEXO(S)			MODALIDADES/ ETAPAS OFERECIDAS					TURNOS DE FUNCIONAMENTO			QUANTITATIVOS DE TURMAS 2019				
		UNIDADE II	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI)	CRECHE CONVENIADA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENS. FUND. ANOS INICIAIS	ENS. FUND. ANOS FINAIS	EJA	MANHÃ	TARDE	NOITE	EDUC. INF.	ENS. FUND. ANOS INICIAIS	ENS. FUND. ANOS FINAIS	EJA	TOTAL
1	EM DOM HELDER CÂMARA	-	01	-	X	X	X			X	X		12	20	-	-	32
2	EM PROFA. ALDACE BARBOSA	-	-	-				X		X	X		-	-	34	-	34
3	EM SANTA MARIA	-	01	-		X		X	X	X	X		08	-	22	07	37
4	EM MARIA DE CARVALHO MARTINS	-	02	-	X	X	X			X	X		20	17	-	-	37
5	EM NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	-	-	-			X	X		X	X		-	-	21	-	21
6	EM JOÃO SARAIVA LEÃO	-	01	01	X	X	X	X	X	X	X	X	10	23	11	03	47

LEGENDA:
X = Possui

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO F - IDEB 2005-2017 das Escolas Pré-Selecionadas para Pesquisa de Campo

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	ESCOLA	ANO	IDEB OBSERVADO							METAS PROJETADAS						
			2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
1	EM DOM HELDER CÂMARA	5º	3,4	3,9	3,7	4,2	4,6	5,7	6,5	3,4	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	
		9º	2,5	2,5	3,0	–	–	–	–	2,5	2,7	2,9	3,3	3,7	3,9	
2	EM PROFA. ALDACI BARBOSA	5º	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		9º	2,6	–	3,1	–	3,4	3,7	4,7	2,7	2,8	3,1	3,5	3,9	4,1	
3	EM SANTA MARIA	5º	2,5	3,1	2,7	3,6	–	–	–	2,6	2,9	3,4	3,6	3,9	4,2	
		9º	2,6	2,7	2,5	3,0	4,3	4,2	5,2	2,6	2,9	3,2	3,7	4,1	4,4	
4	EM MARIA DE CARVALHO MARTINS	5º	3,2	3,7	3,6	4,4	4,9	5,4	5,8	3,2	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	
		9º	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
5	EM NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	5º	–	–	4,4	4,3	4,9	–	5,2	–	–	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
		9º	–	–	–	–	–	4,9	–	–	–	–	–	–	5,1	5,3
6	EM JOÃO SARAIVA LEÃO	5º	3,2	3,4	4,5	3,6	4,4	5,6	6,0	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
		9º	–	1,8	2,3	–	–	–	–	–	2,0	2,3	2,7	3,1	3,3	3,6

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO G - Quantitativo de Turmas 2019 das Escolas Pré-Selecionadas para Pesquisa de Campo

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	ESCOLA	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)					ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (6º AO 9º ANO)				EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)				TOTAL
		INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	EJA I	EJA II	EJA III	EJA IV	
1	EM DOM HELDER CÂMARA	-	02	02	04	04	04	04	04	04	04	-	-	-	-	-	-	-	-	32
2	EM PROFA. ALDACI BARBOSA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	08	08	08	-	-	-	-	34
3	EM SANTA MARIA	-	-	-	04	04	-	-	-	-	-	08	06	05	03	01	01	02	03	29
4	EM MARIA DE CARVALHO MARTINS	03	05	06	03	03	04	04	03	03	03	-	-	-	-	-	-	-	-	37
5	EM NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07	07	03	04	-	-	-	-	21
6	EM JOÃO SARAIVA LEÃO	-	-	-	06	04	04	04	03	07	05	05	06	-	-	01	01	01	01	47

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO H - Quadro - Quantitativo de Alunos das Escolas Pré-Selecionadas para Pesquisa de Campo

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	ESCOLA	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)					ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (6º AO 9º ANO)				EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)				TOTAL
		INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	EJA I	EJA II	EJA III	EJA IV	
1	EM DOM HELDER CÂMARA	-	-	-	37	79	85	107	115	117	123	-	-	-	-	-	-	-	-	663
2	EM PROFA. ALDACI BARBOSA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	338	272	219	269	-	-	-	-	1.098
3	EM SANTA MARIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	250	207	156	88	18	21	49	101	890
4	EM MARIA DE CARVALHO MARTINS	-	-	-	47	61	80	91	94	88	95	-	-	-	-	-	-	-	-	556
5	EM NARCISO PESSOA DE ARAÚJO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	195	194	95	124	-	-	-	-	608
6	EM JOÃO SARAIVA LEÃO	-	-	-	-	37	85	99	100	208	143	179	200	00	00	00	34	27	38	1.150

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO I – Organograma da secretaria municipal da educação de FORTALEZA/CE

ANEXO III A QUE SE REFERE O ARTIGO 4º DO DECRETO Nº 13.985/2017

