

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

HERNITA CARMEM MAGALHÃES SOUSA

**ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO  
ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA  
– SEFOR 01**

JUIZ DE FORA

2016

HERNITA CARMEM MAGALHÃES SOUSA

**ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO  
ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA  
– SEFOR 01**

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

Orientador: Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira

JUIZ DE FORA

2016

HERNITA CARMEM MAGALHÃES SOUSA

**ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO  
ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA  
– SEFOR 01**

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

---

Prof. Dr. Victor Cláudio Paradelo Ferreira (Orientador)

---

Maria Cristina Drumond e Castro

---

Maria Isabel Alvim

## **APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA**

O recorte escolhido para esta pesquisa deve-se ao fato do tema tratado estar inserido no ambiente de trabalho no qual atua a pesquisadora. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA) e especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), é professora licenciada em sociologia da rede estadual de ensino do Ceará.

Lecionou para alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental e para as três séries do ensino médio da zona rural e urbana no município de Sobral onde, posteriormente, assumiu, por intermédio de dois processos consecutivos de seleção pública de gestores, a Coordenação Administrativa Financeira e a Coordenação de Gestão, respectivamente.

Após participação em um processo de entrevista, realizado pela 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, situada em Sobral, foi selecionada para coordenar a implantação do projeto de Superintendência Escolar, pautado no serviço de acompanhamento e apoio à gestão das trinta e nove escolas estaduais de sua área de abrangência.

Concluído o ciclo de um ano de trabalho e iniciada a consolidação do acompanhamento às escolas através do serviço de Superintendência, a Secretaria de Educação do Estado criou uma equipe central, sediada em Fortaleza, de acompanhamento às regionais de todo o estado. Seu objetivo era o de nortear o trabalho das regionais no tocante à implantação e consolidação da Superintendência junto à gestão das escolas e a pesquisadora foi convidada a compor essa equipe da qual fez parte por três anos.

Atualmente coordena a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR 01 e, em sua área de abrangência, situam-se cinquenta e cinco escolas. Assim, a trajetória profissional voltada para o exercício da gestão, desde a escola até as funções desempenhadas nas Coordenadorias Regionais e atualmente na Coordenação da SEFOR 01, possibilita à pesquisadora elementos relevantes para esse estudo.

Portanto, a prática da gestão nos diversos espaços aqui mencionados proporcionou uma visão ampla do cenário educacional e tem lhe despertado para a

importante reflexão de como melhor preparar gestores escolares para o exercício de sua função, motivação essencial para o desenvolvimento do presente estudo.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discutiu as ações de formação de gestores desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR 01). O objetivo definido para este estudo é analisar as contribuições do curso de formação para o exercício da função dos gestores escolares no âmbito da SEFOR 01. Assumiu-se como suposição inicial da pesquisa, partindo-se das experiências profissionais vivenciadas na SEFOR 01, que é necessário aperfeiçoar as etapas de planejamento, implementação e avaliação do referido programa. De orientação qualitativa, a investigação contou, como instrumentos de coleta de dados no campo, com pesquisa documental, com a realização de entrevista semiestruturada e aplicação de questionários. Conclui-se que as atividades de formação não são planejadas a partir de um levantamento das necessidades e propõe-se uma formação pautada no desenvolvimento de competências, a partir do mapeamento das principais dificuldades apresentadas pelos gestores.

**Palavras-Chave:** Formação de gestores; Política Pública; Planejamento; Implementação e Avaliação do Programa.

## ABSTRACT

This work was developed in the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policy and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case management study discussed the training activities of managers developed by the Secretariat of the State of Ceará Education under the Superintendence of the State Schools of Fortaleza (SEFOR 01). The goal set for this study is to analyze the training course contributions to the exercising of the school management function within the SEFOR 01. It was assumed as initial guess of the survey, starting of professional experiences in the SEFOR 01, which is necessary to improve the stages of planning, implementation and evaluation of the program. Qualitative guidance, research counted as data collection instruments in the field, with desk research, with the completion of semi-structured interviews and questionnaires. We conclude that the training activities are not planned from a survey of needs and propose a training guided the development of skills, from the mapping of the main difficulties presented by managers.

**Keywords:** Managers training; Public policy; Planning; Implementation and Evaluation.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ADINS – Assessoria de Desenvolvimento Institucional

CEDEA – Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagens

Cedhap – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado

CEGAF – Célula Administrativo Financeira

CEGEP – Célula de Gestão de Pessoas

CEFOP – Célula de Formação de Pessoas

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola

CODEA – Coordenadora de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagens

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PPDT – Projeto Professor Diretor de Turma

PJF – Projeto Jovem de Futuro

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SEFOR 01 – Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza das regionais 01 e 03

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará



## LISTA DE FIGURAS

|          |                                 |    |
|----------|---------------------------------|----|
| Figura 1 | Organograma da SEFOR 01.....    | 29 |
| Figura 2 | Tempo que exerce a função ..... | 70 |
| Figura 3 | Titulação dos gestores .....    | 71 |

## LISTA DE QUADROS

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Quadro 1 | Dimensões da gestão escolar .....                           | 45  |
| Quadro 2 | Síntese das dificuldades relacionadas às competências ..... | 102 |
| Quadro 3 | Síntese da Proposta de Formação de Gestores.....            | 105 |
| Quadro 4 | Matriz de acompanhamento do desenvolvimento de competências | 108 |

## LISTA DE TABELAS

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | Áreas da gestão quanto ao grau de dificuldade ..... | 74 |
| Tabela 2 | Atividades que mais ocupam o tempo do gestor .....  | 76 |
| Tabela 3 | Contribuições das atividades de formação .....      | 80 |
| Tabela 4 | Objetivos da formação .....                         | 87 |
| Tabela 5 | Reflexos da formação na atuação do gestor .....     | 89 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>14</b> |
| <b>1 A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ.....</b>         | <b>18</b> |
| 1.1 A importância da formação de gestores escolares e os desafios da gestão.....                                   | 20        |
| 1.2 O Planejamento Estratégico da SEDUC .....  | 23        |
| 1.3 O contexto da SEFOR 01 na Estrutura Organizacional da SEDUC.....   | 27        |
| 1.4 A CEDEA e a atuação dos Articuladores de Gestão .....  | 31        |
| 1.5 As atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC .....   | 33        |
| 1.6 Considerações acerca da formação de gestores .....   | 39        |
| <b>2 ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES NO CONTEXTO DA SEFOR 01 NO CEARÁ .....</b>                        | <b>44</b> |
| <b>2.1 A importância da formação de gestores e do desenvolvimento de competências .....</b>                        | <b>46</b> |
| 2.1.1 Considerações acerca dos processos de formação de gestores escolares..                                       | 55        |
| 2.1.2 O processo de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos de formação .....           | 57        |
| 2.2. Aspectos Metodológicos da Pesquisa .....  | 61        |
| <b>2.3 Análises e resultados obtidos .....</b>   | <b>65</b> |
| 2.3.1. Apresentação dos resultados da pesquisa: questionários aplicados nos superintendentes escolares .....       | 66        |
| 2.3.2. Apresentação dos resultados da pesquisa: questionários aplicados aos gestores escolares .....               | 70        |
| 2.3.3. Dificuldades apresentadas pelos gestores na organização do seu trabalho                                     | 75        |
| 2.3.4. Análise da contribuição das atividades de formação na percepção dos gestores .....                          | 79        |
| 2.3.5. Análise do alcance dos objetivos da formação e suas contribuições na percepção dos gestores .....           | 86        |
| 2.3.6. Apresentação dos resultados da pesquisa: entrevistas .....  | 90        |
| <b>2.4 Considerações acerca da formação de gestores escolares na SEFOR 01: a caminho de um Plano de Ação .....</b> | <b>95</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NA SEFOR 01 .....</b>                      | <b>98</b>  |
| <b>3.1. Justificativa da proposta apresentada .....</b>   | <b>102</b> |
| <b>3.2. Objetivo geral da Formação .....</b>  | <b>103</b> |
| <b>3.3. Módulos e temáticas que serão trabalhados na formação de gestores escolares da SEFOR 01 .....</b> | <b>104</b> |
| <b>3.4. Metodologia para realização das formações .....</b>   | <b>106</b> |
| <b>3.5. O mecanismo de financiamento da formação .....</b>  | <b>108</b> |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>110</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>112</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>116</b> |
| <b>ANEXO.....</b>   | <b>124</b> |

.

## INTRODUÇÃO

A formação de gestores, como aponta Lück (2011), tem sido considerada como relevante nas agendas do poder público, em virtude do reconhecimento pelos governos de que esta pode favorecer a melhoria da qualidade de ensino. Está contemplada nessa discussão, também, a concepção de uma gestão educacional que coloca ao gestor a necessidade contínua de aprendizagem e desenvolvimento de competências para o exercício de sua função. Dessa maneira, entender a formação desses atores na articulação das políticas educacionais se faz essencial para o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas.

Com a promulgação da Lei 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em consonância com demais documentos oficiais relacionados à educação, agregou-se ao cenário educacional um novo olhar para o desenvolvimento dos profissionais da educação e, conseqüentemente, à formação de gestores escolares.

Nesse cenário, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) iniciou, a partir de 2013, a implementação de um conjunto de atividades de formação de gestores que objetivam a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar.

Partindo dessas constatações, a pesquisa cujos resultados estão aqui apresentados analisou as atividades de formação implementadas por uma das superintendências da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR 01), responsável pelo acompanhamento de 55 escolas públicas.

Tentou-se responder a seguinte questão central: de que maneira as atividades de formação oferecidas têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática dos gestores das escolas sob a jurisdição da SEFOR 01? Assim, com base nas análises feitas a partir da percepção dos próprios gestores, buscou-se, detectar que aspectos precisam ser revistos nas atividades de formação e as lacunas existentes, de modo a torná-las mais adequadas às suas perspectivas.

Pretendia-se identificar possíveis pontos de melhorias nos esforços de capacitação que vêm sendo desenvolvidos, visando ao seu aprimoramento. O Plano de Ação Educacional (PAE), que será formulado, terá como objetivo geral

aperfeiçoar as etapas de planejamento, implementação e avaliação do referido programa.

Os objetivos específicos foram:

- Descrever as atividades de formação, suas perspectivas e etapas de implementação no âmbito da SEFOR 01.
- Analisar as contribuições do curso de formação no âmbito da SEFOR 01 na melhoria da prática dos referidos gestores.
- Propor ações com vista ao aperfeiçoamento do programa a partir das questões identificadas na pesquisa.

No tocante à política de formação do Ceará, esta é aplicada junto aos gestores através da Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem (CEDEA), que integra a estrutura organizacional da SEFOR. Vale salientar que a atual CEDEA substituiu o antigo Núcleo de Desenvolvimento da Escola, espaço no qual a pesquisadora atuou como Supervisora.

Na CEDEA atua o Articulador de Gestão, ex-gestor escolar selecionado para a função de formador dos gestores, tomando por critério inicial para a escolha desses profissionais a experiência destes na condução da gestão das escolas nas quais atuaram. Observa-se que a formação de gestores deve ser compreendida como uma ação estratégica para a SEDUC, pois, traz consigo o entendimento de que a formação é essencial ao gestor e fortalece sua atuação frente aos desafios presentes no cotidiano das escolas.

A escolha metodológica desse estudo repousa na abordagem qualitativa, utilizando-se para o processo de coleta de dados as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, na qual serão realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários.

Para a construção do referencial teórico, apresentação e análise dos resultados da pesquisa, são consideradas as contribuições apresentadas, através do aporte teórico de autores como Condé (2012), que debate o ciclo das políticas públicas e as etapas essenciais deste; Ferreira (2009) que aborda a avaliação das necessidades de treinamento partindo-se de um método estruturado; Lück (2009 e 2011), que destaca a articulação entre as condições objetivas de trabalho do diretor e a construção das competências necessárias para que possa exercê-lo; Machado e Miranda (2012), que discutem a relação entre o desempenho da gestão e a

possibilidade de melhor desempenho da escola com foco na qualidade e no alcance de metas; Pacheco (2009), que discute os programas de capacitação e desenvolvimento de pessoas como essenciais para o sucesso das organizações; Rocha-Pinto (2007), trata da Gestão por Competências e a sua relação com os resultados organizacionais, Mintzberg (2010), aponta elementos para a eficácia da gestão e o papel do gestor e Dayrell (2007), que traz elementos importantes no tocante às relações estabelecidas entre a juventude no ambiente escolar.

O estudo está organizado em três capítulos, que abordam a temática da implementação, do acompanhamento e resultado do programa e propõe um redesenho com vistas à melhoria da formação.

O capítulo 1 apresenta um panorama das atividades de formação de gestores, contextualizando-as na estrutura organizacional da SEDUC e situa seu alinhamento aos objetivos estratégicos da instituição. Também, é apresentado o cenário de implantação e desenvolvimento da formação de gestores desde a concepção e desenho feitos pela SEDUC até a sua implementação na SEFOR 01. Ressalta-se a condução das formações através do Articulador de Gestão e é explicitado o processo de definição deste como formador, delimitando-se, assim, sua atuação na formação.

Esse capítulo sinaliza as lacunas percebidas no processo de formação de gestores proposto pela SEDUC, considerando a necessidade de focar num diagnóstico para a construção da proposta de formação, as dificuldades na implementação e a ausência de uma proposta de acompanhamento e avaliação do programa.

O capítulo 2 aborda o referencial teórico, os aspectos metodológicos da pesquisa de campo e apresenta a análise dos resultados encontrados na pesquisa. Partindo dos dados coletados, são feitas proposições com vistas ao aperfeiçoamento do processo de formação continuada dos gestores escolares. Questões como o contexto de mudança no cenário educacional que demanda uma nova forma de atuar dos gestores escolares, a importância da formação de gestores para o aperfeiçoamento dos sistemas de educação, e, conseqüentemente, um novo olhar para os processos de formação, também permeiam a discussão do referido capítulo.

O capítulo 3, por sua vez, propõe um Plano de Ação a ser implementado na SEFOR 01 e discute a importância de um diagnóstico das necessidades dos



gestores escolares, público-alvo da política de formação. Apresenta-se uma proposta de desenho para a formação, que objetiva suprir as lacunas identificadas no cenário observado. Conclui-se discutindo a necessidade do contínuo acompanhamento e da avaliação do programa, fundamentando-os como partes essenciais para o seu sucesso.

Espera-se que, ao se discutir as questões relacionadas à formação de gestores escolares, tomando como base o programa implementado no Ceará, seja possível contribuir para o seu aperfeiçoamento e, assim, melhor desenvolver nos gestores escolares as competências necessárias ao exercício de suas funções.

## **1 A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ**

A rede de escolas públicas estaduais do Ceará é composta por uma matrícula predominante de jovens, tendo em vista que o atendimento ao ensino fundamental está sendo progressivamente absorvido pelas redes municipais, ao longo dos últimos oito anos, conforme está estabelecida a respectiva responsabilidade na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, art. 11º, V. Assim, mais desafiador ainda é pensar um processo formativo para seus gestores que possuem dentre suas atribuições inovar em uma escola que precisa constantemente se reinventar para atender às expectativas da juventude e o novo modo de ser jovem (DAYRELL, 2007).<sup>1</sup>

Ressalta-se que o cenário da rede de escolas estaduais cearenses, no qual atuam os gestores, precisa dialogar com a proposta de formação da Secretaria de Educação (SEDUC) para instrumentalizar o gestor diante de seus desafios. Desse modo, a prática dos gestores deve estar mais fortemente presente e discutida na pauta da sua formação.

O presente capítulo apresenta a formação de gestores no Ceará e a sua implementação no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR 01, contextualizando-a na estrutura organizacional da SEDUC, em alinhamento aos objetivos estratégicos da instituição. É destacado o cenário de implantação a partir da CEDEA – Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem e apresentada a atuação do Articulador de Gestão, técnico que implementa na CEDEA a referida formação.

Também é apresentado o planejamento estruturado pela SEDUC para as atividades de formação, como também, descritas as atividades previstas, fazendo menção ao que foi devidamente implementado. Procura-se, assim, discutir a política de formação no âmbito do Estado do Ceará em articulação aos demais programas estaduais com os quais possui uma estreita relação.

---

<sup>1</sup> Juarez Dayrell discute as várias manifestações da juventude e as tensões no seu processo de socialização do jovem na escola. Aborda os conflitos e os reflexos das mudanças no contexto social que impactam diretamente na postura da juventude e chegam à escola, desafiando os educadores na perspectiva de atender às expectativas dos jovens. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2015.

Nas seções que seguem, aborda-se a relevância da formação de gestores escolares e os desafios da gestão pública advindos da sua necessária implementação. Trata-se do princípio da gestão participativa<sup>2</sup>, como um ponto fundamental da organização das unidades de ensino e dos sistemas educacionais. Tal conceito está contido no que Machado (2012) denomina “tríade da gestão educacional”, composta por três modos de gestão que são complementares: a integrada, a estratégica e a participativa<sup>3</sup>.

Também se ressalta a essencial associação entre a formação dos diretores e a eficácia da escola, fator que tem se mostrado cada vez mais fundamental no contexto educacional. Nesse sentido, a reflexão sobre a formação chega a sua vinculação à realidade social das respectivas escolas nas quais os gestores atuam cotidianamente.

O Planejamento Estratégico da SEDUC é aqui discutido como elemento norteador da elaboração, reformulação das políticas educacionais e direcionamento das ações, dentre elas, a política de formação em consonância aos objetivos estratégicos traçados pela organização.

Nesse cenário, a SEFOR 01 é apresentada e situada no contexto da Estrutura Organizacional da SEDUC e a CEDEA é descrita em sua organização e funcionamento através da atuação da Superintendência Escolar e do Articulador de Gestão, equipe e técnico que, respectivamente, correspondem aos eixos centrais de acompanhamento à gestão e implementação da formação. Para tal, todas as atividades desenvolvidas pela SEDUC e direcionadas à formação de gestores são detalhadas para a devida discussão sobre seus princípios norteadores e desenho de planejamento, implementação e avaliação das etapas da política.

Por fim, são feitas considerações acerca da formação de gestores no Estado de Ceará e apresentadas as lacunas identificadas para as quais, pleiteia-se,

---

<sup>2</sup> Compreende-se nessa perspectiva a gestão participativa como princípio essencial para a construção da autonomia, tendo em vista o caráter político e a sua essencial relação à própria natureza do ato pedagógico (MACHADO, 2012).

<sup>3</sup> Márcia Machado defende a ideia de que a gestão educacional agrega esses três modos de maneira complementar. A gestão integrada no âmbito educacional refere-se às relações de interdependência entre o nível macro e micro que correspondem às secretarias/órgãos executores e às escolas, respectivamente, todos integrantes do sistema educacional. Em relação à gestão estratégica, contempla o processo de adaptação contínua pelas quais passam as organizações em relação à sua forma de atuar para adaptar-se às transformações do ambiente em que atuam. Abrange três componentes interdependentes: a visão sistêmica, o pensamento estratégico e o planejamento.

também, um conjunto de intervenções direcionadas a serem propostas através do Plano de Ação Educacional.

### **1.1 A importância da formação de gestores escolares e os desafios da gestão**

As mudanças no contexto da educação pública brasileira desde a década de 1990, advindas das políticas preconizadas nos princípios da democratização e da melhoria na qualidade do ensino, trouxeram para as políticas públicas a adoção de uma gestão descentralizada e com foco na autonomia escolar pautada na responsabilização.

Com o intuito de discutir a democratização da gestão escolar e a sua relação com a orientação para resultados, monitoramento e avaliação, Lück (2000) afirma que:

Desse trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, cria-se um processo de construção de uma escola competente compromissada com a sociedade. A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados (LÜCK, 2000, p.27).

Na reflexão da autora, há que se construir uma visão de conjunto da escola, valorizando, assim, as aptidões e competências dos que a integram. Portanto, seria proporcionado um ambiente participativo no qual as pessoas se sentissem parte orgânica de sua realidade.

Ainda no tocante à implementação de políticas públicas, ampliaram-se os espaços de decisão no nível das escolas articulados ao uso das avaliações externas e, conseqüentemente, à responsabilização destas pelo desempenho educacional. Assim, efetivou-se uma maior cobrança, por parte dos órgãos centrais pelos resultados que representariam a qualidade do ensino, por intermédio das metas a serem cumpridas pelas escolas, ampliando-se assim os espaços de decisão.

Traduz-se esses espaços de decisão em autonomia escolar, fator que agrega ao fazer da gestão a perspectiva de articular as metas, planos e resultados de aprendizagem dos alunos às diretrizes globais do sistema educacional como um todo, prestando contas a este do uso e aplicação dos recursos financeiros. Assim, na medida em que a gestão escolar passa ter mais autonomia para decidir sobre os

meios de operacionalização das políticas de acordo com as especificidades do ambiente educacional, também assume a responsabilidade pelo desempenho e pelos resultados que a escola venha a apresentar (LÜCK, 2011).

Esse é um aspecto também discutido por Machado (2012), na perspectiva integrada de gestão e no debate das responsabilidades e do papel do gestor escolar para o qual, diante desse cenário de mudanças, vai requerer-se um comportamento mais proativo para atuar junto ao sistema. Vale salientar as relações de interdependência existentes entre o nível macro e o nível micro do sistema educacional, compreendendo, portanto, que as decisões das secretarias e dos sistemas de ensino colocadas a partir de normas e regulamentações precisam dialogar com a capacidade de operacionalização das escolas diante das especificidades de sua realidade. Por conseguinte, as escolas precisam se reconhecer integrantes de uma rede de ensino pautada em um conjunto de diretrizes, regulamentações e políticas que vislumbram melhores resultados educacionais.

Soma-se a essa reflexão a discussão de que tanto as demandas quanto os desafios que são postos ao gestor, aliados à necessidade de consolidação de uma gestão participativa na escola, dialogam com a real necessidade de uma formação continuada que a eles oportunize condições para o desempenho efetivo de suas atribuições.

Outro ponto relevante que se alia a essa discussão, no Brasil, é a pauta da formação continuada como modalidade de aperfeiçoamento profissional para o educador evidenciada com mais ênfase a partir de 1990. Termos anteriormente utilizados como: reciclagem, treinamento, capacitação, dentre outros, dão lugar a novas concepções pedagógicas que, embora com novas terminologias, trazem como objetivo final a formação do profissional no exercício de sua função. Pazeto (2000), agrega a essa discussão o entendimento de que as novas demandas esboçadas pela sociedade exigem que sejam revisados os processos de formação dos gestores educacionais. Ainda nessa reflexão, Machado e Miranda (2012, p.103) colocam que:

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana (MACHADO; MIRANDA, 2012, p.103).

Desse modo, a ideia de formação contínua alia-se a uma concepção de formação anterior para a qual caberia uma atualização de conhecimentos centrada no ambiente escolar, espaço no qual atua efetivamente o educador. Assim, refletir sobre seu cotidiano de trabalho e desafios oportunizaria um trabalho mais reflexivo e efetivo no sentido de oferecer aos gestores auxílio frente ao exercício de sua função (LÜCK, 2011).

A concepção dos itinerários formativos para os gestores escolares precisa estar pautada no desenvolvimento de competências que permitam ao gestor consolidar a capacidade de intervenção e decisão diante das políticas educacionais direcionadas às escolas. Lück (2011) discute que os programas de formação precisam melhorar e fortalecer as capacidades e saberes que os diretores devem exercer nas suas escolas. Porém, aponta em seus estudos o recorrente reconhecimento de que os programas de formação de gestores têm exercido pouca ou nenhuma influência sobre o seu desempenho profissional.

Portanto, a formação continuada de gestores precisaria estar vinculada à realidade social de suas respectivas escolas, caso contrário, mais uma vez, estaria sendo propiciada uma distância considerável entre teoria e prática. Compreende-se, a partir da reflexão trazida pela autora, que o processo de formação do educador precisa estar centrado nas suas vivências, fortalecendo sua experiência inicial de formação e sua realidade de trabalho, construindo novos saberes e consolidando novas posturas.

Contudo, aliada à necessidade de fundamentação da realidade na qual atuam os gestores está a condição imprescindível do poder público de traçar um plano de formação com objetivos bem definidos e ações coerentes. Segundo Arellano (2012), há o desafio constante de enfrentar a escassez de recursos e a responsabilidade legítima de aplicá-los de uma maneira racional, conseqüente e eficaz. Para o autor, faz-se necessário alinhar-se a esses objetivos os princípios da eficiência e efetividade<sup>4</sup>, com vista a melhor apoiar os gestores em sua prática.

---

<sup>4</sup> Os princípios da eficiência e eficácia integram o conjunto das dimensões do Modelo de Avaliação de Desempenho desenvolvido por David Arellano (2002), com vistas a avaliar o desempenho de organizações governamentais, suas políticas e programas. A dimensão de eficiência relaciona-se à relação entre os insumos e os produtos ou serviços proporcionados por uma organização governamental. A efetividade é uma dimensão da avaliação do desempenho que explora até que ponto se alcançou os objetivos buscados por uma organização.

Assim, construir um modelo organizacional como norteador da elaboração e da implementação das políticas públicas, trazendo objetivos organizacionais, ações e metas, é um esforço válido e necessário em uma organização. Também vale salientar que esse desenho pode permitir à organização a geração de mecanismos de aprendizagem interna e de prestação de contas social muito mais transparente, legítima e mensurável. Essa prática auxilia o alinhamento entre as ações e estratégias organizacionais, possibilita a otimização dos recursos, muitas vezes escassos, e agrega maior probabilidade de estes serem aplicados de maneira mais efetiva e eficiente, além de proporcionar a mensuração de seus resultados e impactos (ARELLANO, 2012).

Tal prática pode ser observada no contexto da SEDUC, em função da existência de um Planejamento Estratégico, norteador das políticas e programas estaduais, como também, dos Planos de Metas dos gestores escolares. A próxima seção apresenta esta experiência, trazendo a discussão sobre o alinhamento entre as ações de formação de gestores e os objetivos estratégicos traçados.

## **1.2 O Planejamento Estratégico da SEDUC**

Elementos fundamentais precisam ser considerados pelo poder público quando da construção de um processo estratégico essencial para o contexto de uma organização pública com vistas a direcionar suas ações. Nessa perspectiva, após análise da série histórica dos resultados da rede estadual nas avaliações do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - (SPAECE), ficou evidente a necessidade de uma reestruturação da gestão educacional do estado. Frente a isso, a SEDUC, através da sua Assessoria de Desenvolvimento Institucional - (ADINS), órgão à época integrante da estrutura organizacional da Secretaria, trouxe a ideia de construção e implementação do planejamento estratégico (SEDUC, 2015a)<sup>5</sup>.

A partir disso, a gestão superior da SEDUC<sup>6</sup> realizou, sob a coordenação da ADINS, um conjunto de reuniões do seu Comitê Executivo para estudo da série histórica dos resultados de aprovação, reprovação, abandono e desempenho nas

---

<sup>5</sup>Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidadeorganizacional/pensamentoestrategico>

. Acesso em: 15 out. 2015.

<sup>6</sup> A expressão “gestão superior da SEDUC” remete-se ao trio composto pelo Secretário de Educação, Secretário Adjunto e Secretário Executivo.

avaliações externas e avaliação das políticas públicas estaduais e, em 2011, elaborou um modelo de planejamento estratégico<sup>7</sup>.

O modelo de Planejamento Estratégico em questão foi composto pelas seguintes definições: Missão, Visão e Objetivos Estratégicos, tendo esses últimos sido desdobrados em um conjunto de metas a serem alcançadas. O propósito dessas formulações foi nortear a estruturação das políticas públicas, construindo, assim, uma agenda estratégica para acompanhamento dos programas, ações e metas prioritárias para a organização.

Partindo de tal elaboração, definiu-se por Missão: “Garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno”. No tocante à Visão, a SEDUC se propôs a:

Ser uma organização eficaz que valoriza o desenvolvimento de pessoas, tendo como prioridade garantir, até 2014, o atendimento educacional de todas as crianças e jovens de 04 a 18 anos, a melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino e a efetiva articulação do ensino médio à educação profissional e ao mundo do trabalho” (SEDUC,2015a).

Ainda integrando o Planejamento Estratégico da SEDUC, estão os sete Objetivos Estratégicos que, por ocasião da sua elaboração, desdobraram-se em uma agenda composta por: indicadores, metas, programas, ações prioritárias e seus respectivos gestores responsáveis. Os responsáveis pelas ações prioritárias seriam os Coordenadores da SEDUC que atuavam nas Coordenadorias centrais com as quais ações prioritárias estivessem relacionadas. Contudo, a implementação das ações e a definição das estratégias para o alcance dos resultados estaria a cargo de cada Coordenador Regional das CREDE e da SEFOR, em suas respectivas regionais, e escolas. Como objetivos estratégicos foram definidos:

1. Municípios fortalecidos na sua capacidade de ampliar o atendimento na educação infantil, garantir a alfabetização na idade certa e melhorar os resultados de aprendizagem em todo o ensino fundamental.
2. Todos os jovens de 15 a 17 anos incluídos na escola e amplo acesso ao ensino médio com melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e

---

<sup>7</sup> Mensalmente a SEDUC realiza reuniões do seu Comitê Executivo composto por todos os seus Coordenadores que atuam na sede da Secretaria e nas regionais distribuídas em todo o estado. Uma das pautas de trabalho desse Comitê em um conjunto de reuniões com os coordenadores foi a elaboração do Planejamento Estratégico da organização para definição da missão, visão e objetivos estratégicos.



aprendizagem, de modo a ampliar significativamente a taxa conclusão do ensino médio na idade certa.

3. Oferta diversificada de ensino médio em estreita relação com o trabalho, a ciência e a cultura, ampliando as oportunidades de acesso ao ensino superior e de inserção laboral.

4. Gestão eficiente, eficaz, participativa e sustentável do sistema educacional do Ceará, como foco na aprendizagem dos estudantes.

5. Profissionais da educação valorizados, com melhores condições de trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional, compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

6. Estudante protagonista, empreendedor, colaborativo e solidário.

7. Escola inclusiva que respeita as diversidades e promove a equidade no padrão de acesso, nas condições de oferta e permanência e nos resultados de aprendizagem (SEDUC, 2015).

Como se percebe nos objetivos estratégicos, a Política de Formação Continuada dos Gestores não figura entre as ações descritas na agenda estratégica. As atividades de formação são posteriores à elaboração do planejamento estratégico e, embora tenham sido feitas modificações deste, de 2011 até agora, a agenda estratégica não foi revisada.

Nota-se, assim, que a formação estaria relacionada aos objetivos 2 e 4, os quais correspondem respectivamente à melhoria dos resultados das escolas e ao fortalecimento da gestão escolar. Ambos corroboram com as ações de acompanhamento e de formação da SEDUC e estão presentes na ação dos gestores por meio das metas a serem alcançadas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Assim, alguns pontos a serem compreendidos são cruciais nesta discussão. A princípio, é importante analisar quais motivos levaram a SEDUC à reformulação dos objetivos estratégicos. Por conseguinte, faz-se necessário compreender o motivo da agenda estratégica, a exemplo dos objetivos, não ter passado por modificações. Também, é fundamental compreender quais as razões que levaram à elaboração de um conjunto de ações de formação de gestores se esta não se configurava em uma ação prioritária na agenda estratégica da SEDUC.

No contexto dos programas e projetos para o alcance dos objetivos estratégicos, cabe mencionar três programas estaduais que possuem uma interface direta junto aos gestores escolares e o programa de formação continuada: o Sistema

Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), a Superintendência Escolar e o Projeto Jovem de Futuro.

O SPAECE se constitui em um sistema de avaliação censitária do ensino médio, envolvendo os três anos deste nível de ensino. Integra uma proposta de avaliação que se propõe a ser um instrumento gerencial para a gestão estadual, para a gestão escolar e para a gestão da sala de aula (SEDUC, 2015b).

Considerando a relevância dessa avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC a partir de 2007 ampliou o SPAECE, agregando-o a avaliação da alfabetização. Portanto, o SPAECE compreende uma avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental chamado de SPAECE-Alfa, como também, as avaliações nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Com os resultados das avaliações e dos questionários sócio econômicos, o gestor pode traçar o perfil educacional da sua escola, da regional em que está situada e da rede de ensino no intuito de compor seu Plano de Metas para a Gestão, pois o diretor deve apresentar durante o processo de eleição os objetivos a serem alcançados. Essa característica será apresentada mais à frente.

Com o objetivo de fortalecer o acompanhamento contínuo do trabalho dos gestores escolares e, conseqüentemente, buscar melhores resultados de aprendizagem, a Superintendência Escolar é parte integrante do “Programa Aprender Pra Valer”, contemplado na Lei nº 14.190, de 30/07/2008. A Superintendência Escolar, portanto, tem promovido ações visando desenvolver estratégias de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Sua criação foi inspirada no Programa denominado Escola Campeã desenvolvido no período de 2000 a 2004 pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil em alguns municípios brasileiros.

Sua implantação visa contribuir com a reorganização do trabalho desenvolvido nas escolas com foco no aluno, buscando uma participação mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem das unidades escolares. A Superintendência é composta por um grupo de técnicos lotados nas Coordenadorias Regionais e Superintendências das Escolas de Fortaleza, que visitam mensalmente às escolas e dialogam com os gestores.

Ainda no tocante a programas que diretamente se relacionam com a gestão escolar, tem-se o Jovem de Futuro (PJF), que se constitui em um projeto de Gestão Escolar para Resultados desenvolvido em parceria com o Instituto Unibanco, que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos (duração do Ensino Médio), melhorar seu desempenho.

É uma proposta que visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio. É fundamental salientar que, dentro do programa, há um conjunto de ações de formação também direcionadas aos gestores escolares. Estas também serão descritas dentro do contexto da formação, pois, integram uma intervenção direcionada da SEDUC junto aos gestores (SEDUC, 2015c)<sup>8</sup>.

Pode-se considerar que, dentre as atividades de formação dos gestores, é possível identificar ações descritas num programa de formação elaborado pela SEDUC, ações que integram a formação da Tecnologia de Gestão implementada em parceria com o Instituto Unibanco e ações de formação específicas da SEFOR. Esse cenário induz à discussão sobre de que maneira estas ações, nas suas diversas instâncias, conversam entre si, pois, é fundamental avaliar se tais medidas são complementares.

A próxima seção inicia a discussão sobre como a SEFOR figura na estrutura organizacional da SEDUC, discutindo-se sua organização e as atribuições que lhe são cabidas, com vistas a explicitar o que é de sua competência diante da formação dos gestores escolares.

### **1.3 O contexto da SEFOR 01 na Estrutura Organizacional da SEDUC**

A atual estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará está definida através do Decreto Nº 31.220, de 03 de junho de 2013. Deriva da sua publicação o regulamento que estabelece sua missão institucional, competências e valores, como também, as definições de suas coordenadorias com as devidas atribuições e cargos de direção e assessoramento.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>>. Acesso em: 15 out. 2015.

Os órgãos que integram a sua estrutura estão denominados conforme demonstrado no organograma da SEDUC (Anexo 1). As vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e as três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) compõem os órgãos de execução regional e local, atuando no interior do Estado e em Fortaleza, respectivamente, estando distribuídos em todas as regiões do Estado do Ceará e correspondendo à instância da SEDUC a nível regional. A esses órgãos compete implementar, coordenar e acompanhar as políticas educacionais nas escolas da rede estadual e cooperar com as Secretarias Municipais de Educação no monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais, visando, de forma descentralizada, melhorar os processos de gestão escolar, de ensino e de aprendizagem. As atribuições de todas as Coordenadorias da SEDUC foram instituídas a partir do Decreto 30.282 de 04 de agosto de 2010.

No cenário mais específico a que se remete esse estudo, cabe evidenciar a SEFOR, a qual está organizada geograficamente em seis regiões e tem sua coordenação dirigida por um colegiado de três coordenadores, cada um respectivamente responsável por duas regiões geográficas, a saber: Coordenação das regionais 01 e 03 (SEFOR 01), Coordenação das regionais 02 e 06 (SEFOR 02) e Coordenação das regionais 04 e 05 (SEFOR 03).

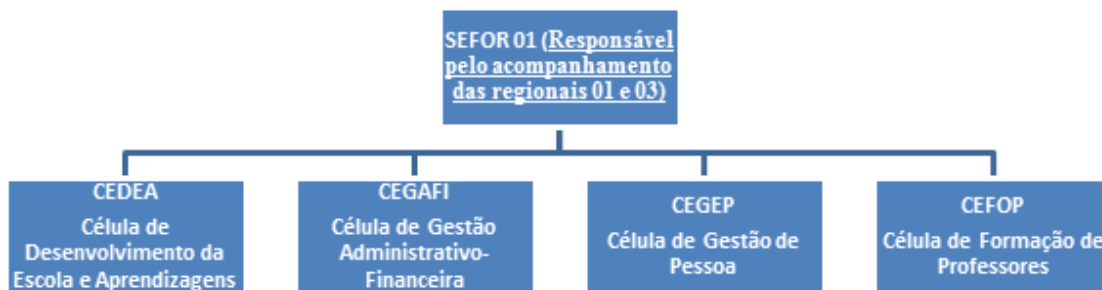
Compete à SEFOR, na sua respectiva subdivisão, implementar mecanismos de acompanhamento, monitoramento e controle da gestão escolar que assegurem a modernização e eficiência dos serviços educacionais. Também é de sua competência o apoio às escolas no planejamento e execução de sua proposta pedagógica e o monitoramento do desempenho das unidades escolares por meio de indicadores de eficiência e de resultados de aprendizagem. Assim, constitui-se uma teia de corresponsabilização pelo processo de melhoria da gestão escolar da rede pública estadual, tendo em vista as metas estabelecidas e a garantia do sucesso escolar dos estudantes.

No caso específico do cenário pesquisado, a rede de escolas a ser analisada integra a SEFOR 01, responsável pelo acompanhamento de 55 escolas num cenário total de 170 escolas estaduais situadas em Fortaleza. As escolas da SEFOR 01 estão assim subdivididas: 40 escolas regulares com atendimento à matrícula de ensino fundamental e médio ou apenas ensino médio; 09 Centros de Educação de Jovens e Adultos com atendimento semipresencial aos jovens que não concluíram o

ensino fundamental ou médio na idade certa e optem por esse tipo de atendimento; e 06 escolas de educação profissional com matrícula de ensino médio e proposta pedagógica de ensino médio integrado à educação profissional.

A estrutura organizacional da SEFOR 01 é composta por quatro células, assim divididas:

**Figura 1: Organograma da SEFOR**



Fonte: SEDUC/CE, 2013.

Como mencionado anteriormente, a SEFOR atua, em sua abrangência regional, na implementação das políticas educacionais, apoio e orientação às escolas. Cada célula tem sua atuação direcionada para atender a determinadas atribuições e demandas junto às escolas de sua rede<sup>9</sup>.

No tocante à Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem, cabe acompanhar e orientar a gestão pedagógica das unidades de ensino. Dentre as suas atribuições estão: fomentar projetos que fortaleçam a aprendizagem dos alunos, desenvolver ações com base nos resultados de indicadores educacionais, acompanhar e avaliar os documentos construídos pela gestão escolar, como também, monitorar a execução dos programas e projetos curriculares nas unidades de ensino.

Por meio de acompanhamento às ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, cabe à SEFOR viabilizar o atendimento das demandas das Unidades Escolares previstas nas políticas educacionais da Secretaria da Educação. Também a este setor compete a promoção de ações referentes à melhoria da qualidade da educação mediante análise e monitoramento dos dados de atendimento, fluxo e desempenho nas avaliações externas das unidades escolares. Portanto, a célula

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130606/do20130606p01.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

tem um papel fundamental no assessoramento à coordenação da SEFOR, na definição de diretrizes e estratégias de organização da estrutura pedagógica das escolas.

A Célula de Gestão de Pessoas gerencia o processo de lotação de professores efetivos e contratação de professores temporários e realiza as remoções de professores e servidores das escolas.

A Célula Administrativo-Financeira acompanha, monitora e orienta a gestão de recursos federais e estaduais, fazendo o devido controle às prestações de contas das unidades escolares. É nesta célula que está concentrada a logística de transporte dos técnicos da SEFOR, que realizam o acompanhamento às escolas, como também, o monitoramento, o registro, inspeção e provimento às necessidades de manutenção e patrimônio das unidades escolares.

À Célula de Formação de Professores cabe diagnosticar demandas de formações específicas, implementar e participar de formações oriundas de necessidades internas e externas referentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação lotados nas unidades escolares. Dentre suas atribuições, está a execução e o acompanhamento aos projetos educacionais em parcerias com demais órgãos e entidades do Estado, como também, a implementação e o acompanhamento, junto as escolas, aos projetos federais e aos ambientes de aprendizagem, tais como Centros de Multimeios, Laboratórios Educacionais de Informática e Laboratórios Educacionais de Ciências.

Nesse trabalho, cabe uma menção diferenciada à CEDEA, Célula da SEFOR na qual é executada a política de acompanhamento à gestão escolar e formação dos gestores. Na seção que segue, é apresentada a composição da equipe, o funcionamento e os princípios norteadores para a implementação de suas atribuições.

#### **1.4 A CEDEA e a atuação dos Articuladores de Gestão**

À Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem (CEDEA) compete orientar a construção, o acompanhamento, a execução e a avaliação dos projetos escolares visando à melhoria da aprendizagem. Dentre suas principais funções está

a realização do acompanhamento e a avaliação da gestão escolar e o rendimento da aprendizagem nas escolas estaduais<sup>10</sup>.

Desse modo, o trabalho é pautado em um diagnóstico do funcionamento das escolas a partir de seus aspectos pedagógicos e estruturais colhidos em visitas sistemáticas às escolas. Sua ação, também, proporcionada através da interligação entre as outras Células da SEFOR para um alinhamento das ações e processos com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, como também, atendimento às necessidades essenciais de funcionamento das escolas.

A equipe técnica da CEDEA, na SEFOR 01, é composta por três frentes de trabalho prioritárias, assim subdividas: Superintendência Escolar, Coordenação Regional do Projeto Professor Diretor de Turma e Articulação de Gestão.

À equipe de Superintendência Escolar compete acompanhar, assessorar e monitorar processos, indicadores e instrumentos de gestão da escola, promovendo um circuito permanente de reflexão e ação. Para desempenhar a sua função, o Superintendente Escolar precisa conhecer a realidade da escola, suas condições de funcionamento, suas ações, projetos desenvolvidos e Instrumentos de Gestão. Faz parte da sua rotina, analisar a matrícula, a frequência dos alunos e docentes, os dados de aproveitamento dos alunos em cada período letivo e o desempenho nas avaliações externas da escola, para que, discuta, junto ao gestor, propostas de intervenção<sup>11</sup>.

Sua atuação é essencial na orientação, no apoio e no acompanhamento aos processos de matrícula dos alunos, lotação de professores e observação às necessidades do espaço físico da escola para atendimento às suas necessidades pedagógicas. Para tal, precisa promover a articulação com os diversos setores e responsáveis pelo provimento das condições de funcionamento da escola na perspectiva de garantir agilidade na execução dos processos.

No tocante ao Projeto Professor Diretor de Turma há, em cada CREDE e SEFOR, uma Coordenação Regional, que monitora e acompanha a execução do Projeto nas escolas que fizeram a adesão deste. O Projeto foi iniciado no Ceará, por ocasião do XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da

---

<sup>10</sup> As atribuições da CEDEA foram definidas e pactuadas por ocasião da realização, em 2013, do fórum mensal coordenado pela SEDUC, através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem/ Gestão escolar com os Orientadores da CEDEA e os Articuladores de Gestão.

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia\\_Escolar/livreto\\_superintendencia.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia_Escolar/livreto_superintendencia.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2015.

Educação - (ANPAE), realizado no ano de 2007. Na ocasião, foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas nas quais o projeto é desenvolvido e, a sua implantação no Ceará, aconteceu no segundo semestre de 2008 (SEDUC, 2015d).

À equipe de acompanhamento ao Projeto Diretor de Turma compete o monitoramento da lotação dos professores diretores de turma, para garantir o cumprimento da carga horária semanal dedicada ao atendimento a pais, alunos, professores e ao preenchimento dos instrumentais de acompanhamento e de intervenção que integram a rotina do projeto. O público-alvo é composto pelos Coordenadores Escolares que acompanham o projeto na escola, para os quais é necessária à formação e a instrumentalização para a execução do projeto. Para que cumpra seu papel, o Coordenador Regional do Projeto Diretor de Turma (PDT) precisa estar articulado com o superintendente escolar para que juntos possam traçar estratégias de intervenção, acompanhamento e monitoramento.

Em relação à Articulação de Gestão, esta consiste em apoiar o diretor na condução da escola na perspectiva do aperfeiçoamento da sua prática. Ao contrário das equipes citadas anteriormente, há na SEFOR 01 apenas um articulador de gestão a exemplo das demais CREDE e SEFOR. Para ocupar a função, foi selecionado um gestor escolar com experiência mínima de três anos de gestão, que tivesse desempenhado um bom trabalho com vista ao alcance de resultados em sua escola, e reconhecido pelos demais gestores como liderança.

Desse modo, caberia ao Articulador orientar os gestores na execução de suas funções e de sua agenda de trabalho, objetivando contribuir com o aperfeiçoamento de sua prática. Para tal, o Articulador precisa conhecer os instrumentos de gestão da escola, analisando a coerência entre estes e colaborando com a sua integração. Cabe-lhe reconhecer experiências exitosas e promover a discussão sobre estas entre as demais escolas da rede, apoiando a Superintendência Escolar na identificação de dificuldades na gestão escolar, realizando, assim, uma orientação prática, no tempo adequado, junto ao diretor, apoiando na busca de soluções e na construção de novos caminhos que assegurem o bom desenvolvimento das ações da escola.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> As atribuições dos Articuladores de Gestão foram definidas e pactuadas por ocasião da realização, em 2013, do fórum mensal com os Orientadores da CEDEA e os Articuladores de Gestão,



O alinhamento entre o trabalho do Articulador e a equipe de Superintendência Escolar é primordial, tendo em vista a complementariedade das funções entre estes. Através de um diagnóstico da atuação da gestão escolar, o superintendente define com o Articulador intervenções mais direcionadas para o seu fortalecimento. Para isso, ambos necessitam conhecer como o diretor lidera sua equipe e colaborar na promoção de um ambiente escolar tranquilo e intelectualmente desafiador. Nesse aspecto, o papel do Articulador é essencial no planejamento, na organização e na realização de um conjunto de ações de formação do grupo da CEDEA, alinhado ao acompanhamento às escolas e às ações de formação dos gestores escolares<sup>13</sup>.

Na seção a seguir, são detalhadas as ações de formação desenvolvidas pela SEDUC e a atuação da SEFOR no âmbito dessas atividades. O papel do Articulador de Gestão e da Superintendência Escolar permeiam essa discussão pois, como mencionado anteriormente, figuram nos eixos centrais de acompanhamento e formação do gestor escolar. Portanto, estão diretamente relacionados no desenvolvimento das ações.

### **1.5 As atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC**

A reflexão acerca da formação dos gestores está atrelada à necessidade de investimentos e a um conjunto de fatores associados, no intuito de fortalecer o exercício cotidiano de suas funções. Dentre esses fatores, a forma de acesso à função exerce um papel relevante e pode interferir severamente na implementação dos programas de formação para este público.

No que se refere à escolha dos gestores escolares no Ceará, é importante mencionar os avanços na legislação estadual que vieram a fortalecer a medida meritocrática e democrática de acesso ao cargo. Com a publicação da Resolução 414/2006, o Conselho Estadual de Educação do Ceará disciplinou as condições para os gestores assumirem os cargos de direção nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

O último processo seletivo, que originou o atual banco de gestores, ocorreu no primeiro semestre de 2013, com a posterior eleição dos gestores das escolas

---

coordenado pela SEDUC através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem/ Gestão escolar.

<sup>13</sup> Idem.

estaduais do Ceará. A seleção se constituiu de três fases: prova escrita, prova de títulos e curso de fundamentação. Os aprovados puderam se inscrever nas escolas de seu interesse para o processo de eleição pela comunidade escolar e, após conclusão do processo assumiriam suas responsabilidades na respectiva escola e escolheriam no banco composto pela seleção a sua equipe de coordenação escolar.<sup>14</sup>

Cabe aqui uma menção ao processo que sucede a eleição de gestores das escolas estaduais no Ceará. Após a eleição, inicia-se o processo de nomeação e posse dos diretores escolares no qual cada diretor define o seu plano de metas para a escola que irá assumir. Desse modo, o Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS) celebra um compromisso do diretor com a Escola e a SEDUC e este será utilizado para a redefinição, junto à comunidade escolar, das ações e metas para os quatro anos de gestão, tendo por referência o Planejamento Estratégico da SEDUC, cabendo ao gestor a execução do referido plano no âmbito escolar (SEDUC, 2015e).

Com vistas à discussão acerca do novo período de gestão das escolas estaduais, a SEDUC promoveu, após a conclusão das etapas de seleção e eleição dos gestores, um encontro do seu Comitê Executivo. As discussões no comitê foram organizadas em torno de princípios norteadores da gestão e de um tripé proposto para a estruturação do plano de trabalho com os gestores escolares, contemplando: pacto, formação e acompanhamento, sendo permeado pelo objetivo de potencializar o alcance dos resultados das escolas e o desenvolvimento das competências dos gestores.

No tocante à formação, tema mencionado nesse estudo, sua concepção inicial estaria direcionada para a apropriação de conhecimentos, capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar. Contudo, vale salientar que a SEDUC já desenvolvia formações com os gestores através do Projeto Jovem de Futuro, mencionado anteriormente como um dos programas da Secretaria de interface com o Programa de Formação. Desse modo, cabe ressaltar que o trabalho de formação junto aos gestores escolares é desenvolvido por intermédio das formações do Projeto Jovem de Futuro, das atividades de formação desenvolvidas pela própria SEDUC e ainda são complementadas pelas iniciativas

---

<sup>14</sup> Atualmente, o processo de seleção para gestores escolares é regulamentado pela Lei 13.513, de 19 de julho de 2004 e pelo Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008.

das CREDE e SEFOR, quando do reconhecimento de questões mais específicas do grupo de gestores por estas coordenado.

Um dos pontos a considerar é a análise do que motivou a SEDUC a elaborar um novo programa, tendo em vista que já estava em execução uma formação aliada a uma tecnologia de gestão para resultados. Retomando o programa lançado pela SEDUC, o processo de formação deveria nortear o gestor na busca e construção de soluções para os desafios que se apresentam na condução de uma escola de jovens com foco na aprendizagem. Ter-se-ia por referencial, então, as dimensões de gestão do ensino e da aprendizagem, gestão de pessoas e do espaço escolar, gestão administrativa e gestão de si mesmo.

Seus princípios norteadores seriam o protagonismo juvenil, autonomia e empoderamento da escola e definições compartilhadas. De acordo com a proposta, tais princípios iriam orientar a construção do modelo de gestão escolar, nortear a formação dos gestores e a relação entre a SEDUC e a escola<sup>15</sup>.

O princípio do Protagonismo Juvenil pautou-se no entendimento de que, como a matrícula da rede estadual é constituída predominantemente por jovens, a escola de ensino médio precisaria se consolidar como escola da juventude. O desafio se daria na construção desse modelo de escola e, para tal, os gestores escolares precisam potencializar a energia positiva da juventude, sua integração na gestão escolar e sua atuação protagonista no processo de aprendizagem.

No tocante à autonomia e empoderamento, a SEDUC compreendeu que, na sua trajetória, a escola de ensino médio poderia se fortalecer com a construção de uma proposta educacional centrada no jovem e na efetividade de sua aprendizagem. A Secretaria, portanto, precisaria atuar na disponibilização de estratégias, no acompanhamento e no provimento das condições para promoção da autonomia e o fortalecimento da escola numa perspectiva de rede, através do intercâmbio entre as escolas que constituem a rede estadual.

As definições compartilhadas se dariam através do fortalecimento de relações horizontais, nas quais as definições e decisões seriam tomadas de forma compartilhada. Assim, a referência para as atividades de formação seria pautada

---

<sup>15</sup> O referido programa de formação foi proposto e discutido entre os Coordenadores da SEDUC, CREDE e SEFOR através de um documento interno da SEDUC intitulado: Minuta da Proposta de Formação dos Gestores Escolares. Cada CREDE e SEFOR coordenou a apresentação e discussão acerca desse documento com uma representação de gestores com vistas à sua validação e aprimoramento. O documento citado contém a proposta de formação, seu formato e direcionamento ao acompanhamento, seus objetivos e princípios norteadores.

nas dimensões de gestão do ensino e da aprendizagem, gestão de pessoas e do espaço escolar e gestão administrativa. Pautado nestas dimensões de gestão escolar, o foco se voltaria ao desenvolvimento de competências – intrapessoais, interpessoais e técnicas, ao alinhamento institucional e a instrumentalização para a execução de determinados projetos e processos escolares.

O desenho geral da formação seria pautado em um Pacto de gestão e em uma matriz de competências, para os quais seria ritualizado um Pacto de Gestão entre a SEDUC e os seus respectivos gestores através das CREDE e SEFOR. Como referência para a pactuação com as escolas de ensino médio regular seria utilizada a matriz de metas e resultados do projeto Jovem de Futuro e os indicadores relativos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No tocante às demais escolas com atendimento de demandas mais específicas da rede, seria definida uma proposta de matriz específica para cada categoria. Com os diretores escolares, além dos resultados da escola sob sua gestão, o pacto seria firmado com base numa matriz de competências. O acompanhamento se daria aperfeiçoando o modelo de supervisão já praticada pela Superintendência Escolar, equipe integrante da CEDEA, de modo a promover um efetivo circuito de acompanhamento entre a escola, CREDE, SEFOR e SEDUC<sup>16</sup>.

Desse modo, a formação estaria voltada para a apropriação de conhecimentos, capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar, ao tempo em que exerce a própria função. Será um processo em que o gestor se assumirá como protagonista da formação na construção de uma efetiva prática de gestão escolar. Partindo-se da premissa das definições compartilhadas, a ideia era de que a formação não teria um programa pré-definido, mas se constituiria de um itinerário formativo estruturado, em que os conteúdos seriam definidos no processo pelos envolvidos. Além disso, parte dos conteúdos seria de oferta optativa e o cursista faria a sua escolha dentro de um elenco de opções, podendo construir seu itinerário formativo<sup>17</sup>.

A formação seria constituída de uma variedade de eventos formativos, tais como, estudos individuais (autoformação), círculos de mentoria entre pares com mediação, intercâmbios, minicursos, oficinas, seminários, palestras, imersão. Os

---

<sup>16</sup> A proposta de acompanhamento descrita integra, também, a minuta mencionada anteriormente.

<sup>17</sup> A possibilidade de construção do itinerário formativo pelo cursista está apresentada na minuta da formação.

espaços de formação: os eventos formativos aconteceriam de forma articulada na escola, na área de abrangência de cada CREDE e SEFOR e por macrorregiões ou macrogrupos. Dependendo do evento, os diretores-cursistas fariam atividades individuais ou participariam de círculos de estudos com suas próprias equipes, com um pequeno grupo de pares, com todos os seus pares no âmbito da CREDE ou SEFOR, ou ainda, com um grupo maior de pares para além das fronteiras de sua CREDE ou SEFOR. Complementando a organização metodológica da formação, a SEDUC também se propôs a desenvolver uma abordagem metodológica que viabilizasse a busca e construção de soluções para os desafios que se apresentam ao gestor escolar na condução de uma escola de jovens com foco na aprendizagem.

No tocante aos temas propostos para a formação, vale salientar que a proposta de formação contempla a construção do itinerário formativo pelo cursista. Assim, os temas e assuntos da formação seriam definidos no processo. Algumas temáticas, porém, foram lançadas a título de sugestão, tais como: A escola pública da juventude; a concepção da escola como um ambiente de formação para todos – a escola como comunidade de aprendizagem; a melhoria da aprendizagem dos alunos; a gestão de pessoas; a gestão do espaço escolar – a transformação dos espaços físicos em ambientes de aprendizagem; o relacionamento com a comunidade interna e externa da escola - a interação e a articulação da escola com a comunidade escolar, incluindo o relacionamento com os pais e o cotidiano escolar<sup>18</sup>.

Ainda em relação à formação, de acordo com o seu desenho original, esta teria uma estrutura modular, semestral em seis módulos. Sua macroestrutura se constituiria de atividades de autoformação, formação por e entre pares e formação por outros – especialistas. De acordo com o cronograma planejado, as atividades relacionadas ao Módulo I seriam realizadas de julho a dezembro de 2014 com a seguinte organização:

a) Seminário introdutório: realizado com todos os gestores da rede estadual para lançamento oficial do programa.

b) Círculo de mentoria entre pares: cada círculo de mentoria seria composto por no máximo seis diretores com um mediador. Na função de mediadores dessa ação estariam os Articuladores de Gestão lotados em cada CREDE e SEFOR.

---

<sup>18</sup> As temáticas apontadas na proposta de formação foram descritas na minuta de formação.

Os círculos estariam centrados nas discussões acerca da prática do gestor e aconteceriam mensalmente em encontros de quatro horas. Foram planejados para o segundo semestre de 2014 cinco círculos de mentoria os quais seriam complementados por uma interação individual feita pelo tutor com cada integrante do círculo por meio virtual ou, por vezes, presencial na escola. Nos encontros presenciais do círculo de mentoria iriam derivar alguns compromissos a serem cumpridos na escola, perfazendo em cada mês uma carga horária de dez horas para os círculos de estudos (quatro do encontro presencial, duas de interação individual do tutor com cada diretor e quatro de cumprimento de compromissos na escola. No mês de dezembro, aconteceria somente o encontro presencial.

c) Intercâmbio: com uma carga horária (intercâmbio *in loco*) mínima de 16 horas e máxima de 40 horas, a partilha de experiências e conhecimentos seria utilizada na formação como uma importante estratégia de realização do processo de formação dos gestores escolares. Seria efetivada por meio de círculos de estudo ou, de forma mais ampla, no âmbito de cada CREDE e SEFOR ou entre as mesmas. Assim, seria possibilitada ao gestor uma oportunidade de aprendizado entre pares e o fortalecimento do gestor através da troca de vivências e conhecimentos sobre as práticas escolares e os desafios que se apresentam no exercício da função. Havia, portanto, a crença de que o intercâmbio permitiria o amadurecimento pessoal, além da agregação e aperfeiçoamento concreto de conhecimentos, procedimentos e habilidades de gestão escolar. Desse modo, cada gestor visitaria, por semestre, no mínimo dois e no máximo cinco colegas, com uma permanência de oito horas na escola e essa carga horária seria contada tanto para o visitante quanto para o anfitrião. Além da proposta de intercâmbio, seriam oportunizados outros espaços e formas para a troca de experiências e conhecimentos entre os pares, tais como: painéis de relatos de experiência, oficinas, minicursos, mesas redondas e palestras como parte integrantes de outros eventos da formação. Essas propostas de atividades seriam incluídas numa plataforma virtual criada para divulgação e publicação das atividades da formação.

d) Encontros mensais de diretores: é prática de cada CREDE e SEFOR a realização de um encontro mensal com os seus diretores. Seriam aproveitados esses momentos e incluídas algumas atividades da formação.

e) Seminários regionais: seriam oportunizados dois eventos de integração entre as regionais das CREDE e SEFOR para socialização das leituras e apresentações de trabalhos.

f) Encontros macrorregionais: visando à construção de um trabalho na perspectiva de rede aconteceriam encontros com agrupamentos de determinadas CREDE e SEFOR para alinhamento e troca de experiências. Os diretores de todo o Estado seriam distribuídos em quatro grupos conforme as suas CREDE e SEFOR.

g) Autoformação: essa estratégia teria duas frentes de estudo, uma de leitura e outra de produção. Na plataforma virtual da formação seria organizado e disponibilizado aos gestores cursistas, por eixos temáticos, um conjunto de textos e vídeos para que montassem seu itinerário de autoformação por meio da leitura<sup>19</sup>.

A coordenação e acompanhamento da formação estariam articulados e com atribuições subdivididas entre Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem – eixo Gestão Escolar (CODEA) e cada CREDE e SEFOR. Para a avaliação dos cursistas: para cada tipo de evento da formação seria constituído um protocolo específico de prestação de contas por parte do cursista que seria considerado no processo de avaliação, além de um trabalho de conclusão de cada módulo. A certificação seria efetivada por módulo. Cada cursista seria certificado pela efetiva carga horária que cumprisse, partindo-se do cumprimento de uma carga horária mínima para, a partir desta, contar na certificação do módulo.

Cabe analisar quais as contribuições das atividades formativas para a melhoria da prática dos gestores. A partir da análise da atuação desses gestores frente aos seus desafios cotidianos presentes nas escolas que lideram é possível analisar quais elementos o programa de formação tem lhes oportunizado para aprimorar sua prática.

## **1.6 Considerações acerca da formação de gestores**

É sabido que os diretores escolares interpretam os desafios inerentes ao seu fazer na escola e ao seu papel diante de tais desafios, baseando-se em seus conhecimentos, crenças e teorias, como também, partindo-se das habilidades já desenvolvidas. Essa discussão é apresentada na Pesquisa intitulada: “Mapeamento

---

<sup>19</sup> As atividades propostas para a formação são descritas na minuta da formação.

de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares”, desenvolvida pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado em 2010 por encomenda da Fundação Victor Civita e coordenada por Heloísa Lück.

Outro ponto importante das reflexões advindas da pesquisa é o fato de que as ações desses diretores terão sua dimensão e consistência pautadas em seus conhecimentos e habilidades. Desse modo, é importante melhorar o desempenho de diretores escolares e, para tal, faz-se imprescindível ter atenção à qualidade e a consistência de cursos de capacitação dos quais participam.

Ainda no tocante a essa reflexão Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) abordam a ideia da necessidade de capacitação contínua, pautando-se no desenvolvimento pessoal com vista a maximizar o desempenho profissional. Observando a formação de gestores no Ceará sobre esse prisma, pondera-se que, a exemplo do que apontam os autores, o desenvolvimento das pessoas na organização deve alcançar a todos os setores, pois, deles decorrem os resultados das atividades.

Contudo, não há um programa de formação estruturado para as equipes de acompanhamento às escolas, mas sim, ações pontuais de capacitação por ocasião dos encontros de trabalho dos Orientadores da CEDEA com a equipe da SEDUC. Portanto, percebe-se uma lacuna nesse sentido, pois, embora sejam percebidas falhas na formação de gestores proposta pela SEDUC, há a necessidade também de capacitar as equipes que estarão no acompanhamento aos gestores de maneira alinhada aos princípios apresentados no Planejamento Estratégico, constituindo uma cadeia estruturada de formação que agregaria os gestores e as equipes de acompanhamento.

Assim, tais reflexões dialogam com a organização e o fazer cotidiano da equipe da CEDEA, mais especificamente no acompanhamento aos gestores desenvolvido pela Superintendência Escolar e o Articulador de Gestão. Contudo, ao observar as etapas realmente cumpridas da formação, cabe questionar se houve um diagnóstico das necessidades de treinamento dos gestores escolares. A minuta de formação mencionada anteriormente passou pela análise dos gestores escolares, processo coordenado pelas CREDE e SEFOR, antes que algumas das atividades propostas fossem implementadas. Porém, há que se constituir um método mais estruturado para a coleta das expectativas dos gestores quanto a formação e as



análises dos teóricos que discutam a construção desse método e citam caminhos estruturados para que essa ação aconteça.

As reflexões de Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) apontam como essenciais para o diagnóstico que sejam cumpridas as etapas de: análise organizacional, análise das operações e tarefas e a análise individual e por equipes. Portanto, o diálogo sobre a execução de um programa de treinamento e suas etapas possibilita avaliar a implementação da formação no Ceará e, principalmente, perceber se há uma adequação do programa às necessidades reais da organização como é proposta na avaliação dos resultados no intuito de comparar os objetivos pretendidos com os resultados efetivamente alcançados.

Esses apontamentos, portanto, indicam a necessidade de examinar as políticas de capacitação de diretores de modo a aperfeiçoá-las, suprimindo, assim, as lacunas percebidas no seu processo de formação continuada. Vale salientar que um ponto essencial dentro desse trabalho remete-se ao seu objetivo fundamental, que é analisar quais contribuições da formação oferecida pela SEDUC através da SEFOR 01 podem ser percebidas pelos gestores escolares.

Podem ser apontados os seguintes aspectos que fundamentariam o desenvolvimento das análises: o alinhamento da formação aos objetivos estratégicos da organização; o desenho da formação incluindo o seu formato, planejamento, implementação e avaliação dos resultados; a formação planejada e a sua articulação com as demais ações de formação de gestores desenvolvidas pela SEDUC; os mecanismos de acompanhamento aos gestores através da Articulação de Gestão e da Superintendência Escolar.

Diante das análises preliminares desenvolvidas a partir do conjunto de atividades formativas desenvolvidas junto aos gestores pela SEFOR 01, um primeiro ponto de investigação advém da sua relação com as premissas e princípios da organização. Embora seja possível interpretar a estreita relação entre a atuação dos gestores e a garantia do cumprimento dos objetivos estratégicos da SEDUC, não foi feita uma atualização da sua agenda estratégica de modo a trazer a formação para a gama das ações prioritárias que a integram.

Nesse sentido, é fundamental discutir o papel das políticas educacionais, que precisam ser indutoras das ações institucionais para dar atendimento ao projeto de desenvolvimento educacional do Estado. Portanto, a política de formação é

essencial para o alcance dos resultados almejados pelo sistema de ensino e a sua efetividade depende da sua organização e implementação devidamente planejada.

Desse modo, quanto ao que integra a formação e o seu planejamento, há a proposição de um amplo leque de atividades que integrariam o itinerário formativo do gestor. Dada a variedade de atividades, observa-se que há a pretensão de oportunizar ao gestor a partilha das suas vivências e a aprendizagem colaborativa com os seus pares. Porém, parte das atividades planejadas não foram implementadas. Dentre elas, não se concretizaram a elaboração da matriz de competências, o círculo de mentoria entre pares, o intercâmbio e a autoformação através da plataforma virtual.

Essas questões remetem à fragilidade do processo de implementação da proposta que, embora tenha um desenho bem definido com um conjunto de ações alinhadas ao propósito da formação, não foi operacionalizado conforme o seu planejamento. Também, não se observa a existência de um diagnóstico para a construção da proposta de formação, situação que será melhor detalhada no próximo capítulo, abordado a necessidade de um método para a Avaliação das Necessidades de Treinamento.

Ainda no tocante à avaliação, porém, observando-a no âmbito da avaliação do programa, não se detecta um indicativo de avaliação da efetividade e eficiência deste pela SEDUC. Considerados como princípios essenciais no âmbito das políticas públicas, esses fatores permitem avaliar o desempenho de organizações governamentais, suas políticas e programas com vista à otimização dos recursos públicos e a sua relação com os resultados (ARELLANO, 2012).

O fato do desenho da formação ser concebido sem uma proposição para avaliar se o programa tem alcançado os resultados esperados e, de que modo, está contribuindo para o aperfeiçoamento da prática dos gestores escolares inviabiliza o cumprimento dos princípios mencionados.

Portanto, os fatores aqui expostos apontam a necessidade de avaliação da política de formação de gestores no Ceará e a possibilidade de seu redesenho. O conjunto de situações mencionadas traz a reflexão sobre a hipótese de que os problemas relacionados ao desenho e à implementação dessa política comprometem o âmbito das contribuições que essa agrega à prática dos gestores escolares.

Com base nessas reflexões, o próximo capítulo dialoga com alguns autores, de modo a fundamentar as questões apontadas como lacunas no programa. Trabalha-se na perspectiva de buscar redefinições pautadas em teorias acerca do desenho das políticas públicas, dos padrões de desempenho e competência para o gestor escolar, da avaliação das necessidades de treinamento e das estratégias que se demonstram mais eficazes no contexto da formação de gestores.

## **2 ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES NO CONTEXTO DA SEFOR 01 NO CEARÁ**

Às políticas educacionais atribui-se o papel de estabelecimento das propostas de ação indispensáveis e prioritárias para atender ao projeto construído e estabelecido no âmbito da educação pública. A essas políticas, direciona-se a responsabilidade pelos resultados alcançados no sistema de ensino e a sua efetividade está devidamente atrelada ao seu planejamento e implementação. Contudo, discussões teóricas e evidências coletadas a partir de pesquisas têm indicado que as políticas educacionais têm falhado em promover os resultados pretendidos no tocante à formação de gestores escolares, compreendendo esses atores e a sua capacitação em serviço como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, Lück (2011) coloca que a efetividade de uma organização se apoia numa visão clara de seu papel e objetivos e isso se alia à qualidade e efetividade dos programas de capacitação de gestores.

A discussão trazida pela autora acerca da qualidade e consistência de cursos de capacitação apresenta um caminho para refletir sobre a política de formação de gestores no Ceará. Observa-se, a priori, que a formação estudada precisa ser aperfeiçoada no intuito de fortalecer as capacidades e saberes que os diretores devem exercer nas suas escolas. Para tal, faz-se necessário melhor articular os conteúdos e a metodologia das atividades de formação às condições objetivas e competências necessárias para o trabalho do diretor, corrigindo as possíveis inadequações.

Nesse sentido, esse capítulo busca discutir a pergunta norteadora desse estudo e identificar de qual maneira as atividades de formação oferecidas têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática dos gestores das escolas sob a abrangência da SEFOR 01. Ainda procura levantar as principais contribuições e lacunas das atividades de formação percebidas pelos gestores das escolas sob a jurisdição da SEFOR 01. Tendo em vista o aperfeiçoamento das etapas de planejamento, implementação e avaliação do referido programa, busca-se aqui aliar as reflexões de alguns autores aos pontos detectados nas observações feitas pela pesquisadora sobre a política de formação de gestores observada, apontando eixos norteadores para a sua avaliação e aprimoramento. Levando-se em conta as questões apontadas no primeiro capítulo, foram suscitados questionamentos

relacionados ao alinhamento das ações de formação desenvolvidas pela SEDUC ao seu Planejamento Estratégico, à consistência das ações de formação com vista ao cumprimento de importantes etapas que contemplam o ciclo das políticas públicas como: o Planejamento, Implementação e a Avaliação de Resultados, a relevância da aplicação de um diagnóstico das necessidades de treinamento e a construção de proposta de formação das equipes de acompanhamento à escola, que dialogue com a formação de gestores.

Supõe-se que os problemas advindos dessas questões podem vir a impactar diretamente na avaliação que gestores façam acerca das contribuições da formação na sua prática. Contudo, para confirmar essa suposição e elucidar esses questionamentos, realizou-se uma pesquisa de campo na tentativa de analisar as atividades de formação ofertadas e colher as considerações dos atores que participam da aplicação da formação, como também, dos gestores escolares que são os receptores desta. Do que foi levantado nessa pesquisa, buscaram-se respostas para essas questões aportando às discussões teóricas realizadas ao longo desse curso, como também, às especificidades da SEFOR 01.

Desse modo, para que se possa verificar a pertinência da discussão proposta nesse estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo associada a uma revisão bibliográfica com vista à construção de uma melhor análise diante das situações detectadas em campo. Assim, esse capítulo contempla o referencial teórico, as escolhas metodológicas e apresenta a análise do material coletado na pesquisa, contribuindo propositadamente com as considerações que serão feitas no Capítulo 3.

As seções que integram o capítulo reafirmam a relevância da formação, estando a essa aliado o desenvolvimento de competências. Para tal, discute-se a importância de se diagnosticar as necessidades de treinamento para a construção de estratégias mais eficazes no contexto da formação continuada de gestores escolares.

## **2.1 A importância da formação de gestores e do desenvolvimento de competências**

Com a implementação das políticas educacionais com foco na melhoria nos resultados de aprendizagem, há expectativas de que os gestores em suas escolas possam contribuir para o sucesso de seus alunos. Daí decorre a discussão trazida por Lück (2009), de que é essencial consolidar um novo conceito acerca do papel da escola, incorporando, assim, a noção de êxito escolar, pautado na aprendizagem dos alunos. Para que se materialize essa ideia também é fundamental considerar que um processo formativo de gestores escolares precisa perpassar a gestão para resultados. Portanto, a oferta dos programas de formação continuada pode ser aplicada de diversas maneiras, desde que orientada para a sistematização de aprendizagens voltadas para a mudança e melhoria de desempenho (LÜCK, 2011).

Contudo, a autora ressalta que os modelos de formação analisados em suas pesquisas ainda não conseguem aprofundar, discutir e impactar em avanços significativos no tocante aos resultados acadêmicos dos alunos. Tais elementos carecem de estudos, pesquisas e do desenvolvimento de políticas públicas focadas na realidade em que atuam os gestores escolares, seus desafios e as expectativas do público atendido em suas escolas.

A busca pela melhoria contínua e pela qualidade da educação precisa estar vinculada à definição de padrões de desempenho e competências dos gestores escolares, com vista a orientar o seu desenvolvimento na função. Lück (2009), em seu livro “Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências” aponta que essa construção se constitui em um dos desafios que os sistemas e as redes de ensino enfrentam para o alcance da melhoria da qualidade do ensino. Segundo a autora, há necessidade de se desenvolver continuamente a competência profissional e o ensino não pode ser democrático, de qualidade para todos se este não estiver pautado em padrões de qualidade e competências profissionais básicas que deem sustentação à qualidade. Portanto, buscar a qualidade e a melhoria contínua da educação passaria pela definição de padrões de desempenho e competências dos gestores escolares no intuito de orientar o seu desenvolvimento.

Para Lück (2009), a gestão escolar é constituída por uma estratégia de intervenção organizada e mobilizadora. A gestão deve, portanto, buscar promover

mudanças e o desenvolvimento dos processos educacionais com vista a potencializar a formação e a aprendizagem dos seus alunos. Para que isso se concretize, a autora compreende que a gestão envolve áreas e dimensões que se desdobram em um conjunto de competências as quais, de maneira conjunta e organizada, podem possibilitar a realização desses objetivos. Nesse sentido, a autora aponta a organização da gestão escolar em dez dimensões e em um conjunto de competências que são agrupadas em duas grandes áreas: organização e implementação.

No tocante às dimensões que se referem à organização, estas teriam por objetivo “a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado” (Lück, 2009). Portanto, as dimensões de organização envolveriam os conceitos e a fundamentação legal da educação e da gestão educacional, como também, as áreas de planejamento, monitoramento e avaliação das ações que a escola promove. Para Lück (2009), portanto, seria pela dimensão da organização que a gestão trabalharia seus resultados, trazendo as demais dimensões e ações educacionais para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Em relação às dimensões de implementação, estas teriam por finalidade o desencadeamento de ações para a promoção direta de mudanças e transformações no contexto escolar, mais diretamente vinculada à produção de resultados.

O quadro 1 sintetiza as áreas e dimensões da gestão apresentadas por Lück (2009).

**Quadro 1 – Dimensões/Competências da gestão escolar**

| <b>DIMENSÕES/COMPETÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO</b>              | <b>PRINCIPAIS ASPECTOS</b>   |
|---|--|
| Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar. | Pautar o compromisso da formação do aluno e promoção da sua aprendizagem como compromisso da gestão, amparados na legislação nacional, estadual e local.                   |
| Planejamento e organização do trabalho escolar.           | Agregar todos os segmentos da escola primando pela organização e efetividade das atividades.   |
| Monitoramento de processos e avaliação institucional.     | Acompanhar melhor os processos educacionais com vistas à avaliação dos seus resultados.  |
| Gestão de resultados educacionais.                        | Partir de indicadores educacionais para definir padrões de desempenho da qualidade dos serviços prestados pela escola  |
| <b>DIMENSÕES/COMPETÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO</b>            | <b>PRINCIPAIS ASPECTOS</b>   |
| Gestão democrática e participativa                        | Primar pela atuação dos organismos colegiados e sua participação na gestão.  |
| Gestão de pessoas   | Objetivar a organização e desenvolvimento dos atores que integram a escola, visando a sua atuação na comunidade escolar.   |
| Gestão pedagógica   | Promover um conjunto de ações voltadas para a aprendizagem e formação dos alunos.  |
| Gestão administrativa                                     | Gerenciar a aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola, utilizando-os a serviço dos processos educacionais.  |
| Gestões da cultura escolar                                | Construir um ambiente escolar norteado por valores, crenças e atitudes que dialoguem com os fundamentos e objetivos da educação, como também, com as expectativas sociais. |
| Gestão do cotidiano escolar                               | Acompanhar ações desenvolvidas pelos atores escolares diante das situações vivenciadas na rotina da escola.  |

Fonte: Adaptado de Lück (2009).

A autora ainda acrescenta que essas áreas e dimensões da gestão escolar estão inter-relacionadas e são interdependentes, havendo conexões e encadeamentos para que sejam aplicadas, sendo, por vezes, necessária a combinação de dimensões, tanto de organização, como de implementação. Ressalta, também, a necessidade de parâmetros de desempenho da gestão escolar e de competências necessárias à função (LÜCK. 2009):

A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício. Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado. Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados (LÜCK. 2009, P.12).



Assim, a definição de padrões de desempenho focados nas competências pode apoiar os gestores no sentido de virem a realizar um trabalho efetivo em sua escola, pautando-se em uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. Quando esses não estão claramente definidos, as ações de formação tendem a fugir de seu propósito essencial de auxiliar no aperfeiçoamento de sua função.

Para a autora, se faz necessário o estabelecimento de padrões de competência para todo e qualquer profissional, pois, seu desempenho deve estar atrelado a conhecimentos, habilidades e atitudes específicas e articuladas entre si. Também, para os sistemas de ensino, essa definição de padrões de desempenho focados nas competências é fundamental. O uso de padrões permite melhor selecionar os profissionais que atuarão nos referidos sistemas e definir concretamente o que se espera da sua atuação. Assim, torna-se claro o papel que o profissional deverá desempenhar a frente de sua equipe, promovendo elementos para a realização da sua avaliação com vista a orientar o seu aperfeiçoamento e a prática de uma gestão eficaz.

Porém, tão complexo quanto realizar uma gestão eficaz é avaliar a eficácia do trabalho dos gestores, pois, tal avaliação deve estar pautada na compreensão de que há fatores que são condicionantes da eficácia gerencial como ressalta Mintzberg (2010).

Em seus estudos sobre eficácia gerencial e em relação ao papel do gestor e a associação entre o seu trabalho e o perfil de liderança, Mintzberg (2010) ressalta que é comum à associação entre gestão eficaz e liderança, contudo, o autor explicita que a relação que se faz entre o perfil do gestor e o perfil de liderança pode conduzir a uma ideia falsa de que o gestor eficaz é aquele que aprende e desenvolve sua capacidade de liderança.

Mintzberg (2010) aponta em seus estudos acerca do trabalho gerencial que a liderança é apenas um dos aspectos da gestão e afirma que na rotina dos gestores, a quem o autor denomina “gerentes”, há um conjunto de problemas inesperados para os quais não se consegue obter um controle total. Para lidar com a dinâmica da gestão, o autor observou que era possível criar um modelo genérico de gestão que permitisse explicar os papéis desempenhados por todo gestor, em qualquer organização ou nível hierárquico para a execução do dia a dia de seu trabalho.

Refletindo acerca da distinção que muitos fazem entre líderes e gestores, Mintzberg (2010) aponta que essa suposta separação não é possível no cotidiano das organizações. Acrescenta que essa separação é capaz de ser diferenciada apenas em termos conceituais, pois, devido à complexidade inerente à gestão, acabou-se por buscar um caminho mais fácil para tentar definir gestão que é falar sobre a liderança e suas qualidades. Assim, o autor acrescenta que o foco na liderança dissociada diretamente da gestão, vai contra a ideia de comunidade, essencial para que se realize um trabalho cooperativo em qualquer organização. Mintzberg também afirma que, ao invés de trabalhar apenas a liderança, deve-se promover a mistura entre liderança e gerência como algo intrínseco ao processo de gestão e conclui que a gestão “não é uma ciência nem uma profissão: é uma prática, aprendida principalmente com a experiência e enraizada no contexto” (2010, p. 23).

Nesse sentido, o autor coloca que as competências da gestão se materializam na interação com o contexto organizacional e descreve por competências essenciais: as competências pessoais (gestão do eu, de si, programação), Interpessoais (liderança de indivíduos, de grupos, da organização, administração, ligação da organização), informacionais (comunicação verbal, não verbal, análise) e para a ação (concepção, mobilização).

Ressaltando a discussão sobre as competências para a gestão, Polon (2005), apresenta que os gestores podem apresentar três perfis de liderança: perfil relacional, perfil administrativo e perfil pedagógico e coloca que o desenvolvimento desses perfis estaria relacionado às condições de trabalho escolar e diretamente associadas aos resultados obtidos pela escola. Conforme a autora destaca, o perfil relacional contribui fortemente com o clima organizacional da escola, pois, fortalece a boa convivência e a parceria, fatores essenciais no contexto das relações na escola. A autora evidencia o perfil pedagógico de liderança caracterizado mais diretamente às atividades do cotidiano escolar e da rotina pedagógica de orientação, suporte ao trabalho do professor e planejamento, em suma, aos processos de ensino e de aprendizagem.

Acerca da discussão sobre competências, Carbone *et al* (2009, p. 35) apontam que esta é compreendida como “conhecimentos, habilidades e atitudes que uma pessoa possui e que se refletem em seu trabalho, gerando resultados”, sendo pautada no estabelecimento de parâmetros essenciais para nortear o trabalho do gestor. No estabelecimento de tais padrões, para o gestor escolar, está contido o

entendimento de que o fortalecimento da gestão escolar e a sua conseqüente melhoria repercutem numa maior qualidade do ensino. Assim, torna-se fundamental que gestor desenvolva competências que lhe possibilitem arcar com a gama de responsabilidades que a ele se apresentam cotidianamente no exercício de suas funções.

Rocha-Pinto et al. (2007) trazem reflexões importantes acerca do desenvolvimento de competências para as organizações. Embora essa obra seja dirigida especificamente para a gestão de pessoas em empresas privadas, podem seus conceitos serem adaptados à gestão educacional. Guardadas as devidas proporções e compreendendo que, no processo dinâmico da gestão escolar há rotinas, organizações e problemáticas específicas, as discussões que os autores trazem abordam um conjunto de competências fundamentais para o trabalho nas organizações de qualquer natureza e podem contribuir com o debate acerca da formação e da definição de padrões.

Trabalham a gestão de competências como essencial para que a organização consiga discernir os resultados que deseja alcançar e, para tal, precisa identificar e desenvolver em sua equipe as competências para alcançar os propósitos organizacionais. Apontam que, nas organizações independentemente de sua natureza, a competência está associada ao indivíduo, seus conhecimentos, habilidades e atitudes, à sua tarefa associada aos resultados e coloca que é necessário um trabalho focado no desenvolvimento de competências cognitivas, organizacionais e funcionais.

As competências cognitivas são, para Rocha Pinto et al (2007): aprender a pensar, compreendendo para estas que é preciso aprender novas técnicas, reinventar a partir de conhecimentos antigos com novas formas de fazer, tomar decisões adequadamente e estar sempre desenvolvendo o espírito de indagação e raciocínio; resolução de problemas, que resulta em compreender que para cada problema há conhecimentos diferentes a serem mobilizados e é preciso conhecê-lo, para assim acionar métodos para lidar com ele; criatividade, mobilizando o que se sabe para produzir novas coisas, manifestando-se de formas diferentes, a partir da necessidade da organização; aprender a aprender, partindo do princípio de qualquer organização, seja pública ou privada, precisa estar sempre fazendo revisão em sua concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Observando o que menciona Rocha-Pinto et al. (2007) pode-se analisar a correlação entre competências cognitivas e a gestão escolar quando mencionam a discussão fundamental acerca do desenvolvimento de atitudes necessárias para o saber ser. Esse saber ressalta pontos cruciais para gestão como o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e autoaprendizagem, de pensamento autônomo e crítico, de solução de problemas e principalmente da criatividade, questões também fundamentais ao exercício da gestão que vão além do desenvolvimento de capacidades técnicas adequadas às atividades profissionais.

Em relação às competências organizacionais, essas se constituem como um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias e comportamentos que a organização mobiliza para melhorar sua performance e, conseqüentemente, seus resultados. Desdobram-se em dois tipos: básicas, que integram as capacidades indispensáveis para o desenvolvimento da função com eficácia e essenciais, que se concretizam no que se pratica como diferencial e específico no perfil de cada indivíduo em relação aos demais profissionais.

As competências funcionais são o desdobramento prático das competências organizacionais e permitem que o indivíduo possa desenvolver suas tarefas alinhadas aos objetivos estratégicos da organização.

Utilizando-se das reflexões de Lück (2009) e Rocha-Pinto (2007), pode-se concluir o quão essencial é a utilização de padrões de desempenho e definição de competências para o sucesso das organizações. No debate dos autores, embora em áreas gerenciais de âmbito diferenciado e trazendo suas reflexões para o contexto educacional, pode-se concluir que critérios, padrões e o desenvolvimento das competências para a gestão podem oportunizar o aperfeiçoamento do trabalho do gestor e contribuir fortemente com uma proposta de formação melhor estruturada e mais conseqüente.

Desse modo, considerando a necessidade de definição de padrões de desempenho para a formação pautada na discussão apresentada pelos autores, optou-se por colher de Lück (2009), Mintzberg (2010), Polon (2005) e Rocha-Pinto et al. (2007), os elementos que embasariam o desenvolvimento de competências fundamentais para a gestão escolar. Remetendo-se especificamente ao contexto da gestão educacional pretendeu-se fazer as devidas associações ao que os autores apontam como fundamental para a gestão das organizações em qualquer espaço de atuação. Associou-se, portanto, as contribuições apresentadas às informações

colhidas com a realização da pesquisa de campo, fazendo às devidas alocações nas análises às competências a serem desenvolvidas nos gestores da SEFOR 1.

Diante das pontuações dos autores no tocante às competências é possível observar algumas vinculações entre as concepções apresentadas. A exemplo disso, pode-se citar a competência cognitiva do aprender a pensar, citada por Rocha Pinto et al. (2007), e a sua correlação às competências de gestão de resultados educacionais mencionadas por Lück (2009), compreendendo-se como essencial para a utilização dos resultados e a compreensão das informações que estes apresentam, partindo-se de uma análise crítica com vistas a sua apropriação e a posteriores intervenções.

Outra associação possível dar-se-ia entre as competências de planejamento e organização do trabalho escolar mencionadas por Lück (2009) associadas às competências funcionais e organizacionais abordadas por Rocha-Pinto (2007) e as competências pessoais de gestão do eu, de si, e de programação propostas por Mintzberg (2010).

Na realização de um trabalho escolar organizado e, conseqüentemente, eficaz é necessário aliar planejamento conjunto, acompanhamento das ações e desenvolver em cada uma das pessoas que integram a organização o entendimento de que as tarefas executadas precisam estar vinculadas aos objetivos estratégicos da organização.

Assim, também, dentre as competências de implementação de gestão pedagógica descritas por Lück (2009), observa-se associações ao que é proposto por Polon (2005) no debate acerca do perfil pedagógico que é determinante ao gestor na condução da rotina pedagógica e das atividades inerentes ao cotidiano escolar. Dentre as competências de implementação de gestão democrática e participativa, como também, de gestão de pessoas colocadas por Lück (2009), pode-se identificar correlação entre as competências interpessoais de liderança de indivíduos, de grupos e da organização propostas por Mintzberg (2010).

Direcionando o olhar para esses pontos e vislumbrando contribuir com o aperfeiçoamento das atividades de formação, essa pesquisa buscou observar de que maneira as atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC, e especificamente pela SEFOR, tem instrumentalizado o desenvolvimento das competências apontadas pelos autores com vista à melhoria do trabalho do gestor.

No caso específico do Ceará, as análises preliminares realizadas por ocasião desse estudo e posteriormente confirmadas pela pesquisa de campo, mostram que não há a definição de padrões de desempenho para os gestores escolares. A ausência desses impacta diretamente nas ações de formação que, além de não partirem de uma avaliação das necessidades não se aliam a competências básicas que precisam ser desenvolvidas. Portanto, a definição de competências para o gestor poderia proporcionar à SEDUC e as suas Coordenadorias elementos para avaliar o seu desempenho e construção de uma pauta formativa melhor direcionada.

Nesse sentido, Rocha-Pinto (2007) discute que a gestão de competências<sup>20</sup> permite à organização identificar e sanar lacunas e deficiências a serviço do desempenho da organização. Propicia, ainda, o fortalecimento da liderança que, na visão de Lück (2011), caracteriza-se no desafio de liderar e ser o orientador principal da escola e do seu trabalho educacional, cabe ao gestor tomar decisões compartilhadas e compreender que esta prática está associada à responsabilidade principal pela gestão. É preciso, portanto, buscar alternativas que viabilizem melhores formas de gerir e os processos formativos que devem estar focados no entendimento da atuação para que os gestores melhorem o desempenho de suas atividades.

Assim, na atuação do gestor escolar, Lück (2011) ressalta, também, o desafio para os gestores por lhe ser cobrado o desenvolvimento dessa multiplicidade de competências, desdobramentos e desafios. Nesse sentido, Machado e Miranda (2012) apontam que os gestores das escolas precisam assumir comportamentos mais proativos, fator que requer uma mudança de postura com vista a sua atuação no sistema e acrescenta que um melhor desempenho da sua gestão se relaciona diretamente com a possibilidade de melhor desempenho da escola com foco na qualidade e no alcance de metas.

Para Pacheco (2009), os programas de capacitação e desenvolvimento de pessoas precisam compreender o processo de aprendizagem contínua como basilar para o sucesso das organizações. Desse modo, as etapas de formulação de estratégias de capacitação e desenvolvimento de pessoas são essenciais para alavancar competências essenciais, assim como o mapeamento de competências

---

<sup>20</sup> Rocha-Pinto (2007) define Gestão de competências como o desenvolvimento de competências para o alcance de resultados organizacionais. Nesse sentido, a competência está relacionada à pessoa, seus conhecimentos, habilidades, atitudes e à tarefa de alcançar resultados.

organizacionais básicas e essenciais é vital para a capacitação e o desenvolvimento de pessoas de forma estratégica.

Partindo-se da análise dos autores citados, é possível afirmar o quanto é fundamental um processo de formação continuada de gestores. Na seção que segue serão abordados os processos de formação de gestores, abordando as lacunas que têm sido observadas por intermédio de pesquisas que buscam analisar a qualidade dos cursos de formação de gestores.

### 2.1.1 Considerações acerca dos processos de formação de gestores escolares

Na pesquisa intitulada “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares”, já mencionada, Lück (2011) discute a qualidade e a consistência dos cursos de capacitação e alerta para a necessidade de examinar as políticas de capacitação de diretores.

Os dados da pesquisa da autora mostraram que a maioria absoluta das Secretarias Estaduais de Educação ofereceu programas de capacitação para os diretores escolares nos últimos cinco anos. Aponta, também, que 75% delas realizaram as formações com seus próprios profissionais. Porém, nos relatos dos diretores pesquisados observou-se que as atividades de formação realizadas pelos profissionais internos da Secretaria destinaram-se mais ao trabalho com normas, regulamentos, procedimentos administrativos adotados pelas secretarias no intuito de normatizar os procedimentos escolares.

A autora concluiu, diante dos dados da pesquisa, que havia uma desvinculação entre os setores que organizam e promovem as capacitações e as demais áreas de atuação das políticas de desenvolvimento da gestão escolar. Aponta, também, a necessidade de que o gestor tenha uma preparação inicial que seja continuamente renovada e atualizada pela capacitação continuada e em serviço e alerta que os programas de formação precisam melhorar e fortalecer as capacidades e saberes que os diretores devem exercer nas suas escolas.

Acrescenta, também, a discussão acerca dos investimentos em políticas públicas de capacitação de diretores escolares realizados a partir da década de 1990 com foco na qualidade do ensino e no fortalecimento da gestão democrática. Tais iniciativas fomentaram a oferta dos programas de formação continuada, sendo que estes poderiam ser aplicados de diversas maneiras, desde que orientados para

a sistematização de aprendizagens voltadas para a mudança e melhoria de desempenho. Contudo, evidenciou-se uma inadequação dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) às demandas concretas do trabalho do gestor, fator esse observado na dissociação entre programas e metodologias dos cursos das necessidades práticas do cotidiano escolar, resultando em não contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional.

Essa reflexão aponta para a observação acerca da efetividade de uma organização a qual precisa se apoiar numa visão clara, com o seu papel e objetivos bem definidos, pois a isso se alia a qualidade e efetividade dos programas de capacitação de gestores.

Nesse sentido, Ferreira (2009) discute que o fato da organização não se pautar nesses princípios se deriva de habilidades pouco desenvolvidas, conhecimentos insuficientes ou atitudes inadequadas de seus profissionais e que o treinamento consiste em um processo sistemático e intencionalmente conduzido pela organização. Ferreira (2009) cita quatro elementos fundamentais para o treinamento: intenção de aperfeiçoar um desempenho, provavelmente nascido a partir de uma avaliação de necessidade; desenho instrucional que precisa refletir a estratégia didática mais adequada à aprendizagem do público ao qual se direciona; os meios que serão utilizados para o que vai ser aplicado e a avaliação da efetividade das ações efetuadas.

Essa discussão, embora esteja presente nos debates de Ferreira (2009) na área da administração, traz para a área da gestão educacional, por intermédio de uma discussão mais ampla, contribuições importantes para o aperfeiçoamento das estratégias de gerenciamento e melhorias nos métodos de formação de gestores.

A exemplo dessas contribuições, Ferreira (2009) aborda sobre os diagnósticos de avaliação das necessidades de treinamento em ambientes organizacionais que comungam com as ações educacionais que, muitas vezes produzem resultados imprecisos e não alinhados com os objetivos estratégicos das organizações, gerando deficiências nos processos de capacitação, fator que pode vir a ocasionar no não alcance dos resultados esperados.

Lück (2011) também menciona que é necessário articular condições estruturais, organizacionais e materiais na escola para o desenvolvimento do trabalho do diretor, pautadas em uma concepção clara de gestão escolar, do seu papel de gestor e das competências necessárias para que possa exercê-lo.



Esses apontamentos conduzem a evidências de que os programas de formação precisam melhorar e fortalecer as capacidades e saberes que os diretores devem exercer nas suas escolas. Para que isso se efetive, é preciso articular os conteúdos e a metodologia dos cursos de formação às condições objetivas e competências necessárias para o trabalho do diretor, à luz do que Lück (2009) e Rocha-Pinto *et al* (2007) definem e detalham por competências.

Esses fatores remetem à discussão que já foi antecipada no capítulo 1 sobre a constituição de uma política pública que envolve o seu planejamento, implementação e avaliação. Reafirma-se, portanto, a necessidade de um plano de formação bem constituído e alinhado ao pensamento estratégico da organização, situação que conduz à reflexão acerca do desenho da referida política pública em análise nesse trabalho.

Na próxima seção, faz-se uma análise do desenho da política de formação de gestores da rede estadual do Ceará, aliando essa discussão à relevância do acompanhamento contínuo e da avaliação, considerando o que foi planejado para a formação e o que foi efetivamente implementado, observando se os resultados e metas foram alcançados.

### 2.1.2 O processo de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos de formação

Esta seção apresenta a discussão acerca das políticas públicas, suas fases, também chamadas de ciclo de políticas, organizada em etapas que seguem desde o planejamento até a sua finalização com o processo de avaliação.

Para esta análise, também se considerou relevante a apropriação de conceitos e rotinas características do campo da administração de empresas para refletir sobre a formação de gestores escolares no Ceará. Julgou-se importante fazê-lo no intuito de trazer para a análise do papel do gestor escolar e sua formação, discussões relevantes colhidas de autores que debatem estratégias de treinamento de modo a estruturar e fortalecer métodos de capacitação que dialoguem mais diretamente com a prática do receptor das formações.

No contexto das políticas públicas no campo educacional e dentre os diversos atores que com estas interagem, estão os gestores escolares no papel de

lideranças e implementadores em suas escolas. A centralidade atribuída ao seu papel, segundo Polon (2005), encontra sua origem nas discussões sobre o campo da administração escolar, a partir de temáticas que vem sendo redimensionadas ou ressignificadas em função do contexto histórico, ocasionado pelas mudanças na sociedade e pela realização das reformas educacionais.

Polon (2005) ressalta que o atual contexto educacional, em consolidação, desde o início dos anos 1990, com a reforma de todo o sistema educacional brasileiro, voltou-se às políticas públicas de capacitação de gestores. A atuação do gestor, portanto, passou a ser direcionada para todos os níveis do sistema, ancorados na dimensão pedagógica da gestão escolar como estratégia para a obtenção e responsabilização por melhores resultados, trazendo consigo a perspectiva da descentralização aplicada à gestão pública e o aumento da autonomia para as escolas. A autora também discute diferentes perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas, promovendo uma reflexão sobre as competências e habilidades desempenhadas pelos gestores escolares e a sua relação com as formações recebidas ao longo da vida profissional.

Nesse sentido, vale salientar as especificidades que advém do campo da gestão escolar. Embora nesse estudo estejam sendo trabalhados conceitos da administração de empresas no que se refere aos métodos de capacitação nas organizações, é preciso considerar e reconhecer que as diferenciações entre a gestão escolar e a empresarial emergem da natureza de cada uma destas, como também, dos objetivos, finalidades e propósitos do trabalho por estas desenvolvidas.

Em seu estudo, Polon (2005) buscou identificar perfis de liderança e perceber de que maneira tais perfis relacionavam-se à gestão pedagógica em escolas eficazes, fator que mais uma vez enfatiza o que especificamente de que trata a gestão escolar. A autora afirma que, embora a temática da gestão escolar esteja envolta pela complexidade dos contextos, interações e mediações, a liderança predominantemente pedagógica tende a produzir efeitos positivos sobre os resultados escolares em detrimento das organizacionais ou relacionais.

Assim, na discussão acerca da gestão e seu perfil, abre-se a possibilidade de um debate em torno das políticas públicas direcionadas à atuação dos profissionais no exercício das funções de direção, supervisão ou coordenação, no intuito de superar problemas advindos da origem e desenvolvimento histórico dessas funções, com vistas à obtenção de melhores resultados.

Retomando a temática das políticas públicas, vale lembrar que estas referem-se a problemas coletivos e emanam de uma autoridade pública que tem legitimidade para implantá-la. Condé (2012) aponta que, para a sua implementação, é necessário um bom diagnóstico, um efetivo conhecimento da questão pública em foco e apresenta um possível desenho de política. Para o autor, tais fases estariam assim estruturadas: agenda, formulação, decisão, implementação e avaliação. Há de se considerar, portanto, que a complexidade que compõe a análise de uma política pública, tendo em vista que a esta se agregam discussões relacionadas ao processo decisório, os atores que as integram e as instituições com as quais se relacionam.

Ao tornar-se um problema público, é preciso que sejam buscadas alternativas e formuladas soluções, compreendendo a complexidade do processo de formulação. Assim, Condé (2012) discute a relevância de um bom estudo preliminar como facilitador da implementação, fator que vai na mesma direção do que afirma Ferreira (2009), quando destaca a necessidade de um modelo adequado de avaliação das necessidades de treinamento. Tal modelo deve constituir-se em um processo sistemático de coleta, análise e interpretação de dados ligados às discrepâncias de competências nos níveis organizacional, de tarefas e individual e destinados ao desenho, planejamento, execução e avaliação dos cursos.

Pacheco (2009), defende a utilização de fundamentos estratégicos para a definição de um modelo de capacitação e desenvolvimento a ser implementado. E aponta que, elencando as necessidades de treinamento pelos gestores, torna-se possível o estabelecimento de prioridades, a formulação de sugestões, o aperfeiçoamento dos objetivos, a avaliação dos itinerários formativos desenhados e a discussão acerca do seu alinhamento com os objetivos estratégicos da organização. Desse modo, é relevante aliar as colocações de Condé (2012), Ferreira (2009) e Pacheco (2009), mais diretamente no que se refere ao aperfeiçoamento e à formação, pois estas nos trazem fundamentos importantes para avaliar as ações de formação apresentadas nesta pesquisa.

No tocante à implementação de políticas públicas, Condé (2012) menciona que, com objetivos claros e metas definidas, os resultados e os problemas de implementação podem ser verificados. Contudo, é preciso considerar o processo de formulação e a sua relação com o contexto e com as organizações responsáveis pela implementação. As afirmações do autor servem de alerta para as situações não previstas na formulação e a necessidade da tomada de decisões ao longo da

implementação, pois, esta implementação não pode ser desagregada da formulação.

Portanto, os processos de monitoramento e avaliação são imprescindíveis e compõem o universo fundamental do acompanhamento de uma política, com vistas a acompanhar a implementação para efetuar a verificação do que foi planejado e corrigir erros. Assim como Arellano (2012), Condé (2012) alerta para o investimento público por meio de políticas e a necessidade de se aferir o atendimento de suas metas e objetivos e, para tal, é necessário o uso de recursos metodológicos, tais como o monitoramento e a avaliação. Por meio destes, é possível analisar se as etapas propostas no momento do planejamento da política foram devidamente implementadas, seus possíveis erros e acertos no processo, como também, é possível mensurar o alcance dos objetivos e resultados previstos.

Desse modo, a avaliação pode ser considerada uma etapa fundamental para o sucesso das políticas, pois, é nela que se pode analisar o alcance dos resultados esperados e propor os ajustes necessários para as devidas adequações e reformulações. O uso dessas etapas fundamentais para a elaboração de uma política pública é primordial na análise da formação dos gestores escolares, tendo em vista que possibilitará perceber as prováveis lacunas identificadas por ocasião da coleta e análise dos dados.

Em suma, é possível perceber algumas lacunas diante das reflexões apontadas pelos autores e de uma observação preliminar das atividades de formação de gestores no Ceará. Dentre as principais lacunas visíveis nas primeiras observações estão a ausência de um levantamento das necessidades de formação, a partir da prática dos gestores e o não cumprimento do ciclo da política, principalmente nas etapas de implementação e avaliação. Fundamentalmente, as etapas de implementação e avaliação não se cumprem conforme o planejamento e as ações são planejadas a partir do que a SEDUC compreende como essencial para o trabalho do gestor e não de um levantamento pautado em método das reais necessidades de formação.

Nesse sentido, a próxima seção detalha a metodologia utilizada para esta pesquisa no intuito de constituir o levantamento das informações necessárias à elaboração das propostas de intervenção na formação.

## 2.2 Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Foi adotada, na condução da pesquisa, uma orientação qualitativa, uma vez que foi privilegiada a percepção dos sujeitos analisados, no caso, os gestores escolares. Para Duarte (2002), o universo da investigação e a definição de critérios para a seleção dos sujeitos foi primordial, pois desta ação decorre a qualidade das informações que proporcionarão a construção de uma análise pautada e consistente com vista a uma compreensão ampla e coerente do problema delineado.

Quanto aos meios utilizados para obtenção de informações, foram empreendidas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. No que tange à pesquisa bibliográfica, foi feita uma revisão de literatura enfocando contribuições teóricas sobre os seguintes temas: formação de gestores escolares, ciclo das políticas públicas e etapas essenciais, avaliação das necessidades de treinamento, desenvolvimento de competências e gestão por competências e a sua relação com os resultados organizacionais. Dessa forma, as obras consultadas serviram como aporte teórico para as análises do material coletado.

Em relação à pesquisa documental, foram utilizados os documentos oficiais da SEDUC, decretos, leis, portarias, como também, pautas e materiais divulgados no site da SEDUC e por ocasião das reuniões de trabalho nas quais a formação de gestores é discutida. Assim, em tais documentos, constatou-se uma gama de informações pertinentes à pesquisa nos quais é possível coletar dados relacionados ao processo de seleção e eleição dos gestores escolares, como o Plano de Metas, Planejamento Estratégico da SEDUC, atividades de formação planejadas e devidamente implementadas e aos programas e projetos de interface com a formação gestores como o SPAECE, o Projeto Jovem de Futuro, a Superintendência Escolar e o Projeto Diretor de Turma, mencionados no capítulo anterior. Como menciona Vergara (2005), há de se ter sensibilidade para escolher as contribuições do campo, sendo assim de essencial relevância a articulação entre teoria e método.

A pesquisa de campo foi realizada na SEDUC e no âmbito da SEFOR 01 e considerou como sujeitos da investigação os cinquenta e cinco gestores das escolas da SEFOR 1. Também foram convidados a participar a Orientadora da CEDEA, os oito Superintendentes Escolares e a Coordenadora da CODEA/Gestão Escolar, totalizando 66 pessoas. Foram aplicados questionários, junto aos gestores e

superintendentes escolares, e participaram das entrevistas a Orientadora da CEDEA e a Coordenadora da CODEA/Gestão Escolar.

Ainda em relação aos respondentes dos questionários<sup>21</sup>, dos oito superintendentes atuando na SEFOR 01, seis responderam ao questionário. Na ocasião da aplicação da pesquisa, dois superintendentes foram desligados dos cargos, após convite para assumirem funções em outros setores da SEDUC. Dos 56 gestores previstos como respondentes do questionário, 38 participaram da pesquisa. Vale salientar que a aplicação do questionário foi realizada em uma das reuniões que ocorrem mensalmente com os seis polos regionais, assim subdivididos para o acompanhamento da superintendência escolar na SEFOR 01. Somente não responderam o questionário os gestores ausentes das reuniões, não havendo, portanto, nenhuma recusa da parte destes em responder ao questionário apresentado. Vale salientar que as ausências dos gestores a tais reuniões são pontuais, portanto, não denotam uma ação recorrente.

A escolha dos sujeitos e demais colaboradores da pesquisa primou pelo foco nos atores que tem uma interface direta com a formação e o acompanhamento aos gestores escolares nessas duas esferas de atuação. As informações advindas de suas práticas frente ao planejamento e implementação das atividades de formação, possibilitou à pesquisadora colher os elementos essenciais para a validação das análises preliminares deste estudo.

O questionário aplicado aos superintendentes escolares, cujo roteiro se encontra no apêndice D do presente trabalho, foi composto por sete itens com o objetivo de colher suas impressões acerca das atividades de formação desenvolvidas junto aos gestores escolares por estes acompanhados. Foi-lhes perguntado o período que exercem essa função, sua titulação e quantas escolas acompanham, em seu trabalho como superintendente. Nos demais itens dos questionários, foram levantados pontos sobre a relevância da formação de gestores com vista também ao fortalecimento do trabalho do superintendente, sua análise sobre a contribuição das atividades de formação para o aperfeiçoamento da prática dos gestores escolares e quais pontos de relação podem ser identificados entre as atividades formação e a sua atuação junto aos gestores. Também foi coletada a

---

<sup>21</sup> Roteiro de entrevista dos superintendentes escolares constante no apêndice D.

avaliação que estes fazem das atividades de formação que estão sendo aplicadas e suas sugestões para o aperfeiçoamento dessas atividades.

O questionário aplicado aos gestores escolares, que consta no apêndice A, foi organizado em três blocos. O primeiro foi estruturado em duas questões que buscaram identificar a sua formação e o tempo que os gestores têm no exercício da função. Buscou-se, assim, compreender se o tempo de exercício profissional como gestor escolar relaciona-se com as possíveis dificuldades encontradas na função de gestor escolar e, de que maneira, as atividades de formação podem, também, construir uma relação mais aproximada com o perfil dos gestores apresentado na pesquisa.

O segundo bloco tratou das atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC/SEFOR 01 no intuito de avaliar suas contribuições para o aperfeiçoamento de sua prática como gestor escolar. Levantaram-se três questões estruturadas em vinte e quatro tópicos. Na primeira questão, foram relacionados os temas trabalhados na formação no intuito de levantar o nível de relevância de cada tema na avaliação dos gestores. Na segunda questão, foram apresentados os objetivos da formação e buscou-se perceber se tais objetivos pensados para as atividades de formação, na visão dos gestores, estavam sendo alcançados. A terceira questão desse bloco voltou-se para as possíveis dificuldades encontradas pelo gestor na sua função, elencando um conjunto de fatores que podem interferir em sua rotina. Essa questão, assim como as demais, busca dialogar com os resultados apresentados no bloco um, analisando-se assim se há uma relação entre tempo na função, nível de formação do gestor e as dificuldades encontradas em sua rotina.

O terceiro bloco foi estruturado em quatro questões com vistas a levantar informações sobre a sua rotina na gestão e as suas contribuições para o aperfeiçoamento das atividades de formação. Foram apresentadas, na primeira questão, cinco áreas da gestão para que o gestor apresentasse em quais delas encontram mais dificuldade, a saber: gestão administrativa, gestão pedagógica, gestão financeira, gestão de pessoas e gestão participativa.

Na segunda questão, foram apresentadas cinco atividades para que os gestores as numerassem, considerando de um a cinco quais ocupam mais seu tempo. São elas: atividades burocráticas, atividades pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, reuniões ou ações de capacitação fora da escola e atividades

da escola que, para serem resolvidas, precisam que o gestor se ausente do ambiente escolar.

A terceira questão relacionou um conjunto de temáticas que poderiam vir a ser utilizadas na formação de gestores, sendo que para as quais os respondentes deveriam atribuir graus de importância, considerando cada uma delas como muito importante, porém de menor relevância e pouco importante. Essa questão foi fundamental para que, a partir das evidências colhidas em todas as questões lançadas, ao longo do questionário, fosse possível coletar as temáticas que, na avaliação dos gestores, teriam maior importância para serem trabalhadas por ocasião das formações.

Portanto, a partir das informações coletadas no questionário aplicado aos gestores, traçou-se um panorama que contempla seu perfil, suas dificuldades e suas aspirações quanto ao que deve ser trabalhado nas atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC e, especificamente, no âmbito da SEFOR 01.

A entrevista com a Coordenadora da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagens da SEDUC – EIXO GESTÃO ESCOLAR<sup>22</sup> foi realizada em oito de junho de 2016 e buscou identificar aspectos relacionados às etapas de planejamento, implementação e avaliação dos resultados das atividades de formação pela SEDUC. Em seis de junho de 2016, foi realizada a entrevista com Orientadora da Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem da SEFOR 01<sup>23</sup>, a qual objetivou identificar pontos relacionados e implementação às contribuições e lacunas das atividades de formação de formação no âmbito da SEFOR 01. Por conseguinte, o questionário aplicado aos superintendentes escolares teve por objetivo, a partir do acompanhamento que estes realizam aos gestores escolares, perceber evidências das contribuições das atividades de formação na atuação dos gestores, a partir do acompanhamento a estes, feito pela superintendência escolar.

Em suma, a coleta dos dados e informações fundamentais para a pesquisa se deu de acordo com o planejado e foi possível alcançar quase a totalidade dos respondentes previstos. A partir dos dados coletados foi possível construir as análises necessárias e relevantes que fundamentam esse trabalho. Desse modo, na

---

<sup>22</sup> Roteiro de entrevista constante no apêndice B.

<sup>23</sup> Roteiro de entrevista constante no apêndice C.



próxima seção são apresentados os resultados objetivos na pesquisa de campo e feitas considerações acerca do panorama encontrado.

### **2.3 Análises e resultados obtidos**

Nessa seção, são apresentados os resultados da pesquisa. É fundamental retomar o objetivo que norteou as análises realizadas que é avaliar de que maneira as atividades de formação oferecidas têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática dos gestores das escolas sob a abrangência da SEFOR 01 e, assim, detectar que aspectos precisam ser revistos nas atividades de formação e as lacunas existentes, de modo a torná-las mais adequadas às suas perspectivas. Nesse sentido, a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas buscou detectar as lacunas existentes no processo de formação dos gestores escolares da SEFOR 01 para assim fazer proposições, com vista a contribuir com o aperfeiçoamento de sua prática.

Portanto, a pretensão da investigação praticada em campo foi ancorada na coleta de evidências a partir da percepção dos gestores escolares com o objetivo de detectar quais aspectos precisam ser revistos nas atividades de formação e, assim, propor um direcionamento à formação que a torne mais adequadas às necessidades e perspectivas identificadas pelo grupo de gestores entrevistados.

A apresentação dos resultados da pesquisa está subdividida em três tópicos. O primeiro tópico contempla os dados referentes aos questionários aplicados aos superintendentes escolares, o segundo tópico apresenta e reflete sobre os dados dos questionários aplicados aos gestores escolares e o terceiro tópico mostra alguns pontos relevantes sobre as entrevistas realizadas com a Orientadora da CEDEA e a Coordenadora da CODEA. Nestes três tópicos, também são feitas reflexões sobre as questões que motivaram essa pesquisa e, a partir das evidências encontradas, são colocados os indicativos que embasam caminhos para as intervenções a serem propostas por ocasião da elaboração do plano de intervenção.

### 2.3.1 Apresentação dos resultados da pesquisa: questionários aplicados com Superintendentes Escolares

Nessa seção, é importante retomar o papel dos superintendentes escolares e sua atuação junto ao grupo de gestores. Compete-lhes acompanhar, assessorar o gestor escolar por meio do monitoramento aos processos, indicadores e instrumentos de gestão da escola, promovendo junto aos gestores que acompanha um circuito permanente de reflexão e ação. Essa menção é relevante para que seja compreendida a relação entre o trabalho do superintendente escolar e o planejamento das atividades de formação, tendo em vista que o seu trabalho se constitui no eixo estratégico de acompanhamento e orientação pedagógica aos gestores em sua rotina.

O acompanhamento aos gestores, portanto, precisa alcançar a identificação dos pontos mais específicos da atuação do gestor para que a proposta de formação destes possa ir de encontro as reais necessidades. Para tal é necessário considerar o perfil dos gestores e as características de suas escolas, tendo em vista que, embora haja características inerentes à rotina de todas as escolas, há de se considerar especificidades que advém do contexto em que a escola está inserida. Nesse sentido, Lück (2000) destaca também a essa discussão, quando afirma que os cursos de capacitação se utilizam de uma metodologia conteudista, pautada na transmissão de informações e conhecimentos e não na resolução de problemas e ainda ressalta que:

Tal metodologia contraria à dinâmica social de qualquer escola. Apenas voltada para a construção do conhecimento seria capaz de promover, junto aos gestores, a orientação necessária de sensibilidade aos desdobramentos às situações, a orientação para sua compreensão, como condição para adequadamente agir e relação a elas (LÜCK, 2000, p 31).

Com base na reflexão de Lück (2000), pode-se considerar que não há como dissociar a atuação do superintendente e as atividades de formação que serão planejadas e implementadas junto aos gestores. Portanto, o trabalho deste profissional pode apoiar as atividades de formação para que estas tenham um desdobramento prático em sua atuação. Tal afirmação pode ser referendada através da fala de um dos superintendentes: “Acredito que o superintendente, além de

acompanhar os processos, pode trazer elementos novos que ajude na formação/ação dos gestores” (SUPERINTENDENTE 01, 2016).

Os seis superintendentes que responderam ao questionário estão há menos de cinco anos na função, cinco tem especialização, apenas um possui mestrado, e acompanham de seis a nove escolas. Todos concordaram que a formação é importante no fortalecimento do trabalho dos gestores, quatro afirmaram considerar que as atividades de formação têm contribuído consideravelmente para a melhoria da prática dos gestores escolares e dois afirmaram que as atividades contribuem fortemente. Contudo, embora os superintendentes relatem melhorias na prática dos gestores a partir da formação e não apontam evidências que fundamentem tais afirmações. Vale salientar que esta percepção demonstrada pelos superintendentes que acompanham o trabalho dos gestores apresenta uma análise, embora superficial, das formações, traçando comparativos iniciais entre ela e os processos de trabalho dos gestores em sua atuação nas escolas.

Os superintendentes são unânimes em concordar que os temas que estão sendo trabalhados nas formações são relevantes para o aperfeiçoamento da prática dos gestores escolares. Acerca das temáticas das formações, um dos relatos aborda que “(...) além de estarem diretamente relacionados com a realidade dos gestores, permitem que possam aprimorar o seu fazer dentro da escola e compartilhar suas experiências positivas ou não, durante nossos encontros” (SUPERINTENDENTE 02, 2016). Os superintendentes pontuaram, também, aspectos importantes que, na sua visão, poderiam contribuir para o aperfeiçoamento das formações.

Dentre os depoimentos, destacam-se:

Reservar mais tempo para o planejamento das formações (SUPERINTENDENTE 02, 2016).

Acredito que o formato, os temas e o tempo são/estão bem apropriados para essa formação. Sugiro apenas que os intervalos entre eles sejam menores, mas isso depende do cronograma de ações que temos que cumprir” (SUPERINTENDENTE 03, 2016).

A inserção de temas inovadores da atualidade: educação integral, escola x mercado de trabalho, as demandas da juventude, Ensino tradicional x trabalho por competências, personalização, territórios educativos, pesquisa como princípio pedagógico (SUPERINTENDENTE 04, 2016).

Formações planejadas no início do ano letivo, a partir do levantamento de perfis/necessidades e avaliações realizadas ao longo do ano letivo (SUPERINTENDENTE 05, 2016).

Tais contribuições podem vir a dialogar com as necessidades apontadas pelos gestores escolares presentes nos dados coletados que serão apresentadas a

seguir e compor parte das ações propostas no plano de intervenção diante das lacunas identificadas e nas possibilidades de aperfeiçoamento das atividades de formação que já são praticadas pela SEFOR. Vale destacar, partindo dos depoimentos dos superintendentes, as questões relacionadas ao tempo utilizado para a formação presentes nos três primeiros excertos citados. Poder-se-ia, assim, ampliar a duração dos encontros de formação e reduzir o intervalo entre tais atividades, como também, implementar as sugestões no que tange a necessidade de aperfeiçoar o planejamento e aprimorar os conteúdos das atividades de formação. Tais mudanças poderiam contribuir na consolidação de um processo formativo mais consistente para os gestores, pois, a programação das atividades seria melhor planejada com mais atividades e mais encontros de formação, seria também possibilitado um tempo maior para as discussões e a realização das atividades.

Ainda em relação às atribuições do superintendente, como apontam os depoimentos, estas estão diretamente relacionadas ao trabalho do gestor. Pode-se observar uma interdependência entre as suas funções e a gestão da escola, pois suas observações e acompanhamento da atuação da gestão possibilitam ações de formação mais específicas e focadas no aperfeiçoamento do trabalho do gestor.

Retomando a obra “Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências” (Lück, 2009), com vista à discussão do trabalho da Superintendência Escolar, é possível observar a necessidade da definição de padrões de qualidade e competências profissionais básicas para que estes profissionais possam acompanhar de forma mais direcionada a atuação de seus gestores. Como aponta a autora, há de se definir competências com o objetivo de estabelecer os parâmetros necessários ao trabalho do gestor e assim dar elementos para a avaliação da efetividade do trabalho realizado. Nesse sentido, enfatiza Lück (2009):

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento (LÜCK, 2009, p. 12).

E, para tal, Lück (2009) estrutura a organização da gestão escolar em 10 dimensões que, de acordo com a sua natureza, são agrupadas em duas áreas: organização e implementação, enfatizando que tais dimensões se constituem em competências a serem adquiridas pelos gestores como apresentou o quadro 1 (p.

46). Portanto, a utilização de padrões de desempenho e competências para que os superintendentes possam avaliar e contribuir com a atuação dos gestores escolares é fundamental e está presente nos relatos dos superintendentes 4 e 5, quando enfatizam o “trabalho por competências” e o “levantamento de perfis/necessidades e avaliações realizadas”.

Assim, embora apontem para as contribuições da formação, não são perceptíveis os parâmetros que pautam a análise que a equipe faz acerca de como as atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC, e especificamente pela SEFOR 01, tem instrumentalizado o desenvolvimento dessas competências, com vista à melhoria do trabalho do gestor.

Vale salientar que, assim como menciona Lück (2009), é através da definição de competências que se pode estabelecer os parâmetros necessários para orientar o trabalho do gestor e, por conseguinte, os sistemas de ensino para que este avalie a atuação de sua rede com o objetivo de promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados.

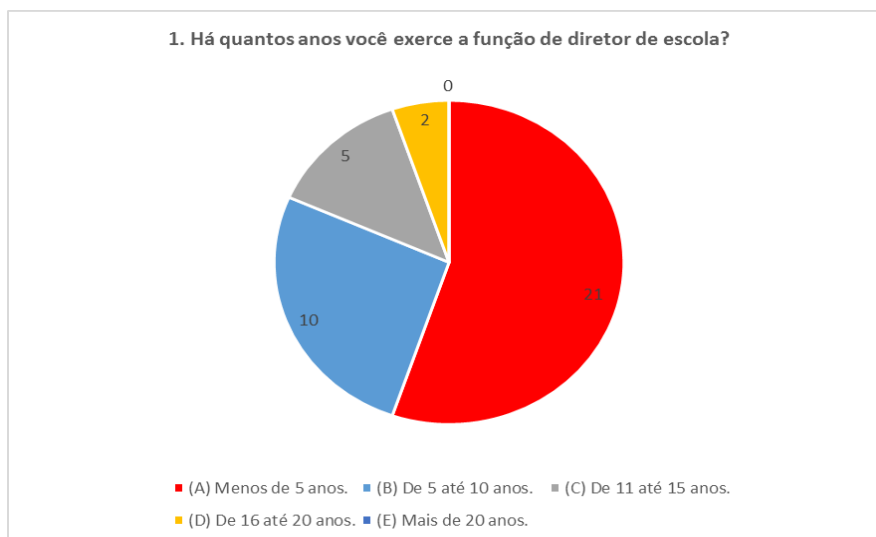
A ausência de definição de padrões de desempenho e de competências de gestores escolares compromete, portanto, o acompanhamento do superintendente escolar e, por conseguinte, as ações de formação podem vir a fugir de seu propósito essencial de auxiliar no aperfeiçoamento da gestão escolar. Ressalta-se, mais uma vez, que as ações de formação, além de não partirem de uma avaliação das necessidades, não se aliam a competências básicas que precisam ser desenvolvidas. Salienta-se, assim, a premente necessidade de elaboração de uma matriz de competências para o gestor, no intuito de proporcionar aos superintendentes elementos para avaliar o seu desempenho da gestão e, assim, propor uma pauta formativa melhor direcionada.

Nesse sentido, na próxima seção são discutidos os dados dos questionários dos gestores escolares para melhor fundamentar, a partir dos achados da pesquisa, o diagnóstico dos gestores escolares da SEFOR 01 e suas colocações acerca das atividades de formação.

### 2.3.2 Apresentação dos resultados da pesquisa: questionários aplicados aos gestores escolares

Em relação aos dados coletados junto aos gestores escolares, foi possível identificar que, assim como detectado com o grupo de superintendentes escolares, em sua grande maioria, os gestores escolares também estão há menos de cinco anos na função. Também, para inscrever-se na seleção para gestor escolar, a experiência a ser comprovada relaciona-se somente ao mínimo de dois anos na docência, não sendo uma obrigatoriedade a experiência na gestão para concorrer ao cargo. A figura 2 apresenta os dados relacionados ao tempo dos gestores da SEFOR 01 na função:

**Figura 2: Tempo que exerce a função de diretor de escola**



Fonte: Dados da pesquisa.

As informações apresentadas na figura 2 remetem à análise inicial do perfil dos gestores e para a necessidade da formação dialogar com esse perfil, pois as dificuldades enfrentadas pelos gestores podem ter alguma relação com a sua pouca experiência na função. Pode-se considerar por hipótese que ter mais experiência na função lhe proporcionará um conjunto de vivências e apropriações advindas da prática e, assim, atribuir-lhe mais segurança na condução de seu trabalho cotidiano. Contudo, pode-se também considerar que ter pouco tempo na função proporcionaria um novo olhar para o seu trabalho, pois conceitos e práticas advindas do senso comum ainda não estariam enraizados em suas percepções. Neste sentido, Colares

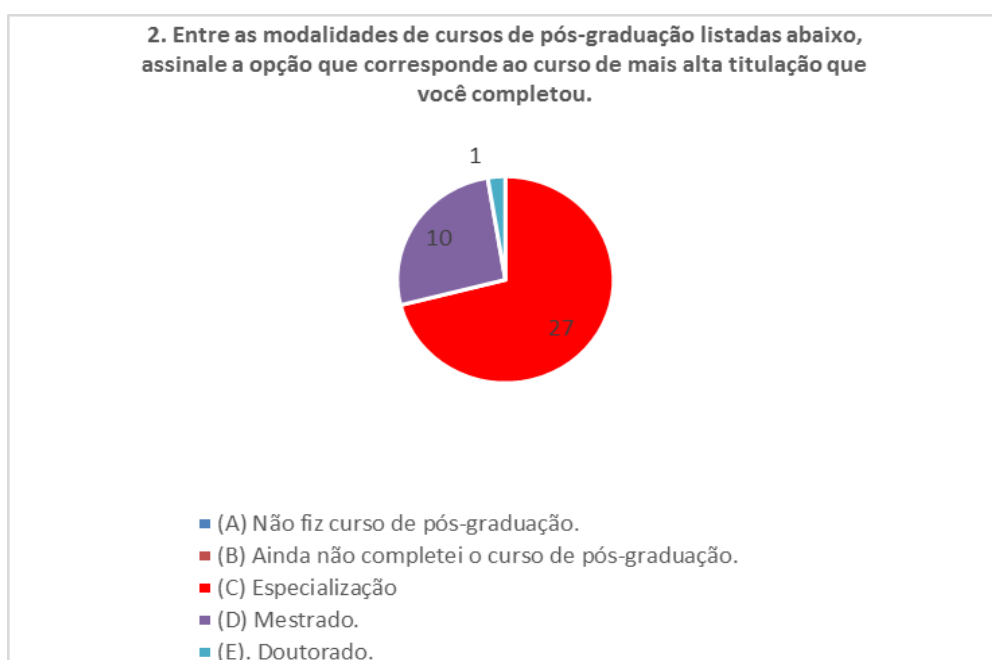
e Lima (2013) apontam que a formação continuada deve enfatizar os aspectos técnicos e instrumentais que possibilitem qualificar e aperfeiçoar os processos de trabalho cotidiano do gestor escolar. Para Machado (2000), a formação continuada precisa ser de cunho permanente e dinâmico na vida dos profissionais e isso se aplica a qualquer organização humana. A formação é condição de melhoria do desempenho dos profissionais e dos processos de gestão.

O maior número de gestores se enquadra no grupo dos que possuem menos de cinco anos na função, portanto, é preciso construir um itinerário formativo que subsidie a prática desses gestores, considerando os desafios advindos do conjunto de atribuições que lhe são postas e o pouco tempo de experiência na função. Neste sentido, Lück enfatiza que:

O trabalho principal do diretor escolar seja garantir a realização do processo ensino/aprendizagem com qualidade, o mesmo exige competências diferentes das de docência, uma vez que abrange uma complexidade e dinâmica maior de articulação do planejamento e implementação do projeto político pedagógico, integração do trabalho de todos os profissionais da escola, interação entre comunidade e escola, dentre outros desafios (LÜCK, 2010, p.36).

No tocante à titulação dos gestores pesquisados, detectou-se que a maior parcela do grupo tem especialização como apresenta a figura 3:

**Figura 3: Titulação dos gestores**



Fonte: dados da pesquisa.

O cenário encontrado na pesquisa no tocante à titulação dos gestores mostra que a maioria possui especialização. É importante salientar o que já foi mencionado no capítulo 1 (pag. 28), acerca da publicação da Resolução 414/2006 do Conselho Estadual de Educação do Ceará, a qual disciplinou as condições para os gestores assumirem os cargos de direção nos estabelecimentos de ensino da educação básica. A resolução aponta, em seu art. 1º, a obrigatoriedade ao gestor do curso de graduação em Pedagogia ou ter cursado outra licenciatura plena, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.

Outro fator relevante a ser mencionado diz respeito à oferta para todo o banco de gestores e coordenadores escolares do estado de Ceará do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública, realizado em 2009, o qual teve como instituição responsável a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Esses dois fatores, tanto a obrigatoriedade da especialização para o exercício da função como a oferta do curso de pós-graduação a todos os coordenadores e diretores podem ter influenciado diretamente nos resultados apresentados na figura 3, pois, de certo, teriam contribuído fortemente com o atual quadro de titulação dos profissionais da educação no estado do Ceará pretensos ao cargo de gestor escolar.

O fato da maioria dos gestores possuírem pós-graduação, contudo, por si só não é elemento suficiente para avaliar os conhecimentos já assimilados pelos gestores, nem sobre como esses conhecimentos são mobilizados na prática. A análise feita nessa pesquisa, do ponto de vista da sua formação para a função, não se direciona a discussão sobre os conhecimentos advindos da formação acadêmica ou curso de especialização pelo qual tenha se submetido o gestor. Parte-se do entendimento de que tais cursos de graduação e especialização são formações que agregam e debatem conteúdos mais gerais, também necessários e relevantes, pois, fundamentam as teorias e a legislação educacional. Porém, as ações de formação para o aperfeiçoamento da prática dos gestores precisariam ter por premissa instrumentalizá-los para ações específicas de sua atuação, considerando sua própria realidade. Desse modo, estariam mais relacionadas às ações de treinamento, desenvolvimento e aperfeiçoamento do gestor escolar.

Vale retomar, portanto, o que Ferreira (2009) discute acerca do conceito de treinamento e a sua relação com a formação, quando aponta que treinamento se relaciona a qualquer ação organizacional desenhada e executada com o objetivo de,



intencionalmente, ampliar a aprendizagem de atores organizacionais. Treinamento, portanto, seria caracterizado como uma forma de aquisição sistemática de atitudes e conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultam na melhoria do desempenho no trabalho. Também, Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) pontuam que treinamento é um dos muitos recursos utilizados no processo de desenvolvimento que visa ao aperfeiçoamento do desempenho funcional, ao aumento da produtividade e ao aprimoramento das relações interpessoal de pessoas.

Para Rocha-Pinto et al. (2007), a discussão sobre treinamento também perpassa pela sua distinção do termo desenvolvimento. Segundo a autora, treinamento se constitui em um processo de aquisição ou aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades, mais diretamente envolvido com o desempenho em determinada tarefa ou cargo específico. Desenvolvimento, porém, estaria voltado para um crescimento integral do homem, alcançando uma mudança em seu comportamento capaz de gerar uma expansão de suas habilidades e conhecimentos, com vista a gerar novas soluções para os problemas. Portanto, treinamento poderia oportunizar desenvolvimento, havendo, assim, uma complementariedade praticada em uma sistemática composta de quatro etapas: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.

Essa sistemática partir-se-ia de uma análise das competências verificadas em relação às competências desejadas, planejando a priorização e o detalhamento das ações, acompanhando a realização efetiva dos projetos e avaliando os resultados alcançados por meio da realização de uma revisão crítica de todo o processo.

Conclui-se que, para a proposta de formação a ser aplicada junto aos gestores do Ceará, o parâmetros debatidos por Rocha-Pinto et al. (2007) são fundamentais. A sistemática sugerida para a dinâmica de treinamento e desenvolvimento profissional pode possibilitar um diagnóstico mais consistente das necessidades de capacitação e, assim, cumprindo as etapas propostas, desenvolver um acompanhamento eficaz do programa de formação.

Desse modo, pode-se concluir que a formação dos gestores precisa considerar o perfil dos mesmos e sua experiência na função, para assim definir o itinerário formativo que melhor congrega com as suas necessidades. A responsabilidade primeira pela formação, segundo Lück, é das redes de ensino. A autora afirma que “a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até

mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares” (LÜCK, 2009, p.29).

Em relação às áreas da gestão nas quais sentem mais dificuldades foi solicitado aos gestores que, por ordem de importância, de um a dez, atribuíssem um para aquela na qual a dificuldade for maior, dois para a seguinte e assim sucessivamente. Desse modo, foram apresentados os seguintes resultados:

**Tabela 1: Áreas da Gestão quanto ao grau de dificuldade**

| ÁREAS DA GESTÃO       | GRAU DE DIFICULDADE |    |    |    |   |
|-----------------------|---------------------|----|----|----|---|
|                       | 1                   | 2  | 3  | 4  | 5 |
| Gestão Administrativa | 1                   | 2  | 15 | 10 | 4 |
| Gestão Pedagógica     | 10                  | 6  | 7  | 3  | 6 |
| Gestão Financeira     | 5                   | 7  | 4  | 8  | 7 |
| Gestão de Pessoas     | 8                   | 6  | 3  | 6  | 8 |
| Gestão Participativa  | 7                   | 10 | 3  | 4  | 7 |

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro apresentado, ressaltam-se as áreas da gestão que, na concepção dos gestores, são apontadas como as de maior dificuldade. Chama-se atenção para os graus de dificuldade um e dois, pois, destes partem os pontos de atenção para refletir acerca da formação e a possibilidade de correção de rumos a partir das informações coletadas. Observa-se que as áreas da gestão mais desafiadoras com grau “um” de dificuldade, na concepção dos gestores pesquisados são a gestão pedagógica, seguida da gestão de pessoas e da gestão participativa. Com grau de dificuldade “dois” a gestão participativa é apontada como a área mais desafiadora para os gestores. Tais apontamentos permitem considerar que o planejamento da formação que considera seus eixos norteadores, o conteúdo a ser definido, como também as temáticas a serem trabalhadas, precisam considerar as áreas de maior dificuldade que a pesquisa apresentou. Vale salientar que esse foi o panorama apresentado no cenário desta pesquisa junto aos gestores da SEFOR 01, portanto relaciona-se com uma realidade específica no contexto desta análise.

Para Lück (2009), a dimensão pedagógica é basilar por estar diretamente envolvida com o foco da escola de promover aprendizagem e formação dos alunos, constituindo-se com a dimensão em que as demais convergem. Para Lück (1994, apud Polon, 2005, p.20), a gestão pedagógica “define-se como um conjunto de ‘atividades-meio’ que deve contribuir para a organização do trabalho coletivo na

escola com vista à melhoria dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem”. Contudo, embora se reconheça e valide o que apontam as autoras, é preciso compreender que em sua atuação os gestores, embora compreendam a gestão pedagógica como basilar para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, não podem prescindir do equilíbrio entre as diferentes áreas da gestão (pedagógica, administrativa e financeira) para que, estando devidamente associadas, possam existir como complementares.

A ênfase apresentada pelos gestores à maior dificuldade na gestão pedagógica não é uma particularidade do contexto da SEFOR 01. Polon (2005) em seus estudos apresenta a realidade de outras redes de ensino nas quais os gestores acabam por direcionar mais tempo e atenção às atividades administrativas da escola, delegando para outros profissionais as ações de cunho pedagógico. Outro fator relevante que se apresenta nos dados dos gestores da SEFOR é no tocante às dificuldades da gestão de pessoas e gestão participativa.

Nesse sentido, Lück (2000) destaca as transformações na sociedade advindas da mudança do modelo estático para o modelo dinâmico e, conseqüentemente, de concepção de escola. Suas implicações quanto à gestão demarcam uma forte tendência à concepções e práticas interativas, participativas e democráticas. Tais práticas corroboram as expectativas atuais que compreendem a gestão pública democrática como princípio também para a organização escolar e, de certo modo, as dificuldades apresentadas na pesquisa em relação à gestão de pessoas e gestão participativa não dialogam com essas expectativas.

Compreende-se, portanto, que trabalhar a ação dos gestores com vista ao aprimoramento de sua gestão pedagógica e ao fortalecimento da sua inter-relação com as demais dimensões, deve se constituir em um dos eixos fundamentais da proposta de formação aqui desenvolvida, sobre os quais devem ser ancoradas as linhas delineadas para o plano de ação educacional proposto por ocasião dessa pesquisa.

### 2.3.3 Dificuldades apresentadas pelos gestores na organização do seu trabalho

Os dados disponibilizados nessa seção apresentam as dificuldades atestadas pelos gestores no tocante à organização do seu trabalho.

Em alusão à rotina do diretor e os aspectos que mais ocupam o seu tempo, foi solicitado aos gestores que enumerassem de um a cinco os aspectos relacionados, considerando um o aspecto que ocupa mais seu tempo e cinco o que ocupa menos. Foram obtidos os seguintes resultados, expressos na tabela 2:

**Tabela 2: Atividades que mais ocupam o tempo do gestor**

| ASPECTOS CONSIDERADOS   | MAIS OCUPA O TEMPO DO GESTOR |    |    |    |    |
|---|------------------------------|----|----|----|----|
|   | 1º                           | 2º | 3º | 4º | 5º |
| Atividades burocráticas.  | 21                           | 4  | 4  | 1  | 2  |
| Atividades pedagógicas.   | 1                            | 15 | 9  | 1  | 7  |
| Atendimento à comunidade escolar.   | 8                            | 6  | 10 | 4  | 3  |
| Reuniões ou ações de capacitação fora da escola.  | 0                            | 5  | 5  | 15 | 7  |
| Atividades da escola, mas que para serem resolvidas precisam que você se ausente do ambiente escolar. | 2                            | 2  | 4  | 11 | 13 |

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 2 revela que as atividades burocráticas estão ocupando a maior parte do tempo dos gestores escolares. Em segundo lugar, as atividades pedagógicas figuram como aquelas que mais demandam tempo do gestor. Partindo de tais informações, é possível correlacionar os dados da tabela 2 com a área da gestão na qual os gestores apontaram maior dificuldade na tabela 1 (pag. 77): a gestão pedagógica. Algumas reflexões podem advir dessas informações e daí perceber-se que a área da gestão pedagógica tem sido suprimida pelas questões burocráticas que estão ocupando a maior parte do tempo do gestor em sua rotina.

A observação desse panorama leva a um questionamento a ser considerado em relação às atuais atividades de formação que tem sido trabalhadas com os gestores escolares. Grande parte dos seminários, reuniões de trabalho e demais ações de formação realizadas pela SEDUC discutem gestão pedagógica para resultados, porém, os dados mostram que essa ainda se apresenta como a sua maior dificuldade. Cabe refletir sobre até que ponto tais ações de formação tem se tornado assertivas em relação às reais necessidades dos gestores aos quais se direcionam.

Outro fator que também merece destaque diante dos resultados apresentados diz respeito à gestão administrativa e financeira serem as áreas que menos suscitam dificuldades para os gestores conforme dados da tabela 1 (p.77),

porém, são estas atividades burocráticas que mais ocupam seu tempo de acordo com as informações da tabela 2. Conclui-se, para essa questão, que, por terem menor grau de dificuldade nas atividades administrativas e financeiras e uma maior dificuldade nas atividades pedagógicas, os gestores acabariam por absorverem-se nas atividades que desempenhem mais facilmente. Como ressalta Mintzberg (2010), a complexidade das atribuições do gestor e a dinamicidade como essas ações ocorrem comumente no cotidiano escolar o leva, na maioria das vezes, a utilizar-se de ferramentas gerenciais possíveis em detrimento das ferramentas ideais.

Também é pertinente acrescentar que as questões relacionadas às atividades burocráticas são as que de maneira mais objetiva levariam os gestores a responderem administrativamente, tais como o uso dos recursos públicos e os processos de prestação de contas. Esses fatores geram, portanto, elementos mais concretos para as cobranças e questionamentos pela sua negligência frente ao cargo, mais ainda do que incorrer em negligência com a gestão dos processos pedagógicos da escola.

Percebe-se, portanto, uma lacuna evidente a ser melhor trabalhada por ocasião das formações pela SEFOR. O excesso de tempo destinado às atividades burocráticas em detrimento das atividades pedagógicas precisa ser pauta da formação como forma de reorganização das agendas de trabalho dos gestores e, conseqüentemente, de suas equipes. Nesse sentido, a formação precisa elencar pontos que levem o gestor a avaliar sua rotina e a perceber que atividades têm ocupado sua pauta diária de trabalho na escola. Essa reflexão aliada às práticas de formação direcionadas para este fim pode vir a lhe permitir melhor organização para o cumprimento da agenda pedagógica fundamental para o andamento da escola. É por intermédio dessa agenda pedagógica que as atividades essenciais para a rotina do cotidiano escolar são definidas, implementadas e devidamente acompanhadas. Cabe ao gestor garantir que essa agenda aconteça, ajustando as demandas do dia-a-dia de modo a não ter comprometimentos em ações circunstanciais e fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, acredita-se que contribuiria com a organização dessa rotina trabalhar nas atividades de formação, as competências de organização, mais especificamente as competências de planejamento e organização do trabalho escolar discutidas por Lück (2009), como também, as competências interpessoais da

organização, administração, liderança de indivíduos e para a ação discutidas por Mintzberg (2010).

O desenvolvimento dessas competências contribuiria com um direcionamento do trabalho dos gestores, o desenvolvimento das competências de planejamento e organização do trabalho escolar. Estas proporcionariam a utilização do planejamento como uma prática fundamental do processo de gestão, organização e orientação das ações, materializando a organização da rotina de trabalho do gestor e sua equipe com a elaboração de planos de ação e o acompanhamento de sua implementação.

Contudo, é importante compreender que na rotina diária da escola muitas situações podem ocorrer e virem a comprometer tal organização e estruturação posta em agenda. A rotina escolar é dinâmica e partilha diariamente da necessidade de adequações e reorganizações frente à sua realidade. Porém, há de se ter uma organização mínima e essencial para o trabalho, de modo que as situações eventuais não ocupem toda a pauta, seus profissionais não atuem somente para sanar os problemas do dia e se percam do foco os processos diários que fluem para a manutenção e fortalecimento do trabalho pedagógico da escola. Nesse sentido, a formação poderia contribuir para suprir esta lacuna trabalhando as competências da dimensão de implementação do cotidiano escolar propostas por Lück (2009).

Também, é importante avaliar se a dificuldade na gestão pedagógica advém do não desenvolvimento de competências de organização, de implementação e funcionais, fator que apontaria para a necessidade de capacitação na área ou se é um reflexo da rotina diária da gestão e do seu maior envolvimento com as atividades burocráticas da escola em detrimento da agenda pedagógica. Nesse sentido, Rocha-Pinto (2007, p.39) também alerta que “competência não pode ser restrita a fazer bem algo. Tem como maior característica, ou pelo menos deveria ter, refazer-se todos os dias”.

Portanto, é preciso levar em consideração quais atividades, para o gestor, são de cunho burocrático e quais atividades poderiam ser compreendidas como de cunho pedagógico. Muitas vezes a construção de planos pedagógicos e estratégicos norteadores do trabalho da gestão é compreendida como simples burocracia e, ao invés de se tornar o constructo basilar das ações na escola, são elaborados apenas para prestar contas com o sistema de ensino.

Há de se ponderar, também, quais tendências estariam sendo desenvolvidas pelo sistema de ensino do Ceará. A forma como estão sendo conduzidas às áreas da gestão pelo sistema podem estar reverberando nas escolas em práticas fragmentadas e mais focadas em atividades burocráticas do que pedagógicas.

Nesse sentido Lück (2010) alerta que:

Em sistemas de ensino é possível identificar a existência de vários departamentos ou unidades de trabalho, cada um com seus focos de ação específicos, exercendo sua influência, de forma desarticulada, sobre as escolas, e até mesmo desorientado e desestimulado, por suas múltiplas demandas, as iniciativas próprias dos estabelecimentos de ensino e a efetivação de seu projeto pedagógico (LÜCK, 2010, p.67).

Além disso, a autora ressalta que é comum os dirigentes das escolas estaduais apontarem a sua dificuldade em dedicar-se à implementação do seu projeto-pedagógico diante das demandas urgentes e por vezes desconstruídas, impostas pelos diversos órgãos que integram as Secretarias estaduais de Educação, como também a falta de uma linguagem comum entre esses. Pode-se concluir, também, a partir dos dados apresentados na tabela 3, que estes pontuam que as atividades burocráticas estão ocupando a maior parte do tempo dos gestores escolares e que tais atividades poderiam ser consequência da organização interna do trabalho da SEFOR.

Desse modo, junto ao redirecionamento das atividades de formação dos gestores também se mostra necessário redirecionar os processos e, conseqüentemente, as ações da SEFOR que tem gerado acúmulo de atividades para a escola, para que sejam sanados os fatores que tem gerado excesso de burocracia nas demandas direcionadas aos gestores.

#### 2.3.4 Análise da contribuição das atividades de formação na percepção dos gestores escolares

Nessa seção são apresentadas as respostas dadas pelos gestores em relação às contribuições da formação no aperfeiçoamento do seu trabalho. Para constituir essa análise foi solicitado aos gestores que analisassem os principais motivos das dificuldades existentes na sua atuação.

Foi-lhes pedido que manifestassem seu grau de concordância com a assertiva, em uma escala de Likert<sup>24</sup> com quatro alternativas: 1 = Discordo fortemente; 2 = Mais discordo do que concordo; 3 = mais concordo do que discordo e 4 = concordo fortemente.

A tabela 3 apresenta o grau de concordância em percentual como indicador para cada assertiva. Para tanto, convencionou-se, por meio de método estatístico, que a escala varia de zero a 100%, na qual o zero representou a resposta da situação em que todos assinalaram pelo grau 4 (discordo) e 100% quando todos marcassem o grau 1 (concordo). Assim, o cálculo obedeceu a seguinte fórmula: multiplicou-se por zero as marcações no grau 1; por 1 as do grau 2; por 2 as do grau 3; por 3 as do grau 4 e por 4 as do grau 5. Em seguida calculou-se o máximo de pontos que poderia ser obtido, multiplicando-se o número de questionários por 4 que é o peso atribuído ao último grau. A partir disso, obteve-se o indicador de concordância em percentual aplicando o cálculo da regra de três. Em síntese, o grau de concordância em percentual é o resultado da comparação entre a pontuação obtida com a máxima possível.

A tabela 3, portanto, apresenta as respostas dos gestores em cada assertiva, os números obtidos por meio da fórmula descrita anteriormente e o indicador de concordância em percentual alcançado. O indicador de concordância será utilizado para auxiliar a análise dos dados apresentados. Chegou-se, assim, às seguintes pontuações:

**Tabela 3: Contribuições das atividades de formação**

| Assertiva   | GRAU DE CONCORDÂNCIA |   |   |    |    | RESPONDENTES | PONTOS | PONTOS MÁXIMOS | INDICADOR (%) |
|---|----------------------|---|---|----|----|--------------|--------|----------------|---------------|
|   | 1                    | 2 | 3 | 4  | 5  |              |        |                |               |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido a precariedade da infraestrutura física da escola | 1                    | 3 | 3 | 16 | 15 | 38           | 117    | 152            | 76,97         |
| Tenho encontrado dificuldade em   | 3                    | 8 | 6 | 12 | 9  | 38           | 92     | 152            | 60,53         |

<sup>24</sup> Uma escala tipo Likert é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância (CUNHA, 2007).



|  |    |    |   |   |   |    |    |     |       |
|--|----|----|---|---|---|----|----|-----|-------|
| minha função devido ao ambiente de insegurança na escola (roubos, vandalismo, agressões etc.)  |    |    |   |   |   |    |    |     |       |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à pouca experiência como gestor  | 13 | 10 | 8 | 5 | 2 | 38 | 49 | 152 | 32,24 |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à falta de motivação para a atividade profissional de diretor.                             | 21 | 6  | 3 | 7 | 1 | 38 | 37 | 152 | 24,34 |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à sobrecarga de trabalho como diretor  | 5  | 13 | 4 | 9 | 7 | 38 | 76 | 152 | 50,00 |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido ao apoio insuficiente que recebo da equipe escolar para o desenvolvimento de seu trabalho. | 12 | 16 | 4 | 4 | 2 | 38 | 44 | 152 | 28,95 |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido ao apoio insuficiente que recebo da comunidade para o desenvolvimento de seu trabalho.     | 13 | 11 | 9 | 5 | 0 | 38 | 44 | 152 | 28,95 |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função apoio insuficiente que recebo da SEDUC/SEFOR 01 para o desenvolvimento de seu trabalho            | 13 | 16 | 4 | 4 | 1 | 38 | 40 | 152 | 26,32 |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido a pouca contribuição das atividades de   | 17 | 12 | 7 | 1 | 1 | 38 | 33 | 152 | 21,71 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| formação<br>desenvolvidas pela<br>SEDUC/SEFOR 01 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Reportando-se às respostas dadas, foi possível analisar quais as dificuldades são mais presentes na rotina dos gestores. De acordo com o grau de concordância apontado, a precariedade da infraestrutura física das escolas predomina como a de maior dificuldade com 76,97%. Esse é um dado que se relaciona diretamente às informações apresentadas na tabela 2 (pag.79) que se refere às atividades que mais ocupam o tempo dos gestores.

É importante que seja avaliado até que ponto tal precariedade compromete a atuação do gestor e o desenvolvimento das atividades nas escolas, sendo um fator limitador, como também, preponderante dentre as demandas que mais dificultam o seu trabalho. Na realidade pesquisada por Lück (2011), em sistemas de ensino estaduais e municipais também são feitas menções pelos gestores à falta de condições básicas para o trabalho escolar, fator que, muitas vezes, obrigaria o gestor a um desvio de suas obrigações mais essenciais em relação ao processo educacional. Gera-se, portanto, uma distorção que deixa à margem o processo pedagógico.

Outro aspecto diz respeito à insegurança na escola, que figura nos dados da tabela com 60,53% de concordância. É possível concluir que, por situar-se em uma das maiores capitais do país, sejam mais frequentes as situações que colocam a escola diante do contexto de vulnerabilidade. Essa informação dialoga com o que Dayrell (2007) descreve acerca da realidade de juventude, seu perfil e as devidas conexões com o ambiente escolar:

A partir da década de 1990, com a sua expansão, passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (DAYRELL, 2007).

Essa realidade permeia de desafios o trabalho do gestor que, frente a esse novo e heterogêneo contingente mencionado por Dayrell (2007), necessitou adaptar-se e buscar novos meios e desenvolver novas competências para conduzir seu

trabalho. É nesse contexto e, com os mesmos desafios, que se encontram os gestores do Ceará como apontam os dados da tabela 3 (pag. 84), em relação à insegurança na escola.

Ressalta-se, nesse aspecto, a juventude, tendo em vista que a rede estadual do Ceará possui seu maior atendimento concentrado atualmente no ensino médio. Vale salientar que, em quase a sua totalidade, as escolas públicas de Fortaleza e, mais especificamente as situadas na abrangência da SEFOR 01, estão localizadas nos bairros e comunidades mais carentes e com maiores indicadores de violência, o que coloca a escola como parte desse contexto no atendimento aos adolescentes e jovens que partilham diariamente de tal realidade.

Considerando esse cenário, poder-se-ia relacionar a essa problemática a dimensão das competências de implementação apontadas por Lück (2009), mais especificamente as competências da gestão da cultura organizacional da escola, que possibilitam identificar na escola suas fortalezas e desafios associados às condições necessárias à aprendizagem e formação dos alunos, como também, as competências de gestão do cotidiano escolar, no intuito de promover as condições necessárias para a superação dos aspectos que prejudicam a formação de ambiente escolar educativo.

Nesse sentido, os dados da tabela 3 (pag.84) levam a perceber que desenvolver essas competências pode proporcionar aos gestores a condução de uma gestão que, além de partilhar da realidade da escola pode oportunizar a construção de estratégias e planos de ação pedagógicos mais focados na realidade escolar.

A tabela 3 também remete aos dados apresentados na figura 2 (pag. 72), em relação ao tempo que os gestores têm na função. Embora vinte e um deles tenham menos de cinco anos na função, fator que nos remeteu a uma análise inicial voltada para a relação entre as dificuldades enfrentadas pelos gestores e o seu pouco tempo de experiência na função, o grau de concordância de que esse fator é um dificultador do seu trabalho é de apenas 32,24%. Essa é uma realidade que contrasta com o que Lück (2011) apresenta em sua pesquisa. Nas redes de ensino pesquisadas, foram realizados grupos focais, dos quais participaram gestores que possuíam desde um ano nessa função até gestores que a exerciam por quinze anos.

A pesquisadora ressalta que ter mais tempo na função, o que implicaria até assumir a gestão em mais de uma escola, sugere o reconhecimento nesse gestor de

uma maior capacidade de resolver conflitos e melhor trabalhar a qualidade educacional. Segundo os dados da sua pesquisa, os gestores participantes com mais de uma década atuando nesse cargo apresentaram elevado espírito educacional, uma perspectiva profissional e um sentimento positivo de seu trabalho e de sua escola. Também acrescenta com base nas respostas dadas que as políticas públicas com foco na qualidade da gestão escolar precisariam focar na profissionalização do gestor, aproveitando assim as competências construídas ao longo da sua experiência também na docência.

O contraste evidenciado entre a pesquisa com os gestores da SEFOR e aqueles pesquisados por Lück (2011) induz a uma reflexão sobre a possibilidade de que, no caso dos gestores da SEFOR, um conjunto de experiências pessoais e profissionais anteriores, a exemplo da função de coordenador escolar ou até mesmo da docência, como mencionado pela pesquisadora, possam ter lhes proporcionado a construção de competências as quais estariam sendo praticadas e contribuindo com o exercício de sua atual função. A menção a experiências pessoais na construção de competências se ancora nas reflexões trazidas por Rocha-Pinto (2007), que menciona:

Os saberes que compõem as competências têm conteúdo subjetivo, individual e, são desenvolvidos, construídos e aprendidos ao longo da vida profissional. A formação profissional não é só fruto de conhecimentos adquiridos no trabalho. É resultante de saberes oriundos de várias esferas – formais, informais, teóricas, práticas e tácitas –, sem, contudo, desconsiderar características pessoais (ROCHA-PINTO, 2007, p.41).

Assim, conclui-se que o fazer do gestor não pode ser concebido apenas como um conjunto de tarefas a serem executadas e associadas ao cargo, mas sim, trata-se de um prolongamento das competências construídas ao longo de sua vida pessoal e profissional e implica, portanto, em mobilizar essa construção a serviço de um cenário profissional complexo e em constante transformação.

Um ponto importante de análise é o indicador que se refere à sobrecarga de trabalho do diretor. Embora a tabela 2 (p. 79) aponte que as atividades burocráticas são as que mais ocupam o tempo dos gestores, na tabela 3 (p. 84) somente 50% dos gestores relatam que a sobrecarga de trabalho está entre as suas maiores dificuldades.

Outro dado apontado na pesquisa em relação às dificuldades enfrentadas pelos gestores nos remete aos baixos níveis atribuídos à falta de motivação para a

atividade profissional. O percentual de 24,34% permite ponderar que os gestores respondentes ou se colocam como motivados para a função, ou não compreendem a motivação como preponderante em suas atividades. As reflexões de Alexandre e Ramos (2015), trazem elementos importantes para discutir a relevância da motivação:

A motivação é a energia ou força que movimenta o comportamento e que têm três prioridades: direção intensidade e permanência. A motivação está intrínseca ao indivíduo, ninguém consegue motivar alguém, o que pode ser feito é que se crie um ambiente propício para o colaborador se motive. A instituição de ensino pode desenvolver este ambiente adequado e assim “provocar” o comportamento do docente a fim de motivá-lo (ALEXANDRE; RAMOS, 2015, p.35).

Especialmente na função que ocupam, os gestores têm o papel de mobilizadores de sua equipe e, de acordo com a realidade apresentada acerca da motivação, é preciso aliar, também, os baixos níveis atribuídos à dificuldade na função, devido ao apoio insuficiente que os gestores recebem da equipe escolar para o desenvolvimento de seu trabalho que figurou em 28,95%. A condução da equipe em relação à gestão escolar também dialoga com os princípios da gestão participativa que, na visão de Freitas (2000):

O exercício da administração participativa, aberta ao diálogo, apresenta vantagens em termos de processos e resultados, pois as pessoas são valorizadas e percebidas como agentes. É a partir delas que as coisas acontecem na escola e políticas são implementadas ou guardadas em gavetas e arquivos. Com o foco no indivíduo, a gestão participativa na escola pode trazer benefícios à nação. O respeito ao trabalho do professor, ao do gestor escolar e aos das comunidades escolar e local poderá elevar a qualidade educacional, tornando-a compatível com as necessidades dos indivíduos e do contexto (FREITAS, 2000, p.50).

Também sobre a participação e colaboração da equipe, Colares e Lima (2013) ressaltam que a formação de profissionais, a gestão e a escola precisam ser fundamentadas em ideais compreendidos e compartilhados nas tomadas de decisões acerca da formação dos cidadãos. Os autores também ressaltam que uma gestão escolar democrática acontece e se desenvolve por intermédio da efetiva participação e tem no gestor escolar papel fundamental na orientação e efetivação desse processo.

É preciso, portanto, o fortalecimento de um aporte teórico, como também, a habilidade para lidar com pessoas, detectar e solucionar problemas com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Os autores acrescentam que é por meio da gestão democrática que se efetivam parcerias com a equipe escolar, para que se torne possível a construção de um projeto coletivo que prima pela participação efetiva de todos os envolvidos no processo educacional.

Partindo dessa reflexão, também vale ressaltar o baixo resultado atribuído pelos gestores às dificuldades com função do apoio insuficiente que recebem da SEDUC/SEFOR para o desenvolvimento de seu trabalho apresentado na pesquisa concordância de apenas 26,32%. É preciso considerar para a análise desse dado a discussão anterior colocada na tabela 3 e alto valor atribuído à interferência das atividades burocráticas no trabalho da gestão e sua relação com as tendências que estariam sendo desenvolvidas pelo sistema de ensino do Ceará com prováveis práticas fragmentadas e mais focadas em atividades burocráticas do que pedagógicas.

#### 2.3.5 Análise do alcance dos objetivos da formação e suas contribuições na percepção dos gestores

Em relação aos objetivos da formação, também se utilizou a escala Likert. Foram apresentados três objetivos das atividades de formação a serem alcançados pela SEDUC/SEFOR 01: apropriação de conhecimentos necessários ao gestor escolar, desenvolvimento de capacidades práticas ao gestor escolar e desenvolvimento de atitudes necessárias ao exercício da função. Os resultados figuraram na escala entre: mais concordo que discordo e concordo, como apresentam os dados a seguir:

Tabela 4: Objetivos da formação

| ASSERTIVAS   | GRAU DE CONCORDÂNCIA |   |   |    |    | RECONDENTES | PONTOS | PONTOS MÁXIMOS | INDICADOR (%) |
|--|----------------------|---|---|----|----|-------------|--------|----------------|---------------|
|  | 1                    | 2 | 3 | 4  | 5  |             |        |                |               |
| Tenho conseguido me Apropriar de conhecimentos necessários ao gestor escolar         | 0                    | 0 | 0 | 66 | 60 | 38          | 126    | 152            | 82,89         |
| Tenho desenvolvido as capacidades práticas ao gestor escolar                         | 0                    | 0 | 2 | 63 | 64 | 38          | 129    | 152            | 84,87         |
| Tenho desenvolvido as atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar. | 0                    | 0 | 0 | 63 | 68 | 38          | 131    | 152            | 86,18         |

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 4 apresenta altos graus de concordância dos gestores em relação aos objetivos da formação, fator esse que chama atenção em relação aos dados apresentados nas tabelas anteriores. Os gestores responderam conforme apresentam os dados compilados na tabela 5 que tem conseguido se apropriar de conhecimentos necessários, capacidades práticas e atitudes para o exercício da função. Contudo, ressaltam nos dados das tabelas 1 (pag. 76) e 2 (pag. 78) que ocupam a maior parte do seu tempo com atividades burocráticas e atestam como área de maior dificuldade a gestão pedagógica.

Evidencia-se assim um contraste entre o que os gestores reconhecem como contribuições e alcance dos objetivos da formação e na prática o que está sendo exercido em sua função. Há uma evidente contradição entre o que gestores disseram acontecer na sua prática e a avaliação das reais contribuições da formação quanto ao alcance de seus objetivos em contribuir com o aperfeiçoamento do fazer do gestor escolar. As dificuldades postas em seus afazeres cotidianos atestam, portanto, que a formação não tem atendido aos seus objetivos, pois, deveria instrumentalizar os gestores com as competências necessárias ao enfrentamento de tais dificuldades.

Essas questões alertam para a importância de avaliar as atividades de formação direcionadas aos gestores da SEFOR 01, não apenas para mensurar sua análise acerca das contribuições da formação em sua prática, mas, também, para levá-los a refletirem sobre seus conhecimentos, suas vivências e sobre a necessidade do constante aprimoramento de sua prática. Sob esse ponto de vista, Pacheco et al (2005, p. 59), contribui com sua reflexão quando menciona que “o

processo de avaliação é [...] um instrumento importante para o aperfeiçoamento contínuo dos programas de capacitação e desenvolvimento”

A constatação de que há uma contradição entre o que gestores atestaram ocorrer em sua prática e a avaliação do alcance dos objetivos da formação, corroboram com as proposições teóricas de Mintzberg (2010) e Lück (2000) quanto à articulação entre teoria e prática como suporte a aprendizagem e atuação do gestor. Nesse sentido, Mintzberg (2010) afirma que na dinâmica da gestão escolar é fundamental a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos, embasados pela tríade: ciência, habilidade prática e arte. Assim, seria possível que o conhecimento partilhado nas formações aliado às experiências práticas e vivências possibilitaria o desenvolvimento de competências e habilidades próprias para a função de gestor.

Para tal, Lück (2000) considera que para um programa de formação tornar-se eficaz precisa agregar teoria e prática, permitindo a identificação das reais necessidades do gestor e as competências específicas a serem desenvolvidas. Desse modo, a análise apresentada por intermédio do resultado dessa pesquisa coaduna com o referencial teórico apresentado por esses autores.

Diante das respostas dos gestores quanto às contribuições da formação, um ponto importante para análise se dá na intersecção entre as pontuações dos gestores sobre as contribuições da formação para a melhoria de sua prática e as considerações feitas pelos superintendentes escolares em suas respostas aos questionários.

Dentre os seis superintendentes, quatro afirmaram considerar que as atividades de formação têm contribuído consideravelmente para a melhoria da prática dos gestores escolares e dois afirmaram que as atividades contribuem fortemente. Há de se considerar, portanto, um desalinhamento entre a percepção dos sujeitos que acompanham a gestão escolar e o que sinalizam os gestores a respeito do que estão desenvolvendo em sua atuação. Tendo em vista que a superintendência escolar se constitui, nas expectativas da SEFOR, como um forte eixo de acompanhamento pedagógico e gerencial às escolas, as informações coletadas por ocasião da pesquisa apontam para a necessidade, também, de ajustes no acompanhamento feito pelos superintendentes. Pode-se concluir, portanto, que o contraste atestado pela pesquisa advém da ausência de padrões de



desempenho e competências para nortear tanto o acompanhamento como a formação dos gestores.

Tais evidências apontam para a necessidade da formação e do acompanhamento à gestão caminharem juntos, formando uma teia essencial para o fortalecimento do trabalho da gestão escolar. É possível assim sinalizar que, na realidade pesquisada, há de se considerar uma proposta de formação que integre ações focadas para os gestores e para os superintendentes escolares associadas em um só plano de trabalho. Como ressalta Lück (2010), na gestão educacional é necessário superar a óptica fragmentada e alcançar uma visão organizada de conjunto, integrando o acompanhamento à gestão e a formação de gestores, compreendendo a superintendência como um eixo fundamental do monitoramento da política de formação e suas implicações na prática dos gestores. A ideia do monitoramento não pode ser desvinculada dessa análise, tendo em vista o que aponta Condé (2012) acerca das fases que integram o desenho das políticas públicas, compreendendo que é preciso monitorar para acompanhar a implementação e corrigir erros.

Também foi perguntado aos gestores acerca de sua concordância sobre os reflexos da formação em algumas atividades. Os dados obtidos foram:

**Tabela 5: Reflexos da formação na atuação do gestor**

| ASSERTIVAS  | GRAU DE CONCORDÂNCIA |   |    |    |    | RECONDENTES | PONTOS | PONTOS MÁXIMOS | INDICADOR (%) |
|---|----------------------|---|----|----|----|-------------|--------|----------------|---------------|
|   | 1                    | 2 | 3  | 4  | 5  |             |        |                |               |
| Com frequência, observo reflexos da formação na organização de minha rotina como gestor.                                | 0                    | 0 | 10 | 72 | 36 | 38          | 118    | 152            | 77,63         |
| Com frequência, observo reflexos da formação na minha forma de conduzir a equipe.                                       | 0                    | 0 | 6  | 66 | 52 | 38          | 124    | 152            | 81,58         |
| Com frequência, observo reflexos da formação na gestão dos processos financeiros.                                       | 0                    | 1 | 16 | 45 | 48 | 38          | 110    | 152            | 72,37         |
| Com frequência, observo reflexos da formação na gestão dos processos pedagógicos.                                       | 0                    | 0 | 12 | 48 | 48 | 38          | 108    | 152            | 71,05         |
| A formação ofertada pela SEFOR 01 tem me ajudado na superação das dificuldades encontradas na minha rotina como gestor. | 0                    | 1 | 10 | 60 | 48 | 38          | 119    | 152            | 78,29         |

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos reflexos da formação na sua rotina como gestor, chamam a atenção os altos percentuais de concordância. O indicador de 81,58% é o maior

deles que apresenta, segundo os gestores, um alto grau de contribuição da formação na forma de conduzir sua equipe. Contudo, o mais baixo percentual da tabela diz respeito à contribuição da formação junto à gestão dos processos pedagógicos, com 71,05% de concordância. Como já mencionada anteriormente, mais uma vez a gestão pedagógica se apresenta como o fator predominante para o qual poderiam ser direcionadas as ações de formação. Ratifica-se, portanto, o eixo central para o qual caminhariam as ações a serem estruturadas por ocasião do plano de ação educacional.

A partir das evidências apontadas pelos dados, é perceptível a necessidade de ajustes nas atividades e estratégias de formação empreendidas pela SEFOR 01 para o seu grupo de gestores. Não se pode construir a expectativa de que a formação atenderá a todas as necessidades do gestor, tendo em vista que o contexto das demandas que lhe aparecem nasce das mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas e no cotidiano escolar (Santos, 2015). Contudo, é preciso construir eixos formativos que sejam capazes de proporcionar ao gestor escolar conhecimentos e práticas necessárias à melhoria e ao fortalecimento dos processos de gestão e, conseqüentemente, de sua prática na escola.

É com esse objetivo que essa pesquisa apresenta no capítulo três um plano de ação que busca praticar uma formação para os gestores da SEFOR 01 mais aproximada da sua realidade. Na seção seguinte será abordada a relevância do plano de ação e dos direcionamentos deste para a proposta de formação dos gestores.

#### 2.3.6 Apresentação dos resultados da pesquisa: entrevistas

Diante dos dados apresentados e das análises desenvolvidas, reafirma-se o quão desafiador é conciliar o trabalho da gestão escolar com a formação. Também, ressalta-se que as ações de formação para os gestores precisam compor uma teia que agregue o acompanhamento feito pelo superintendente como parte fundamental, compondo assim um elo de fortalecimento da gestão escolar com dois eixos indissociáveis: formação e acompanhamento à gestão.

Nesse sentido, a clareza quanto aos papéis da SEDUC e da SEFOR na definição das ações que competem a cada instância se faz imprescindível. Caberia a SEDUC a definição dos princípios fundamentais da formação e o provimento das

condições de realização das atividades pela SEFOR, evitando, assim, ações massificadas que não atenderiam à especificidade presente em cada regional de ensino. Caberia à SEFOR, portanto, a implementação das ações de formação a partir do levantamento das necessidades de formação identificadas por intermédio dos diagnósticos do perfil de seus gestores e das necessidades mais específicas identificadas pelos superintendentes escolares.

Na entrevista realizada com a Coordenadora da CODEA ratificou-se que houve um planejamento para a formação:

A partir da orientação do consultor A<sup>25</sup>, das discussões com os coordenadores das Crede/Sefor, das contribuições dos articuladores de gestão, a proposta teve como princípios norteadores o protagonismo juvenil, autonomia e emporamento da escola. Uma formação voltada para a apropriação de conhecimentos, capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar. Pensou-se um processo em que o gestor se assumiria como protagonista da sua formação na construção de uma efetiva prática de gestão escolar (Coordenadora da CODEA, 2016).

Quanto ao método utilizado para o levantamento das necessidades de formação dos gestores foi respondido que: “o levantamento foi bibliográfico, tendo como referência o perfil esperado de gestores escolares” (Coordenadora da CODEA, 2016). Sobre a participação de um consultor externo para avaliação das demandas da formação, é preciso considerar até que ponto foram consideradas as reais necessidades dos gestores escolares na escolha do itinerário formativo. Partiu-se de um perfil idealizado e não de um diagnóstico das necessidades de formação, referendando-se a análise apresentada a partir dos dados apresentados na tabela 5, que demonstram uma discrepância entre o alcance dos objetivos da formação e as principais dificuldades demonstradas pelos gestores e atesta-se mais um elemento que valida o fato da formação não corresponder às expectativas e necessidades dos gestores.

Ressalta-se, portanto, que a realização de um diagnóstico integra a perspectiva sistêmica do processo de treinamento e desenvolvimento e antecede a etapa de planejamento das atividades de treinamento como ressalta Rocha Pinto et al (2007, pag. 105), quando aponta ser essencial “um levantamento das necessidades de treinamento que contribuirá para o desenvolvimento de programas

---

<sup>25</sup> Optou-se por chamar consultor A para preservar a identidade do referido profissional.

a serviço dos objetivos organizacionais desejados.” A ausência desse diagnóstico compromete as demais etapas de planejamento, execução e avaliação. Portanto, o ciclo essencial a ser cumprido, como ressalta a autora, não se praticou nas atividades de formação no Ceará, comprometendo, assim, todos os objetivos traçados para este.

Também, evidencia-se, mais uma vez, o que Mintzberg (2010) e Lück (2000) atestam acerca da junção entre teoria e prática para uma formação e evidencia-se o distanciamento entre esses dois pontos fundamentais na formação analisada. Quando perguntada acerca de como se deu a implementação, a partir do que foi planejado para a formação, foi respondido que a formação foi desenvolvida: “Através dos articuladores de gestão de cada regional, os quais receberam formação em serviço com o consultor A, foram estruturadas oficinas para testagem e aplicação com os diretores escolares” (Coordenadora da CODEA, 2016).

Contudo, embora tenha sido traçada a forma como a implementação se daria, foram apresentadas pela Coordenadora as lacunas no processo de implementação. Perguntada sobre quais das atividades planejadas foram implementadas e por que, a Coordenadora relatou que:

Em março de 2015, ao assumir a Codea Gestão Escolar, foi feito levantamento da implantação da proposta em cada regional. Os dados mostram, a partir dos relatórios, que as etapas de implantação se deram de forma heterogênea e poucas regionais conseguiram aplicar todas as etapas estruturadas.

O relato da Coordenadora evidencia um elemento essencial acerca da dificuldade na implementação da formação nas regionais. A implantação é feita de forma heterogênea e demonstra que não foram consideradas as especificidades das CREDE e SEFOR no planejamento das ações de formação, aplicando-se as atividades de modo massificado. Cabe a reflexão de que, em uma rede que agrega vinte e três regionais de ensino e aproximadamente setecentos gestores escolares, é preciso considerar ações regionalizadas de formação para os seus gestores que contenham parâmetros gerais no tocante à gestão escolar, porém, é necessário atenção para a grande diversidade que compõe essa rede.

A Coordenadora ressaltou que não foi feito nenhum estudo acerca das razões que haviam dificultado a implementação da proposta, porém destacou que a formação e o perfil heterogêneo dos articuladores foi um dificultador. Mais uma vez,

ressalta-se a ausência de uma importante etapa na perspectiva sistêmica do processo de treinamento e desenvolvimento: a avaliação. Tal avaliação não pode ser consituída a partir de achismos, mas precisa integrar de maneira estruturada qualquer programa ou política pública como parte fundamental para a sua eficácia.

Segundo Rocha Pinto et al. (2007), a avaliação consiste em uma etapa crucial desse processo, pois materializa os resultados alcançados com a ação pretendida e, acerca da avaliação, Pacheco (2009) ressalta que:

A avaliação é um componente integrante do plano de ação e, muitas vezes, difícil de ser elaborado, pois depende do estabelecimento de padrões, indicadores, mensuração, análise de expectativas e acompanhamento de desempenho e resultados; além disso, não se pode excluir os procedimentos e as condições de implementação dos programas (PACHECO, 2009, p.62).

A autora propõe um modelo de avaliação por competências que enfoca três requisitos básicos a serem avaliados: cognição, habilidade e atitudes, forjadas na aquisição de novos conhecimentos e da aplicação efetiva destes nas tarefas desenvolvidas. Para que esse modelo se efetive, Pacheco (2009) enfatiza que é indispensável fazer-se um mapeamento prévio das competências a serem avaliadas, além de indicadores que retratariam o domínio de cada competência mapeada.

Observa-se, portanto, que a ausência de uma avaliação estruturada do processo de formação dos gestores no Ceará caminha na direção inversa do que é proposto pelas autoras como parte essencial para a implementação dos programas de capacitação. Demonstra uma lacuna a ser preenchida, pois compromete seriamente os resultados pretendidos para a formação. Na entrevista com a Orientadora da CEDEA, observou-se que a SEFOR tem uma organização para a formação que colhe as orientações da SEDUC, mas segue um processo independente de formação, a partir do que coleta no trabalho dos superintendentes junto aos gestores. A Orientadora mencionou que:

A proposta da formação foi constituída a partir da primeira visita realizada pelos superintendentes às escolas da Sefor 1 no ano de 2015. Essa primeira visita teve o intuito de perceber qual era o perfil dos gestores escolares. A partir do perfil “diagnosticado” foi pensado o programa de formação entre o articulador de gestão, a orientadora da célula e a coordenadora da Sefor. Os temas pensados estavam/estão relacionados ao cotidiano do gestor escolar, como: avaliação escolar, planejamento estratégico, reprovação, abandono, agenda do gestor escolar. Esses temas

foram apresentados ao grupo de superintendentes e gestores escolares para validação” (Orientadora da CEDEA, 2016).

A Orientadora ressaltou, também, que as primeiras formações se deram com todos os gestores ao mesmo tempo. Foi avaliado esse modelo e foi percebido que seria mais eficaz realizar a formação por polo e o próprio superintendente sendo o formador do seu grupo de gestores. Com esse modelo, proporciona-se uma formação mais direcionada para os gestores escolares e suas necessidades e o fortalecimento do superintendente como líder do grupo ao qual acompanha. Os passos seguintes da formação contaram com o formato de polo e cada superintendente se torna responsável pela formação do grupo de gestores que acompanha.

O modelo de formação detalhado pela Orientadora retrata um trabalho de formação específico da SEFOR, traçado a partir das considerações feitas pelos superintendentes escolares a partir do acompanhamento aos gestores. Ao longo do diálogo, a Orientadora ressaltou que as atividades de formação da SEDUC acontecem num âmbito mais geral, isto é, com todos os gestores escolares ao mesmo tempo e, geralmente, tratam temas mais abrangentes. Daí reconheceu-se a necessidade de trabalhar temáticas mais aproximadas da realidade dos gestores acompanhados pela SEFOR 01.

A Orientadora menciona que a SEDUC dispõe de um pacote de formações, já apresentadas no capítulo 1, que aderiu por meio de algumas parcerias, como Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Fundação Leman. Nesse sentido, reafirma que são propostas interessantes, mas nenhuma parte de um diagnóstico mais específico da necessidade de cada gestor em sua realidade cotidiana. A ausência do diagnóstico é um fator observado pela orientadora e já detectado na fala da Coordenadora da CEDEA. Porém, não se observou na fala da Orientadora a realização desse diagnóstico pela equipe de acompanhamento, mas sim, um processo de análise superficial do perfil dos gestores com supostas lacunas a serem sanadas.

Essas questões remetem às lacunas mencionadas no capítulo 1 dessa pesquisa e são reafirmadas pela aplicação dos questionários. As análises preliminares à pesquisa já sinalizaram a fragilidade do processo de implementação da proposta de formação, o qual não foi operacionalizado conforme o seu

planejamento. Confirmou-se a inexistência de um diagnóstico para a construção da formação e de uma proposta de avaliação do programa, ratificando-se que, a ausência fundamental da avaliação, incorre no que ARELLANO (2002) considera como princípio essencial no âmbito das políticas públicas, com vista a otimização dos recursos públicos e a sua relação com os resultados .

Observa-se, portanto, que embora o programa formativo proposto pela SEFOR tenha buscado levar em consideração as necessidades do cotidiano da gestão escolar e das dificuldades coletadas pelos superintendentes, somente, a partir da visita à escola e de uma análise do perfil dos gestores escolares, não é possível levantar as reais necessidades de formação.

#### **2.4 Considerações acerca da formação de gestores escolares na SEFOR01: a caminho de um Plano de Ação**

É importante salientar que as atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC e pela SEFOR 01, em certa medida, têm sua parcela de contribuição para a prática dos gestores escolares. É preciso considerar que nenhum curso de formação para uma grande rede de ensino, por melhor que seja, irá suprir todas as necessidades de aprendizagens e os saberes necessários ao desempenho das funções do gestor escolar.

Contudo, há de se avaliar que, no que se refere ao processo de planejamento das atividades de formação, as evidências apresentadas por ocasião da pesquisa mostram fragilidades que precisam ser sanadas para a construção de um plano formativo mais coerente com a necessidade dos gestores.

Como apontado na parte inicial do capítulo dois, em discussão com os teóricos que dialogam com essa pesquisa, para o planejamento da formação é fundamental partir de um diagnóstico para que as atividades de formação sejam estruturadas com base na realidade dos gestores. Nesse sentido, para a SEDUC é um grande desafio a construção de uma formação que alcance, em suas necessidades, todos os 710 gestores escolares de sua rede. Assim, a proposta desenhada, por ocasião da elaboração do Plano de Ação Educacional proveniente desta pesquisa, pode vir a contribuir com atividades de cunho geral, mais abrangente e direcionada a todos os gestores escolares, a serem desenvolvidas pela SEDUC, como também, desembocar nas demandas específicas identificadas

pelas Coordenadorias Regionais e Superintendências de Fortaleza, a partir do diagnóstico de cada uma das regionais de ensino do estado do Ceará.

Nesse sentido, ressalta-se que, para o desenvolvimento de ações de formação mais pautadas nas necessidades dos gestores de sua rede, a SEDUC precisaria instrumentalizar suas Coordenadorias Regionais e a SEFOR para que estas, focadas em suas realidades e alinhadas aos objetivos estratégicos da organização, desenvolvam seus planos de formação. Assim, a partir de seus diagnósticos e olhando para as especificidades de cada regional, seria viabilizada a construção de uma proposta de formação regionalizada que melhor se adeque ao perfil dos gestores que integram o grupo da regional. Uma evidência que compactua com essa afirmação é a de que a maioria dos gestores da SEFOR 01 apresenta menos de cinco anos na gestão e, a maior parte deles, já possui especialização. Esse é o cenário especificamente dessa regional, contudo, as atividades de formação desenvolvidas não partem de tais informações e direcionam os mesmos conteúdos a todos os gestores da rede, desconsiderando suas especificidades.

Sabe-se que o sistema de ensino precisa ter eixos basilares para o desenvolvimento das ações pelas escolas e, nesse sentido, a SEDUC apresentou seu planejamento estratégico, constituído de sua missão, visão, valores e objetivos estratégicos. Contudo, a falta de uma atualização da sua estratégia, compromete a reorganização das coordenadorias regionais e seus planos de ação e formação, pois apresenta os indicadores e ações fundamentais para o acompanhamento às escolas, pois tais informações estão defasadas.

A atualização da agenda estratégica da SEDUC poderia contribuir com um redesenho das suas atividades de formação, pois nortearia a direção para a qual a gestão aponta em seus indicadores prioritários, oportunizando à formação dialogar em seu conteúdo e atividades com as metas e ações pensadas para a rede de ensino.

Na implementação das atividades de formação, algo pertinente para essa análise é a descontinuidade das atividades de formação e a ausência de um plano estratégico de formação. Se não há um planejamento consistente da formação embasado na realidade do gestor, a implementação da formação tende a ser fragmentada e partir de achismos em relação às temáticas e forma de praticar as atividades não sendo, portanto, focada nas reais necessidades do gestor escolar.



Em suma, o fundamental é que os problemas mencionados no tocante ao planejamento e à implementação possam ser sanados, por ocasião do desenho do Programa apresentando no plano de ação, com vista ao aperfeiçoamento do que tem sido desenvolvido pela SEDUC e pela SEFOR 01 até os dias atuais.

No tocante ao acompanhamento dos resultados, também não se observou por parte da SEDUC e nem da SEFOR 01 um acompanhamento dos resultados das formações, pois não há registro de uma sistemática de acompanhamento que permita à SEDUC/SEFOR 01 identificar se os objetivos pensados têm sido alcançados. Assim, é fundamental para essa proposta de formação criar e aplicar os meios de acompanhamento que possibilitem ao aperfeiçoamento contínuo da formação, prevendo, também, os mecanismos pelos quais será possível colher evidências de em que medida as formações estão contribuindo para o aperfeiçoamento da prática dos gestores no exercício de sua função.

Nesse sentido, partindo dos resultados da pesquisa de campo desenvolvida e apresentada, supõe-se que o programa de formação a ser apresentado no próximo capítulo possa dar respostas mais consistentes às necessidades dos gestores escolares da SEFOR 01. Parte-se, para tal, da premissa de que a formação deve considerar os elementos apontados no perfil dos gestores, sua titulação, as áreas da gestão que mais lhe desafiam e as principais dificuldades postas na rotina escolar.

Portanto, a partir dos pontos de atenção que demandam melhorias nos esforços de capacitação que vêm sendo desenvolvidos, propõe-se um Plano de Ação, que pretende propor ações com vista ao aperfeiçoamento das atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC e SEFOR 01, a partir das questões identificadas na pesquisa.

### **3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NA SEFOR 01**

A gestão escolar constitui, de acordo com Lück (2009), uma das áreas de atuação profissional da educação que se destina ao gerenciamento de processos essenciais para que se efetivem ações com vista à promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Para tal, precisa voltar-se à dinâmica cultural da escola, dialogando com as diretrizes e políticas educacionais a serem efetivadas com a implementação, nas escolas, das ações previstas em seu projeto político-pedagógico.

Com foco no aprimoramento da atuação do gestor escolar e compreendendo a formação como um mecanismo fundamental para a sua concretude, a presente dissertação pesquisou de que maneira as atividades de formação oferecidas pela SEDUC e SEFOR 01 tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática dos gestores escolares. Pretendeu-se, com base nas análises feitas a partir da percepção dos próprios gestores e dos superintendentes, detectar que aspectos precisariam ser revistos nas atividades de formação e as lacunas existentes, de modo a torná-las mais adequadas às suas perspectivas.

Concluiu-se que, na análise dos gestores, há contribuições das formações em sua prática como apresentaram os dados da tabela 3 (p. 84). Contudo, também há um conjunto de fatores que, segundo estes, estaria comprometendo a sua atuação. Nesse sentido, é importante considerar que nenhum curso de formação para uma grande rede de ensino ou mesmo para um grupo de gestores que integra uma regional a exemplo da SEFOR 01 poderá suprir a todas as necessidades importantes ao desempenho das funções do gestor escolar.

Buscou-se, assim, identificar possíveis pontos de melhorias nos esforços de capacitação que vêm sendo desenvolvidos, visando ao seu aprimoramento. Pautando-se na questão norteadora, fez-se, no primeiro capítulo, uma descrição das ações de formação desenvolvidas e, posteriormente, desenvolveu-se, no segundo capítulo, uma análise a partir dos resultados encontrados com a pesquisa de campo, na perspectiva de vislumbrar caminhos que pudessem nortear ações de formação mais aproximadas da prática dos gestores. Foi realizada uma reflexão teórica sobre os desafios da formação de gestores e apresentados alguns pontos da pesquisa intitulada “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores

escolares”, na qual Lück (2011) discute a qualidade e a consistência dos cursos de capacitação e alerta para a necessidade de examinar as políticas de capacitação de diretores, sinalizando a inadequação entre as formações oferecidas e as reais necessidades dos gestores.

Concluiu-se, a partir dos dados da pesquisa, que os objetivos traçados para as atividades de formação não estão sendo alcançados, confirmando-se tal argumento com as evidências apresentadas na pesquisa de campo. A formação se propunha à apropriação de conhecimentos, capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar. Também, o processo de formação deveria nortear o gestor na busca e construção de soluções para os desafios que se apresentam na condução de uma escola de jovens com foco na aprendizagem.

Porém, os dados coletados na pesquisa e expostos nas tabelas 3 (p. 83) e 4 (p. 90), que demonstram contribuições da formação e o alcance dos seus objetivos, respectivamente, encontram uma série de contrapontos que deles diverge. Quando observadas as dificuldades expressadas nas tabelas 1 (p. 76) com as áreas da gestão de maior dificuldade, 2 (p. 78) com as atividades que mais ocupam o tempo do gestor e 3 (p. 83) quando estão presentes as maiores dificuldades em sua rotina, evidencia-se que, na prática, as ações de formação não tem direcionado os gestores às suas necessidades mais específicas.

Os dados da tabela 2 (p. 79) revelaram que as atividades burocráticas, de cunho administrativo e financeiro, estão ocupando a maior parte do tempo dos gestores escolares, seguidas pelas atividades pedagógicas que, em segundo plano, figuraram como aquelas que mais demandam tempo do gestor. As análises das informações relacionadas às dificuldades mais presentes na rotina do gestor foram apresentadas na tabela 3 (p. 84) e apontaram que a precariedade da infraestrutura física das escolas predomina como a de maior dificuldade. Considerou-se, assim, importante avaliar até que ponto tal precariedade limita a atuação do gestor e o desenvolvimento das suas atividades nas escolas. Possivelmente, a falta de condições mínimas para o trabalho poderia estar comprometendo, inclusive, a implementação na prática do que vem sendo trabalhado nas formações.

Assim, traçou-se um paralelo entre a realidade detectada e a pesquisa realizada por Lück (2011) em sistemas de ensino estaduais e municipais, na qual também são feitas menções pelos gestores à falta de condições básicas para o

trabalho escolar. Na pesquisa aplicada por Luck (2011), os gestores ressaltaram que este é um fator que, muitas vezes, lhes obrigara a um desvio de suas obrigações mais essenciais em relação ao processo educacional, à margem o processo pedagógico. Outro aspecto dificultador do trabalho do gestor que é apresentado nos dados na tabela 4 (p. 79), com um alto grau de concordância, diz respeito à insegurança na escola. Assim, foi possível concluir que, por situar-se em uma das maiores capitais do país, seriam mais frequentes as situações que colocam a escola diante do contexto de vulnerabilidade.

Em relação ao alcance dos objetivos da formação, a tabela 4 (p. 90) apresentou altos graus de concordância dos gestores, atestando sua avaliação positiva para este alcance. Esse fator entrou em conflito com os dados apresentados nas tabelas anteriores, como já mencionado anteriormente, tendo em vista que os gestores responderam que tem conseguido se apropriar de conhecimentos necessários, capacidades práticas e atitudes para o exercício da função. Porém, vale ressaltar novamente os dados das tabelas 1 e 2, que mostraram que os gestores ocupam a maior do seu tempo com atividades burocráticas e atestam como área de maior dificuldade a gestão pedagógica. Portanto, evidencia-se que se a formação estivesse alcançando os objetivos traçados, essas dificuldades não seriam apontadas.

Conclui-se, portanto, haver um contraste entre o que os gestores reconhecem como contribuições e alcance dos objetivos da formação e o que, na prática, estão exercendo em sua função, conferindo-se uma evidente contradição entre o que gestores disseram acontecer na sua prática e a avaliação das reais contribuições da formação quanto ao alcance de seus objetivos em contribuir com o aperfeiçoamento do fazer do gestor escolar.

Tornou-se perceptível nas dificuldades descritas nos afazeres cotidianos dos gestores que a formação não está atendendo aos seus objetivos, uma vez que deveria estar instrumentalizando os gestores com as competências necessárias ao enfrentamento de tais dificuldades.

Esses fatores também corroboraram com as informações da tabela 6 (p. 88), acerca dos reflexos da formação na sua rotina como gestor, ao atestarem um alto grau de contribuição da formação no modo de conduzir sua equipe e na gestão dos processos pedagógicos. Porém, a dificuldade apresentada pelos gestores na área da gestão pedagógica não confirma a contribuição da formação na mesma,

alertando para que as ações de capacitação dos gestores caminhem com predominância para essa área.

Na análise das principais dificuldades dos gestores e da área da gestão, que apresentou pontos de atenção, discutiu-se o papel dos superintendentes escolares e sua atuação junto ao grupo de gestores, competindo a esses acompanhar e assessorar o gestor escolar por meio do monitoramento aos processos, indicadores e instrumentos de gestão da escola, promovendo um circuito permanente de reflexão e ação. Conclui-se que a relação entre o trabalho do superintendente escolar e o planejamento das atividades de formação é fundamental, pois, integra um eixo estratégico de acompanhamento e orientação pedagógica aos gestores em sua rotina.

Em suma, a análise dos dados referentes às respostas dadas pelos superintendentes em relação à formação apontaram para a ausência de definição de padrões de desempenho e competências de gestores escolares. Essa análise avaliou que tal ausência compromete seriamente o acompanhamento do superintendente escolar e, por conseguinte, as ações de formação fugiriam de seu propósito essencial de auxiliar no aperfeiçoamento da gestão escolar. Assim, as ações de formação, além de não partirem de uma avaliação das necessidades, não se aliam às competências básicas que necessitam ser desenvolvidas.

De certo modo, os dados demonstraram que, embora gestores e superintendentes afirmem que os objetivos da formação estão sendo alcançados e que esta tem contribuído na atuação dos gestores, tornaram-se evidentes dificuldades enfrentadas na rotina da gestão para as quais a formação precisa se voltar e que demonstram desacordo com tais objetivos.

Nesse sentido, os fatores apresentados na pesquisa nas falas dos sujeitos pesquisados conduziram à conclusão de que a formação praticada junto aos gestores da SEFOR não dialoga com sua prática e não se alinha ao acompanhamento que vem sendo desenvolvido pelos superintendentes. Em razão disso, compreendeu-se ser necessário o desenvolvimento de um plano conjunto que alie acompanhamento e formação, pautados no desenvolvimento de competências.

Assim, constituíram-se parâmetros norteadores da formação em associação ao plano de acompanhamento à gestão escolar, por intermédio de uma proposta de formação pautada no desenvolvimento de competências. O quadro 2 sintetiza as principais dificuldades diagnosticadas na aplicação da pesquisa junto aos gestores

da SEFOR 01, portanto, revela um diagnóstico específico de suas necessidades aliadas às competências a serem desenvolvidas:

**Quadro 2: Síntese das dificuldades relacionadas às competências**

| PRINCIPAIS LACUNAS                   | COMPETÊNCIAS RELACIONADAS   | REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA |
|--------------------------------------|---|--------------------------|
| Gestão pedagógica                    | Dimensão de Implementação: competências de gestão pedagógica e de monitoramento de processos e avaliação institucional.<br>Dimensão de Organização: competências de planejamento e organização do trabalho escolar. | Lück (2009)              |
|                                      | Desenvolvimento do perfil pedagógico  | Polon (2005)             |
| Gestão participativa                 | Competências interpessoais de liderança de indivíduos, de grupos, da organização, administração, ligação da organização.  | Mintizberg (2010)        |
|                                      | Dimensão de Implementação: competências de Gestão democrática e participativa<br>Gestão de pessoas.   | Lück (2009)              |
|                                      | Competências da gestão da cultura organizacional<br>Competências de gestão do cotidiano escolar   | Lück (2009)              |
| Ocupação com atividades burocráticas | Dimensão de Organização:<br>Competências de planejamento e organização do trabalho escolar.   | Lück (2009)              |
|                                      | Competências interpessoais da organização, administração, liderança de indivíduos e para a ação.  | Mintzberg (2010).        |
|                                      | Competências cognitivas:<br>aprender a pensar, resolução de problemas<br>Competências organizacionais básica e funcionais   | Rocha-Pinto (2007)       |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Portanto, o presente capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional que tem como objetivo o desenvolvimento de um programa de formação continuada em serviço para os gestores escolares da SEFOR 01, que parte de um diagnóstico de suas principais necessidades coletado pela pesquisa de campo, aliado ao plano de acompanhamento à gestão a ser acompanhado pelos superintendentes.

### 3.1 Justificativa da proposta apresentada

A formação de gestores escolares precisa levá-los a refletir sobre seu cotidiano e desafios, oportunizando, assim, um trabalho mais reflexivo e efetivo frente ao exercício de sua função. Deve aliar teoria e prática à ideia de formação contínua com vista a uma atualização de conhecimentos com foco no ambiente escolar, que é por excelência seu espaço de atuação. Contudo, é preciso pautar a formação em um diagnóstico das competências a serem desenvolvidas e naquelas

nas quais é preciso aprimorar-se, as quais, em relação aos gestores da SEFOR 01 foram mapeadas nessa pesquisa. Compreende-se que, a partir desse panorama, o planejamento das atividades de formação oportunizará um trabalho mais assertivo e eficaz.

Nesse sentido, partindo das evidências colhidas na pesquisa e do arcabouço teórico a ela associado, compreendeu-se que há necessidade de um Plano de Ação Educacional voltado para a formação de gestores escolares, com o objetivo de focar nas informações colhidas em campo que apontaram um levantamento de suas principais necessidades. Para tal, a formação para os gestores escolares traria, além de um referencial teórico com temáticas basilares no âmbito da gestão, a discussão focada nas áreas da gestão pedagógica, participativa, administrativa e de pessoas, e a proposição de um acompanhamento com vista ao desenvolvimento de competências. Considera-se também fundamental o processo de escuta aos gestores como parte essencial da formação. Essa escuta, ao longo do desenvolvimento das ações de formação, possibilitará um feedback que contribuirá com o aperfeiçoamento ao longo do processo, podendo, assim, aperfeiçoar o trabalho junto aos gestores.

### **3.2 Objetivo geral da Formação**

A proposta de formação apresentada tem por objetivo principal oportunizar aos gestores uma formação continuada que promova o desenvolvimento das competências para uma gestão escolar voltada para as suas necessidades específicas. Desse modo, são as principais dificuldades apontadas nesse estudo, devidamente diagnosticadas por intermédio da realização da pesquisa, que embasam as competências a serem trabalhadas e, conseqüentemente, o plano de formação dos gestores.

Com esse objetivo, busca-se promover uma formação continuada e em serviço para os gestores das escolas da rede estadual de abrangência da SEFOR 01 que atenda as principais necessidades apontadas nesse estudo.

### **3.3 Módulos e temáticas que serão trabalhados na formação de gestores escolares da SEFOR 01**

Os módulos propostos para a formação foram pensados a partir das principais dificuldades dos gestores apontadas pela pesquisa de campo e as competências a serem desenvolvidas. Assim, o quadro 3, a seguir, apresenta os módulos e as temáticas que serão trabalhadas na formação e as respectivas competências a elas associadas:



**Quadro 3 – Síntese da Proposta de Formação de Gestores**

| LACUNAS                              | COMPETÊNCIAS RELACIONADAS   | Referência Bibliográfica | Módulos da Formação                         | Temáticas  | Carga horária  | Período                              |
|--------------------------------------|---|--------------------------|---|--|--|--------------------------------------|
| Gestão pedagógica                    | Dimensão de Implementação: competências de gestão pedagógica e de monitoramento de processos e avaliação institucional.<br>Dimensão de Organização: competências de planejamento e organização do trabalho escolar. | Lück (2009)              | Módulo I – Gestão pedagógica                | - Gestão de resultados educacionais.<br>- Planejamento e organização pedagógica<br>- Monitoramento de processos pedagógicos e avaliação. | <b>Total:</b> 32 h<br><b>Teórica:</b> 16 h<br><b>Prática:</b> 16 h | Fevereiro, março e abril de 2017.    |
|                                      | Desenvolvimento do perfil pedagógico  | Polon (2005)             |   |  |  |                                      |
| Gestão participativa                 | Competências interpessoais de liderança de indivíduos, de grupos, da organização, administração, ligação da organização.  | Mintzberg (2010)         | Módulo II – Gestão e liderança              | Áreas e dimensões da gestão escolar.<br>- Gestão democrática e participativa.<br>- Gestão de pessoas<br>-Gestão administrativa.          | <b>Total:</b> 16 h<br><b>Teórica:</b> 8 h<br><b>Prática:</b> 8 h   | Maio e junho de 2017                 |
|                                      | Dimensão de Implementação: competências de Gestão democrática e participativa<br>Gestão de pessoas.   | Lück (2009)              | Módulo III – Gestão e Cultura escolar       | - Gestões da cultura escolar.<br>- Gestão do cotidiano escolar   | <b>Total:</b> 16 h<br><b>Teórica:</b> 8 h<br><b>Prática:</b> 8 h   | Agosto e setembro de 2017            |
|                                      | Competências da gestão da cultura organizacional<br>Competências de gestão do cotidiano escolar   | Lück (2009)              |   |  |  |                                      |
| Ocupação com atividades burocráticas | Dimensão de Organização: Competências de planejamento e organização do trabalho escolar.  | Lück (2009)              | Módulo VI – Organização do trabalho escolar | -- Planejamento e organização do trabalho escolar.<br>- Gestão de pessoas e articulação de equipe.<br>- Rotinas estruturadas             | <b>Total:</b> 32 h<br><b>Teórica:</b> 16 h<br><b>Prática:</b> 16 h | Outubro, novembro e dezembro de 2017 |
|                                      | Competências interpessoais da organização, administração, liderança de indivíduos e para a ação.  | Mintzberg (2010).        |   |  |  |                                      |
|                                      | Competências cognitivas: aprender a pensar, resolução de problemas.<br>Competências organizacionais básicas e funcionais.   | Rocha-Pinto (2007)       |   |  |  |                                      |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

### **3.4 Metodologia para realização das formações**

A formação será destinada obrigatoriamente a todos os cinquenta e seis diretores escolares da SEFOR 01. O curso estará estruturado em uma metodologia baseada na interação entre os participantes, na discussão sobre suas experiências, dificuldades e a realização de atividades práticas a serem desenvolvidas na escola em que atua o gestor. Compartilhar suas práticas e vivências na gestão oportunizará uma troca fundamental de conhecimentos pautada na realidade do ambiente escolar na qual é gestor, proporcionando visões diferenciadas de como atuar frente a questões cotidianas.

A formação será realizada de fevereiro a dezembro de 2017 e terá, ao todo, a carga horária total de 96 horas. Os encontros serão realizados mensalmente, em três dias, cada dia destinado ao agrupamento de dois grupos/polos regionais de acompanhamento de cada superintendente, em umas das escolas do polo, formando três grupos de aproximadamente dezenove gestores, com seus respectivos superintendentes, e escolas com características semelhantes. Acredita-se que a divisão dos gestores em grupos menores oportunizará mais tempo para debate, interações, partilha do resultado de suas atividades práticas, além de mais fluidez às discussões.

Os materiais a serem utilizados nas formações serão extraídos dos textos utilizados para o referencial teórico dessa pesquisa. Ao final de cada módulo, será aplicado um breve questionário aos gestores e superintendentes para que se possa analisar se o objetivo estabelecido para a formação está sendo alcançado.

Em relação à organização metodológica, a formação está estruturada em quatro módulos, cada módulo composto de 32 a 16 horas/aula de duração e cada encontro com duração de oito horas, a serem utilizadas em horário de trabalho dos gestores, conforme agenda pactuada com a SEFOR. As formações serão ministradas pela coordenadora da SEFOR e pelo Articulador de Gestão, com apoio da Orientadora da CEDEA, dos Superintendentes Escolares e poderá ter a participação de outros técnicos da SEDUC, como convidados. Os módulos e temáticas foram definidos e organizados com os seguintes propósitos:

- Módulo I: Gestão pedagógica

Dentre as áreas da gestão escolar, a gestão pedagógica foi reconhecida pelos gestores como a de maior dificuldade no exercício de sua função conforme dados apresentados na tabela 2. Em virtude dessa constatação, considera-se fundamental o desenvolvimento de competências de gestão de resultados educacionais, de gestão pedagógica, de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional com vista ao fortalecimento do trabalho com foco na gestão pedagógica. Assim, também, seria trabalhada a sua ação junto à equipe pedagógica, mais especificamente o coordenador pedagógico, no monitoramento dos resultados e no acompanhamento dos professores e do planejamento.

- Módulo II: Gestão e Liderança:

A organização do segundo módulo, prima pelo desenvolvimento das competências de gestão democrática, participativa e de gestão de pessoas. Foi definido a partir do reconhecimento de que a gestão escolar gerencia e direciona os profissionais da escola e, para tal, precisa pautar-se no princípio da gestão democrática e na participação ativa de todos os integrantes. Outro aspecto relevante para a definição desse módulo refere-se ao que foi identificado por ocasião da pesquisa de campo em relação às dificuldades relatadas pelos gestores acerca da gestão participativa e gestão de pessoas, conforme apresentado na tabela 2.

- Módulo III: Gestão e cultura escolar

O terceiro módulo contempla o desenvolvimento das competências da gestão da cultura organizacional da escola. Por ocasião da pesquisa de campo, detectou-se que um dos pontos de dificuldade citados pelos gestores diz respeito à insegurança na escola diante do contexto de vulnerabilidade. Nesse sentido, trabalhar tais competências pode auxiliar os gestores na condução de uma gestão que, além de partilhar da realidade da escola, produziria a construção de estratégias e planos de ação pedagógicos mais focados no contexto escolar.

- Módulo VI – Organização do trabalho escolar

O presente módulo parte da constatação de que a maior parte do tempo dos gestores está sendo ocupado com atividades burocráticas como apresenta a tabela

3. No tocante à organização da rotina de trabalho do gestor, esta seria trabalhada primando pelo desenvolvimento de competências organizacionais e funcionais para a definição pelo gestor de uma agenda estruturada de trabalho, com o acompanhamento às ações de sua equipe.

Evidenciou-se, também, com os dados resultantes da pesquisa, a necessidade de um alinhamento entre a formação de gestores e o acompanhamento dos superintendentes escolares. Constituiu-se, assim uma matriz de acompanhamento que considera as competências mapeadas pela pesquisa a serem desenvolvidas nos gestores. Desse modo, o superintendente avaliaria, ao longo da formação, o desenvolvimento de tais competências, a partir da seguinte matriz de acompanhamento, exposta no quadro 9:

**Quadro 3: Matriz de acompanhamento do desenvolvimento de competências**

| <b>DIMENSÕES PARA ANÁLISE DO SUPERINTENDENTE</b> | <b>COMPETÊNCIAS A SEREM AVALIADAS</b>   | <b>OBSERVAÇÕES DO SUPERINTENDENTE</b> |
|--|---|---------------------------------------|
| Dimensão 1 - Gestão pedagógica                   | Competências de gestão pedagógica e de monitoramento de processos e avaliação institucional.<br>Competências de planejamento e organização do trabalho escolar  |                                       |
| Dimensão 2 – Gestão e liderança                  | Competências interpessoais de liderança de indivíduos, de grupos, da organização, administração, ligação da organização.<br>Competências de Gestão democrática e participativa e de gestão de pessoas.  |                                       |
| Dimensão 3 – Gestão e Cultura escolar            | Competências da gestão da cultura organizacional<br>Competências de gestão do cotidiano escolar   |                                       |
| Dimensão 4 – Organização do trabalho escolar     | Competências de planejamento e organização do trabalho escolar. Competências interpessoais da organização, administração, liderança de indivíduos e para a ação.<br>Competências cognitivas: aprender a pensar, resolução de problemas<br>Competências organizacionais básica e funcionais. |                                       |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

### **3.5 O mecanismo de financiamento da formação**

Os recursos que serão utilizados para a realização das atividades de formação serão custeados pela SEDUC/CE, através dos valores atualmente já repassados e destinados para as ações da Superintendência Escolar da SEFOR. O

recurso é aportado anualmente para todas as CREDE e SEFOR, com vista à realização de reuniões, encontros, formações e acompanhamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar de que maneira as atividades de formação oferecidas aos gestores da SEFOR 01 têm contribuído para o aperfeiçoamento de sua prática. Objetivou-se, com base em um conjunto de análises, a partir das percepções dos gestores, superintendentes escolares e Coordenadoras da CEDEA e CODEA, detectar que aspectos precisariam ser revistos nas atividades de formação e quais as lacunas a serem sanadas, com vista a torná-las mais adequadas às suas perspectivas. Buscou-se, também, teóricos que embasassem tal discussão de modo a colher, a partir dos debates dos autores, que conceitos e métodos tem sido utilizados nas atividades de treinamento em gestão de pessoas e formação no âmbito da gestão escolar, no intuito de avaliar e aperfeiçoar os programas de capacitação nas organizações e redes de ensino.

Utilizou-se de uma pesquisa de campo desenvolvida pela aplicação de questionários a gestores e superintendentes e a realização de entrevistas às Coordenadoras da CEDEA e da CODEA. Os resultados das informações, colhidas por intermédio da pesquisa, possibilitaram traçar um perfil dos gestores da SEFOR 01 o qual, em suma, apresentou, desde dados sobre sua formação e tempo na função até suas principais dificuldades em relação às áreas da gestão e os entraves na organização de sua rotina que impactam no desempenho da sua função.

Mapeou-se, assim, a partir das dimensões da gestão escolar e de um conjunto de competências apresentadas por Lück (2009), escolha de referencial teórico basilar para esse estudo, quais competências precisariam ser desenvolvidas especificamente pelos gestores pesquisados. Constituiu-se, portanto, um diagnóstico para intervenção direcionada, a partir do desenvolvimento de um plano de formação aliado ao acompanhamento feito pelos superintendentes escolares.

Compreendeu-se ser necessário associar as ações de formação e acompanhamento pelas evidências apresentadas em campo resultantes do desalinhamento entre os propósitos da formação e as avaliações apresentadas pelos gestores e superintendentes. Assim, construiu-se um plano de intervenção que visa atender às necessidades de desenvolvimento de habilidades e competências dos gestores da SEFOR, com ênfase no aperfeiçoamento de sua prática no cotidiano da escola.

Vale salientar que essa proposta não encerra todas as ações que a SEFOR venha a desenvolver para qualificar a gestão das escolas e melhor instrumentalizá-la para sua prática. Embora esteja pautado em teorias e nas evidências coletas em campo, há de se compreender que a escola partilha de um cotiado permeado de situações diárias de interação entre a gestão e todos que a ela integram. Portanto, em sua rotina na escola, o gestor vivencia um leque de possibilidades de aprendizagem, havendo sempre espaço para a inovação das práticas pedagógicas.

Espera-se com esse estudo proporcionar contribuições no intuito de fomentar caminhos que fortaleçam a formação dos gestores escolares das escolas estaduais da SEFOR e, assim, contribuir com proposições que aperfeiçoem o desempenho destes, com vistas ao desenvolvimento das competências fundamentais para o exercício de sua função.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Tarcísio Mota. RAMOS, Willian Lisboa. Coaching acadêmico: o processo de coaching no desenvolvimento docente. **Periódico Científico: Negócios em Projeção**. V.6. n.1. 2015.

ARELLANO, David. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**: Como construílos efetivamente. México, D.F. Centro de Investigacion y Docencia Económicas, 2012.

Beatriz Natalio Borges Abate, Patrícia. **A implantação da Avaliação de Desempenho por Competências na Secretaria de Estado de Minas Gerias ano de 2014**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2015.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BURGOS, M. B.; CANEGAL, A. C.. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**. v. 1, n. 1, 2011.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento**. São Paulo: 3ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. Programa Aprender pra Valer. Lei nº 14.190. Fortaleza: 2008.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto nº 31.220, de 03 de junho de 2013. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza – CE. 06 de junho de 2013, pag. 01.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza – CE. 05 de agosto de 2010, pag. 01.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza – CE. 06 de junho de 2013, pag. 03.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução 414 de 11 de dezembro de 2006. Disponível em:<<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0414-2006.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Minuta da Proposta da Formação de Gestores. (Documento de circulação interna). Secretaria de Estado da Educação: 2014.

\_\_\_\_\_. Planejamento Estratégico da SEDUC. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico>>. Acesso em: 15 out. 2015.



\_\_\_\_\_. Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará – SPAECE. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto Jovem de Futuro. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto Jovem de Futuro. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Livro da Superintendência Escolar. Disponível em publicação eletrônica: [http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia\\_Escolar/livreto\\_superintendencia.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia_Escolar/livreto_superintendencia.pdf) Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto Professor Diretor de Turma. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CAED. CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF). **Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional**. Relatório de pesquisa. Juiz de Fora, MG: CAEd/UFJF, 2009.

CALEGAR, Margarette Alves Rodrigues. **Em busca da reinvenção do ensino médio**: o caso de duas escolas da superintendência regional de ensino de Caratinga. Dissertação de Mestrado Profissional - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 146 p.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz e VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3ed. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 2009, p. 35).

COLARES, M.L.I.S; LIMA, G.S.N. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 1, p. 71-79, 2013.

CONDE, E. **Abrindo a Caixa**: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. Faculdade de Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2012.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na mediação de atitudes**. Dissertação de Mestrado em Probabilidade e Estatística, Universidade de Lisboa, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em gorno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 out. 2016.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

\_\_\_\_\_. **Entrevistas em pesquisas qualitativas** (2004). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

FERREIRA, Rodrigo Rezende. **Avaliação das necessidades de treinamento: proposições e aplicação de um modelo teórico-metodológico nos níveis macro e meso organizacionais**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. p. 1-41

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GOMES, Antônia Edna Belém. **O Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública: um estudo sobre os processos de planejamento, implementação e avaliação da formação junto aos gestores de escolas estaduais da CREDE 19 no Ceará**. Dissertação de Mestrado Profissional - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 143 p.

LÜCK, H. Gestão Escolar e Formação de Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Curitiba: Fundação Victor Civita, 2011. p. 57-671.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; MIRANDA, Josélia Barbosa. Autonomia e responsabilização: um desafio para a gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 2, n. 2, 2012.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **A gestão estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional**. Mimeo, 2011.

MINTZBERG, Henry. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010. 304 p.

PACHECO, Luiza. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2009. p 41-70.

PAZETO, Antonio Elizio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres: Estudo Longitudinal - Geração Escolar**, 2005. Polo Rio de Janeiro. 2009. 323p. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116736.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

ROCHA-PINTO, Sandra Regina da. **Dimensões funcionais da gestão de pessoas**. 9 ed. Ver ampl, - Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 37-60.

SILVA, Nelson de Souza. **Programa Escola Integrada: desafios e possibilidades para Gestão Escolar**. Dissertação de Mestrado Profissional - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 112 p.

SILVEIRA, Pedro Henrique Sampaio. **Eleições de diretores no Ceará: um processo de construção da gestão democrática, seus desafios e suas possibilidades**. Dissertação de Mestrado Profissional - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. 98 p.

SANTOS, Maria Socorro Farias dos. **Análise das ações de Formação Continuada para os Gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**. Dissertação de Mestrado Profissional - Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.184. 2015.

TACHIZAWA, Takeshy. FERREIRA, Victor Cláudio Paradela e. FORTUNA, Antônio Alfredo de Mello. **Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. Cap. 09. p. 219-227.

WEISS, Carol. **Evaluation: methods for studying programs and policies**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR ESCOLAR

Prezado Gestor,

O presente questionário foi elaborado como parte da pesquisa “A Formação de Gestores Escolares no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR 01”, pré-requisito para a conclusão do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais. O objetivo é colher informações acerca do perfil dos gestores escolares e das atividades de formação desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Ceará no âmbito da SEFOR 01, de abrangência das regionais 01 e 03.

Contamos com sua participação e agradecemos a sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Hernita Carmem Magalhães Sousa

#### 1º BLOCO – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO

---

Não é necessário indentificar-se, mas gostaríamos de saber as seguintes informações sobre o seu perfil:

**1. Há quantos anos você exerce a função de diretor de escola?**

- (A) Menos de 5 anos.
- (B) De 5 até 10 anos.
- (C) De 11 até 15 anos.
- (D) De 16 até 20 anos.
- (E) Mais de 20 anos.

**2. Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.**

- (A) Não fiz curso de pós-graduação.
- (B) Ainda não completei o curso de pós-graduação.
- (C) Especialização
- (D) Mestrado.
- (E) Doutorado.

## 2º BLOCO – AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO

Nesse segundo bloco, tratamos das atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC/SEFOR 01 no intuito de avaliar suas contribuições para o aperfeiçoamento de sua prática como gestor escolar.

| Assertivas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>Temas trabalhados na formação</b>   |   |   |   |   |   |
| A formação de gestores ofertada pela SEFOR 01 contribui para minha prática   |   |   |   |   |   |
| Com frequência, observo reflexos da formação na organização de sua rotina como gestor:   |   |   |   |   |   |
| Com frequência, observo reflexos da formação na minha forma de conduzir a equipe   |   |   |   |   |   |
| Com frequência, observo reflexos da formação na gestão dos processos financeiros   |   |   |   |   |   |
| Com frequência, observo reflexos da formação na gestão dos processos pedagógicos   |   |   |   |   |   |
| A formação ofertada pela SEFOR 01 tem me ajudado na superação das dificuldades encontradas na minha rotina como gestor                         |   |   |   |   |   |
| O tema organização contemporânea, trabalhado nas atividades de formação da SEFOR, é relevante para fortalecer meu trabalho                     |   |   |   |   |   |
| O tema abandono escolar, trabalhado nas atividades de formação da SEFOR, é relevante para fortalecer meu trabalho                              |   |   |   |   |   |
| O tema avaliação diagnóstica, trabalhado nas atividades de formação da SEFOR, é relevante para fortalecer meu trabalho                         |   |   |   |   |   |
| O tema planejamento, trabalhado nas atividades de formação, da SEFOR é relevante para fortalecer meu trabalho                                  |   |   |   |   |   |
| O tema tratamento de dados e uso de resultados, trabalhado nas atividades de formação da SEFOR, é relevante para fortalecer meu trabalho       |   |   |   |   |   |
| O tema gestão de pessoas e liderança trabalhado nas atividades de formação da SEFOR, é relevante para fortalecer meu trabalho                  |   |   |   |   |   |
| <b>Sobre os objetivos da formação</b>  |   |   |   |   |   |
| Tenho conseguido me Apropriar de conhecimentos necessários ao gestor escolar   |   |   |   |   |   |
| Tenho desenvolvido as capacidades práticas ao gestor escolar   |   |   |   |   |   |
| Tenho desenvolvido as atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar.   |   |   |   |   |   |
| <b>Possíveis dificuldades encontradas na função de gestor</b>  |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido a Precariedade da infraestrutura física da escola  |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido ao Ambiente de insegurança na escola (roubos, vandalismo, agressões etc.)                  |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à pouca experiência como gestor  |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à falta de motivação para a atividade profissional de diretor.                             |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à sobrecarga de trabalho como diretor  |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido ao apoio insuficiente que recebe da equipe escolar para o desenvolvimento de seu trabalho. |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido ao apoio insuficiente que recebo da comunidade para o desenvolvimento de seu trabalho.     |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função apoio insuficiente que recebe da SEDUC/SEFOR 01 para o desenvolvimento de seu trabalho            |   |   |   |   |   |
| Tenho encontrado dificuldade em minha função devido a pouca contribuição das atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC/SEFOR 01          |   |   |   |   |   |

3. O quadro a seguir está dividido em três eixos: Temas trabalhados na formação da SEFOR; se há o atingimento dos objetivos dessa formação na prática cotidiana; dificuldades existentes na atuação. Considerando esse aspecto marque as assertivas considerando a seguinte escala:

- 1) Discordo;
- 2) Mais discordo que concordo;
- 3) Nem concordo e nem discordo
- 4) Concordo mais que discordo;
- 5) Concordo.

### **3º BLOCO – ROTINA DO DIRETOR E APERFEIÇOAMENTO DA FORMAÇÃO**

Nesse terceiro bloco, iremos levantar informação sobre a sua rotina na gestão e as suas contribuições para o aperfeiçoamento das atividades de formação desenvolvidas pela SEDUC/SEFOR 01. Você deverá elencar sugestões para a melhoria da formação.

**4. Marque abaixo, por ordem de importância, as áreas da gestão nas quais você mais sente dificuldade. Atribuindo “1” para aquela na qual a dificuldade for maior, “2” para a seguinte e assim sucessivamente:**

- ( ) Gestão Administrativa
- ( ) Gestão Pedagógica
- ( ) Gestão Financeira
- ( ) Gestão de Pessoas
- ( ) Gestão Participativa

**5. No seu trabalho nesta escola, como diretor, quais aspectos ocupam mais seu tempo? Numere-os de 1 a 5, considerando 1 o aspecto que ocupa mais seu tempo e 5 o que ocupa menos.**

| ATIVIDADE  | NÚMERO |
|--|--------|
| a) Atividades burocráticas.  |        |
| b) Atividades pedagógicas.   |        |
| c) Atendimento à comunidade escolar.   |        |
| d) Reuniões ou ações de capacitação fora da escola.  |        |
| e) Atividades da escola, mas que para serem resolvidas precisam que você se ausente do ambiente escolar. |        |

**6. A seguir, estão relacionadas temáticas que podem vir a ser utilizadas na formação de gestores. Você deverá numerar as temáticas atribuindo, na sua concepção, graus de importância de 1 a 3 para essas temáticas. Marque “1” para aquelas que você considera MUITO IMPORTANTES para a sua formação, “2” para as que você considera IMPORTANTES, porém de menor relevância e “3” para que você considera POUCO IMPORTANTES para a sua formação.**

- ( ) A escola pública da juventude
- ( ) A escola como um ambiente de formação para todos
- ( ) Gestão para resultados

- A melhoria da aprendizagem dos aluno
- A gestão de pessoas.
- A gestão do espaço escolar – a transformação dos espaços físicos em ambientes de aprendizagem
- O relacionamento com a comunidade
- O cotidiano escolar
- (...) O financiamento da educação básica e a elaboração dos orçamentos.
- A formação de professores e o estabelecimento de padrões de desempenho e certificação docente.
- Uso das tecnologias na educação básica.
- A avaliação do rendimento e a gestão da progressão escolar.
- A responsabilização de gestores e equipe docente.
- Os sistemas de avaliação de desempenho de alunos e das instituições de ensino.
- A fixação de metas de desempenho
- As políticas de apoio à permanência do aluno na escola
- Avaliação e Indicadores
- Avaliação de Políticas
- Democracia e Políticas Públicas
- Legislação e Políticas do Estado do Ceará
- Liderança e Gestão Escolar
- Gestão para a Diversidade
- Gestão do Currículo

**8. No espaço abaixo, deixe suas sugestões para as próximas atividades de formação a serem desenvolvidas pela SEDUC/SEFOR 01.**

---

---

---

**Aqui termina o questionário. Agradecemos a sua colaboração!**

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA 01**

### **Coordenadora da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagens SEDUC/EIXO GESTÃO ESCOLAR**

---

**OBJETIVO:** identificar aspectos relacionados às etapas de planejamento, implementação e avaliação dos resultados das atividades de formação pela SEDUC.

---

#### **ITEM 1 – IDENTIFICAR ELEMENTOS ACERCA DA ETAPA DE PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO E DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA SEDUC**

- 1.1. Qual o objetivo da SEDUC ao compor uma proposta de formação para os gestores?
- 1.2. Como se deu o processo de concepção da formação de gestores?
- 1.3. Como se deu o processo de planejamento da formação de gestores vigente no estado do Ceará?
- 1.4. Como se deu a formatação da proposta de formação?
- 1.5. Quais atores participaram da sua elaboração e por que?
- 1.6. Houve um levantamento das necessidades de formação junto aos gestores? Se houve, como foi feito?
- 1.7. Qual a sua concepção sobre o Planejamento Estratégico da SEDUC?
- 1.8. Qual a relação entre a proposta de formação de gestores e o Planejamento Estratégico da SEDUC?
- 1.8. Quais metas foram traçadas para a formação e destas quais foram alcançadas?

#### **ITEM 2 – IDENTIFICAR ELEMENTOS ACERCA DA ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO**

- 2.1. Diante do que foi planejado para a formação, como se deu a sua implementação?
- 2.2. Quais das atividades planejadas foram implementadas e por quê?
- 2.3. Quais das atividades planejadas não foram implementadas e por quê?
- 2.4. Quais as dificuldades identificadas na implementação?

#### **ITEM 3 – IDENTIFICAR ELEMENTOS ACERCA DOS RESULTADOS DA FORMAÇÃO**

- 3.1. Como a SEDUC pretende avaliar dos resultados da formação?
- 3.2. Como você avalia os resultados da formação na melhoria prática dos gestores?
- 3.3. Como você avalia a atuação do Articulador de Gestão no desenvolvimento das atividades da formação?
- 3.5. Que considerações você gostaria de acrescentar ao que foi lhe perguntado?



## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA 02

### **ORIENTADOR DA CEDEA/SEFOR 01 – Celula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem**

---

**OBJETIVO:** identificar pontos relacionados implementação das atividades de formação de formação no âmbito da SEFOR 1

---

#### **ITEM 1 – IDENTIFICAR ELEMENTOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NA SEFOR 1**

- 1.1. Como foi trabalhado com a Orientadora a proposta de formação de gestores?
- 1.2. Diante do que foi planejado para a formação no âmbito da SEFOR 01, como se deu a sua implementação?
- 2.2. Quais das atividades planejadas foram implementadas e por que?
- 2.3. Quais das atividades planejadas não foram implementadas e em sua opinião por que isso aconteceu?
- 2.4. Quais as dificuldades identificadas na implementação?
- 2.5. Quais atividades de formação se resumem às do programa de formação da SEDUC?
- 2.6. Quais atividades de formação específicas da SEFOR 01 que são desenvolvidas? Por que há essas atividades?

#### **ITEM 2 – IDENTIFICAR ELEMENTOS ACERCA DOS RESULTADOS DA FORMAÇÃO PERCEBIDOS PELA SEFOR E DA SUA RELAÇÃO COM A SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR E O ARTICULADOR DE GESTÃO**

- 2.1. Quais resultados da formação desenvolvida pela SEFOR 01 você mencionaria como importantes e por quê?
- 3.2. Quais instrumentos são utilizados para mensurar os resultados da formação pela SEFOR 01?
- 3.3. Você observa alguma relação entre o programa de formação e a atuação da Superintendência Escolar?
- 3.4. Como se dá a atuação do Articulador de Gestão no desenvolvimento das atividades da formação?
- 3.5. Como se desenvolve a rotina de acompanhamento dos Superintendentes aos resultados da formação?
- 3.6. Que considerações você gostaria de acrescentar ao que foi lhe perguntado?

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SUPERINTENDENTES ESCOLARES

Prezado Superintendente,

O presente questionário foi elaborado como parte da pesquisa: “Formação de Gestores Escolares no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR 01”, pré-requisito para a conclusão do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais. O objetivo é colher suas impressões acerca das atividades de formação desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Ceará no âmbito da SEFOR 01, de abrangência das regionais 01 e 03.

Contamos com sua participação e agradecemos a sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Hernita Carmem Magalhães Sousa

### **Identificação:**

#### **1. Há quantos anos você exerce a função de Superintendente Escolar?**

- (A) Menos de 5 anos.
- (B) Até 10 anos.
- (C) Até 15 anos.
- (D) Até 20 anos.
- (E) Mais de 20 anos.

#### **2. Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.**

- (A) Não fiz curso de pós-graduação.
- (B) Ainda não completei o curso de pós-graduação.
- (C) Especialização
- (D) Mestrado.
- (E) Doutorado.

3. Quantas escolas você acompanha: \_\_\_\_\_

4. Você concorda que a formação de gestores é importante para que ele fortaleça seu trabalho:

- ( ) Concordo
- ( ) Mais concordo do que discordo
- ( ) Nem concordo, nem discordo
- ( ) Mais discordo do que concordo
- ( ) Discordo

Comente sua resposta:

---

---

---

5. Você considera que as atividades de formação têm contribuído para a melhoria da prática dos gestores escolares:

- Não contribuem
- Contribuem pouco
- Contribuem consideravelmente
- Contribuem fortemente

Comente sua resposta enumerando as evidências dos reflexos percebidos:

---

---

---

6. Você concorda que os temas que estão sendo trabalhados na formação de gestores são relevantes para o aperfeiçoamento da prática deles como gestores escolares:

- Concordo
- Mais concordo do que discordo
- Sou indiferente
- Mais discordo do que concordo
- Discordo

Comente sua resposta:

---

---

---

7. Que pontos de relação entre o programa de formação e a sua atuação na Superintendência Escolar você ressaltaria?

---

---

---

8. Qual a sua avaliação acerca das atividades de formação que estão sendo desenvolvidas para os gestores escolares pela SEDUC/SEFOR 01?

---

---

---

9. Quais mudanças você sugere para o aperfeiçoamento das atividades de formação que estão sendo desenvolvidas para os gestores escolares pela SEDUC/SEFOR 01?

---

---

---

