

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Luciene Ferreira da Silva Guedes**

**As orientações da política educacional para a formação de diretores em Minas Gerais:  
condicionantes históricos na gestão escolar**

Juiz de Fora  
2024

**Luciene Ferreira da Silva Guedes**

**As orientações da política educacional para a formação de diretores em Minas Gerais:**

condicionantes históricos na gestão escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientador: **Dr. Rubens Luiz Rodrigues**

Juiz de Fora

2024

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

Ferreira da Silva Guedes, Luciene.

As orientações da política educacional para a formação de diretores em Minas Gerais : condicionantes históricos na gestão escolar / Luciene Ferreira da Silva Guedes. -- 2024.  
319 p.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Formação de diretores escolares. 2. Gestão escolar em Minas Gerais. 3. Política educacional. I. Luiz Rodrigues, Rubens, orient. II. Título.

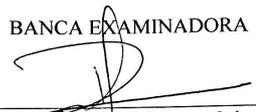
**Luciene Ferreira da Silva Guedes**

**As orientações da política educacional para a formação de diretores em Minas Gerais:  
condicionantes históricos na gestão escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 30 de agosto de 2021.

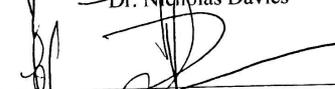
BANCA EXAMINADORA

  
Dr. Rubens Luiz Rodrigues – Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Dr. André Silva Martins  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Dra. Daniela Motta de Oliveira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Dr. Nicholas Davies

  
Dra. Renata Maldonado da Silva  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dedico esta tese às professoras e aos professores que, por meio do seu trabalho, alimentam diariamente o sonho de transformação da sociedade a partir de uma educação emancipadora.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por ter me permitido vida e saúde para concluir este trabalho e poder expressar minha gratidão a todos que participaram dessa construção, nesse tempo tão duro e desafiador para a humanidade. Agradeço também:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela recepção, acolhimento e seriedade na condução dos processos de formação discente.

Ao Colégio de Aplicação João XXIII, ao Departamento de Letras e Artes e à UFJF pelo apoio e condições que me foram proporcionadas nessa etapa da minha formação.

Aos professores do PPGE pelos conhecimentos que me possibilitaram alcançar através das disciplinas.

Às comissões examinadoras, pelas grandes contribuições para o desenvolvimento desta tese.

Ao meu orientador, Professor Dr. Rubens Luiz Rodrigues, pela grande competência na orientação desse trabalho, pela autonomia concedida, pela generosidade, compreensão e estímulo nos momentos difíceis dessa caminhada acadêmica.

Especialmente à amiga Vânia Fernandes e Silva, pela sua generosidade, competência e seriedade na condução do meu processo de afastamento para que pudesse me dedicar exclusivamente à formação.

À amiga Daniela Motta de Oliveira pelo apoio, pelos ensinamentos, pelo carinho, por acreditar na minha capacidade e me incentivar sempre desde o começo da minha caminhada como pesquisadora da educação.

À amiga Airam pela presença sempre animada e pelos momentos de escuta, acolhimento e motivação.

Aos colegas do curso pelos momentos de convívio, partilha e apoio.

A todos os amigos e amigas do C.A. João XXIII que acompanharam essa trajetória sempre com boas vibrações e energias positivas.

Aos meus familiares, especialmente minha Mãe Lúcia e minha Tia Odete por estarem sempre ao meu lado me apoiando.

Ao meu marido Mairton por todo amor, apoio, incentivo e compreensão que me possibilitou em mais essa caminhada.

Por fim, minha gratidão eterna ao meu amado filho Gabriel e à minha amada filha Stella por compartilharem o tempo tão valioso de suas infâncias comigo, mesmo estando em meio ao trabalho.

“Afinal, o que é a vida senão trajetos percorridos? ... Às vezes, de cidade a cidade... às vezes, de consciência a consciência.” (Luiz Gonzaga da Silva, 2003, p.11)

## RESUMO

Esta tese apresenta um estudo da Política Pública de Formação Continuada de Diretores Escolares na rede estadual de educação de Minas Gerais. O período histórico-social considerado na análise se inicia na década de 1990, sob o marco da reforma educacional, e culmina em 2018. O objetivo geral da pesquisa constitui-se em analisar a concepção pedagógica e a perspectiva política presentes nos programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), visando identificar e compreender a função da política de formação continuada na configuração do papel e do trabalho dos diretores escolares. Partimos da hipótese de que o trabalho realizado pelos diretores do estado de Minas Gerais está sendo redefinido, na forma e no conteúdo, em consonância com a nova sociabilidade capitalista tendo a Política Pública de Formação Continuada como estratégia essencial. Assim, especificamente busca-se identificar e analisar: i) os princípios, as finalidades e os pressupostos ético-políticos que originaram as propostas de Formação Continuada dos Diretores Escolares de Minas a partir dos anos de 1990; ii) as estratégias formativas que foram implementadas pela SEE-MG desde então, buscando elucidar o significado político e pedagógico das formulações; iii) as atribuições imputadas aos diretores escolares por meio dessas ações a fim de compreender os impactos na natureza do trabalho realizado pelos mesmos. A investigação fundamenta-se nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético a partir das formulações de Marx e Kosik. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se um estudo teórico de caráter descritivo-analítico com o intuito de apreender as concepções éticas, políticas e ideológicas que orientam a Política de Formação Continuada de Diretores Escolares da SEE-MG. Além desses aspectos, o estudo baseia-se em três categorias de análise: Trabalho Educativo, Administração Escolar e Direção Escolar e Organização da Cultura, a partir das quais busca-se verificar como a função da direção escolar configura-se na sociabilidade capitalista a partir do processo de reestruturação produtiva e da introdução do neoliberalismo. Conclui-se a partir da pesquisa que: i) a política mineira de formação continuada sustenta-se em três dimensões fundamentais, quais sejam: formação/certificação, avaliação e responsabilização, que se constituem como mecanismos de regulação e controle do Estado sobre o trabalho realizado pelos diretores escolares; ii) essa política está pautada na perspectiva de educação para o século XXI, na pedagogia do – “aprender a aprender” – e no desenvolvimento de padrões de competências e habilidades que expressam aspectos técnicos referentes às novas exigências para o trabalho na contemporaneidade e valores ético-políticos referentes às novas formas de ser, pensar e agir dos indivíduos nas relações sociais estabelecidas pela ordem capitalista; iii) a Administração Escolar da rede pública estadual, orientada pelos princípios do gerencialismo, visa à ressignificação das dimensões objetivas e subjetivas da função dirigente e, por fim, iv) os diretores escolares são projetados como funcionários subalternos necessários à manutenção da organização da cultura escolar na perspectiva da reprodução da sociabilidade capitalista na escola pública.

**Palavras-chave:** Formação de diretores escolares. Gestão escolar em Minas Gerais. Política educacional.

## ABSTRACT

This research presents a study of the Public Policy for continued education for school principals in the state of Minas Gerais. The historical-social period considered in the analysis begins in the 1990s, under the framework of educational reform, and culminates in 2018. The general objective of the research is to analyze the pedagogical conception and the political perspective present in the programs developed by the Secretary of Education of the State of Minas Gerais (SEE-MG), in order to identify and understand the function of the continuing education policy in the configuration of the role and work of principals. Our hypothesis is that the work done by school principals in the state of Minas Gerais is being redefined, in form and content, in accordance with the new capitalist sociability, having the Public Policy of Continuing Education as an essential strategy. Specifically, we seek to identify and analyze: i) the principles, the goals, and the ethical-political assumptions that were the basis for the proposals for Continuing Education for School Principals in Minas Gerais since the 1990s; ii) the educational strategies that have been implemented by SEE-MG since then, seeking to elucidate the political and pedagogical meaning of the formulations; iii) the new attributions of school principals through these actions in order to understand the impacts on the nature of the work they do. The investigation is based on the methodological assumptions of the historical-dialectical materialism from the formulations of Marx and Kosik. Through bibliographic and documentary research, a theoretical study of descriptive-analytical nature was conducted in order to apprehend the ethical, political and ideological conceptions that guide the Policy of Continuing Education of School Principals of SEE-MG. In addition to these aspects, the study is based on three categories of analysis: Educational Work, School Administration and School Management, and Organization of Culture, from which it seeks to verify how the function of school management is configured in the capitalist sociability from the process of productive restructuring and the introduction of neoliberalism. The research concludes that i) the continuing education policy in Minas Gerais is based on three fundamental dimensions, namely: training/certification, evaluation, and accountability, which are mechanisms for regulation and control by the State over the work of school principals; ii) this policy is based on the perspective of education for the 21st century, on the pedagogy of learning how to learn and on the development of competence and skill patterns that express technical aspects related to the new demands of contemporary labor and ethical-political values related to the new ways of being, thinking and acting of individuals in the social relations established by the capitalist order; iii) the School Administration of the state public system, guided by the principles of managerialism, aims at the re-signification of the objective and subjective dimensions of the directive function and, finally, iv) school principals are organic intellectuals, that is, they act in the organization of culture from the school organization, as a political leader.

**Key-words:** Training of school principals. School management in Minas Gerais. Educational policy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> — Número de diretores da Educação Básica em Minas Gerais.....	22
<b>Gráfico 2</b> — Percentual de diretores segundo o tipo de vínculo contratual em Minas Gerais.....	23
<b>Figura 1</b> — Atividade Administrativa em Geral.....	107
<b>Quadro 1</b> — Administração Escolar e Atribuições dos Diretores Escolares.....	119
<b>Quadro 2</b> — Gerações do programa de governo <i>Choque de Gestão</i> : MG.....	148
<b>Figura 2</b> — Princípios e orientações do PMDI 2016-2027.....	150
<b>Figura 3</b> — Ambientes de Aprendizagem do PROGESTÃO.....	180
<b>Gráfico 3</b> — Aprovados no PROGESTÃO – MG.....	192
<b>Gráfico 4</b> — Certificação Ocupacional – Diretores Escolares.....	195
<b>Figura 4</b> — Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.....	199

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> — Padrões de Competências dos Diretores Escolares.....	223
<b>Tabela 2</b> — Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.....	227
<b>Tabela 3</b> — Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.....	229
<b>Tabela 4</b> — Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares.....	238

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ADE	Adicional de Desempenho
ADEOMG	Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais
BM	Banco Mundial
CAED/ UFJF	Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CE	Constituição do Estado de Minas Gerais/1989
CONSED	Conselho Nacional de Secretarias de Educação
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DESS	Desenvolvimento Econômico Social Sustentável
DRE	Delegacias Regionais de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESG	Escola Superior de Guerra
FAPEMIG	Fundo de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
GQTE	Gerência da Qualidade Total em Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITAs	Itinerários Avaliativos de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NETEC	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROCAD	Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
ProQualidade	Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SECOM	Seleção Competitiva de Diretores Escolares
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
SindUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SREs	Superintendência Regional de Ensino
TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
-------------------	----

### CAPÍTULO I

#### **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: VÍNCULOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES NO BRASIL.....**

Introdução .....	36
1.1 O processo de constituição do capitalismo no Brasil: autocracia e heteronomia como bases da sociedade.....	37
1.2 Educação no Brasil sob o legado da autocracia e da heteronomia: os significados do trabalho educativo e o lugar da Administração Escolar.....	45
1.3 A Formação do Diretores Escolares no contexto da heteronomia capitalista: a atuação dos organismos internacionais aliada à autocracia da burguesia brasileira.....	56
1.3.1 A formação dos diretores escolares na ótica dos organismos internacionais.....	60
1.3.2 A formação dos diretores escolares sob a condução da burguesia brasileira: a ação do empresariado na educação.....	66
1.4 A formação dos diretores escolares a partir da reforma educacional dos anos 1990: o neoliberalismo como diretriz .....	72

### CAPÍTULO II

#### **A FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS - ASPECTOS TEÓRICOS.....**

Introdução .....	88
2.1 A formação dos diretores escolares frente ao caráter político-pedagógico da escola e da função dirigente.....	91
2.2 A natureza onto-histórica do Trabalho Educativo como fator determinante da ação administrativa escolar.....	97
2.3 Administração em geral e administração capitalista: gênese e contradições da Administração Escolar.....	105
2.4 As atribuições dos diretores escolares sob a visão ético-política do gerencialismo – Direção Escolar e Organização da Cultura.....	114

### **CAPÍTULO III**

#### **POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS: CONCEPÇÃO, TRAJETÓRIA E PROJETO.....124**

Introdução .....	124
3.1 A formação continuada dos diretores escolares no contexto de implantação da reforma educacional de Minas Gerais: de 1990 a 2002.....	125
3.2 A formação continuada dos diretores escolares de Minas Gerais no contexto do Choque de Gestão (2003 a 2014) .....	138
3.3 A formação dos diretores escolares no governo de Fernando Pimentel (2015-2018): um novo bloco no poder?.....	149
3.4 Pilares da gestão escolar em Minas Gerais: formação/certificação, avaliação e responsabilização.....	158

### **CAPÍTULO IV**

#### **AValiação, Formação/Certificação e Responsabilização: marcos regulatórios da Política de Formação Continuada de Diretores Escolares de Minas Gerais .....**

Introdução .....	163
4.1 A Seleção Competitiva Interna e a eleição de diretores escolares em Minas Gerais.	163
4.2 O Projeto de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais – PROCAD .....	170
4.2.1 Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares – Fase Escola Sagarana .....	175
4.3 O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO.	178
4.4 A Certificação Ocupacional de Diretores Escolares em Minas Gerais .....	192
4.5 Os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais .....	198

### **CAPÍTULO V**

#### **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES EM MINAS GERAIS: uma análise a partir das categorias Trabalho Educativo, Administração Escolar e Direção Escolar e Organização da Cultura .....**

Introdução.....	203
5.1 O Trabalho Educativo e a Política de Formação Continuada .....	204

5.1.1 A perspectiva do Trabalho Educativo nas formulações da SECOM e do PROCAD.....	205
5.1.2 A perspectiva do Trabalho Educativo nas formulações do PROGESTÃO e da Certificação Ocupacional.....	216
5.1.3 O Trabalho Educativo nas formulações dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.....	224
5.2 Administração Escolar e a Política de Formação Continuada.....	232
5.2.1 Administração Escolar nas formulações da SECOM e do PROCAD.....	234
5.2.2 Administração Escolar nas formulações do PROGESTÃO e da Certificação Ocupacional.....	242
5.2.3 Administração Escolar nas formulações dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.....	249
5.3 Direção Escolar e Organização da Cultura na Política de Formação Continuada.....	255
5.3.1 Diretores escolares e organização da cultura nas formulações da SECOM e do PROCAD.....	258
5.3.2 Diretores escolares e organização da cultura nas formulações do PROGESTÃO e da Certificação ocupacional.....	266
5.3.3 Diretores escolares e organização da cultura nas formulações dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.....	273
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>280</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>286</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>308</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>315</b>

## APRESENTAÇÃO

### **Dona Luzia<sup>1</sup>**

Sabia matemática e português.  
 Exata e inexata visão,  
 mergulhos incompatíveis  
 da minha confusão.  
 Sintáticas análises  
 em inequação,  
 mergulhos insondáveis  
 da minha admiração.  
 Luzia a Dona Luzia  
 sem explicação...  
 Na matemática incerta  
 da minha vida,  
 ela foi a semântica  
 matemática  
 luziluzindo  
 meio antitética...

*Luiz Gonzaga da Silva*

Os versos autobiográficos epigrafados soam nostálgicos de uma fase da vida experienciada de modo profundo pelo eu poético na escola de sua infância. Através deles, imaginamo-nos na pele de um futuro poeta às voltas com “insolúveis” problemas matemáticos, ao tempo em que recriamos Dona Luzia, o arquétipo da professora primária de outrora - ainda latente no inconsciente coletivo - capaz de despertar admiração e tornar mágico o aprendizado, por duro que fosse.

Nos versos o eu poético retrata a admiração que possuía ao ver a professora que sabia e ensinava dois conteúdos aparentemente antitéticos, e que representavam, como o eu poético diz “exata e inexata visão” que acabavam provocando “mergulhos incompatíveis/ da minha confusão. Através das “sintáticas análises/ em inequação” provocavam “mergulhos insondáveis/ da minha admiração”. Na matemática a equação é uma igualdade que contém uma ou mais incógnitas, ou seja, quantidades cujos valores se procura descobrir. A inequação, por sua vez, é uma sentença matemática que representa

---

<sup>1</sup> Este poema compõe a coletânea de poemas do livro intitulado “**Idas e Vindas**”, escrito por Luiz Gonzaga da Silva e publicado em 2003. Melhor definido como uma crônica poética, o livro retrata principalmente recordações de fatos, pessoas e paisagens com os quais o autor conviveu e registrou na sua cidade natal, Guarani, localizada no interior da Zona da Mata mineira. Mestre em Literatura Brasileira pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Luiz Gonzaga da Silva, professor, poeta e escritor, lecionava para os cursos de Letras e História da Faculdade Santa Marcelina, em Muriaé, cidade em que residiu por 55 anos. Conhecido e respeitado na cidade, agraciado com diversos prêmios e honrarias, o “professor Luiz Gonzaga”, como era mais conhecido, faleceu aos 76 anos no dia 28 de setembro de 2018. Segundo informações da família, Dona Luzia foi a professora do Prof. Luiz Gonzaga no ginásio nos anos de 1954 a 1957. Portanto, na época em que o menino Luiz cursava de quinta a oitava séries, o que corresponde hoje do 5º ao 9º. ano. Através da epígrafe, deixo registrado uma pequena homenagem ao professor que deixou boas lembranças no início de minha trajetória formativa.

uma desigualdade em que há uma ou mais incógnitas. Nesse jogo antitético em que o eu-poético se vê, acaba por descobrir a incógnita da matemática, ou seja, “na matemática incerta/ da minha vida/ ela foi a semântica”, foi o significado ou significativa ao ponto de transformar a matemática em matemática, para a surpresa do menino diante da professora que sabia conjugar as duas visões, a racional e a subjetiva, sensível.

Não sem intenção, Dona Luzia deixou marcas por meio do seu trabalho, que foi responsável pelo desenvolvimento da personalidade e da história de um ser humano. Este, quer sob a expressão do eu poético quer enquanto professor e poeta, também se fez história na vida de outros seres humanos, seus alunos.

Revisitar a obra de Luiz Gonzaga, saudoso professor de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina de Muriaé, proporcionou-me um retorno às raízes da minha formação docente, na graduação em Letras. Seus versos ao mesmo tempo em que representam um resgate da imagem dos professores e da grandeza do trabalho educativo, ambos tão desvalorizados nos discursos da contemporaneidade, me fizeram questionar também sobre o que está faltando à formação dos professores que tanto seduziu esse menino de outrora.

Perdoem-me a digressão. Não, meu objetivo não é expor uma análise literária tampouco uma biografia, mas tão somente iniciar um diálogo que resgata aspectos pontuais da minha trajetória na área da educação, como estudante e como professora, que considero por demais significativos e que me oportunizaram apresentar este trabalho. Afinal, como pontua Saviani (2013), a educação, sendo uma atividade inerentemente humana, emerge das relações sociais e históricas estabelecidas pelos seres humanos entre si e com o meio ambiente, no processo de produção da vida.

A educação é um todo que, com o processo de desenvolvimento da sociedade cindida em classes, acabou sendo compartimentada em tantos pedaços que a visualização e compreensão desse todo se tornou irrealizável para a maioria dos educadores. Essa é uma das grandes contradições que identifiquei na minha própria formação. Ou seja, ser professora de Português e não compreender a educação e o trabalho educativo de uma forma ampla, na sua essência. A partir dessa inquietação fui buscar um aprofundamento na minha formação no campo dos estudos da linguagem, formei-me Mestre em Letras na área de concentração em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Sem dúvida, esse período da minha trajetória profissional foi de um valor inestimável, não apenas pelo fato de representar uma conquista na carreira acadêmica, mas principalmente pela oportunidade que tive de

ser orientada pela professora Margarida Salomão, referência nos estudos da Linguística Sociocognitiva<sup>2</sup> dentro e fora do Brasil. Contudo, aquela inquietação persistia, muito embora eu já estivesse atuando como professora de Língua Portuguesa e Literatura na realidade das salas de aulas das escolas públicas.

A oportunidade de estudar política educacional surgiu quando ingressei como professora dos anos iniciais no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Foi e continua sendo um grande desafio atuar nesse segmento do ensino, mas a partir desse marco tornei-me mais consciente sobre a essência do trabalho educativo e de como essa essência vem sendo reconfigurada pelas políticas educacionais para se adequar às transformações na sociedade capitalista.

Assim, a partir de 2009, passei a compor o grupo de pesquisa sobre “Políticas de Formação Continuada de Professores no Estado de Minas Gerais: o centro de referência virtual do professor”, desenvolvida no Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da UFJF, sob a coordenação da professora Daniela Motta de Oliveira e com apoio do Fundo de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). A partir desse momento, meus esforços se voltaram à compreensão das bases econômicas, sociais e políticas da educação não só no estado de Minas Gerais, mas considerando também a realidade brasileira dentro do contexto mundial.

Essa pesquisa foi a gênese de outras desenvolvidas no interior do grupo e se ampliou para outros contextos de formação. Portanto, foi responsável por formar diversos estudantes, desde a graduação a partir da Iniciação Científica, passando pela Especialização, Mestrado e também Doutorado, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de um corpo de pesquisadores que, a partir da coletividade, aprendeu a caminhar de forma autônoma.

Considero que esse período da minha trajetória foi extremamente relevante para minha formação tanto na dimensão profissional, enquanto professora e pesquisadora da educação pública refletindo sobre a função social da escola, quanto na dimensão pessoal, ao compreender a importância de nos deslocarmos da posição individualista e, muitas vezes, relativista para reconhecermos que nossa individualidade é interdependente das

---

<sup>2</sup> Conforme Salomão (1999), a Linguística Sociocognitiva caracteriza-se por aproximar linguagem, contexto, pragmática e cognição na orientação dos estudos linguísticos. Dessa forma, representa uma mudança considerável nessa área na medida em que se dispõe programaticamente a estudar um falante/ouvinte real, histórico, cultural e socialmente inserido. Nessa perspectiva, a linguagem é considerada uma capacidade social e cognitiva, contígua a outras semioses e a outros processos cognitivos que compõem o desenvolvimento humano.

condições objetivas da coletividade social. Não se passa incólume pelo materialismo histórico.

O trilhar desse caminho levou-me a aspirar ao aprofundamento de minhas pesquisas sobre as políticas públicas de formação continuada dos docentes da educação básica e ao mesmo tempo encorajou-me a participar do processo seletivo no Doutorado em Educação. Assim, a partir de 2017 iniciei o curso de doutoramento no programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, tendo como objeto de investigação a Política de Formação Continuada dos Diretores Escolares da rede estadual de educação pública de Minas Gerais. A opção por esse tema, portanto, está diretamente relacionada às pesquisas que foram desenvolvidas no grupo supracitado, uma vez que a formação dos Diretores Escolares foi uma das questões emergentes e que à época despertou meu interesse, mas carecia de um aprofundamento teórico e tempo para a pesquisa, o que me seria possibilitado a partir do ingresso no Doutorado em Educação.

Retornando à epígrafe, ao pensar a educação de uma forma mais abrangente tendo como mote as políticas públicas não tenho a pretensão de “luziluzir” como a Dona Luzia do poema diante dos estudantes, mas considero que esse passo é fundamental para a compreensão da relevância do trabalho que realizo como professora. Ao atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na formação de professores da graduação e da pós-graduação, no âmbito do Colégio de Aplicação João XXIII, torno-me corresponsável, através do processo de produção pedagógica, pela (trans) formação de sujeitos reais, sócio historicamente inseridos e atuantes na sociedade. Como afirma Paro (2012), o professor realiza um trabalho humano transformador e o estudante um trabalho humano de transcendência.

A própria necessidade de participação ativa do aluno como sujeito do processo só se faz presente porque a educação supõe uma modificação na natureza de seu objeto. É por isso que se considera que, se a educação realmente se efetivou, o aluno sai do processo diferente de como ele era quando aí entrou. Essa diferença, que não é simples acréscimo, já que supõe uma real transformação na personalidade viva do educando, é que constitui efetivo produto do processo pedagógico escolar. (PARO, 2012, p.189)

O autor apresenta uma visão própria acerca do objeto por excelência do trabalho educativo, mas traz à luz elementos fundamentais desse processo. Nesse sentido, concordo com o autor quando afirma que a apropriação do conhecimento historicamente produzido – este, objeto intrínseco do trabalho educativo na perspectiva marxiana - implica uma incorporação que vai para além do ato da produção que se dá no momento da aula, ou seja, o trabalho pedagógico repercute profundamente na formação de

personalidades humano-históricas – esta, a finalidade do trabalho educativo. Esse aspecto, a meu ver, reforça o caráter social e político do trabalho docente e da educação escolar e o compromisso dos professores na construção de uma nova sociabilidade baseada na responsabilidade mútua.

Nesse sentido, compreendo que Dona Luzia, conforme o eu lírico nos deixa inferir pelos versos do poema, “luziluziu” em função do conhecimento de que era possuidora, mas principalmente pelo ato de ensiná-lo. As formulações de Saviani (2013) e Paro (2012) tornam-se, na minha concepção, cada vez mais urgentes. Ou seja, o resgate do conhecimento historicamente acumulado deve constituir-se como a mola propulsora do processo educativo para formar personalidades humano-históricas. Para tanto, os professores têm de reconhecê-lo como instrumento de transformação social e compreender que o trabalho educativo é uma ação humana intencionalmente dirigida para o desenvolver humano.

Somente hoje, após esse ter percorrido esse caminho, compreendo e tenho plena consciência de que essa transformação não é possível por meio do voluntarismo, mas sim (e não apenas) através das políticas públicas educacionais, tendo em vista seu caráter intrinsecamente social. Nesse sentido, considero que os intelectuais da educação, especialmente os responsáveis pela formação docente e que atuam na formulação dessas políticas, têm como responsabilidade, além do combate à agenda imposta à educação pelo capitalismo, a edificação de uma perspectiva educacional contra hegemônica, que conduza à construção de uma escola unitária no sentido gramsciano.

\*\*\*

A ênfase sobre gestão escolar e sobre a importância do papel dos diretores escolares na melhoria da qualidade da educação é um elemento que constantemente encontra-se nos debates do âmbito educacional e também da sociedade de modo mais abrangente. O processo de escolha de diretores/gestores escolares apresenta características distintas no cenário educacional brasileiro. Dourado (2010) aponta que há pelo menos quatro modalidades de escolha de diretores/gestores escolares mais usuais nas escolas brasileiras, tais como: diretor livremente indicado pelos poderes públicos; diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos e eleição direta para diretor.

O estado de Minas Gerais, por exemplo, através da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), promove um modelo misto para provimento do

cargo de diretor escolar, que adota, desde 2006, a certificação ocupacional para os candidatos à direção escolar da rede estadual de ensino juntamente com a eleição pela comunidade escolar. Estudos e pesquisas realizadas por Mello (1991), Martins (1998), Oliveira D.M. (2008) e Oliveira D.A. (2010) indicam que a SEE-MG é pioneira no desenvolvimento de programas e políticas de formação continuada de diretores escolares. Assim, consideramos que problematizar a formação continuada e o trabalho diretores escolares implica também conhecer em quais condições esse trabalho é realizado a fim de contextualizar o cenário mais recente no estado.

No Censo Escolar 2019 foram publicados, pela primeira vez, dados com informações referentes aos diretores das redes educacionais no país. Seleccionamos os dados que tratam da atual situação dos diretores em Minas Gerais. Vejamos.

Gráfico 1

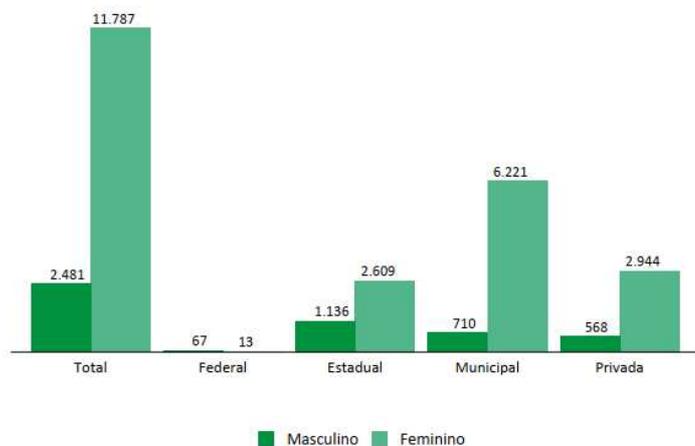


GRÁFICO 61

NÚMERO DE DIRETORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O SEXO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA - MINAS GERAIS - 2019

Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Considerando apenas a rede estadual de educação no estado, o primeiro gráfico apresenta que a SEE-MG possui um total de 3.745 diretores escolares. Deste total 2.609

são mulheres, ou seja, 69,66% dos profissionais que ocupam o cargo de diretor de escola. O estudo traz ainda a informação de que 84,8% possuem curso superior.

Gráfico 2

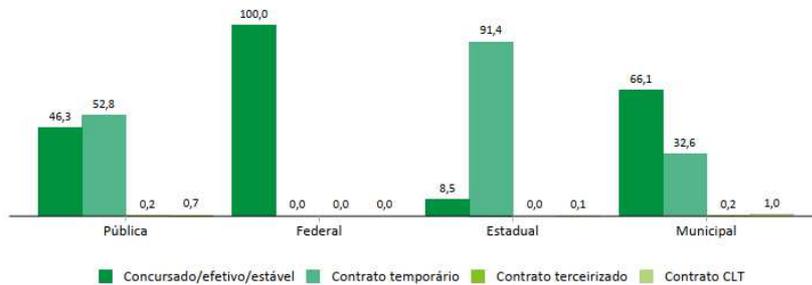


GRÁFICO 62

PERCENTUAL DE DIRETORES SEGUNDO O TIPO DE VÍNCULO/REGIME DE CONTRATAÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - REDE PÚBLICA - MINAS GERAIS - 2019

Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O segundo gráfico traz dados referentes ao tipo de vínculo ou regime de contratação desses profissionais e expõe uma situação que consideramos alarmante para a educação pública no estado. Apenas 8,5% são professores com cargos efetivos, isso significa que a grande maioria, 91,4%, dos diretores escolares da SEE-MG, está no regime de contratação temporária. Ou seja, são professores com função designada, portanto não possuem nenhum tipo de estabilidade, revelando a precarização das condições de trabalho. Como se não bastasse, no manual de orientação da SEE-MG (2019d) está previsto que:

Devido à exigência de dedicação exclusiva, o servidor indicado será investido no cargo em comissão pelo(s) cargo(s) efetivo(s) em que estiver em exercício, e no caso de servidor com função designada de PEB ou EEB será investido no cargo vinculado a somente uma função designada. (MINAS GERAIS, 2019d, p.17)

Se os dados do censo são assustadores, a regra acima descrita revela a crueldade e desvalorização impostas aos trabalhadores da educação, pois diz claramente que se o servidor possuir dois cargos designados na rede estadual - o que é muito comum, visto

que os proventos de apenas uma matrícula não garantem a sobrevivência para a maioria dos professores no país – perderá um deles ao assumir a direção da escola. É a lógica neoliberal da redução dos chamados “gastos públicos”. Essa realidade é a materialização de um grave problema que se tornou estrutural na rede estadual de educação pública de Minas Gerais<sup>3</sup>.

Os diretores escolares, que se encontram na situação funcional de designados, têm uma condição extremamente fragilizada pela posição que ocupam, pelas responsabilidades e atribuições que assumem e pelas sanções que lhes podem ser imputadas no contexto em que o desempenho nas avaliações externas se tornou a unidade de medida da qualidade educacional. Isso se revela, por exemplo, na avaliação de desempenho desses profissionais.

No contexto de avanço e agravamento da pandemia da Covid-19, a situação de fragilidade, exposição e responsabilização dos diretores escolares da SEE-MG, no que diz respeito à implementação do Regime de Estudo Não Presencial<sup>4</sup> a partir de 18 de maio de 2020, foi exponencialmente piorada no governo Zema (2019 – 2022). Na direção do enfrentamento por condições dignas de trabalho e, especialmente, de proteção à vida nesse contexto, verificamos a existência de um fórum independente de diretores escolares<sup>5</sup>, constituído em 2020. Um importante movimento de resistência em meio a condições tão degradantes de trabalho na gestão escolar.

<sup>3</sup> O número de docentes temporários da rede estadual de Minas Gerais atualmente engloba 67,7% ou 65.523 professores e professoras trabalhando em vínculos e condições instáveis e precárias. Esse fato representa segundo Amorim, Salej e Barreiros (2018) um fenômeno denominado pelos autores de “superdesignação”, cuja justificativa suscitaria três hipóteses: i) o caráter econômico, ou seja, um professor contratado por tempo determinado representaria um custo menor ao estado; ii) a natureza gerencial do processo, isto é, as contratações por tempo determinado constituiriam um instrumento importante para assegurar à população o direito à educação pública, entretanto, de exceção passou a ser largamente utilizada, tornando-se um problema estrutural da rede e iii) essa distorção estaria relacionada à dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, reforçando o descaso com a educação voltada às camadas mais pobres da população. De todo modo, os autores reconhecem que esse é um problema grave na gestão educacional e que exige um redirecionamento da ação do Estado.

<sup>4</sup> A SEE-MG implantou o Regime de Estudo não Presencial em parceria com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, seção Minas Gerais (Undime-MG). O programa é constituído de três estratégias principais para o acesso aos conteúdos escolares: o Plano de Estudo Tutorado (PET); o programa Se Liga na Educação; e o aplicativo Conexão Escola. Além de ter sido implementado sem o diálogo amplo com a categoria docente, diversos problemas foram identificados nas ferramentas elaboradas pela secretaria como erros graves nos conteúdos curriculares dos PETs e a qualidade extremamente ruim do aplicativo Conexão Escola. É importante ressaltar que a organização e logística para a entrega dos PETs ficou sob a responsabilidades dos diretores escolares, que foram convocados ao trabalho presencial mesmo durante a pandemia. Outra estratégia implementada pela SEE-MG foi a criação do site [estudeemcasa.educacao.mg.gov.br](http://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br), voltado para toda a comunidade escolar na vigência do Regime de Estudo não Presencial.

<sup>5</sup> De acordo com os documentos disponibilizados em sua página oficial, o “Grupo de Gestores Articuladores Independentes” é um coletivo formado por diretores escolares da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (Belo Horizonte, Betim, Contagem, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos, São Joaquim de Bicas

Essa breve contextualização revela-nos que as transformações promovidas na administração pública, a partir da introdução do neoliberalismo e do modelo gerencial de administração, impactou de modo profundo as condições de trabalho dos diretores escolares na SEE-MG. Sob a perspectiva gerencial, a liderança se tornou o predicativo mais comumente relacionado à imagem dos diretores e à sua função com relação à comunidade escolar. Na prática, o que observamos é que sobre esses profissionais recai grande parte da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional.

Podemos dizer que no âmbito das políticas educacionais, destacam-se a ênfase na gestão escolar e no novo perfil exigido dos Diretores Escolares para executarem as novas atribuições sob sua responsabilidade em função de três fatores fundamentais. Primeiramente, devido à ampliação da educação pública às classes populares a partir da década de 1970, como aponta Oliveira D.A. (2000). Em segundo lugar, estão as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no contexto político econômico devido ao processo de reestruturação produtiva. Além desses fatores, não podemos ignorar também que o processo de abertura política iniciado no Brasil na década de 1980 tem um peso importante na definição dessas políticas. Os movimentos sociais em prol da democratização e maior participação nas instâncias públicas administrativas, inclusive nas escolas, começou a questionar o processo de indicação de Diretores Escolares enquanto prática clientelista, paternalista e autoritária<sup>6</sup>. No seio dos movimentos educacionais, a gestão democrática passou a ser delineada, orientada por princípios que implicam em autonomia, participação e financiamento da educação pelo poder público enquanto possibilidade efetiva de melhoria da qualidade da educação. Muito embora tais princípios apareçam legitimados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e, posteriormente, nos Planos Nacionais de Educação (PNE), sofreram também uma ressignificação para atender às demandas da sociabilidade capitalista.

---

e demais regiões). Foi criado em abril de 2020, com o objetivo reunir demandas da gestão escolar, críticas e dúvidas para debater e propor sugestões que contribuam para a melhoria da educação no estado através do diálogo. Desde a criação, o coletivo realizou diversas “lives” para debater temas que envolvem a pandemia e a educação, além disso, publicou manifestos e notas acerca das ações implementadas pela SEE-MG nesse período, bem como a forma autoritária na condução desse processo.

<sup>6</sup> Embora tenham se passado quatro décadas, a escolha de Diretores Escolares por indicação política ainda é muito recorrente na realidade brasileira. Baseando-se nos dados do SAEB de 2015, Vieira e Vidal (2019) constatam que a escolha dos Diretores Escolares por indicação prevalece em cerca de 45,9% dos casos. Todavia, esse percentual chega a 58,0% no que se refere aos diretores das redes municipais de ensino e 24,2% quando se trata das redes estaduais de ensino.

As mudanças na área educacional passaram a decorrer, então, das pressões advindas do apelo popular e também das exigências da esfera econômica e política do capitalismo, que assumia novos ares, porém não menos excludentes. As políticas públicas vão adquirir, segundo Shiroma (2011), um caráter duplo:

De um lado, tais políticas públicas podem ser compreendidas como resultantes das pressões dos movimentos sociais organizados na luta por direitos, por outro, expressam a necessidade do capital e do Estado em atender minimamente às demandas sociais e administrar a pobreza. (SHIROMA, 2011, p. 4)

A formação continuada dos trabalhadores da educação, entre eles diretores, professores e especialistas da educação, tornou-se fundamental nesse contexto para atender a um novo contingente de alunos, devido ao processo de universalização da escolarização, e ao mesmo tempo educar as novas gerações para a nova sociabilidade do mundo capitalista. Assim, sob a perspectiva da profissionalização, ensejada a partir da reforma do Estado nos anos de 1990, a formação de um novo diretor escolar configurou-se como um dos motes da reforma educacional, cujas bases se assentam nas prerrogativas de modernização dos sistemas educativos e na centralidade da gestão para se alcançar a qualidade da educação (SHIROMA, 2011).

É necessário destacarmos também que o Brasil ocupa uma posição de dependência na dinâmica do capitalismo mundial, fato que, aliado ao caráter autocrático da burguesia brasileira nos termos de Fernandes (2006), favorece com que os organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, orientem e sejam ouvidos sobre os rumos da educação pública brasileira. Desse modo, os intelectuais dessas organizações formulam diretrizes para as reformas educacionais dos países dependentes que confluem para os interesses da burguesia na reprodução e ampliação do capital. Compreendemos com Shiroma (2018) que a gestão escolar e a formação docente estão no centro da agenda desses organismos, cujas orientações políticas seguem um viés gerencialista e pragmático. Nesse sentido, os processos formativos dessas agências visam assegurar que diretores e professores tenham formação relevante e estejam preparados e treinados para atuarem de modo eficiente na escolarização dos estudantes.

Assim, observamos a partir da década de 1990 que a lógica subjacente à reestruturação no modo de produção capitalista passasse a orientar as políticas educacionais sob o prisma da gestão gerencial, visando eficácia e eficiência a partir da racionalização de recursos e maximização de resultados. É preciso destacar que a gestão

gerencial da educação foi implementada em decorrência das mudanças que o Estado promoveu na administração pública, passando do modelo burocrático ao gerencial. Tais mudanças envolveram toda a dinâmica organizacional do aparelho de Estado e suas instâncias.

Afonso (2003) corrobora a visão de que objetivos e práticas próprias das empresas passaram a ser incorporadas na gestão escolar. De acordo com o autor, tal incorporação revela impactos profundos na natureza da gestão escolar e no trabalho realizado pelos diretores escolares, sobre quem recai a responsabilidade de alcançar objetivos e metas e, ao mesmo tempo, prestar contas dos resultados educacionais.

Analisando as críticas ao gerencialismo a partir dos anos 2000, Shiroma (2018) alerta para o fato de que pesquisas realizadas em países que fundamentaram suas políticas educacionais na avaliação em larga escala, como Estados Unidos, Chile e Inglaterra, não obtiveram uma melhora significativa na qualidade da educação, mas, por outro lado, provocaram efeitos profundos no trabalho educativo. A autora corrobora a visão de que a reforma introduziu a cultura gerencial na escola e alterou não apenas o planejamento, mas forma de pensar e agir dos docentes; promoveu uma reorganização escolar; reorientou os currículos e submeteu o trabalho docente à precarização e intensificação.

Quando observamos as políticas públicas de formação dos diretores escolares, vemos que a realidade educacional brasileira não tem considerado os aspectos supracitados como relevantes. Ao contrário, as competências e habilidades gerenciais exigidas para assumir o posto da direção escolar, somadas aos processos de descentralização e transferências de responsabilidades dos órgãos centrais para a esfera da gestão escolar, defrontam os diretores escolares com diferentes tipos de funções, muitas delas alheias à Administração Escolar. Essa sobrecarga de funções coloca em segundo plano as atribuições pedagógicas e conseqüentemente as necessidades do processo educativo.

Minas Gerais, em alinhamento aos pressupostos das reformas econômica e político-administrativa neoliberais, indicadas pelos organismos internacionais e assumidas pelo Estado nacional, esteve à frente do processo de implementação da reforma da educação desde a década de 1990, como atestam Mello (1991), Martins (1998), Oliveira D.M. (2008) e Oliveira D.A. (2010). No que se refere à Administração Escolar e à Política de Formação Continuada de Diretores Escolares, não foi diferente. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) possui atualmente um

modelo consolidado de gestão escolar e formação continuada que envolve formação/certificação, avaliação e responsabilização.

É importante destacarmos, todavia, que não basta ter a certificação para ocupar a direção escolar no âmbito da SEE-MG. Como já destacamos acima, os candidatos ao cargo passam também pelo processo de eleição pela comunidade escolar, que envolve pais, alunos e professores. Partindo do princípio de democracia como expressão do poder de participação nos processos decisórios, compreendemos que, nesse contexto, a eleição encontra-se subordinada aos critérios técnicos da Certificação Ocupacional e apresenta, portanto, um caráter contraditório. Esse modelo misto para a escolha de diretores é orientado e bem avaliado pelos organismos internacionais. Conforme é apontado no documento da Unesco (2014), as políticas públicas de formação devem ter como foco o desenvolvimento de competências para que os diretores promovam e liderem adequadamente as instâncias de participação nos estabelecimentos escolares, visando eliminar os movimentos de resistência.

Orientações:

- As políticas devem insistir na implementação de processos de seleção e recrutamento transparentes que favoreçam a admissão dos candidatos mais adequados para a posição gerencial.
- Os critérios de seleção devem explicitar as competências comportamentais e os requisitos funcionais, os quais devem ser coerentes com os padrões de desempenho e atribuições atuais do cargo.
- **O processo de seleção deve buscar legitimidade através da participação dos diferentes atores locais nas tomadas de decisões, excluindo delas as considerações de caráter político e sindical que possam dificultar a efetiva implementação da gestão gerencial.**
- Caso a instituição pública tenha desenvolvido instrumentos institucionais para o recrutamento de recursos humanos qualificados é necessário utilizá-los para os diretores dos estabelecimentos escolares. (UNESCO, 2014, p.101, grifo nosso)

As orientações contidas na passagem em destaque levam-nos a conjecturar que a política mineira de Formação Continuada de Diretores Escolares integra o contexto mais amplo da reforma da educação que visa subordinar a instância de formação escolar às exigências restritas do padrão de sociabilidade capitalista. Para tanto, concebe os diretores escolares como organizadores da cultura no campo educacional.

Diante do exposto, o objeto de estudo da presente pesquisa é a Política de Formação Continuada de Diretores Escolares de Minas Gerais no período de 1990 a 2018. A questão norteadora desta pesquisa é a seguinte: qual é a função da Política de Formação Continuada na configuração do papel e do trabalho dos diretores escolares da SEE-MG?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a concepção pedagógica e a perspectiva política presentes na formação continuada de diretores escolares no âmbito da SEE-MG, a partir das formulações contidas nos documentos orientadores. Especificamente buscaremos identificar e analisar: i) os princípios, as finalidades e os pressupostos ético-políticos que originaram as propostas de Formação Continuada dos Diretores Escolares de Minas a partir dos anos de 1990; ii) as estratégias formativas que foram implementadas pela SEE-MG desde então, buscando elucidar o significado político e pedagógico das formulações; iii) as atribuições imputadas aos diretores escolares por meio dessas ações a fim de compreender os impactos na natureza do trabalho dos diretores de escola e na constituição da sua subjetividade.

Partimos da hipótese de que o trabalho realizado pelos diretores escolares do estado de Minas Gerais foi redefinido, na forma e no conteúdo, em consonância com a nova sociabilidade capitalista, ou seja, uma nova subjetividade coletiva sedimentada na perspectiva do neoliberalismo da terceira via, tendo a política pública de formação continuada como estratégia essencial. Além disso, essa política está pautada em padrões de competências e habilidades que expressam aspectos técnicos, referentes às novas exigências para o trabalho na contemporaneidade, e valores ético-políticos referentes às novas formas de ser, pensar e agir dos indivíduos nas relações sociais estabelecidas pela nova ordem capitalista para o século XXI.

Pelo exposto, nossa intenção é contribuir para a compreensão do processo pelo qual a gestão escolar e o papel dos diretores foram elevados nos últimos anos a um lugar central nas discussões e políticas educacionais; como e em que condições a gestão democrática da educação passou a compor o corolário do discurso neoliberal; e em que medida a política educacional mineira na atualidade está articulada aos princípios norteadores da reforma do estado brasileiro iniciada na década de 1990. Como afirma Shiroma (2018), a introdução da lógica do gerencialismo nas políticas públicas da educação produz desdobramentos no contexto atual e repercute de modo profundo na formação dos docentes, uma vez que essa perspectiva “visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada” (SHIROMA, 2018, p.94). Portanto, esperamos que a discussão aqui proposta contribua também para a consolidação dos estudos e pesquisas realizados nesse campo educacional, especialmente no que se refere à formação dos diretores escolares.

Para realizar o que nos propomos, a presente investigação está fundamentada nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, por considerarmos que essa perspectiva oferece os meios adequados para interpretarmos ou conhecermos a realidade. Concordamos com Gomide (2013) que esse enfoque teórico-metodológico é essencial e contribui sobremaneira para o desenvolvimento de pesquisas no campo das políticas educacionais, principalmente frente ao avanço das concepções neoliberais e gerencialistas que passaram a definir tais políticas a partir dos anos de 1990.

Entendemos, desse modo, que o caminho trilhado pelo pesquisador para se chegar à compreensão de um determinado fenômeno é tão relevante na pesquisa quanto o próprio fenômeno em si, pois os resultados obtidos com a investigação podem revelar ou não a verdadeira essência do que se quer conhecer. Nesse sentido, consideramos que:

O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência. (GOMIDE, 2013, p.5)

Na concepção marxiana, o materialismo histórico-dialético compreende que sujeito e objeto se encontram unificados na materialidade dos fatos sociais. O método de pesquisa está fundamentado em uma concepção de mundo, que parte na defesa das bases materiais e seus aspectos históricos na constituição do ser e, conseqüentemente, do modo como se adquire o conhecimento.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que os fenômenos que constituem as relações sociais humanas têm sua origem na materialidade da vida social. Muito embora tais fenômenos se apresentem imediatamente, os mesmos portam uma essência cujo acesso não é imediato. Nesse sentido, um dado fenômeno é constituído por um caráter duplo entre aparência e essência. A realidade estaria, pois, na essência e não na aparência. Mas como o pesquisador pode chegar à essência, à realidade? De acordo com Kosík (1976),

O homem já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, "coisa em si", e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. (KOSÍK, 1976, p.13)

A epistemologia proposta pelo marxismo nos indica que a compreensão idealizada ou superficial da realidade pode suprimir justamente o real dos fenômenos sociais. É preciso considerar, como afirma Konder (2008), que as forças produtivas sob o jugo do capitalismo passam por um agravamento no processo de exploração devido à expansão do mercado capitalista, que hoje se tornou predominante em grande parte dos países. Desse modo, as regras que regulam esse mercado passam a regular também a dinâmica da vida em sociedade. Assim, vemos tudo ser transformado em mercadoria com vistas ao lucro. Desse modo, a relação de exploração e subordinação através do capitalismo assume grandes proporções quando se considera o estágio de desenvolvimento dos países sob esse ideário político-econômico. Ou seja, a relação entre patrão e empregado, trabalhador e explorador, ocorre também entre países que ocupam o centro e aqueles que se encontram na periferia do capitalismo. Essa realidade causa impactos profundos nas políticas socioeconômicas e passa a direcionar e reordenar as relações mais básicas da vida. Acreditamos, portanto, que esses aspectos possuem uma grande amplitude e devem ser considerados pelas pesquisas do campo social e em especial do campo educacional.

Marx e Engels (1989) afirmam que a história da natureza e a história dos homens são inseparáveis e se condicionam reciprocamente. A relação entre a natureza e o homem é mediada pelo trabalho, pela práxis. Ao transformar a natureza pelo trabalho, o homem transforma a si mesmo. Portanto, as condições sob as quais esse trabalho é desenvolvido indicam as mediações envolvidas nesse processo. Essa premissa se aplicaria também aos fenômenos sociais, uma vez que os mesmos, como afirmado anteriormente, tem por base e estão interligados aos modos materiais de produção. O método materialista histórico-dialético sustenta-se, então, no pressuposto de que os fenômenos particulares compõem, na verdade, uma totalidade, que, em última instância, é determinada pela práxis humana.

De acordo com Kosik (1976), a categoria da totalidade, primeiramente desenvolvida pela filosofia clássica alemã, tornou-se central sob o ponto de vista da dialética marxista. O autor enfatiza que totalidade não significa todos os fatos, mas que a realidade compõe um todo estruturado dialeticamente. O trabalho do pesquisador, então, consiste em se libertar da pseudoconcreticidade, do mundo das aparências, e desvelar as mediações que constituem o fenômeno, ou seja, a essência refletida na aparência. Para tanto, ele deverá decompor o todo para chegar a compreender o fenômeno. Kosik (1976) afirma que ao destruir a pseudoconcreticidade, o pesquisador “não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência,

demonstrando seu caráter mediato, [...] prova do seu caráter derivado” (KOSÍK, 1976, p. 16).

Para conhecer a realidade, ou seja, o fenômeno em si, o pesquisador tem um trabalho árduo, uma vez que o todo não pode ser imediatamente compreendido. Esse caminho é denominado por Kosík (1976) de *détour*. Ao realizar o *détour*, ou desvio, o pesquisador sai de um todo caótico e obscuro em direção à totalidade concreta. Nesse sentido, o concreto se torna acessível através da mediação do abstrato, esse é o caminho realizado pelo pensamento e no pensamento.

[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral do qual cada início é abstrato e relativo. [...] é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSÍK, 1976, p.41-42).

Para Kosík (1976), a dialética, enquanto método crítico sobre a práxis fetichizada ou cotidiana, cumpre uma dupla função, que vai da explicação à revolução. Nesse sentido, “para que o mundo possa ser explicado criticamente, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da práxis revolucionária” (KOSÍK, 1976, p. 18). Como pontua Vázquez (2007), a práxis revolucionária surge em função da inerente contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção. Desse modo, ao situar-se no campo da práxis revolucionária, a pesquisa sob o viés do materialismo histórico-dialético reconhece que

A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo **revolucionário** a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade. (KOSÍK, 1976, p.18, grifo no original)

De acordo com Kosík (1976), três momentos distintos caracterizam o movimento do método do materialismo histórico e dialético no desvelamento dos fenômenos em busca do conhecimento real. O primeiro refere-se à destruição da pseudoconcreticidade; o segundo consiste em reconhecer o caráter histórico do fenômeno e, finalmente, chega-se ao conhecimento do fenômeno real e seu significado, ou seu lugar nas relações sociais.

Nesse sentido, compreendemos que, juntamente com outros fenômenos, a Política de Formação Continuada de Diretores Escolares da SEE-MG compõe a totalidade social. Portanto, não pode ser analisada isoladamente. Ela deve ser vista como resultado de um

amplo conjunto de relações, de mediações que estão em movimento nesta totalidade. Por isso, é importante olhar analiticamente para suas origens e suas contradições.

A fim de alcançar os objetivos elencados nesta pesquisa, realizamos um estudo teórico de caráter descritivo-analítico com o intuito de apreender as concepções éticas, políticas e ideológicas que fundamentam as propostas da Política de Formação Continuada de Diretores Escolares de Minas Gerais. Por essa característica, a investigação é qualificada como pesquisa de análise documental. A análise documental não representa algo menor no contexto científico. Ao contrário, como argumenta Evangelista (2009), ela possibilita compreender significados históricos. Documento é história e a história é construída a partir de relações sociais concretas. De acordo com a autora, os documentos produzem mais do que diretrizes no âmbito educacional, pois “articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2009, p.2).

Nesse sentido, no decorrer da pesquisa direcionamos nosso olhar também para os aspectos históricos que antecedem a implementação da política de formação da SEE-MG, pois, conforme nos aponta Gomide (2013), a investigação sobre as políticas educacionais pressupõe um resgate da historicidade do fenômeno de modo a

[...] desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos. (GOMIDE, 2013, p.8)

Buscamos organizar o percurso investigativo de nossa pesquisa em etapas distintas, sucessivas e complementares. Na primeira etapa, realizamos um estudo acerca das mudanças em curso na sociedade e das perspectivas presentes nas formulações teóricas sobre a formação continuada de diretores escolares, buscando identificar o papel desses intelectuais na sociedade, a fim de estabelecer as ferramentas teóricas para a análise da Política de Formação Continuada de Diretores Escolares de Minas Gerais. Na segunda etapa, voltamo-nos para reconstrução dos antecedentes históricos das políticas de formação dos diretores escolares, para identificar as bases em que foram fundamentadas. Na terceira etapa, empreendemos um estudo da política mineira de formação dos diretores a partir da reforma educacional, buscando verificar a concepção pedagógica, a perspectiva política e o perfil exigido para a gestão. Na quarta e última etapa, problematizamos e analisamos a política de formação dos diretores mineiros a

partir dos documentos oficiais para verificarmos os impactos na configuração do trabalho desses profissionais.

Os capítulos foram estruturados do modo que expomos a seguir.

O capítulo I foi intitulado “EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: vínculos históricos da formação dos Diretores Escolares no Brasil”. Nesse capítulo, recorreremos às formulações de Florestan Fernandes (1996) para resgatar o processo de constituição da sociedade brasileira sob os princípios heteronômicos e autocráticos da burguesia brasileira. Através de uma contextualização mais geral da educação brasileira no interior desse processo, buscamos refletir sobre a formação continuada dos diretores escolares considerando os aspectos históricos da associação da burguesia brasileira ao capitalismo internacional.

O capítulo II, intitulado “A FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS – aspectos teóricos”, trata da configuração da formação dos diretores escolares no contexto da reforma educacional da década de 1990 sob a perspectiva do gerencialismo neoliberal. Primeiramente, contextualizamos essa reforma retomando os princípios da Reforma Político-Administrativa do Estado brasileiro, evidenciando as bases estruturais das políticas de formação continuada. Posteriormente, buscamos refletir e verificar em que medida a concepção de formação continuada no contexto do neoliberalismo articula-se com a especificidade do **trabalho educativo; da administração escolar e com a direção escolar e organização da cultura**<sup>7</sup>.

O capítulo III, intitulado “POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: concepção, trajetória e projeto”, apresenta as diferentes faces que essa política assumiu em governos distintos desde a implementação da reforma educacional nos anos de 1990 até a sua forma mais consolidada em 2018. Isso nos permitiu delinear as principais ações que se consolidaram como pilares da formação continuada dos diretores.

O capítulo IV, intitulado “AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO/CERTIFICAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO: marcos regulatórios da Política de Formação Continuada de Diretores Escolares de Minas Gerais”, caracteriza os programas de formação continuada de diretores escolares desenvolvidos nos três períodos históricos que recortamos para análise, ou seja, SECOM e PROCAD (1990-2002); PROGESTÃO e Certificação

---

<sup>7</sup> As categoriais serão grafadas com letra minúscula em todo o texto. Estarão em negrito quando imbuídas especificamente desse sentido.

Ocupacional (2003-2014) e Itinerários Avaliativos de Minas Gerais (2015-2018). Para tanto, baseamo-nos nas legislações que regulamentaram e/ou regulamentam esses programas, assim como nos materiais didáticos e orientadores dos mesmos. Nesse capítulo procuramos evidenciar os aspectos referentes ao planejamento, implementação e consolidação das políticas e verificar as dimensões da regulação presentes nas mesmas. Além disso, buscamos identificar os aspectos que revelam os traços de continuidade da perspectiva de uma gestão baseada no gerencialismo.

O capítulo V, intitulado “A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES EM MINAS GERAIS: uma análise a partir das categorias **trabalho educativo, administração escolar e direção escolar e organização da cultura**”, apresenta os resultados da pesquisa realizada, através da análise dos documentos e materiais (guias, cadernos, resoluções, editais, entre outros) que foram utilizados e/ou fundamentaram os programas de formação continuada dos diretores escolares no âmbito da SEE-MG. As formulações presentes nesses programas são analisadas à luz das categorias elencadas no capítulo II, **trabalho educativo, administração escolar e direção escolar e organização da cultura**, a fim de elucidar as concepções pedagógicas e ético-políticas da formação continuada em Minas Gerais.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: VÍNCULOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES NO BRASIL

#### Introdução

No presente trabalho partimos da premissa de que a investigação das políticas educacionais pressupõe a observação da historicidade do fenômeno. Portanto, neste capítulo, apresentamos a análise do lugar ocupado pela educação escolar no decurso da formação social brasileira, considerando, sob o ponto de vista dialético, o processo histórico de construção da sociabilidade capitalista, bem como a correlação de forças na luta de classes. Nosso objetivo é verificar as relações existentes entre os projetos societários da classe dominante no Brasil, a educação pública e a formação dos diretores escolares.

No exercício de apreendermos a realidade educacional brasileira a partir dos vínculos concretos existentes entre a educação e a constituição/organização da nossa sociedade, ancoramo-nos principalmente nas formulações de Florestan Fernandes (2006) acerca dos momentos constitutivos da Revolução Burguesa no Brasil. As análises de Fernandes (2006) trazem importantes elucidações para compreendermos o processo atual de dominação burguesa. A partir do panorama histórico retratado pelo autor, sobre o processo lento de modernização da era colonial para o capitalismo monopolista, inferimos que as opções ideológicas e políticas assumidas pela burguesia brasileira não apenas influenciaram, mas condicionaram a educação escolar aos limites dos seus interesses. Com efeito, Fernandes (1966) já argumentava que: “Existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e a sociedade, em consequência da qual: 1º.) a educação forma o homem; 2º.) o homem define o valor social da educação” (FERNANDES, 1966, p.71).

Nenhuma fatalidade compele a educação a atuar, inexoravelmente, como uma força unilateral e cega, pelo menos dentro dos limites em que ela possa ser encarada através de reguladores psico-sociais ou sócio-culturais. Ela pode, em outras palavras, formar o homem de diferentes maneiras e é o próprio homem quem decide, através de comportamentos sociais inteligentes, as variações em questão. (FERNANDES, 1966, p.71).

O trecho supracitado remete-nos ao princípio defendido por Gramsci (2000)<sup>8</sup> de que não são as circunstâncias que determinam o movimento histórico, mas sim a ação humana. Consideramos que essa perspectiva é também corroborada e enriquecida por Saviani (2008) ao reunir e analisar metodicamente os períodos e as condições de oferta e desenvolvimento da educação escolar no Brasil. A abordagem de Saviani (2008) sobre as ideias pedagógicas na educação brasileira permite que compreendamos a perspectiva histórica do trabalho educativo e, conseqüentemente, o lugar dos diretores escolares nesse processo, assim como sua formação.

A partir desses autores buscamos compreender a relevância social da educação na nossa sociedade em diferentes momentos da história. Essa revisão histórica é importante para evidenciarmos um aspecto fundamental para a compreensão do nosso objeto de análise, qual seja, a associação da burguesia brasileira ao capital internacional de forma subordinada. Essa é uma marca recorrente nas políticas educacionais.

O capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira seção, tratamos do desenvolvimento do capitalismo no Brasil a partir de Fernandes (2006), destacando o caráter autocrático e heteronômico desse processo. Na segunda seção, empreendemos um diálogo com Saviani (2008), buscando elucidar os significados do Trabalho Educativo e situar a Administração Escolar. Na terceira seção, prosseguimos a discussão identificando e analisando, nos projetos dos organismos internacionais para a educação no Brasil, os elementos e orientações voltados especificamente à formação dos diretores escolares. Ao mesmo tempo, analisamos o papel da burguesia brasileira (representada atualmente pelo empresariado) na articulação e condução de tais projetos. Na quarta seção, apresentamos e discutimos a perspectiva da formação dos diretores escolares a partir da reforma educacional sob o neoliberalismo.

### **1.1 O processo de constituição do capitalismo no Brasil: autocracia e heteronomia como bases da sociedade**

O processo de consolidação do capitalismo no Brasil não ocorreu nos moldes de uma revolução clássica, mas de modo adaptativo e com predominância de diversas formas de coerção. As diferentes épocas da história do país revelam que os interesses da classe

---

<sup>8</sup> Nas palavras de Gramsci (2000): A descoberta de novos combustíveis e de novas energias motrizes, bem como de novas matérias-primas a transformar, tem certamente grande importância porque pode modificar a posição dos Estados, mas não determina o movimento histórico, etc. (GRAMSCI, 2000, p.51)

dominante foram sempre prioritários na economia, na cultura e na política. Sob o manto do autoritarismo, as transformações sociais foram conduzidas ao longo do tempo para manter o poder e o domínio dessa classe sobre os demais, haja vista a manutenção da ordem escravista por mais de 300 anos até o estabelecimento do trabalho assalariado<sup>9</sup>.

A entrada do Brasil no capitalismo apresenta um caráter peculiar, pois, segundo Fernandes (2006), o país não passou por uma revolução burguesa clássica, a elite pertencente ao poder oligárquico “aburgueseou-se”, de forma que o modo de produção capitalista foi se desenvolvendo e se expandindo às expensas dos interesses patrimonialistas dessa elite, mantendo, assim, uma estrutura social arcaica e conservadora justaposta aos processos de modernização do capitalismo. Essa elite, composta principalmente pelos senhores rurais, encarnou o “espírito burguês” sem jamais abrir mão dos seus privilégios, visto que em nenhum momento “esse ‘espírito burguês’ exige a defesa implacável dos direitos do cidadão” (FERNANDES, 2006, p.46). Ao contrário, a história nos revela que a participação das massas nos processos de transformações sociais e na formação do bloco histórico foi repetidamente ignorada e reprimida.

Para Fernandes (2006), a Independência constituiu-se a primeira grande revolução social brasileira em dois sentidos, primeiro por representar historicamente o fim da era colonial e segundo por inaugurar a época da sociedade nacional. Além disso, outro aspecto fundamental apontado pelo autor é o caráter autônomo dessa sociedade, em que a organização do poder passa a ser de dentro e não mais uma imposição externa. Todavia, esse processo se deu preservando velhas estruturas e privilegiando os estamentos senhoriais, constituindo, portanto, o que o autor denominou de “revolução dentro da ordem”.

As elites nativas não se erguiam contra a estrutura da sociedade colonial. Mas, contra as implicações econômicas, sociais e políticas do estatuto colonial, pois este neutralizava sua capacidade de dominação em todos os níveis da ordem social. [...] Assim, sem negar a ordem social imperante na sociedade colonial e reforçando-a, ao contrário, as referidas elites atuaram revolucionariamente no nível das estruturas do poder político, que foram **consciente** e

---

<sup>9</sup>Inspirados pelas características ácida e irônica próprias da crítica marxiana, valemo-nos da analogia religiosa para explicar o conceito do termo. Na seção VI d'O Capital, Marx (2017) remove a máscara da justiça social sustentada pelo liberalismo e revela-nos as faces sagrada e profana contidas no modo de produção do capitalismo expressas na forma denominada salário. Em verdade, o salário pago ao trabalhador oculta o principal ingrediente da acumulação capitalista, o trabalho gratuito realizado pelo assalariado para o seu patrão, uma espécie de escravidão moderna que, ungida pela ideologia cristã, torna possível a remissão do pecado da ganância. O valor da força de trabalho empregada pelo trabalhador é sempre muito inferior ao valor que essa força produz, porém essa realidade é ocultada pelo galardão da diligência sobre a preguiça. “A forma-salário extingue, portanto, todo o vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais-trabalho, em trabalho pago e trabalho não pago” (MARX, 2017, p.610).

**deliberadamente** adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social. (FERNANDES, 2006, p.50 grifo nosso)

Muito embora a constituição do Estado nacional implicasse a absorção dos ideais do liberalismo, as elites locais o adaptaram à sua conveniência. Conforme Fernandes (2006), o liberalismo<sup>10</sup> das elites brasileiras se apoiava em duas bases principais ideológica e utópica. De um lado, buscava-se a emancipação dos estamentos senhoriais das limitações impostas pelo Brasil colônia ao mesmo tempo em que se redefiniam as relações de dependência com o mercado externo e as grandes potências, e, de outro lado mirava-se a construção de um Estado nacional.

Na leitura de Coutinho (2011), a entrada do Brasil no capitalismo se deu por uma via não clássica que remete ao conceito leninista de “via prussiana”<sup>11</sup> ou de uma “revolução passiva” em termos gramscianos, cujas transformações feitas pelo alto sempre suprimiram a participação popular de toda e qualquer interferência na constituição de uma cultura verdadeiramente democrática. Esses argumentos reforçam a compreensão de que somos uma nação cujos valores patrimonialistas conservadores sobreviveram à Independência e foram sobrepostos à máxima liberal universalista pela burguesia brasileira autocrática, subordinando, assim, a própria configuração do Estado Nacional.

Pode-se dizer, sem subterfúgios, pois que a absorção do liberalismo respondia a requisitos econômicos sociais e políticos que condicionavam a associação livre mas heteronômica do Brasil às nações que controlavam o mercado externo e as estruturas internacionais de poder. [...] o liberalismo só contribuiu para intensificar a desagregação do status quo ante de modo indireto, gradual e intermitente. É que ele não preenchia, aqui, as funções de dinamizador cultural da consolidação de uma ordem social nacional autônoma. Concorria para precipitar a formação e para orientar o desenvolvimento de uma ordem social nacional, mas heteronômica (ou dependente). (FERNANDES, 2006, p. 54-55)

<sup>10</sup> Ainda no caderno **Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**, vale retomar a análise de Gramsci sobre essa corrente política, para o autor, “dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberismo é uma ‘regulamentação’ de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição de renda nacional.” (GRAMSCI, 2000, p.47)

<sup>11</sup> De acordo com Coutinho (2011), o conceito de “via prussiana” leninista refere-se à transição para o modo de produção capitalista, principalmente no que tange ao ajuste da estrutura agrária às demandas do capital. Coutinho (2011) generaliza esse conceito ao interpretar os períodos de transição pelos quais passou o Brasil (Independência, Abolição, República, mudança do bloco no poder de 1930 e 1937, e o golpe de 1964). Para o autor todas essas fases revelam “uma resposta à prussiana; uma resposta na qual a conciliação pelo alto jamais escondeu a intenção explícita de manter marginalizadas ou reprimidas (...) as classes e camadas sociais de baixo” (COUTINHO, 2011, p.45-46).

Esse modelo de desenvolvimento evidencia-nos que a formação e o estabelecimento da sociedade brasileira se deram sob um paradigma burguês conservador, que buscou preservar e privilegiar os interesses oligárquicos dos estamentos senhoriais, os quais sempre detiveram o poder desde o nascimento da colônia. A manutenção desse paradigma de desenvolvimento econômico, político e social conservador e heteronômico é responsável pela desigualdade extrema na sociedade brasileira atual, onde os grilhões da ideologia escravista insistentemente sobrevivem mesmo após a instauração da república. Os impactos desse processo podem ser percebidos de modo objetivo não apenas na esfera econômica, mas em todo o tecido social. A construção da subjetividade dos indivíduos e, conseqüentemente, as relações sociais estabelecidas acabam alimentando o agir da classe dominante e favorecendo a sedimentação de determinada mentalidade.

As análises de Florestan Fernandes (2006) sobre as particularidades e características da revolução burguesa no Brasil corroboram o pensamento marxiano de que o desenvolvimento do capitalismo no interior dos países não é único e nem linear. Nesse sentido, há padrões de desenvolvimento capitalista distintos, que são permeados por determinadas condições sociais e históricas. Diferentemente dos países que ocupam o centro do capitalismo, o Brasil passou por uma revolução cujas características refletem sua condição periférica e heteronômica no cenário do capitalismo mundial. De acordo com Fernandes (2006), as heranças de uma sociedade colonial, escravocrata e extremamente conservadora proporcionaram uma revolução pelo alto<sup>12</sup>. Ou seja, o país passou por uma modernização convergente com a manutenção dos privilégios da classe dominante. A ausência de compromisso da elite para com a defesa dos direitos do povo constituiu-se marca fundante desse movimento. O autor argumenta ainda que o capitalismo no Brasil foi construído sob o ponto de vista da classe dominante e, nesse sentido, não foram apenas os interesses externos que atuaram nesse processo, mas principalmente os interesses internos dessa classe.

Isso quer dizer que o desenvolvimento capitalista sempre foi percebido e dinamizado socialmente, pelos estamentos ou pelas classes dominantes, segundo comportamentos coletivos tão egoísticos e particularistas, que ele se tornou compatível com (quando não exigiu) a continuidade da dominação

---

<sup>12</sup> Coutinho (2011) corrobora as formulações de Fernandes (2006) ao demonstrar que a forma particular com que o Brasil adentra no universo capitalista após a Independência, ainda que já estivesse articulado ao mercado capitalista mundial, tem reflexo importante na constituição da sociedade civil. Segundo o autor, na era colonial a sociedade no Brasil sustentava uma cultura organizada de forma tosca e primitiva, pois não havia parlamento ou partidos políticos, as escolas eram catequéticas e não se podia imprimir livros ou publicar jornais. A revolução da Independência pouco modificou esse quadro, uma vez que consistiu em uma manobra pelo alto e apartada da participação popular.

imperialista externa; a permanente exclusão (total ou parcial) do grosso da população não possuidora do mercado e do sistema de produção especificamente capitalistas; e dinamismos socioeconômicos débeis e oscilantes, aparentemente insuficientes para alimentar a universalização efetiva (e não apenas legal) do trabalho livre, a integração nacional do mercado interno e do sistema de produção em bases genuinamente capitalistas, e a industrialização autônoma. Desse ângulo, dependência e subdesenvolvimento não foram somente “impostos de fora para dentro”. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana. (FERNANDES, 2006, p.262)

Fernandes (2006) identifica três fases distintas do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. A primeira fase, de transição neocolonial, configura-se pelo surgimento de um mercado capitalista especificamente moderno que se manteve da Abertura dos Portos em 1808 até por volta de 1860. Três aspectos são importantes nesse período, i) o enlace da economia com o mercado mundial externo, principalmente com a Inglaterra; ii) o enlace do mercado capitalista moderno com a cidade e sua população e iii) o enlace desse mercado com o sistema de produção escravista. O autor pontua que o padrão de desenvolvimento neocolonial difere do colonial uma vez que torna a cidade o núcleo de efervescência econômica, ao redor do qual giram o fluxo e o crescimento do comércio, assim como a produção escravista. Muito embora o desenvolvimento urbano estivesse em alta, não foi forte o suficiente para findar com o trabalho escravo e favorecer uma relação entre mercado capitalista interno e externo.

A segunda fase caracteriza-se pela formação e expansão do capitalismo competitivo. De acordo com Fernandes (2006), o interesse da aristocracia agrária, até então dominante, pautava-se na consolidação do mercado capitalista interno, cujos alicerces foram construídos com base no trabalho escravo. Se, por um lado, o trabalho livre, atrelado ao desenvolvimento urbano das principais cidades, tornava-se crescente e atraía os movimentos demográficos, por outro, restringia-se a determinados grupos de renda alta e média e aos imigrantes, que buscavam ascensão social e econômica. Aos escravos, forros e libertos, que também se incluíam nesse movimento, eram reservados os trabalhos mais duros e degradantes. Dadas as condições atípicas desse desenvolvimento, as pressões externas do mercado mundial e da esfera econômica interna exigiam uma adequação do país ao padrão de desenvolvimento do capital. Todavia, a lógica neocolonial persistia e, enquanto outros países da América Latina sucumbiam, o sistema econômico brasileiro reagiu de modo flexível, devido principalmente à produção

cafeeira e aos recursos naturais cobiçados pelas grandes potências imperialistas. Além desses fatores, a imigração e a competição entre as nações capitalistas avançadas criaram as condições para a construção de uma economia capitalista dependente no Brasil, plenamente aceita pela camada dominante da sociedade.

Como a aristocracia agrária e o alto comércio, as nações hegemônicas estavam muito empenhadas em manter a economia brasileira como uma economia articulada, não só no plano mundial, mas também e principalmente no nível nacional. [...] suprimir a articulação inerente à superposição da economia urbano-comercial e da economia agrária seria o mesmo que matar a galinha dos ovos de ouro. (FERNANDES, 2006, p.278)

A análise de Fernandes (2006) evidencia-nos a inter-relação de duas esferas contraditórias e complementares no desenvolvimento do capitalismo no Brasil, quais sejam, a arcaica e a moderna. O autor ressalta dois aspectos fundamentais que confirmam um padrão de desenvolvimento brasileiro duplamente articulado, de um lado a articulação de um setor arcaico com um setor moderno (urbano-industrial) e de outro a articulação do setor agrário exportador com os países capitalistas centrais. Esse modo de conformação da economia e da sociedade foi aceito naturalmente pela aristocracia dominante da época. No que se refere ao fim da escravidão no Brasil e às novas configurações do mundo do trabalho nesse contexto, o autor mostra que os fatores que contribuíram para a extinção da escravidão formal se encontram no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no país, que, frente aos avanços do setor urbano-comercial, curvou-se à necessidade da formação de uma sociedade competitiva pautada nas relações de mercado, cuja superioridade põe abaixo estamentos e castas e promove o confronto dos homens livres, porém classificados pela propriedade privada.

A terceira e última fase do desenvolvimento e consolidação do capitalismo no Brasil, conforme Fernandes (2006), constituiu-se com a irrupção do capitalismo monopolista. Pode-se dizer que as duas grandes guerras mundiais do século XX foram expressões do avanço do capitalismo por meio dos monopólios em busca de novos mercados. O autor argumenta que, sob a direção do capitalismo monopolista, a exploração dos países dependentes atingiu grandes proporções em comparação aos regimes anteriores. Se o fim da Primeira Guerra levou à segunda partilha do mundo, o fim da Segunda Guerra inaugurou uma era de luta contra o socialismo ascendente em determinados países. Primeiramente, os rumos tomados pelo Brasil nessa fase seguiram a forma típica destinada à periferia do capital, ou seja, ser primordialmente fornecedor de matéria-prima, fato que contribuiu sobremaneira para a expansão dos monopólios

externos. A partir da década de 1950, contudo, o Brasil se incorporou ao capitalismo monopolista como um dos seus polos dinâmicos. Todavia, a característica prioritária é de um capitalismo monopolista adaptado. No período pós-1964, ainda segundo Fernandes (2006), esse movimento foi mais bem sucedido devido a ação unificada de governo e empresários. O autor ressalta, mais uma vez, o poder decisivo da elite na manutenção da dupla articulação no processo de desenvolvimento do capitalismo monopolista, que, sob novo pano de fundo, geraria novas formas de dependência dos países centrais, porém com caráter permanente. Nesse contexto, o Estado nacional assumiu uma posição estratégica e se tornou representante legítimo da classe burguesa dominante.

Na análise de Coutinho (2011), os embriões de uma sociedade civil nascente no Brasil foram destroçados pelo regime ditatorial instaurado em 1964, que, mais uma vez, constituiu-se como uma “solução prussiana para os problemas decorrentes da necessidade de levar o país a um novo patamar de acumulação capitalista” (COUTINHO, 2011, p.28). Além disso, o estabelecimento do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, reprimiu toda e qualquer manifestação de organização cultural popular que emergia dessa sociedade, reforçando as correntes elitistas e favorecendo uma nova via de organização cultural através dos meios de comunicação de massa dominados por grandes monopólios.

Fernandes (2006) salienta que a dominação burguesa no Brasil seguiu na contramão do ocorrido nos países de capitalismo central e caracterizou-se como uma autocracia burguesa, que serviu de via facilitadora para as camadas privilegiadas da sociedade ao mesmo tempo que aprofundou a desigualdade. À medida que se ampliou, esse sistema tornou mais densas as desigualdades econômicas, sociais e políticas preexistentes.

Através de uma exposição cuidadosa, Fernandes (2006) revelou-nos elementos que são estruturais na formação social brasileira no que tange à hegemonia burguesa e que ainda hoje se fazem presentes nessa “nova” conformação social do país. Esse estudo, de acordo com Bering (2008), permite-nos reconhecer as características fundantes do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, como:

[...] uma forte dissociação pragmática entre capitalismo e democracia; a extrema concentração da riqueza; a drenagem para o exterior de significativa parcela do excedente econômico nacional; a persistência de formas pré-capitalistas de trabalho e a depressão do valor do trabalho assalariado. No que se refere à relação com o capital estrangeiro, Fernandes sublinha que a burguesia nacional associada à internacional, “quer manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o capital se deteriore”, consolidando a conjugação orgânica entre o desenvolvimento desigual interno e dominação imperialista externa.

Nesse processo, o Estado nacional não é uma peça contingente. Ao contrário, ele é o verdadeiro dinamismo do poder burguês [...] (BERING, 2008, p. 106)

Segundo Bering (2008), os períodos destacados por Fernandes (2006) representam o processo denominado de *modernização conservadora*, cuja sombra esteve presente em muitos momentos da história do país. Coutinho (2011) acrescenta mais um elemento a essa síntese que ele denominou de “modernização conservadora” prussiana e aponta que o impacto no plano cultural foi significativo, devido à forte presença e atuação do Estado, fortalecendo a sociedade política em detrimento da sociedade civil.

No que diz respeito à esfera educacional, Fernandes (1966) já nos alertava que sociedades como o Brasil, que não dispõem de recursos psicossociais e socioculturais suficientes para desencadear um processo de inovação cultural completo, possuem grandes dificuldades na assimilação das instituições escolares. De fato, esse modelo de desenvolvimento e de sociedade que implementa as transformações “pelo alto” estão fortemente presentes na educação brasileira. Saviani (2013) evidencia que ao longo da história do Brasil a relação entre o direito à educação e o dever de garanti-lo vem ocorrendo de modo divergente e na direção da negação. Desde o estabelecimento da República, a dominação das oligarquias latifundiárias se refletia nos sistemas educacionais brasileiros no sentido de preservar a estrutura social existente, excluindo a maioria pobre da população e mantendo uma dualidade perversa entre os filhos da burguesia e da classe trabalhadora. Essa é a realidade que prevalece desde os pequenos e longínquos lugarejos do país até os grandes centros urbanos. Essa constatação confirma a face autocrática da burguesia brasileira, que agiu e continua agindo de forma intransigente na manutenção de sua hegemonia na sociedade. O que se observa, por exemplo, no final do período ditatorial, e início dos anos 1990, foi uma reorganização da burguesia brasileira, articulando estratégias de coerção e consenso, tendo em vista as novas exigências do capitalismo mundial. Nesse contexto, a burguesia visou redefinir a escola: de um aparelho cultural, portanto, instância das contradições e lutas, para um aparelho privado de hegemonia para afirmar pedagogicamente seus interesses.

A despeito da expansão dos sistemas educacionais e da ampliação do acesso da população aos meios educacionais formais, a dualidade imposta pela autocracia da burguesia brasileira está fortemente presente nas políticas públicas educacionais atuais. Enquanto na esfera privada os processos educacionais priorizam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela mediação dos conteúdos, na educação pública priorizam-se o treinamento das competências do “aprender a aprender”. Considerando

que o trabalho é uma atividade humana central na construção da subjetividade e que a educação no Brasil esteve historicamente imersa em uma profunda contradição de classe, não podemos ignorar que tais determinações são constitutivas da educação em sentido amplo e devem ser consideradas na discussão, na análise e na interpretação dos fenômenos educacionais particulares, como na análise das políticas de formação dos diretores escolares e dos impactos que isso tem no papel e na configuração do trabalho dos mesmos.

### **1.2 Educação no Brasil sob o legado da autocracia e da heteronomia: os significados do Trabalho Educativo e o lugar da Administração Escolar**

As formulações de Fernandes (2006) lançam uma luz importante para compreendermos que as exigências do sistema produtivo do capitalismo sobre a educação escolar têm, na verdade, reforçado as características estruturais da formação social brasileira e o processo de dominação. Observamos que o extenso período de existência da sociedade escravista e a ideologia por ela imposta tem influência determinante sobre a mentalidade dos sujeitos que formam a sociedade brasileira atual, condenando a população negra e pobre a viver nas margens. Por isso, concordamos com Saviani (2013) que os processos históricos de desenvolvimento da educação brasileira, mesmo seguindo contextos político-econômicos bastante distintos que vão do Brasil colônia à democracia capitalista neoliberal, evidenciam uma tendência protelatória à garantia do direito à educação.

Através da periodização e análise das ideias pedagógicas da educação brasileira, Saviani (2008) identifica quatro períodos principais a saber: i) predominância da concepção tradicional religiosa (1549-1759); ii) predominância da visão tradicional leiga (1759-1932); iii) concepção moderna com predominância da Pedagogia Nova (1932-1969) e iv) predomínio da concepção produtivista sob a teoria do capital humano e emergência das vertentes críticas (1969-2001). Os períodos compilados nesse estudo são de extrema relevância para compreendermos as feições assumidas pelo campo educacional no Brasil ao longo dos séculos e a configuração do trabalho educativo e do papel dos diretores escolares. Portanto, compreender, os períodos anteriores ao regime ditatorial é importante para se ter clareza do fio condutor da educação destinada às massas conforme o sistema capitalista brasileiro se desenvolvia e avançava.

Da era colonial à republicana, observa-se que a educação brasileira esteve sempre voltada para a elite. Se no período colonial o trabalho educativo refletia o fenômeno da aculturação, ou seja, uma educação que se constituía como instrumento para dominação cultural, expandindo o império pelo domínio da fé, a fase seguinte, ainda que abarcasse as reformas pombalinas e a pedagogia leiga, não impediu o ensino nos seminários e escolas religiosas. Estas, se imbuíram do espírito das reformas para se adequarem à nova ordem.

Saviani (2008) aponta que entre as reformas propostas nesse período voltavam-se para a burguesia mercantil e para a nobreza togada com o objetivo de integrá-los ao novo tipo de sociedade de base mercantilista a se instituir. O autor afirma que a elite brasileira, que esteve à frente do processo de Independência e da organização do Estado, se apropriou da concepção laica de escola que emergia do contexto burguês e buscou ajustá-la às especificidades da situação do país. Essa afirmação converge com os apontamentos de Fernandes (2006) acerca do liberalismo adaptado aos interesses da classe dominante, tal como vimos anteriormente.

A emergência do capitalismo competitivo traz à tona a questão da substituição da força de trabalho escravizada pelo trabalho livre. Como já indicamos anteriormente, o domínio oligárquico atuou fortemente nesse processo de transição “beneficiando”, de certa forma, os imigrantes e relegando os abolidos a uma situação de total abandono. Assim, a situação educacional era extremamente crítica no que se refere à marginalização das camadas sociais de baixo. Mesmo o crescimento urbano tendo atuado como fator de mudança no final do século XIX, os vícios da sociedade escravista e elitista se mantiveram e perduraram em suas bases tradicionalistas de dominação.

Apesar disso, Saviani (2008) chama atenção para o fato de que, na luta pela hegemonia no âmbito educativo, há também a presença de correntes de ideias pedagógicas de grupos não dominantes que se tornaram mais evidentes, principalmente a partir de 1920<sup>13</sup>. Coutinho (2011) corrobora essa visão e destaca que a partir dessa década,

A sociedade brasileira vai se tornando mais complexa (ou menos simples), o capitalismo vai se tornando o modo de produção dominante também nas

---

<sup>13</sup> Ambos autores, Saviani (2008) e Coutinho (2011), destacam que o partido Comunista Brasileiro-PCB foi a expressão da contra hegemonia nesse período mobilizando a classe operária. O PCB representava, segundo Coutinho (2011), o embrião do partido moderno de uma sociedade civil nascente. De acordo com Saviani (2008) o PCB, inspirado nas realizações da sociedade soviética, defendia no campo educacional quatro pontos básicos: “ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares.” (SAVIANI, 2008), p. 183)

relações internas. Nossa estrutura social, com a Abolição, com os primeiros inícios da “via prussiana” no campo, começa a se tornar mais próxima da estrutura de uma sociedade capitalista, ainda que continue atrasada e fortemente marcada por restos pré-capitalistas; novas classes e camadas sociais se apresentam no cenário político do País. Antes de mais nada, começa a surgir uma classe operária formada ainda essencialmente por semiartesãos; os primeiros esboços de industrialização, a grande imigração de finais do século passado, criam um bloco social contestatário, que põe em discussão de modo organizado (o que talvez ocorra no Brasil pela primeira vez) o modelo “prussiano”, elitista e marginalizador de dominação política, econômica e social até então dominante. (COUTINHO, 2011, p.23)

As instituições que compõem a sociedade civil, no sentido gramsciano, são campos de luta e espaços de disputa pela hegemonia. A escola, enquanto aparelho de cultura especializado na instrução e na educação e, como tal, responsável pela formação intelectual, vai expressar as contradições da sociedade capitalista, pois se encontra no seio da disputa hegemônica. Assim, afirma Coutinho (2011):

Um momento básico da organização da cultura é o sistema educacional: cada vez mais com o crescimento da sociedade civil, o sistema educacional deixa de ser uma simples instância direta da legitimação do poder dominante para se tornar um campo de luta entre as várias concepções político-ideológicas [...] (COUTINHO, 2011, p. 17)

Saviani (2008) destaca que a educação do terceiro período abarcou, principalmente, os princípios da Pedagogia Nova. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 é o marco inicial do projeto escolanovista, que, segundo o autor, tornou-se a base de recomposição da crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes. Nesse sentido, essa corrente de viés liberal não rompe com a estrutura de classe e cria uma polarização entre o tradicional e o moderno para sustentar e justificar suas ações políticas no âmbito educacional.

Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino”, ela deslocou o eixo da preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. (SAVIANI, 2012, p.10)

É importante reconhecermos que as colocações de Anísio Teixeira (1957), um dos maiores representantes da Escola Nova, expressam relevância no que diz respeito ao enfrentamento das formas objetivas e subjetivas do dualismo social e educacional persistente no Brasil e constitutivo dessa sociedade. O seu legado em defesa da democracia, de uma escola pública e para todos é de fato um divisor de águas na história

da educação brasileira que só encontrou limites na sua formação liberal clássica<sup>14</sup>. Não obstante, concordamos com as ponderações feitas por Saviani (2012) de que a introdução dos princípios da “Escola Nova” foi antes um incremento para o ensino destinado às elites, enquanto o ensino destinado às classes populares sofreu um rebaixamento. Sob esse ponto de vista, o viés escolanovista constituiu-se em fator importante para manter o status autocrático da burguesia oligárquica.

O golpe que estabeleceu o Estado Novo (1937 – 1945), contudo, veio a dismantelar a obra de Anísio Teixeira e dos pioneiros para a educação, conforme aponta Saviani (2008). A partir de então, novas perspectivas foram impostas pela denominada Reforma Capanema, com o apoio da Igreja. Em linhas gerais, essa proposta fortaleceu, mais uma vez, a dualidade estrutural da educação brasileira através do ensino profissionalizante voltado especialmente para o povo.

De forma geral, podemos dizer que o período republicano, marcado pelas redefinições do projeto de desenvolvimento capitalista do Brasil, inaugurou uma nova racionalidade para a organização e a dinâmica escolar. Ou seja, o trabalho educativo passou a ser compartimentado em especialidades e uma nova divisão técnica entre as atividades da docência e administrativas e/ou burocráticas passa a vigorar, criando uma hierarquia entre as funções político-sociais na escola determinada pelas mudanças no padrão de desenvolvimento, considerando a necessidade de vincular a escola à reprodução social. Esse quadro se aprofundou na Era Vargas, em que a educação escolar passou a ser requisitada para promover e acompanhar o avanço das forças produtivas do capital. Ou seja, em função da necessidade de ampliar o acesso dos filhos da classe trabalhadora à escola e, ao mesmo tempo, manter essa instituição afinada com o modo capitalista de produção da existência. O trabalho educativo assume, então, um caráter mais especializado e passa a exigir uma formação técnico-científica dos docentes.

---

<sup>14</sup> Através da reflexão feita por Clarice Nunes acerca da biografia de Anísio Teixeira, a autora aponta: “A leitura de John Dewey, iniciada durante a década de 1920, proporcionou a Anísio Teixeira a possibilidade de construir um novo significado existencial, de encontrar resposta programática para as questões educacionais com as quais estava lidando e de elaborar uma síntese para uma nova visão de mundo. Sua apropriação de Dewey foi longa e múltipla e se desdobra em inúmeras publicações, traduções e na sua própria prática política. As suas experiências como docente e, sobretudo, como administrador, em diferentes conjunturas, foram depurando a sua escolha de temas e a sua apreciação sobre a obra deste autor. Se Dewey lhe permitiu notável abertura para o mundo moderno, configurou-se também como o seu grande limite.” (NUNES, 2000, p.14)

No Brasil, a função de diretor escolar foi instituída somente a partir da Primeira República (1889 – 1930) devido ao retardatário processo de modernização do capitalismo no país. De acordo com Paro (2009), sob a perspectiva das teorias da Administração, emergiram, com José Querino Ribeiro, por exemplo, os primeiros ensaios teóricos sobre uma formação específica para os diretores escolares no Brasil. Com a implantação da Ditadura Militar a partir de 1964, a educação, de forma ampla, foi direcionada pela teoria pedagógica tecnicista e estava alinhada à TCH, buscando atender às demandas da burguesia, nacional e internacional, com vistas à formação do cidadão trabalhador nos termos da sociabilidade capitalista. Dessa forma, as décadas de 1960 e 1970 foram fundamentais para o estabelecimento das especialidades previstas para a área da educação, ressaltando ainda mais a hierarquia no interior do magistério. A habilitação em Administração Escolar, contudo, não constituía o primeiro requisito para assumir o cargo de diretor escolar, uma vez que a indicação política<sup>15</sup> era o principal critério para o preenchimento desses postos.

É importante considerarmos que entre os anos de 1950 e 1960 as mobilizações contra-hegemônicas em torno de uma educação popular também se destacaram, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Esses movimentos foram possíveis devido ao clima favorável à democratização do país, porém as condições objetivas e subjetivas do momento sócio-histórico em questão estavam extremamente frágeis para que isso se concretizasse. O furor do desenvolvimentismo no início da década de 1960 encobria uma contradição latente nos âmbitos socioeconômico e cultural do Brasil. Saviani (2008b) explica que nesse período duas instituições atuaram de forma veemente para conciliar vertentes opostas. De um lado, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) elaborava e divulgava a ideologia nacionalista, por outro, a Escola Superior de Guerra (ESG) dava vazão à ideologia da interdependência, culminando com a desnacionalização da economia. Grupos empresariais nacionais e internacionais tiraram proveito da polarização em que se encontrava a sociedade e se aliaram a ESG através do Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) e, a partir de intensa propaganda contra os movimentos populares, criaram

---

<sup>15</sup> Conforme os apontamentos de Oliveira (2008), o Diretor Escolar revestia-se de uma autoridade patrimonial concedida por um chefe político que lhe permitia agir “como uma encarnação do poder público estatal dentro da escola, delegando responsabilidade e dando ordens aos seus subalternos” (OLIVEIRA, 2008, p.137).

o ambiente propício que conduziu ao golpe de 1964<sup>16</sup>. O quarto período identificado por Saviani (2008) desponta nesse contexto.

O Estado, em articulação direta com os interesses empresariais, representados pelo IPES, promoveu a reforma da educação visando assegurar o aumento da produtividade e da renda. Ao mesmo tempo houve uma reorganização dos processos de ensino visando torná-los objetivos e operacionais através da introdução da pedagogia tecnicista<sup>17</sup>. Na explanação de Saviani (2008b), essa reforma teve quatro eixos principais, a saber: i) a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades burguesas; ii) favorecimento da privatização do ensino; iii) implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra vigente; iv) institucionalização da pós-graduação.

Consideramos que o primeiro eixo é o mais significativo para nossa discussão, pois, além de ser expressão genuína da formação social brasileira, marcou historicamente a educação no país desde então. A vinculação da educação pública ao mercado capitalista sustenta-se nos princípios da Teoria do Capital Humano (TCH). Essa perspectiva é de extrema relevância para compreendermos a configuração que o trabalho educativo assume e como se desdobra a partir da década de 1970 em políticas de formação continuada de diretores escolares. Nesse sentido, acreditamos que a TCH é um dos mais importantes legados da ditadura para a educação, já que foi o sustentáculo para o desenvolvimento e implementação das políticas em todos os níveis e modalidades de ensino:

[...] na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida para o mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização

<sup>16</sup> Na argumentação de Cunha (2014), o IPES foi o intelectual orgânico coletivo do golpe. Assim, adjetivar a ditadura de militar não faz jus às mobilizações da esfera civil e também do Congresso Nacional antes e depois do golpe. Para o autor, “os golpistas civis foram, então, condição de possibilidade para o sucesso do golpe militar” (CUNHA, 2014, p.358). Os 21 anos do regime militar no Brasil deixaram um legado que ecoa até os dias atuais nas esferas econômica, política, cultural, social e educacional. Na interpretação de Coutinho (2011), o golpe de 1964 foi um reforço da “via prussiana” nos momentos de mudança que ocorreram no Brasil. No que se refere à cultura, o autor evidencia que a censura sistemática, o terrorismo ideológico e a repressão revelaram a “política cultural” do capitalismo monopolista de Estado então instalado, responsável por aumentar a exclusão das classes populares e estimular a emergência de uma cultura neutralizadora e socialmente asséptica.

<sup>17</sup> Para Saviani (2008), a pedagogia tecnicista reflete o sistema organizacional do ambiente fabril e procura transpor essa organização para a escola, ignorando que a relação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto. Na avaliação do autor, a entrada do tecnicismo junto aos pressupostos da pedagogia nova contribuiu para aumentar o caos na educação.

dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º. e 2º. Graus e pela criação do MOBREAL. (SAVIANI, 2008b, p.296-297)

As reformas implementadas nesse período materializaram o caráter autoritário do golpe, ao mesmo tempo em que foram expressão da modernização desejada pela burguesia brasileira associada ao capital internacional. Os acordos firmados através da USAID são exemplos dessa perspectiva e previam, além da colaboração no financiamento da educação, o planejamento e execução das propostas. Esse momento inaugurou o que Saviani (2008b) denominou de concepção produtivista de educação, primando pelos preceitos da racionalidade, eficiência e produtividade. A Lei nº 5.540/68, que reestruturou a universidade, e a Lei nº 5.692/71 relativa aos ensinos de 1º. e 2º. graus, estavam alinhadas com essa visão. Não obstante todas as críticas de que foi alvo nos anos 1980, a vertente produtivista segue hegemônica nas políticas educacionais atuais, porém atualizada com as novas demandas de produção e reprodução no capitalismo.

O favorecimento da privatização da educação, segundo eixo levantado por Saviani (2008b), perpassou aspectos distintos na Constituição estabelecida em 1967 como: a desvinculação orçamentária prevista nas constituições anteriores; apoio à iniciativa privada; relativização do princípio da gratuidade do ensino; além da concessão de bolsas no ensino superior e no ensino médio. O aumento do número de instituições privadas de ensino superior foi alavancado por essas medidas. Este é um legado do regime militar, que, segundo Saviani (2008b), vem se acentuando nas últimas décadas<sup>18</sup>.

O terceiro eixo diz respeito à estrutura organizacional das instituições de ensino. Saviani (2008b) salienta que as reformas instituídas no regime autoritário do Estado Novo por Gustavo Capanema só foram modificadas pela ditadura pós-1964 e perduram até os dias de hoje, principalmente no ensino superior. A Lei nº 5.692/71, relativa aos ensinos de 1º. e 2º. graus, visava a preparação das classes populares para o trabalho simples. Desse

---

<sup>18</sup> A afirmação de Saviani (2008) pode ser verificada, nas últimas quatro décadas, a partir da implementação de políticas educacionais para o ensino superior sob a perspectiva da Terceira Via, nas quais se busca mitigar os efeitos da desigualdade através de ações focalizadas. Como exemplo, podemos citar as políticas de ingresso nas universidades por cotas para estudantes negros, indígenas e oriundos de escola pública; a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), privilegiando a educação a distância; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); o Programa Universidade Para Todos (Prouni). Os dois últimos diretamente voltados para instituições de ensino superior privadas.

modo, houve a junção do primário e do ginásio, estendendo-se a obrigatoriedade escolar para oito anos; extinção do exame de admissão; introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho e a implantação da profissionalização compulsória no 2º. grau. Ainda segundo Saviani (2008b), a Lei nº 5.540/68, que reestruturou a universidade, gerou impactos importantes na qualidade do ensino ofertado. Entre os efeitos negativos da reforma, o autor cita a dissociação do ensino, pesquisa e extensão, embora se proclame sua indissociabilidade; a organização das disciplinas por semestre e a departamentalização, visando a redução de custos. A concepção produtivista da educação é um forte legado do regime militar, conforme defende Saviani (2008b), pois orienta as políticas educacionais até os nossos dias.

O quarto eixo destacado refere-se à pós-graduação, que é considerada um campo estratégico para ampliação e fortalecimento dos interesses da burguesia. Sua implantação se deu nos marcos das demais reformas, ou seja, visando a modernização através do avanço da ciência e da tecnologia. Não obstante, representou também um grande avanço para a educação brasileira. Como enfatiza Saviani (2008b), mesmo estando relacionada ao mercado, houve um incremento importante da produção científica e, por outro lado, possibilitou também o desenvolvimento de tendências contra-hegemônicas na área da educação.

Para Saviani (2008b), a herança educacional da ditadura empresarial - militar persiste em função do processo de transição para a democracia, cuja estratégia consistiu em uma conciliação pelo alto, de modo que a ordem socioeconômica se mantivesse. Ou seja, não houve uma revolução democrática, mesmo diante da intensificação dos movimentos sociais no período de abertura política. Ao contrário, as ações seguiram no sentido de contenção da participação popular. Para o autor, a continuidade socioeconômica se robusteceu a partir dos anos de 1990 em função da adoção do viés político neoliberal pela burguesia dominante, fato que reforçou a sujeição da educação aos desígnios do mercado e elegeu os parâmetros empresariais da iniciativa privada para a gestão da educação pública com o intuito de melhorar a eficiência, a eficácia e a produtividade.

No que se refere à direção escolar, Oliveira, D.A. (2000) nos indica que, no Brasil, a discussão acerca das questões administrativas escolares foi impulsionada pela publicação da Lei nº 5692 de 1971 (5692/71), que tomava como parâmetro a Administração Científica do Trabalho (ACT), de base taylorista. Através dessa legislação, o cargo de Diretor de Grupo Escolar tornou-se extinto e criou-se o cargo de

Diretor de Escola. Além disso, a complexificação da divisão técnica do trabalho conduziu à diversificação do trabalho no interior da escola, promovendo a figura dos especialistas. Estes seriam responsáveis pelo trabalho de planejamento na escola nas áreas da supervisão, administração, inspeção e orientação, a partir de uma concepção tecnicista da educação. Tal aspecto foi responsável, segundo a autora, pelo esvaziamento dos conteúdos voltados à formação dos professores. A figura do diretor escolar ganhou destaque a partir desse momento, e o mesmo passou a ser considerado o especialista em administrar.

Essa perspectiva foi consolidada durante o período ditatorial de pós-1964 e privilegiava uma organização burocrática que delegava a poucos o poder de decisão. Dessa forma, os diretores escolares eram responsáveis por cumprir e garantir que as ordens das instâncias superiores fossem cumpridas na sua unidade escolar.

Esse papel atribuído ao diretor de escola, que a partir daí assume posição de especialista contém em sua essência os princípios tayloristas da gerência, como aquele que organiza, controla e administra. Aquele que detém a concepção do trabalho, planeja e controla a execução do mesmo. Concebendo o ato de administrar como a seleção de recursos para se atingir determinados fins [...] (OLIVEIRA, 2000, p. 2)

É importante destacarmos que, no âmbito da educação, as políticas desse período tinham como propósito aumentar a escolaridade do trabalhador nos marcos da TCH e nos limites do desenvolvimento econômico dependente e aliado ao capital internacional. Como apontam Clark, Nascimento e Silva (2012), no período do regime, os acordos entre o então Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development, denominados de “Acordos MEC-USAID”, permitiram que as agências internacionais conduzissem a reforma educacional em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior) e nas várias esferas da educação, englobando desde o funcionamento do sistema educacional, reestruturação administrativa, formação docente e desenvolvimento curricular. De acordo com os autores, os países que estavam à frente da expansão capitalista consideravam a área educacional como fundamental para aumentar mercados, introduzir novos hábitos de consumo e formar força de trabalho de baixo nível. “Dessa forma, a dependência cultural é, ao mesmo tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica (CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2012, p. 154)”.

Os 21 anos da ditadura empresarial militar após o golpe de 1964 não podem ser ignorados nas pesquisas sobre política educacional, pois nela se encontram materializados os vestígios de continuidade de uma ordem socioeconômica ainda vigente, embora

atualizada. Entre os elementos do extenso legado deixado pela ditadura ao período democrático podem ser observados, segundo Saviani (2008), a perspectiva de uma educação voltada para os interesses e necessidades do mercado; o favorecimento do ensino privado e a busca pela privatização do ensino público; a estrutura organizacional dos sistemas de ensino, e até mesmo a concepção e a configuração do trabalho educativo sob o que se denomina de neotecnicismo.

O processo de abertura política iniciado nos anos 1980, propiciou uma série de mudanças no cenário da administração pública no Brasil. Por um lado, os movimentos sociais e educacionais que lutavam pela democratização rechaçavam o paternalismo, o clientelismo e a centralização do poder no âmbito do Estado e reivindicavam uma escola pública verdadeiramente democrática, que prezasse pela participação da coletividade no planejamento e nas ações da administração escolar. Por outro, a autonomia e a democracia previstas pelas forças dominantes encerravam um significado estreito que se limitavam à descentralização administrativa, financeira e pedagógica, por exemplo. Apesar disso, a ampliação da participação dos segmentos escolares na administração, as diretrizes para o fomento e a valorização das habilidades técnicas dos responsáveis pelos órgãos administrativos já haviam sido seladas principalmente em função das exigências externas de organismos internacionais como o Banco Mundial, que orientava os rumos educacionais dos países economicamente dependentes.

É possível inferirmos a partir do exposto que a tese da dependência econômica do Brasil com relação aos países do centro do capitalismo mais uma vez se torna evidente através de exigências estabelecidas pelos organismos internacionais para os países da América Latina se adequarem às demandas do capitalismo neoliberal. Foi exigido que esses países elaborassem programas de rigoroso equilíbrio fiscal através do corte de gastos públicos e de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias; possibilitassem a estabilização monetária e que diminuíssem o tamanho e as responsabilidades do Estado por meio de privatizações e de desregulação dos mercados. Tais medidas visavam a implantação do chamado Estado Mínimo, inclusive para o âmbito educacional. Por um lado, apregoando que o fracasso da escola pública se encontra na incompetência do Estado, ao mesmo tempo em que se enaltecia o setor privado. Por outro, a mudança para o paradigma produtivo toyotista exigia uma nova formação para os trabalhadores convergente com a flexibilização do mundo da produção e de uma nova sociabilidade capitalista. O viés pedagógico em que sustenta essa concepção é o neotecnicismo, como argumenta Saviani (2008).

É importante reiterarmos que as transformações ocorridas na educação a partir da década de 1990, sob o novo padrão de acumulação capitalista, não ficaram restritas à esfera mecânica da produção dos bens materiais. Ao contrário, elas implicaram em mudanças na forma de ser dos indivíduos e, por isso, demandavam uma formação educacional para adequá-los às novas relações sociais. É nesse aspecto que o trabalho educativo e a formação dos diretores escolares se tornam imprescindíveis para que a engrenagem continue a se movimentar na direção favorável ao capital. Do ponto de vista socioeconômico, o trabalhador da educação vem sendo submetido a uma proletarianização que se aprofunda a cada dia através dos baixos salários, carga horária aumentada, condições precárias nos locais de trabalho, envolvendo até mesmo violência e, especialmente no que diz respeito aos diretores escolares, há uma significativa ampliação das suas atribuições, implicando também no trabalho intensificado. Do ponto de vista das mudanças no padrão produtivo, a perspectiva gerencialista empresarial vem ascendendo cada vez mais nos cursos de formação e nas políticas educacionais, promovendo impactos profundos e mudanças na configuração do trabalho educativo.

O panorama educacional que procuramos delinear nessas páginas tem como objetivo compreender a configuração da sociedade e da educação brasileira no contexto das relações sociais mais amplas que regem a sociedade capitalista em suas diferentes fases. Através do diálogo que buscamos estabelecer entre as formulações de Fernandes (2006) e Saviani (2008), foi possível observarmos que a associação da burguesia brasileira ao capital internacional, de modo subordinado e heteronômico no decorrer da história, revela também seu caráter autocrático ao negar a inserção e a participação dos negros e pobres nos processos decisórios da nossa sociedade com o objetivo de manter seus privilégios intocados. As transformações sociais mais relevantes foram cuidadosamente realizadas pela elite dominante, buscando manter “o velho no novo”. Desse modo, a educação pública concedida aos mais pobres sempre sustentou um caráter de rebaixamento, reforçando a dualidade do sistema e perpetuando as relações de dominação.

Assim, acreditamos que a ênfase sobre a formação dos diretores escolares brasileiros no contexto atual é exemplo da subordinação da educação às exigências dos organismos internacionais, o que reflete uma continuidade e reforço da condição heteronômica nas relações sócio-político-econômicas da realidade brasileira. Além disso, a presença forte do empresariado brasileiro na condução ético-política das políticas públicas para a educação e sua atuação nas frentes de formação dos gestores escolares

expressam o caráter autocrático da burguesia nacional em fazer valer seus interesses internos e externos.

### **1.3 A Formação dos diretores escolares no contexto da heteronomia capitalista: a atuação dos organismos internacionais aliada à autocracia da burguesia brasileira**

A importância dos diretores escolares na elevação da qualidade da educação passou a ocupar lugar de destaque no debate educacional. Porém, é preciso considerar que isso não ocorreu por acaso. Ao contrário, o foco na formação e no trabalho desses profissionais e, principalmente, nos resultados por “eles” alcançados faz parte de um conjunto de medidas articuladas em um contexto mais amplo da sociedade e da economia capitalista, envolvendo interesses externos da classe burguesa e internos das frações da burguesia local. Compreendemos que as políticas educacionais destinadas à formação continuada dos diretores escolares, objeto de nossa análise, evocam, de modo veemente, a tese de Florestan Fernandes (2006) de que o capitalismo dependente não é resultado apenas de imposições externas, mas principalmente das opções assumidas pela burguesia brasileira a fim de manter seus privilégios e interesses. Com efeito, baseado nas formulações de Florestan Fernandes, Leher (2007) elucida-nos que:

Embora, por definição, as condicionalidades sejam impositivas, não significa que as políticas da agenda neoliberal tenham sido implementadas de fora para dentro, pois as frações locais da grande burguesia foram parte ativa desse processo e não hesitaram em mobilizar seus recursos na mídia e na academia para torná-las senso comum. (LEHER, 2007, p.10)

Para além das medidas econômicas propriamente ditas, a configuração das políticas educacionais no Brasil é também resultado dessa relação. Dentre outros aspectos, isso pode ser evidenciado, por exemplo, nas políticas de privatizações e relações público-privadas na educação; no estabelecimento de um sistema de avaliação para monitorar os resultados educacionais; na restrição do direito à educação através da priorização das políticas para o Ensino Fundamental; no financiamento precário da educação pública e, como temos mencionado, na priorização de uma formação de caráter técnico gerencial para os trabalhadores docentes. Novamente retomando Florestan Fernandes, Leher (2007) argumenta que os problemas da educação pública brasileira expressam

[...] uma situação estrutural decorrente da condição capitalista dependente do país, condição esta que impediu a revolução burguesa e hipertrofiou as frações

da burguesia locais mais internacionalizadas, ou seja, as que não têm qualquer interesse relevante, em um sistema educacional público de elevada qualidade.

O capitalismo dependente repercute de modo direto nas políticas educacionais, em especial por meio da conformação de uma base produtiva que não pode possuir centros estratégicos de inovação tecnológica e, conseqüentemente, não demanda de modo significativo mão-de-obra com elevada formação acadêmica. Isso ocorre em virtude da natureza mesma dessa dependência fundamental. (LEHER, 2007, p. 16-17)

É considerando esse contexto que buscamos interpretar e compreender as formulações difundidas pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) acerca da formação dos diretores escolares, observando as orientações e estratégias dessas agências frente ao processo de mundialização da educação (MELO, 2004) e às particularidades da formação social brasileira. Segundo Shiroma (2018), a preocupação dessas agências com a educação pública tem por objetivo garantir a reprodução das condições gerais do modo de produção capitalista que atendam às necessidades de mobilidade das empresas pelos diversos países e de reprodução ampliada do capital.

Shiroma e Evangelista (2014) destacam que, para assegurar as condições de governabilidade, diante das vicissitudes das relações capitalistas, os organismos internacionais se articularam com os governos, com grandes corporações e entidades de representação de interesses da classe burguesa. O que conduziu, no âmbito externo, a uma integração entre blocos econômicos e, no âmbito interno dos países, promoveu movimentos de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da sociedade civil. Dessa forma, houve um crescimento da participação de grupos privados na definição e implementação de políticas públicas.

Diante do exposto, não podemos ignorar que, de modo articulado com as agências internacionais, algumas organizações empresariais<sup>19</sup> brasileiras têm se destacado na condução das políticas educacionais. Nesse sentido, a elaboração e execução de programas de formação continuada para os diretores das escolas públicas, a partir dos princípios delineados por essas agências, estão no rol dos projetos desenvolvidos por essas empresas em diversos estados brasileiros nos últimos anos. De acordo com Shiroma (2018), as políticas públicas educacionais constituem um campo importante para o

---

<sup>19</sup>O organismo TPE é formado por diversos grupos empresariais mantenedores e apoiadores, dentre os quais podemos destacar: Fundação Itaú Social, Fundação Leman, Fundação Bradesco, Instituto Natura, Fundação Vale, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho entre outros.

empresariado em dois sentidos. Por um lado, há ganhos econômicos através da venda de seus produtos. Por outro, há ganhos políticos quando se utilizam dos espaços públicos da educação para a difusão valores e informações que fomentam a nova sociabilidade do capital no século XXI, reduzindo a instituição escolar a aparelho privado de hegemonia no sentido teorizado por Gramsci (2000).

As organizações internacionais<sup>20</sup> cumprem um papel relevante na indicação dos rumos da educação do Brasil de forma ampla. E, no contexto do reordenamento capitalista e da reforma educacional da década de 1990, argumentam que nos países da América Latina, entre eles o Brasil, há extrema necessidade de redefinição das responsabilidades do diretor escolar que evocam mudanças tanto no perfil quanto na atuação deste no interior da escola. De acordo com essas organizações, o ponto chave para essa transformação está na formação desses profissionais, pois só assim serão capazes de desenvolver sua liderança a fim de conduzir as escolas a bons resultados e elevar sua qualidade.

Aliado a esse quadro, a formação de força de trabalho adequada aos processos de reestruturação produtiva tornou-se uma demanda crescente que passou a orientar as políticas educacionais financiadas pelo BM<sup>21</sup>. Shiroma (2018) avalia que na última década:

As recomendações do BM incluem reforçar os sistemas educacionais de modo a alinhar a sua governança à gestão das escolas e professores, às regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos, significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados.

[...] o grupo do Banco Mundial e a *International Finance Corporation* propõem trabalhar em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do setor privado por meio de parcerias estratégicas em nível nacional e internacional, a fim de melhorar os sistemas educacionais. (SHIROMA, 2018, p.98)

<sup>20</sup> O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados a partir da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas realizada na cidade de Bretton Woods, nos Estados Unidos, em 1944. Esse evento chancelou a supremacia norte americana na condução da reestruturação política e econômica dos países-membros mais atingidos pela Segunda Guerra. Entretanto, a partir da década de 1970 o enfoque do BM se voltou para a pobreza dos países periféricos e dependentes. Desse modo, as áreas da educação e da saúde passaram a compor os projetos financiados pelo banco no sentido de aliviar as mazelas causadas pelo avanço do capitalismo no mundo.

<sup>21</sup> No site do BM é informado que sua atuação no Brasil ocorre há mais de 60 anos, tendo realizado mais de 430 financiamentos em nível federal, estadual e municipal, totalizando cerca de 50 bilhões de dólares. Anualmente, novos financiamentos são firmados envolvendo por volta 3 bilhões de dólares para as áreas de educação, saúde, gestão pública, desenvolvimento urbano, infraestrutura e meio ambiente.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por sua vez, foi criada em 1945 pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de promover a paz mundial através da cooperação internacional nas áreas da educação, ciência e cultura.

De acordo com Melo (2004), a Unesco cumpre um papel político-ideológico importante no âmbito reformas educacionais previstas para os países da América Latina, pois atua no projeto, na implementação e na direção dessas reformas. Segundo a autora, a partir da década de 1980, BM e Unesco passaram a ter um alinhamento na agenda para a educação no sentido de homogeneizar as políticas educacionais dos países dependentes<sup>22</sup>. No Brasil, essa agência tem uma atuação ampla na educação que vai da concepção da qualidade educacional até o monitoramento dos resultados obtidos, perpassando todos os níveis e modalidades da educação básica e, com destaque especial para a formação de educadores.

Entre suas principais ações nessa área está o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), criado em 1997 e aplicado a cada 3 anos a estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) é o órgão responsável por essa avaliação no Brasil. Entretanto, é possível observar um interesse cada vez maior da OCDE pela formação dos educadores, conforme apontam Maués (2011) e Shiroma (2018).

Nesse sentido, Maués (2011) argumenta que a preocupação com as políticas voltadas aos docentes está diretamente relacionada aos resultados das avaliações do Pisa. Segundo a autora, a OCDE afirma em seus relatórios que os jovens submetidos às avaliações e que tiveram resultados aquém do esperado foram prejudicados pela inadequação dos professores.

Shiroma (2018) compreende que o interesse em influenciar e formular políticas para a formação docente é uma manifestação fenomênica que oculta dos docentes, dos diretores escolares e da população em geral as determinações econômicas desse processo. Assim, esses organismos justificam que o monitoramento dos resultados de aprendizagem e a avaliação da qualidade dos docentes é fundamental para o alcance das metas educacionais por eles estabelecidas.

À frente da marcha pela implantação e expansão dos preceitos neoliberais, esses organismos atuam de modo orquestrado nas políticas educacionais direcionadas aos países de capitalismo dependente, construindo um discurso unificado que prega que a

---

<sup>22</sup> Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi fundada em 1961 com o objetivo de constituir-se em um foro visando a consolidação do modelo econômico de desenvolvimento dos países-membros que, atualmente, são 36. No âmbito educacional essa organização visa fortalecer o discurso da relação entre educação e desenvolvimento econômico.

melhoria da qualidade da educação está diretamente relacionada com as competências dos educadores. Sob o argumento de que os recursos para a educação não são escassos, mas mal geridos, a gestão foi colocada no centro das recomendações para a educação.

### 1.3.1 A formação dos diretores escolares na ótica dos organismos internacionais

Com o objetivo de contextualizar as orientações relacionadas com os diretores escolares e sua formação, recorremos a alguns documentos publicados por agências internacionais voltados aos países da América Latina e Caribe. São eles: “*Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*” (OCDE, 2012); *Professores Excelentes* (BM, 2014); *El liderazgo escolar en America Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región* (Unesco, 2014) e *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda* (Unesco, 2016).

Consideramos que esses documentos deixam evidente que as diretrizes delineadas na década de 1990, constantes do relatório Delors, estão mantidas pelo menos até o ano de 2030, com algumas pequenas adequações, tendo em vista que a gestão continua no centro das agendas educacionais. Buscamos identificar e trazer as passagens que implicam os diretores escolares que, vistos estrategicamente como os líderes, são considerados os principais responsáveis pela melhoria da qualidade da educação. A formação continuada ainda é considerada um elemento prioritário e o ponto de ancoragem para o desenvolvimento de muitos dos objetivos traçados no projeto de educação para a sociabilidade.

No documento intitulado “*Professores Excelentes*”, publicado pelo Banco Mundial em 2014, afirma-se que os países da América Latina e Caribe devem aumentar o capital humano, pois esse é o principal ingrediente de maior produtividade e de inovação mais rápida. Além da defesa do impacto do capital humano no crescimento econômico, é asseverado também que “o mais importante não é o número de anos de escolarização concluídos pelos estudantes, mas o que eles realmente aprendem” (BRUNS; JAVIER, 2014, p. 3). É sob essa perspectiva de educação que esses organismos trabalham de modo articulado e pensam os processos de formação dos professores e dos diretores escolares.

Observamos que a concepção da pedagogia neotecnicista (Saviani, 2008) fundamenta as proposições das políticas para a educação no âmbito dessas organizações, com vistas a subsidiar os países de capitalismo dependente e, conseqüentemente,

fortalecer essa relação. Confirma-se também a análise de Saviani (2008) de que o pano de fundo dessa concepção neotecnista é a TCH, incorporada a partir dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Em 2014 a Unesco publicou um estudo amplo sobre o desenvolvimento de lideranças escolares em oito sistemas de ensino da região da América Latina e Caribe<sup>23</sup>. Intitulado “*El liderazgo escolar en America latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*”, o estudo foca especificamente as políticas públicas direcionadas aos diretores escolares. O Brasil está representado pelo estado do Ceará, entretanto as indicações e recomendações são direcionadas a todos os sistemas de ensino de todo o país.

De acordo com o documento, o objetivo do estudo não se restringe à obtenção de informações, mas principalmente à análise das políticas públicas desenvolvidas para os diretores escolares nesses países de modo a cotejar semelhanças e diferenças na região. Desse modo, a análise considerou aspectos concernentes ao sistema escolar em geral, observando as características e políticas que incidem diretamente no trabalho dos diretores escolares. Foram analisadas também a institucionalidade e as políticas de apoio aos diretores, considerando as pesquisas desenvolvidas sobre o tema. O terceiro aspecto analisado é considerado central e refere-se às funções, atribuições e padrões de desempenho dos diretores escolares e está relacionado com as dimensões da formação, seleção e avaliação e status e condições de trabalho.

A partir da perspectiva gerencialista, a liderança dos diretores escolares aparece como a principal característica valorizada no perfil desses profissionais, e é abordada de forma exaustiva nos documentos dos organismos internacionais. Um exemplo da articulação existente entre esses organismos está no fato de que, no referido documento, a Unesco (2014) se baseia nas definições da OCDE sobre o tema para fundamentar suas análises. Assim, defende-se no documento que a potencialização da liderança diretiva e do seu impacto nas aprendizagens dos alunos passa, no nível das políticas, pela redefinição das responsabilidades dos diretores escolares, as quais devem estar focalizadas em quatro áreas fundamentais: i) apoio, avaliação e desenvolvimento da qualidade docente; ii) fixação de metas, avaliação e prestação de contas; iii) administração financeira e estratégica e gestão de recursos humanos; iv) colaboração com outras escolas.

---

<sup>23</sup>Os sistemas de ensino analisados integralmente nesse documento pertencem à Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, República Dominicana e Peru. Foi justificado que, devido à diversidade dos sistemas de ensino no Brasil, apenas o estado do Ceará foi analisado.

No que diz respeito à avaliação e seleção dos diretores escolares, defende-se no documento que o foco das políticas deve estar na profissionalização, a exemplo do que ocorre nos países que alcançam bons resultados, cujos sistemas estão centrados nas habilidades específicas para o cargo e definidas em padrões correspondentes; além disso, incluem no processo de recrutamento uma gama de instrumentos e procedimentos coerentes com as competências requeridas.

Asimismo, la evidencia en este plano apunta a que dentro de las iniciativas para fortalecer el liderazgo escolar, algunos países han puesto énfasis en la evaluación del desempeño de los directores. De acuerdo a una reciente publicación de la OECD, este elemento tiene beneficios importantes en el mejoramiento de las prácticas y conductas de los líderes (OECD, 2013). En este sentido, el documento en cuestión sugiere el avance hacia políticas orientadas a promover la evaluación de los directores; al desarrollo de un marco de actuación del liderazgo o de estándares que sirvan como base del proceso; a la generación de instrumentos generales que midan el liderazgo pedagógico a los que puedan introducirse modificaciones locales; a la construcción de capacidades institucionales para el desarrollo de estos procedimientos; a asegurar que la evaluación provea elementos para el desarrollo profesional y a que se articulen con oportunidades efectivas de carrera. (UNESCO, 2014, p. 54)

Na discussão referente ao status e condições de trabalho dos diretores escolares argumenta-se que este é um campo relevante dentro das políticas educacionais, pois o objetivo é atrair o interesse de profissionais que se destacam para ocupar essa posição estratégica. Nesse sentido, nos sistemas de ensino em análise foram considerados os seguintes aspectos: a carreira diretiva; a dedicação à função diretiva; a duração do cargo; a remuneração e a atratividade do cargo. Chegou-se à conclusão de que os países em tela apresentam muitas debilidades nessas áreas, porém contraditoriamente se alega que isso não constitui um problema e que a profissão é atrativa devido ao seu status.

Aun cuando se identifica este escenario de pocas perspectivas de carrera, y de un amplio número de funciones y responsabilidades asociadas al cargo-, el ser director, en los sistemas escolares analizados –a excepción de argentina y Ecuador-, es un cargo atractivo para muchos profesores. En general, existen postulantes para llenar los puestos, y esto se liga a la creciente importancia que esta posición está teniendo en la política educativa y la gestión escolar, al significado político del rol, así como, en algunos casos, a los esfuerzos por parte de los países por compensar salarialmente la relevancia del cargo en la actualidad. (UNESCO, 2014, p. 79)

Na visão dos organismos internacionais o campo da formação é considerado um tema chave e está diretamente relacionado ao desenvolvimento de capacidades dos diretores escolares para a liderança, assim como para o alcance da melhoria na qualidade dos sistemas escolares. Nesse sentido, argumenta-se que os líderes escolares cada vez mais requerem uma formação específica para responder às funções, responsabilidades e

complexidade do cargo. No documento em destaque, a Unesco (2014) alega que os países com bons resultados têm adotado estratégias de desenvolvimento profissional sequenciais envolvendo momentos distintos da carreira dos líderes, ou seja, formação inicial, o que eles denominam de indução<sup>24</sup> e formação continuada, todas coerentes com os marcos de atuação ou com os padrões de desempenho para diretores. Além disso, a incorporação de metodologias inovadoras, o foco na prática e no local de trabalho tornou-se uma tendência crescente.

O documento destaca que as políticas de formação para os líderes escolares nos países verificados envolvem o setor público e privado. Entretanto, no caso do Brasil, representado pelo estado do Ceará, verifica-se que nos sistemas de formação predomina a oferta privada através de instituições de educação superior e também de fundações. Detectou-se ainda que a formação continuada é o tipo predominante nas políticas de formação voltadas aos diretores escolares e que, em geral, essas políticas de formação não estão articuladas com os padrões de desempenho para a função.

Pelo que expusemos, ainda que modo sucinto, é possível notar que o estudo realizado pela Unesco aborda o tema da liderança dos diretores escolares considerando diversos aspectos das políticas públicas implementadas pelos países elencados. Assim, a organização traça um panorama dessas políticas para que possa indicar as intervenções que devem ser realizadas a fim de ajustá-las às suas exigências. Nesse sentido, é apresentado no documento, de modo bastante detalhado, orientações específicas, que parecem mais um receituário, que os países devem seguir para a formulação e desenvolvimento das políticas voltadas à direção escolar.

Consideramos que esse documento da Unesco exemplifica a visão dos organismos internacionais sobre o que é a direção escolar e qual o tipo de formação é necessária para que os objetivos socioeconômicos traçados para os países de capitalismo dependente sejam alcançados. Como afirma Shiroma (2018), as “estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas para os docentes” (SHIROMA, 2018, p.89). Sendo assim, a Unesco (2014) recomenda que as autoridades dos países estudados devem desenvolver políticas que priorizem a liderança do diretor escolar, abarcando algumas dimensões

---

<sup>24</sup> O relatório do BM denominado “*Professores excelentes*” a Indução é conceituado como um processo de formação de professores durante os primeiros anos de exercício do magistério, considerado um período crítico. Segundo o relatório, “durante esse período os sistemas escolares têm uma importante oportunidade de apoiar e maximizar o desenvolvimento de novos professores e de identificar aqueles que devem ser aconselhados a deixar a profissão” (BM, 2014, p. 34)

estratégicas como status, condições de trabalho e remuneração; definição de funções e padrões de desempenho; organização e estabelecimento de sistemas de seleção, promoção e avaliação e, investimento na formação inicial e continuada. Mas as investidas vão além.

No documento enfatiza-se que essas políticas devem estar articuladas a outras já existentes que envolvam particularmente autonomia e atribuições dos diretores escolares permitindo-os exercer a liderança. Um elemento que mais se destaca como fundamental nas orientações da Unesco (2014) é o estabelecimento de padrões de desempenho e competências (comportamentais e funcionais) para os diretores escolares. Padrões estes que devem subsidiar e orientar os processos de formação, seleção e avaliação desses profissionais.

**Orientaciones:**

- Las políticas deben avanzar hacia la confección de estándares de desempeño que fjen con claridad las funciones que les son encomendadas a los directores escolares, así como los niveles de exigencia que se consideran adecuados.
- Estos estándares deben estar articulados y ser coherentes con el conjunto de las normativas sobre la dirección escolar existentes en cada sistema educacional.
- Los directores de establecimientos escolares deben contar con las atribuciones y recursos, en un sentido amplio, que les posibiliten cumplir con los estándares fijados.
- Los estándares deben orientar la formación de los directores, así como los procesos de selección para el cargo y de evaluación del desempeño. (UNESCO, 2014, p.98)

Através do desenvolvimento de uma política educacional direcionada para os resultados de aprendizagem dos alunos, os padrões de competências e desempenho dos diretores escolares devem agregar, sob parâmetros gerencialistas, gestão administrativa; gestão da convivência e da participação; gestão estratégica dos projetos educativos; gestão organizacional para o funcionamento da escola; gestão pedagógica com atribuições sobre o trabalho e o desenvolvimento profissional dos professores. Obviamente esses padrões se desdobram na realidade escolar em muitas outras funções, e não só ampliam como redefinem as atribuições dos diretores de escola. Além disso, declara-se incisivamente que os incentivos salariais devem estar condicionados à qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos. Desse modo, a avaliação do desempenho dos diretores depende, em última instância, dos resultados obtidos pelos alunos, caracterizando um aviltante processo de responsabilização e prestação de contas.

Com efeito, Ramos (2001) destaca que a formação e a avaliação compõem os subsistemas de competências profissionais. Estas formam um conjunto de normas ou

padrões específicos para os diferentes ambientes de trabalho. Desse modo, as competências abarcam conhecimentos considerados úteis, habilidades, destrezas, compreensão e atitudes. Nesse sentido, enquanto a formação tem o foco em competências pré-estabelecidas, a avaliação de desempenho, segundo a autora, tem como principal característica centralizar-se nos resultados do desempenho profissional de forma individualizada. Nas palavras da autora,

Na avaliação por competência, interessa a comparação com o resultado pré-estabelecido, que não é a média de um grupo de indivíduos, mas sim os objetivos da organização ou a própria norma de competência. O que importa é o resultado final em relação à norma que foi deduzida da investigação, e não o desenho de uma curva coletiva de desempenho [...] (RAMOS, 2001, p.84)

No documento intitulado “*Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*”, publicado em 2012, a OCDE enfatiza que os líderes escolares podem fazer a diferença na escola e no desempenho dos estudantes se lhes for garantida a autonomia para tomarem decisões importantes. Mas para fazer de modo eficaz, eles precisam ser capazes de adaptar os programas de ensino às necessidades locais, através da promoção do trabalho em equipe e, além disso, envolver-se no monitoramento, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores. Devem adotar critérios para uma direção estratégica, desenvolver planos e metas escolares e monitorar os resultados; basear-se em dados concretos para melhorar sua ação prática e ter autonomia para escolher os professores que atendam às necessidades da escola. Para tanto, a agência enfatiza dois aspectos considerados centrais nesse processo, a preparação e o treinamento de lideranças e a criação de redes de escolas, que possibilitem o compartilhamento de inovações, desenvolvimento de currículos, ampliação dos serviços e apoio profissional.

Nas orientações que compõem a agenda da educação para 2030 encontramos essa mesma perspectiva. No documento intitulado *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda*, publicado pela Unesco em 2016, há uma seção do estudo sobre as políticas em liderança escolar desenvolvidas em países da América Latina e Caribe. Nesse sentido, apresenta-se uma análise dos líderes escolares em diferentes contextos educacionais e estruturas de governança, considerando perfis, papéis e responsabilidades. Afirma-se nesse documento que os diretores escolares devem ser formados para exercer lideranças eficazes e devem passar por algum tipo de certificação, além disso, precisam ser treinados para apoiar os professores na promoção das mudanças necessárias.

O diagnóstico realizado conclui que a liderança escolar continua sendo um dos maiores desafios para a América Latina e países do Caribe, visto que a maioria está em estágio inicial no que diz respeito ao desenvolvimento e implementação de políticas sobre liderança escolar. A aposta na formação é clara quando se pontua que uma liderança escolar eficaz, tal como o ensino eficaz, envolve um conjunto de habilidades e competências que podem ser aprendidas.

Desse modo, entre as indicações para os países da região encontramos no documento que programas devem ser desenvolvidos a fim de prover os diretores com as habilidades e competências que os capacitem para a supervisão e apoio eficazes com vistas à melhoria da escola. Os diretores devem ser responsáveis pela definição de uma estratégia para a instituição, a fim de estimular e coordenar os docentes, bem como motivar os estudantes no processo educativo. Considera-se que os diretores escolares devem desempenhar um papel mais ativo na superação das desigualdades e na melhoria dos resultados escolares e do desempenho dos estudantes.

A partir dessa breve exposição, é possível inferirmos que a formação dos diretores escolares não é pauta menor nas orientações dos organismos internacionais e tornou-se uma estratégia importante na condução do projeto de sociabilidade neoliberal.

### 1.3.2 A formação dos diretores escolares sob a condução da burguesia brasileira: a ação do empresariado na educação

O alinhamento definitivo do Brasil aos preceitos político-econômicos neoliberais a partir da década de 1990 promoveu o início da reforma educacional e das transformações que se prolongam na educação até os dias atuais. As estratégias de base utilizadas consistiam em maior racionalização e enxugamento dos recursos públicos, modernização na gestão dos sistemas públicos, assim como minimização das ações do Estado e maior responsabilização dos agentes frente às necessidades sociais básicas. Tais ações passaram a ser concretizadas através das políticas públicas, inicialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Porém, contrariando diversas expectativas, as mesmas tornaram-se mais intensas no governo Lula (2003-2006; 2007-2010) e no governo Dilma (2011-2014; 2015-2016) na liderança do país (EVANGELISTA, O., LEHER, R., 2012).

O extremo interesse dos empresários na educação dos filhos da classe trabalhadora está relacionado à massificação da sociabilidade capitalista, isto é, que os preceitos hegemônicos burgueses sejam incorporados pelas novas gerações. Para cumprir essa tarefa e fazer com que seu projeto de sociedade tenha êxito, o movimento empresarial busca a adesão daqueles intelectuais que, por excelência, têm a função de formar a juventude, os professores.

Rodrigues e Solano (2016) argumentam que a descentralização e a reestruturação no modelo de gestão da escola pública são marcas centrais da reforma educacional dos anos de 1990 e culminam com a transferência de responsabilidades do Estado para a escola e, mais especificamente, para o diretor escolar, que encontraria nas bases administrativas e gerenciais soluções para os problemas cotidianos da escola. Nesse contexto, a modernização da gestão escolar foi colocada como uma necessidade urgente. Não raro encontramos a transposição de discursos e práticas próprias do ambiente empresarial nos documentos das políticas públicas educacionais, como liderança, gestão de recursos humanos, gestão gerencial, foco nos resultados, prêmio de produtividade, entre outros.

O desdobramento do cenário acima descrito vai se manifestar no contexto educacional através da atuação veemente de grupos empresariais na orientação das políticas públicas voltadas para a educação, especialmente a partir dos anos 2000. Segundo Evangelista e Leher (2012),

No Brasil, a recomposição do bloco no poder que entrou em crise no final da ditadura civil-militar vem sendo liderada pelo setor financeiro, a fração burguesa mais poderosa no capitalismo de hoje e, seguramente, o principal sustentáculo do Estado-Maior da burguesia. (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p.6)

A formação dos diretores escolares passou, então, a ser referenciada pelos preceitos dessa “nova ordem”. A título de exemplo, no site do Todos Pela Educação (TPE) consta o documento *Educação Já*, publicado no ano de 2018, no qual se apresenta um diagnóstico dos principais problemas da educação pública no Brasil abarcando suas várias dimensões, do currículo à infraestrutura, e propõe-se doze diretrizes para solucioná-los. A primeira publicação desse documento foi em forma de manifesto no mesmo ano. No manifesto, a educação é reafirmada como o fio condutor do progresso da nação e a solução para enfrentar vários problemas sociais como desigualdade, sistema de saúde precário, violência, corrupção, entre outros. Além disso, a formação e a atuação do

diretor escolar são consideradas requisitos fundamentais para a garantia da qualidade da educação. Vejamos a seguinte citação:

Como elemento viabilizador dessa escola que queremos, não se pode prescindir de dois fatores que, juntos, compõem a “gestão da educação”: O primeiro, refere-se à profissionalização das governanças macro, em nível da administração central e regional, de modo a conferir mais eficiência e efetividade na formulação e implementação de políticas. O segundo, está focado na gestão “micro” do sistema educacional, ou seja, no chão da escola. Aqui precisamos, por exemplo, assegurar que critérios de seleção de diretores escolares se afastem de interferências políticas e considerem, prioritariamente, elementos técnicos no processo de alocação e formação específica antes e durante sua atuação. (TPE, 2018a)

O argumento em defesa de elementos eminentemente técnicos na formação e escolha dos diretores escolares deixa evidente o alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais sobre o perfil exigido para esses trabalhadores. Além disso, inferimos que, a partir dessa formulação, o caráter político do papel dos diretores escolares se sobressai. Ou seja, a não neutralidade inerente a essa função mostra que a consciência dos diretores escolares está sendo disputada pela assimilação dos preceitos. Isso explica a investida do TPE na seara da formação dos mesmos.

A literatura internacional mostra, ainda, que um diretor pode ser eficaz em uma escola e não em outra, indicando que não basta selecionar bons diretores, é preciso também adotar processos cuidadosos para que escolas específicas tenham diretores específicos e que diretores de diferentes escolas sejam estimulados a trocar experiências e boas práticas para a melhoria da gestão. E, considerando que grande parte dos diretores tem formação inicial para exercício da docência, e não para gestão escolar, é fundamental que antes, durante e após o processo de alocação no cargo, esse profissional receba formação para atuar na função. (TPE, 2018b, p. 48)

De acordo com o documento *Educação Já*, no que se refere ao provimento do cargo de Diretor Escolar, em 74% dos municípios brasileiros e em um total de 45% de todas as escolas públicas do país predomina a indicação política para a ocupação desses cargos. Com relação aos programas e políticas de formação nas redes municipais, é explicitado que apenas 27% dos diretores escolares receberam algum tipo de formação específica em gestão escolar. Nesse sentido, o organismo empresarial conclui que “se o país não for capaz de profissionalizar as gestões escolares, dificilmente será possível desencadear processos de melhorias em escala” (TPE, 2018b, p. 48). Assim, a terceira diretriz do documento diz respeito aos encaminhamentos para a gestão escolar.

**Diretriz 3. Profissionalizar as gestões escolares, desenvolvendo diretores e coordenadores pedagógicos para uma sólida liderança do trabalho pedagógico e de gestão, e para que tenham condições de criar um ambiente escolar propício à aprendizagem.**

- Introduzir critérios técnicos para seleção dos gestores escolares em todas as redes do País.
- Aprimorar os mecanismos utilizados para alocação e formação profissional prévia dos diretores e coordenadores pedagógicos nas escolas, incentivando aqueles que já mostraram bom desempenho no cargo a assumirem a gestão das escolas mais complexas e desafiadoras.
- Criar programas de desenvolvimento profissional de diretores e coordenadores pedagógicos, com forte atenção às competências de liderança, gestão pedagógica, gestão do clima escolar, gestão participativa e incentivo ao protagonismo juvenil dos alunos.
- Considerar o desenvolvimento de programas de desenvolvimento profissional, em regime de colaboração intermunicipal, aproveitando ao máximo as possibilidades de trocas dos saberes e das experiências já desenvolvidas territorialmente e/ou localmente.
- Oferecer ferramentas para auxiliar o trabalho das equipes gestoras, tais como sistemas informatizados que facilitem tarefas burocrático-administrativas, de gestão da frequência escolar e da aprendizagem dos alunos.
- Fortalecer os mecanismos de supervisão escolar já presentes em muitas das redes de ensino com vistas a prover o apoio pedagógico e de gestão necessário para o bom funcionamento da escola e para promover melhor articulação entre as escolas e os órgãos centrais. (TPE, 2018, p.49)

Justificativas e argumentos baseados em experiências educacionais internacionais são também estratégias marcantes utilizadas pelo TPE através de seus mantenedores e apoiadores. Dentre a vasta produção de matérias editoriais para a área educacional, elencamos como exemplo o documento intitulado “*O sistema de formação de lideranças escolares da Inglaterra, possíveis alternativas para o Brasil*”, tendo em visto que o mesmo trata especificamente da formação e atuação dos diretores escolares.

O referido documento foi publicado no ano de 2015 pela Fundação Itaú Social, uma importante mantenedora do TPE, juntamente com o British Council. Segundo informa o site oficial, o British Council é uma organização internacional britânica, sem fins lucrativos, com foco na educação e relações culturais. Atua em mais de 100 países e está presente no Brasil desde 1945.

As duas organizações elaboraram esse documento a partir de um estudo que toma como modelo o sistema educacional da Inglaterra e o processo de formação dos diretores escolares ingleses a partir das reformas empreendidas desde os anos 1980. Considerado um sistema educacional de referência, destaca-se no documento que uma das características fundamentais para o sucesso da educação na Inglaterra consiste no “alto investimento, na atração, retenção, qualificação e desenvolvimento do recurso humano que atua no sistema” (INGHAM, 2015, p.12).

Os reformadores do sistema educacional inglês, no final da década de 1980, incluíram entre suas ações a adoção de um currículo nacional e um grande investimento em estratégias de desenvolvimento de lideranças escolares. De acordo com os autores do

documento, os princípios norteadores de tal reforma são aclamados e recomendados pela OCDE e incluem estratégias tais como:

- Desenvolvimento de lideranças para o sistema, a partir do pressuposto de que profissionais que estão nas escolas têm papel estratégico na formação de seus pares;
- Formação a partir de padrões nacionais para gestão escolar, com foco no pedagógico e na valorização da carreira, que também guiaram exames nacionais de certificação;
- Desenvolvimento de lideranças nos diferentes níveis e dimensões da vida escolar, que incluem, mas não se limitam ao papel do diretor;
- Mapeamento e promoção de talentos ao longo da vida profissional;
- A entrada da escola como centro de formação inicial, inspirado no modelo de residência hospitalar, em parceria com a universidade;
- Sistema de inspeção escolar que combina avaliação institucional e pedagógica das escolas com apoio para melhoria dos resultados encontrados;
- Ampla produção e divulgação de dados de aprendizagem que norteiam as intervenções pedagógicas e as escolhas da comunidade pela escola. (INGHAM, 2015, p. 13)

Apesar das imensas diferenças culturais, políticas e econômicas, observamos que há um grande grupo de intelectuais, entre eles muitos representantes das universidades públicas no Brasil, além dos próprios governantes, importando tais ideias e implementando-as através das políticas educacionais de formação de diretores escolares e professores sem mensurar os possíveis impactos dessas ações e sem uma discussão aprofundada com os principais atingidos, os docentes da educação básica pública. Esse aspecto reflete a face autocrática da burguesia brasileira na educação dedicada às massas.

Além das políticas de alcance nacional, no âmbito dos estados muitas já estão em andamento sustentadas nos mesmos princípios. Minas Gerais é um exemplo claro, no que diz respeito à formação de professores e diretores, pois além da implementação do programa Alfabetização no Tempo Certo, inspirado na experiência estadunidense<sup>25</sup>, a formação e certificação dos diretores sob padrões de competências e habilidades já se encontra no âmbito educacional desde os anos 2000, além de outras ações como avaliações em larga escala, foco nos resultados e premiações por produtividade.

As medidas efetivadas na Inglaterra com a Lei de Reforma do Ensino no final dos anos 1980 incluíram descentralização administrativa, adoção de currículo nacional e publicização dos resultados dos testes de avaliações em larga escala. Além disso, os argumentos em favor da autonomia da escola vieram acompanhados de uma

---

<sup>25</sup>No Child Left Behind é uma lei de 2002, do então governo de George W. Bush, que passou a reger a educação básica nos EUA parametrizada por testes em grande escala baseados em padrões. Alguns estudiosos vêm argumentando de forma recorrente em torno do fracasso desse programa. Entretanto, no estado de Minas Gerais programas como o “Alfabetização no Tempo Certo” e o “Proalfa” seguem a todo vapor.

responsabilização por parte dos profissionais da escola, que foi se aprofundando com a entrada de Blair no final dos anos 1990. Os autores apontam que,

A partir de 1997, com a entrada de Tony Blair, a prioridade do governo podia ser resumida em três pilares: “Educação, Educação e Educação”. Haveria maiores níveis de responsabilização, os professores que não alcançassem os níveis desejados seriam desligados, mas existia a intenção de apoiar as escolas com estratégias nacionais amplas que mergulhariam fundo no coração e nas práticas da sala de aula. (INGHAM, 2015, p.22)

A lista não para por aí, foram postas em prática as ideias das escolas consideradas modelo e divulgadoras de boas práticas, denominadas de Beacon Schools (Escolas-Faróis). Nos anos 2000, foi criada a Escola Nacional de Liderança Escolar (*National College for School Leadership - NCSL*), focada nos diretores de escolas, assim como foi desenvolvida e implementada a certificação (Qualificação Profissional Nacional para Diretores Escolares - NPQH).

A centralização das decisões na escola é outro fator citado como fundamental na reforma educacional inglesa, cujo crescimento se deu *pari passu* com a responsabilização dos diretores e demais profissionais da escola. E, embora no documento em análise os autores vejam como algo positivo, o processo de descentralização nessas escolas foi acompanhado de uma drástica redução de recursos. A busca por financiamento privado passou a ser, então, uma das soluções alternativas para as escolas.

Tais ações evidenciam-nos a proposta do modelo de Estado cuja referência é mínimo em responsabilidades e máximo em cobrança e controle. Esse aspecto pode ser verificado também pelo chamado Ofsted (Office for Standards in Education – Escritório de Padrões na Educação), um órgão responsável pela inspeção e supervisão do ensino público da Inglaterra e que se baseia nos resultados das provas e avaliações nacionais. As punições são severas para os diretores e professores das escolas cujos resultados são insuficientes com recorrência. Os autores do documento em questão relatam que há uma grande preocupação dos diretores com o Ofsted, ao ponto de em algumas escolas os professores serem observados e monitorados em suas salas de aula.

Com relação ao contexto brasileiro, é argumentado através do documento que o nível de responsabilização é baixo quando comparado ao sistema inglês e é reiterada “a importância do investimento nos recursos humanos para conseguir instalar um sistema mais autônomo com efetivo exercício” (INGHAM, 2015, p.59). Além disso outras sugestões são apresentadas como estratégias importantes, tais como i) repensar a estrutura

de redes e secretarias de educação para que ela responda com mais agilidade e sintonia às demandas e dificuldades da escola e da sala de aula; ii) institucionalização de uma organização responsável pelo monitoramento das escolas, nos moldes como ocorre na Inglaterra; iii) utilizar os dados das avaliações no trabalho pedagógico, publicizar para a família e a sociedade, e, no nível mais sistêmico, utilizar os dados para a gestão das redes, como foco na equidade e na formação continuada de gestores e coordenadores.

Especificamente no que se refere à formação dos diretores escolares brasileiros argumenta-se de acordo com Ingham (2015): i) em favor da criação de uma escola específica para a formação de líderes escolares e, já apontam que as iniciativas de criação de uma escola de líderes ainda estão sendo incubadas dentro das secretarias de Educação; ii) privilegiar a escola como espaço de formação; iii) atrelar um sistema de certificação a uma formação estruturada, em substituição à indicação e à eleição; iv) para além dos manuais de boas-práticas, estabelecer formas de as escolas com dificuldades sofrerem intervenção dos líderes de outras escolas, ou seja, o diretor atuar como tal em mais de uma escola ou até mesmo em uma rede de escolas, como ocorre atualmente na Inglaterra. Além de ter que ser um profissional de boas práticas reconhecidas, o diretor também deve ter a capacidade para ser formador de seus pares.

Verificamos, a partir do exposto, o engajamento no qual se encontra o movimento empresarial, especialmente no que diz respeito à construção das características que compõem o novo perfil exigido para os diretores escolares brasileiros. Tal engajamento não se restringe ao âmbito da esfera privada, ao contrário, está diretamente relacionado às diretrizes que orientam as políticas públicas de formação de diretores. Nesse sentido, é possível afirmarmos que a perspectiva gerencialista da educação constitui e determina o perfil dos diretores escolares, a liderança desse agente tornou-se conceito-chave nos processos de formação.

#### **1.4 A formação dos diretores escolares a partir da reforma educacional dos anos 1990: o neoliberalismo como diretriz**

O trabalho e a formação do diretor escolar passaram a ter um caráter central no âmbito das políticas educacionais quando conflagrada a reforma educacional a partir dos anos de 1990, esta, por sua vez, foi determinada pela reforma político-administrativa do

Estado brasileiro sob o ideário do neoliberalismo<sup>26</sup>. A adoção da ideologia neoliberal no Brasil é resultado de um conjunto de relações mais amplas que impeliram o país a se ajustar aos processos de reestruturação produtiva e de acumulação do capital que emergiram com a crise do capitalismo principiada nos anos de 1970, crise esta que foi responsável por um reordenamento sócio-político-econômico em escala mundial.

De acordo com Antunes (2009), alguns fatores foram fundamentais nesse processo: queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais nos monopólios e oligopólios. Tais fatores foram determinantes para a revisão do modelo de Estado de Bem-Estar Social. Esses exemplos são, no entanto, expressões fenomênicas de uma crise estrutural<sup>27</sup> do capitalismo, que gerou mudanças nos parâmetros produtivos e de acumulação que ainda hoje ecoam nos países capitalistas e vêm promovendo impactos profundos desde então no mundo do trabalho e no comportamento dos trabalhadores de todas as áreas.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2009, p.33)

<sup>26</sup>Segundo Perry Anderson (1995), o neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra, na Europa e Estados Unidos, onde o capitalismo imperava. Friedrich Hayek elaborou as bases do pensamento neoliberal em 1944, defendendo a ideia de livre mercado sem a regulação do Estado. No entanto, a era do ouro do capitalismo, nas décadas de 50 e 60, não propiciou o avanço neoliberal neste período, embora suas fundações já estivessem em curso. A crise de 1973 favoreceu a entrada do pensamento neoliberal no âmbito político-econômico sob o argumento de que a mesma havia sido desencadeada pela excessiva regulação do Estado em favor do bem estar-social. Thatcher (1979) e Reagan (1980) foram os grandes responsáveis por colocar em prática o programa neoliberal, que logo foi se espalhando para outros países.

<sup>27</sup>Devemos considerar que uma sociedade que tenha o capital como princípio organizador se torna vulnerável às crises que são intrínsecas ao sistema produtivo no capitalismo. A crise do capital para Marx está no seio do processo de acumulação, ou seja, decorre pela tendência na queda da taxa de lucro. Bottomore (2001), chama a atenção para um aspecto fundamental na visão marxista, de que as crises são de natureza distinta, há crises que são geradas por colapsos parciais e outras que levam a uma transformação mais profunda na sociedade. No primeiro caso os ciclos econômicos de alta prosperidade são seguidos de um declínio grave, já no segundo a crise está relacionada ao “enfraquecimento do princípio organizador ou nuclear de uma sociedade, isto é a erosão ou destruição daquelas relações sociais que determinam o alcance e os limites da transformação da (entre outras coisas) atividade econômica” (BOTTOMORE, 2001, p.83). Nesse sentido, o mundo do trabalho vai sendo reconfigurado para atender a primazia do lucro. Vislumbrando superar a concorrência e postergar ou enfraquecer a queda tendencial da taxa de lucro, mudanças vão sendo realizadas de modo a ajustar/adaptar os meios de produção e as forças produtivas às necessidades requeridas pelo capital. Muito embora a crise seja intrínseca ao sistema capitalista, Antunes (2009) aponta que devido ao seu caráter expansionista, tal sistema tende a sofrer crises cada vez mais recorrentes em curtos espaços de tempo.

Nesse sentido, o padrão produtivo taylorista/fordista, por não responder mais às necessidades de expansão do capital em função da sua rigidez, cede lugar a um processo de acumulação flexível, cuja expressão é o toyotismo. Nesse sistema a Gerência Científica<sup>28</sup> passa por um refinamento tornando flexíveis produção e trabalhadores, intensificando o trabalho e otimizando a extração de mais-valor.

[...] Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (ANTUNES, 2009, p.54)

Antunes (2009) chama a atenção ainda para o fato de que a reestruturação produtiva não ocorreu da mesma forma em todos os países, pois aqueles que se encontram na periferia do capitalismo, como o Brasil, foram incorporados em uma condição de subordinação e dependência, a partir do lugar que o mesmo ocupa na divisão internacional do trabalho. Vale ressaltar, a partir das análises de Fernandes (2006), que à frente do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil estava a elite brasileira autocrática e patrimonialista, herdeira da aristocracia colonial, que optou por incorporar a economia nacional de forma subordinada e dependente às economias centrais desde o início, fazendo com que a heteronomia se tornasse uma marca estrutural do capitalismo brasileiro.

O Brasil chegou à década de 1980 com uma enorme dívida externa, assim como os demais países da América Latina. Behring (2008) aponta que esse fator, denominado de crise da dívida, foi importante para a implementação da reorientação político-econômica. Um dos aspectos citados pela autora é que, embora a maior parte da dívida tenha sido contraída pelo setor privado, 70% dessa dívida passou para o setor público, fato que afetou profundamente a economia, elevando em muito o grau dos problemas

---

<sup>28</sup> Os princípios da Gerência Científica foram elaborados por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX a partir de uma investigação da adaptação do trabalho às necessidades do capital. A racionalização taylorista objetiva extrair o máximo da força de trabalho e diminuir o ócio dos trabalhadores, para tanto, o controle de cada fase do processo passa às mãos da gerência, ou seja, o trabalho de todo operário é inteiramente planejado pela gerência em todos os seus pormenores promovendo uma cisão entre o trabalho mental e o manual. Braverman (2011) aponta que um dos efeitos dessa racionalização é a destituição dos trabalhadores do conhecimento de seu ofício, ou seja, da sua autonomia.

sociais: empobrecimento, serviços sociais precários, desemprego, informalização da economia, primazia para a importação. Assim, a prosperidade atribuída ao governo empresarial militar inicia o declínio em meados dos anos 70 e sucumbe nos anos 1980.

Os países da América Latina foram financiados principalmente pelos Estados Unidos, a dívida se configurou um instrumento que permitia ao mesmo tempo a extração de renda e a dominação desses países, sustentados por regimes militares. Seguiu-se à crise da dívida planos de estabilização, que no Brasil culminaram em políticas fracassadas. Behring (2008) relata que esse período histórico do Brasil resulta em um país arruinado pela inflação, imerso em problemas como baixo investimento nos setores público e privado, endividamento e situação social agonizante.

Essas condições, por outro lado, propiciaram também o levante dos trabalhadores que, em processo de resistência à dominação imposta pela ditadura empresarial militar, começaram a se organizar em sindicatos. É também nesse contexto que há a configuração de partidos políticos de esquerda, representando as forças democráticas da sociedade civil na luta pelas eleições diretas e pelo estabelecimento do Estado democrático de direito.

No bojo da ascensão dos movimentos sociais, que multiplicaram as reivindicações e as organizações sociais, o âmbito educacional também se destacou. Saviani (2008) afirma que os anos de 1980 não podem ser considerados como a “década perdida” para a educação. Pelo contrário, foi nesse período histórico que nasceram diversos sindicatos de professores de todos os níveis de ensino e também de especialistas em educação, compondo o que o autor denomina de “vigoroso movimento organizativo-sindical”, que organizaram lutas e greves em prol da escola pública e também pela defesa dos interesses econômico-corporativos da classe. Além disso, Saviani (2008) argumenta que esse foi um momento privilegiado para o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Desse contexto nasceu a Constituição Federal de 1988, como resultado da correlação das forças na luta de classes, e, como destaca Behring (2008), apresentando um caráter híbrido entre o velho e o novo. Ao longo dos anos 1980, os problemas do Estado brasileiro se tornaram flagrantes:

Intensa centralização administrativa; hipertrofia e distorção organizacional, por meio do empreguismo, sobreposição de funções e competências e feudalização; ineficiência na prestação de serviços e na gestão; privatização expressa na vulnerabilidade aos interesses dos grandes grupos econômicos e na estrutura de benefícios e subsídios fiscais; déficit de controle democrático, diante do poder dos tecnocratas e, dentro disso, o reforço do Executivo em detrimento dos demais poderes. (BEHRING, 2008, p.147)

Behring (2008) destaca que o Brasil possuía as características objetivas necessárias para a implementação do ajuste estrutural capitalista neoliberal, ou seja, as condições estavam dadas no âmbito político, econômico e cultural e foram reforçadas pelo Consenso de Washington<sup>29</sup>. Nesse documento estavam expressas as medidas necessárias para conter a crise e promover o crescimento econômico e social dos países da América Latina, tais como: austeridade fiscal; revisão e corte nos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; taxa de câmbio competitiva; abertura dos mercados para importação e investimentos estrangeiros; privatização das empresas públicas e desregulamentação do Estado.

Em 1989 a primeira eleição direta do período democrático no Brasil expressou, segundo Behring (2008), as tensões entre as classes sociais e segmentos de classe. A burguesia estava fragmentada e sem um candidato que representasse seus interesses. Não obstante, optaram pela candidatura de Fernando Collor de Mello mantendo a histórica tendência conservadora. Assim, na década de 1990 inicia-se o governo Fernando Collor, representante do bloco no poder, cujo mandato foi interrompido por sua renúncia, seguido pela abertura do processo de *impeachment* após dois anos de governo. Desse modo, o bloco no poder foi recomposto, Itamar Franco, vice-presidente, assumiu o governo em 1994. De acordo com Behring (2008), as reformas estruturais empregadas por Collor consistiram nos primeiros passos da contrarreforma<sup>30</sup> neoliberal.

O governo Itamar Franco, entretanto, não representou a interrupção desse projeto político. Fernando Henrique Cardoso, ministro da Fazenda no governo Itamar Franco, foi considerado maior representante dessa corrente política, por ter sido responsável pela implantação do Plano Real. Nas eleições presidenciais de 1994, Fernando Henrique Cardoso, candidato à presidência, foi eleito no primeiro turno. Conforme pontua Behring

---

<sup>29</sup> O Consenso de Washington foi publicado em 1990. É um conjunto de recomendações para implantação das reformas neoliberais nos países da América Latina utilizado pelos organismos e agências internacionais de financiamento. É fruto da reunião promovida em 1989 pelo economista americano John Williamson no International Institute for Economy.

<sup>30</sup> Segundo Bering (2008), a compreensão desse movimento no Brasil requer uma retomada do contexto sócio-político-econômico anterior. A autora pontua que muitos pesquisadores reconhecem esse período como reforma, porém na sua visão a utilização desse termo remete a uma apropriação deformada do conceito de reformismo, uma vez que é destituído de seu sentido progressista. Ao argumentar seu ponto de vista, Bering (2008), utiliza o Estado de Bem-Estar Social como exemplo de uma reforma que buscou conciliar no interior da dinâmica capitalista acumulação com redução da desigualdade, o neoliberalismo, por sua vez, “configura-se como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contra-reforma do Estado” (BERING, 2008, p. 129). De acordo com a autora, no Brasil a Constituição Federal de 1988 representaria o anseio de reforma, mesmo sob algumas limitações, a entrada na era neoliberalista, contudo, conduziu ao sentido oposto.

(2008), sua eleição representou, mais uma vez, a derrocada do movimento popular nas eleições.

O governo Fernando Henrique Cardoso prosseguiu com a implantação da agenda neoliberal no país pelo período de seus dois mandatos (1995 – 2003), preconizando a racionalidade econômica e financeira em detrimento das prioridades sociais, como recomendado pelas entidades internacionais. Cortes nos gastos públicos, privatização, aumento da especulação financeira, fragilização da seguridade social, isenção de impostos para grandes investidores foram algumas das ações em prol da chamada modernização do Estado.

O projeto do governo Fernando Henrique Cardoso fundamentou-se na proposta de reforma elaborada por Bresser Pereira (1996), outro importante representante das forças sociais do bloco no poder. Partindo do argumento da dura crise fiscal enfrentada pela América Latina e pelo Brasil nos anos 1980, propõe-se, no âmbito desse projeto, a criação de um Estado Social-Liberal,

... que continua responsável pelos direitos básicos de saúde e educação da população, mas que de forma crescente os executa por intermédio de organizações públicas não-estatais competitivas. Este Estado é uma espécie de síntese ou de compromisso entre os direitos individuais, assegurados pelo Estado mas viabilizados pelo mercado, e os direitos sociais, assegurados pelo Estado e viabilizados inicialmente pelo próprio Estado, mas no final deste século, cada vez mais assegurados pelas organizações públicas não-estatais. É um Estado Social-Liberal porque está comprometido com a defesa e a implementação dos direitos sociais definidos no século XIX, mas é também liberal porque acredita no mercado, porque se integra no processo de globalização em curso, com o qual a competição internacional ganhou uma amplitude e uma intensidade historicamente novas, porque é resultado de reformas orientadas para o mercado. (BRESSER PEREIRA, 1996, p.21)

Nesse sentido, essa proposta apregoa um Estado intermediário no qual a democracia é baseada em visão unilateral, que prima pela instrumentalização e reducionismo, como afirma Behring (2008), e é utilizada como forma de acesso ao poder político e de divisão desse poder entre as classes dirigentes. Dessa forma, constitui-se em um pacto de modernização, cujas ações vão da liberalização comercial, privatizações, programa de estabilização e culminam com a reforma da administração pública, denominada reforma gerencial do Estado. Conforme Bresser Pereira (1996), a administração pública gerencial baseia-se em alguns princípios determinantes, tais como:

(1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal; (4) organizações flexíveis ao invés de unitárias e monolíticas, nas quais as ideias

de multiplicidade, de competição administrada e de conflito tenham lugar; (5) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (6) definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho sempre que possível quantitativos, que constituirão o centro do contrato de gestão entre o ministro e o responsável pelo órgão que está sendo transformado em agência; (7) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés de controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (8) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida. (BRESSER PEREIRA, 1996b, p.4)

Behring (2008) argumenta que os impactos das medidas adotadas nesse período fizeram agravar muitos problemas anteriores tendo como consequências aumento do desemprego e do empobrecimento da população, busca maior por serviços sociais públicos, perda de direitos, violência sem controle nas grandes cidades, entre outros. A opção política para conter esses problemas, no entanto, seguiu a via da focalização, ou seja, do desenvolvimento de programas compensatórios voltados aos grupos sociais assolados pela pobreza e pela vulnerabilidade.

Nos anos 2000, o caos social e a falta de perspectiva que assolavam a sociedade brasileira favoreceram o crescimento do apoio popular à oposição, representada principalmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que se configurou no horizonte como a possibilidade concreta de mudança social através da figura de Lula. No ano de 2002, a candidatura Lula da Silva, um líder operário, e José de Alencar, um grande empresário do setor industrial, foi eleita, marcando uma tentativa de conciliação entre capital produtivo e trabalho, com o objetivo de conter a força do capital financeiro que tinha o domínio do país e dos espaços decisórios do aparelho de Estado. Seguir-se-iam 16 anos de governos do PT não fosse o impeachment sofrido por Dilma Rousseff no seu segundo mandato. Assim, Lula de 2003 a 2010 e Dilma de 2011 a 2016<sup>31</sup> foram os

---

<sup>31</sup> Nos últimos tempos ficou muito evidente que o debate sobre o significado da deposição de Dilma Rousseff em 2016 ultrapassou os muros da academia. Afinal, foi ou não um golpe? O fato é que o bloco no poder, ainda que representado pelo governo do PT, não empreendeu uma ruptura com os preceitos sócio-político-econômicos do sistema capitalista no Brasil. Ao contrário, a opção pelo pacto de classes, sob a perspectiva do neoliberalismo da Terceira Via, promoveu substancialmente os interesses do grande capital e da burguesia brasileira no período histórico considerado. Muito embora esse modelo tenha propiciado algumas concessões à classe trabalhadora, frente à crise do capital, a burguesia brasileira, associada aos interesses externos mais uma vez promoveu uma mudança pelo alto. Portanto, no nosso entendimento, a deposição de Dilma em 2016 não se configurou como um golpe, no sentido clássico, mas sim uma recomposição do bloco no poder com vistas a garantir os patamares de acumulação. De acordo com Braz (2017) que o “golpe” foi promovido sem rupturas institucionais significativas e ocorreu de forma regular no interior dessas instituições, aprovado pelos poderes judiciário e legislativo. O autor faz uma reflexão a seguir a partir da fala de um deputado à época: “O *impeachment* foi um ‘golpe democrático’ operado no âmbito da democracia burguesa *em funcionamento*. Foi, assim, um golpe nas ilusões democráticas geradas pelos limites próprios da ordem burguesa (e de sua democracia), cuja condição cria suas próprias ilusões” (BRAZ, 2017, p. 89). Todavia, Braz (2017), nos alerta que a democracia, ainda que nas condições postas

representantes no governo de uma força política do bloco no poder sustentando uma face progressista e conciliadora.

A entrada de um governo composto por lideranças de alguns setores dos movimentos populares elevou a esperança de rompimento com o ciclo predatório do capitalismo no país e de correção das desigualdades sociais. Contudo, desde o início do governo Lula o elo com projeto ético-político neoliberal não foi quebrado e, embora apresentasse uma grande inflexão no sentido de aliviar a pobreza e a desigualdade através de políticas públicas compensatórias e focalizadas, “permitiu um adensamento da burguesia no poder, passando a imagem de que os interesses dos trabalhadores estavam também representados no governo” (MARTINS, 2009, p.227). Ou seja, o neoliberalismo era o eixo de sustentação do desenvolvimento socioeconômico, mas apresentava uma face mais humanizada, também conhecida como Terceira Via. Martins (2009) revela que sob esse pano de fundo a elite burguesa, representada pela classe empresarial, avançou muito no seu projeto de consolidação de um novo padrão de sociabilidade no Brasil e obteve adesão da maioria da sociedade.

Esse momento da história brasileira, de acordo com Braga (2016), consistiu em uma estratégia de pacificação social e amenização da luta de classes. Todavia, a análise de Braga (2016) reitera a asserção marxiana de que a luta do proletariado contra a burguesia começa com sua existência e revela a contradição intrínseca da sociabilidade capitalista. Braga (2016) evidencia que os fatores responsáveis pela hegemonia do projeto lulista<sup>32</sup> também contribuíram para a sua queda. O autor observa que o PT, ao se alinhar como bloco no poder, fora absorvido pela hegemonia burguesa presente no aparelho de

---

pela burguesia, jamais pode ser subestimada. Nesse sentido, o *impeachment* não representou apenas um recuo democrático, mas também um atalho para mais recuos na nossa débil democracia em todos os níveis. Além disso, ele reflete o caráter exclusivamente instrumental da democracia para a burguesia brasileira em seu *modus operandi*: a exclusão dos de baixo das instâncias decisórias do poder. É a realidade atual confirmando as formulações de Florestan Fernandes (2006) sobre o perfil autocrático dessa burguesia. Para complementar nossa reflexão, recorremos às formulações de Mascaro (2017), no artigo “Direito, crise e impeachment no Brasil”, no qual afirma ser preciso ler o golpe de forma mais profunda. Para Mascaro (2017) o direito é uma forma social capitalista, portanto, não há neutralidade no sistema jurídico, uma vez que este é uma determinação material do processo de acumulação e da ideologia no capitalismo. Segundo o autor, na dinâmica neoliberal, “Os golpes que afastam governantes administradores do capital à esquerda não se fazem com a ruptura da legalidade, mas dentro dela (MASCARO, 2017, p. 186)”. No caso brasileiro, Dilma Rousseff foi afastada sob acusação de “pedalada fiscal”, crime que, segundo o autor, inexistiu no ordenamento jurídico do país. Contudo, o papel da mídia foi fundamental, pois na reprodução social contemporânea, a esfera midiática age no sentido do fortalecimento de posições ideológicas.

<sup>32</sup> Singer (2009) sustenta a tese do lulismo, ou seja, para o autor “o lulismo expressa um fenômeno de representação de uma fração de classe que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização” (SINGER, 2009, p.84).

Estado, enfraquecendo e desmobilizando os trabalhadores e favorecendo o capital. Braga (2016) afirma ainda que o lulismo baseou-se em um modelo de desenvolvimento de desconcentração de renda através de políticas redistributivas, crescimento econômico e formalização do mercado de trabalho<sup>33</sup>. Embora tenha obtido consentimento de parte expressiva da sociedade, essa configuração deu-se sobre bases extremamente frágeis e insustentáveis sob o ponto de vista das relações sociais capitalistas, e, acabou derribada pela ortodoxia neoliberal nos governos Dilma Rousseff.

Compreendemos que, no conjunto do projeto neoliberal, a educação é orientada por uma visão organicamente articulada e que se expressa nas orientações dos organismos internacionais. Por um lado, é considerada um elemento crucial para aliviar a pobreza e seus efeitos, denunciando seu caráter compensatório. Por outro lado, configura-se como uma exigência essencial para a realização do modo de produção capitalista e para a constante demanda por aumento da produtividade do trabalho.

De todo modo, a educação figura como um recurso de destaque frente às necessidades de desenvolvimento do capitalismo. A relevância da educação escolar para os grupos dominantes tem uma dupla dimensão. Serve para afirmar e viabilizar a difusão dos preceitos técnico-operativos e ético-político de formação para a sociabilidade capitalista, que envolvem as formas de ser, pensar e agir dos sujeitos sociais e para bloquear a difusão de interesses antagônicos ao capitalismo na formação escolar.

De acordo com Mello (2004), as reformas educacionais implementadas na perspectiva neoliberal correspondem a metas específicas desse projeto para os países da América Latina e fazem parte das determinações para a mundialização do capital. Tangenciadas pelas orientações e exigências de organismos internacionais, como o BM, Unesco, entre outros, as reformas na área da educação tornaram-se decisivas, não apenas para a captação de financiamentos pelos países de capitalismo dependente, mas sobretudo para a construção da nova sociabilidade neoliberal.

Nesse sentido, os sistemas educacionais públicos, voltados à classe trabalhadora, deveriam reestruturar-se a partir de alguns eixos fundamentais: foco dos investimentos nos anos iniciais da educação básica; reformulação de currículos para a aquisição de competências e habilidades; formação de professores a baixos custos; modernização da

---

<sup>33</sup> Segundo Braga (2016), a formalização do mercado de trabalho nesse período seguiu traços característicos do regime de acumulação brasileiro, através da expansão do trabalho barato, ou seja, sub-remunerado e precário, acompanhado também do aumento da informalidade.

administração e gerenciamento dos sistemas educacionais tendo em vista maior efetividade.

Do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento do seu país. (MELLO, 2004, p.164)

Frigotto (2003) argumenta que a inserção dos princípios neoliberais no campo educacional se dá em consonância com a esfera mais ampla da reestruturação produtiva e econômica, com o objetivo de atender à demanda por um novo tipo de trabalhador que se adapte à reconversão tecnológica e possibilite a competitividade intercapitalista. Essa necessidade do mercado se baseia no discurso de que a escola tem uma crise de qualidade que está circunscrita nos limites da eficiência, eficácia e produtividade, cuja solução se encontra nos mecanismos eficientes de gestão.

Os apontamentos de Frigotto (2003) indicam que a mudança do padrão produtivo de base taylorista/fordista para o padrão produtivo de base toyotista implicou mudanças na tecnologia com base na microeletrônica. Esse novo padrão, denominado pelo autor de reconversão tecnológica, exigiu mudanças na produção da fábrica em si, mas principalmente no comportamento dos trabalhadores, que deveriam ser capazes de identificar e resolver problemas, assim como trabalhar em equipe. De acordo com o autor, nesse sistema os trabalhadores estão subordinados às demandas do capital. Essa subordinação ocorre, por um lado, através do alto desemprego e do emprego precário e, por outro, através de um processo educativo escolar demarcado pela polivalência.

A noção de competência emerge nesse contexto em detrimento do conceito de qualificação. Ou seja, cabe ao indivíduo desenvolver competências que o farão adaptar-se às situações profissionais com as quais será defrontado e a um mundo capitalista em constante mudança. Além de ser um conceito ordenador das relações de trabalho, a noção de competência passa a ter também um papel significativo na condução das relações sociais mais amplas. De acordo com Ramos (2001), tal noção atende a três finalidades específicas:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador e suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos

profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também em nível regional (como entre países da União Européia e do Mercosul). (RAMOS, 2001, p. 39)

Nesse sentido, a reforma educacional implementada a partir dos anos 1990 busca dar ênfase às competências no âmbito das políticas educacionais, associada a uma visão determinista da tecnologia e à noção fetichizada de empregabilidade. Assim,

A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais. Nesse sentido, a importância da educação se deslocou do projeto de sociedade para o projeto das pessoas. (RAMOS, 2001, p.245)

Perante as novas exigências do processo de reestruturação produtiva, a modernização da administração escolar tornou-se também uma necessidade urgente, que, aliada à perspectiva neoliberal, passou a ser fundamentada na gestão gerencial. Coerente com os princípios adotados pela Reforma do Aparelho de Estado, a administração educacional incorporou elementos como: descentralização, avaliação, prestação de contas e responsabilização, que passaram a nortear o modelo de gestão democrática das escolas públicas e das políticas educacionais, que foram assumindo um caráter gerencialista empresarial, aproximando-se cada vez mais da lógica de produção do capital.

É importante frisar que, ao longo da década de 1980, as entidades da educação e demais movimentos sociais reivindicavam democratização e maior participação nas instâncias públicas administrativas. No seio desses movimentos, a gestão democrática passou a ser delineada orientando-se por princípios baseados em autonomia, participação e financiamento da educação pelo poder público enquanto possibilidade efetiva de melhoria da qualidade da educação. Em tese, esses princípios foram reconhecidos formalmente na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96<sup>34</sup>, sem maiores detalhamentos. Contudo,

<sup>34</sup>A Constituição Federal de 1988 contempla no art. 6º. a educação como o primeiro dos direitos sociais e no art. 206 a gestão democrática como um dos princípios do ensino público. Esse reconhecimento legal representa um grande avanço para a educação no Brasil. Todavia, é importante ressaltar que essa ação não veio acompanhada de todas as medidas necessárias para que se efetivasse de fato uma educação de qualidade que promovesse a superação das desigualdades sociais persistentes no país. Podemos dizer que ela foi, na realidade, neutralizada pelas concepções éticas, políticas e econômicas do neoliberalismo assumido pelos governos a partir da década de 1990. As leis complementares da educação, enquanto mecanismos de implementação da gestão democrática prevista na C.F., exemplificam essa realidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 “não definiu o significado e a extensão da gestão democrática do ensino público, assim como assumiu uma posição minimalista em relação à afirmação de mecanismos e espaços institucionais de participação” (NARDI, 2016, p.33). Os rumos tomados na

como resultado da correlação das forças sociais decorrentes da luta de classes, verificamos, através das políticas públicas, que a implementação da perspectiva gerencial, pautada em modelos empresariais, promoveu a ressignificação de conceitos como descentralização e gestão democrática e passou a estimular valores como flexibilidade, eficiência e foco nos resultados educacionais.

Gentili (1996) reforça os argumentos de que, tal como no Consenso de Washington, as reformas da área educacional no Brasil estão em consonância com a agenda neoliberal mundial e foram impulsionadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Entre as regularidades observadas pelo autor, dois eixos se destacam como norteadores dessas mudanças. De um lado, tem-se as avaliações como um importante mecanismo de controle interno e externo às instituições escolares e, por outro, a articulação da produção educacional ao mercado de trabalho. O primeiro eixo refere-se à qualidade e está baseado na ferramenta de gestão empresarial da Qualidade Total (Total Quality Control). Dessa forma, práticas inerentes a esse âmbito são transferidas para as escolas, que devem ser organizadas e avaliadas como empresas produtivas. O segundo eixo, por sua vez, restringe o mundo do trabalho ao mercado de trabalho e, mais especificamente, orienta-se pela noção de empregabilidade, conforme já abordamos acima.

O discurso que acompanha as proposições dessa reforma frequentemente reduz os problemas educacionais à esfera da gestão que, somados à má formação de gestores e professores, constituiriam a baixa qualidade da educação.

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (GENTILI, 1996, p.17)

Para Gentili (1996), o projeto neoliberal tem uma forte inserção para além das ações nos âmbitos econômico, político, jurídico, educacional, etc, ou seja, vem acompanhado de uma série de estratégias culturalmente embasadas para conquistar a consciência coletiva com o intuito de legitimá-lo. De acordo com o autor desde cedo a vertente neoliberal reconhece a necessidade de atuar na construção de uma nova

---

construção do PNE (2001-2011) e no PNE (2014 – 2024) convergem nessa direção, ou seja, assumem a racionalidade econômica e restringem a participação popular nas decisões em razão dos interesses de grupos minoritários.

consciência coletiva para o estabelecimento de uma nova cultura que leve ao êxito seus propósitos de constituir-se como uma solução natural para os problemas enfrentados pela sociedade. Assim, o âmbito educacional é reconhecido como terreno fértil e privilegiado, pois é o lócus onde se atua diretamente na formação da consciência e da cultura das novas gerações.

A centralidade crescente na gestão gerencial e no papel do diretor escolar tornou-se flagrante nos documentos das políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação. Assim, a lógica subjacente ao contexto econômico do capitalismo e à reestruturação nos modos de produção ascende às políticas educacionais, visando a racionalização de recursos e maximização de resultados. Desse modo, a transferência de objetivos e práticas próprias das empresas passam a ser incorporadas na gestão escolar. O estabelecimento e pactuação de metas, monitoramento dos resultados educacionais, trabalho em equipe, pagamentos de prêmios por produtividade são alguns exemplos dessa incorporação. Além disso, no perfil multifacetado<sup>35</sup> exigido para o diretor escolar, a liderança se sobressai, conforme já pontuamos, como um dos elementos mais importantes.

Compreendemos que a incorporação desses e de outros elementos causa impactos profundos na natureza da gestão escolar e no trabalho realizado pelos diretores escolares, uma vez que eles se tornaram os maiores responsáveis por alcançar as metas educacionais pactuadas e prestar contas dos resultados obtidos nas avaliações externas. Essas transformações são introduzidas a partir da perspectiva da administração pública gerencial<sup>36</sup>. Segundo Duarte e Oliveira, D. A. (2016), essas transformações configuram uma nova forma de regulação dos sistemas de ensino que está reorientando a concepção de educação, condicionando a melhoria dos resultados da educação à aplicação da lógica

---

<sup>35</sup>De acordo com o Guia do Diretor Escolar, elaborado pela SEE/MG, o perfil do Diretor Escolar deve possuir as seguintes características: ter disposição para o trabalho coletivo; ser articulador; ter iniciativa, firmeza de propósitos para realização de ações; conhecer assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e legislativos; ter espírito ético e solidário; conhecer a realidade da escola; defender a educação; ter liderança democrática e capacidade de mediação; ser capaz de autoavaliar-se e promover a avaliação do grupo; ser transparente e coerente nas ações; ser íntegro, ter presença, proatividade, entusiasmo, criatividade e iniciativa. (MINAS GERAIS, 2010c, p.12-13)

<sup>36</sup>A administração pública gerencial resguarda similaridade com os termos denominados Nova Gestão Pública (NGP) ou Novo Gerencialismo. Segundo Oliveira, Duarte e Clementino (2017), a Nova Gestão Pública (NGP) surge em oposição à forma burocratizada da Administração Pública e diz respeito à introdução de mecanismos de mercado em vários níveis do setor público, assim como a transferência de ideias, valores e técnicas do setor privado. Conforme os autores pontuam, a NGP é instalada como uma inovação crítica à burocracia do Estado de Bem-Estar Social, mesmo em regiões da América Latina, onde não ocorreu de fato. Ainda de acordo com os autores, vêm da Inglaterra os primeiros registros de adoção da NGP na educação nos anos de 1980. Todavia, a difusão para outros países deu-se a partir da década de 1990.

empresarial na gestão escolar, opondo-se aos fins próprios da educação e do trabalho educativo.

As análises de Shiroma (2018) alargam nossa percepção desse panorama e evidenciam-nos que a adoção de avaliações externas, por exemplo, tem como alvo principal não os estudantes, mas os professores e, especialmente, os diretores escolares, pois os resultados insatisfatórios persistentes, obtidos por meio dessas avaliações, justificariam a investida ostensiva sobre a formação, monitoramento e estabelecimento de padrões para esses profissionais. Nesse sentido, compreendemos que as políticas públicas educacionais voltadas para a Formação Continuada dos diretores escolares constituem um canal importante para o estabelecimento da cultura gerencialista na administração escolar.

Com efeito, a partir das pesquisas no campo das políticas educacionais de formação docente, Michels, Shiroma e Evangelista (2011) apresentam quatro teses fundamentais acerca do tema, que evidenciam a articulação existente entre a modernização da administração das escolas públicas a partir dos princípios gerenciais e a formação dos diretores escolares e, além disso, nos ajudam a compreender as concepções que orientam a redefinição no papel desempenhado por eles.

A primeira tese diz respeito à **profissionalização como estratégia de (con)formação docente**. Conforme Michels, Shiroma e Evangelista (2011) apontam, a adoção do gerencialismo como parâmetro para a administração pública gera uma demanda pela profissionalização do funcionalismo, cujo quadro de pessoal é bastante elevado. Na visão das autoras, esse fator é essencial por dois motivos: em primeiro lugar, as políticas de formação estariam mais relacionadas ao controle desse quadro do que à qualificação do mesmo; em segundo lugar, revela o papel estratégico dos diretores escolares em sua atuação como intelectual difusor das necessidades e exigências para a nova sociabilidade, pois na função de líder é

[...] capaz de inovar a cultura organizacional da escola, de sensibilizar a comunidade, de eliminar “os gargalos” no fluxo escolar e, principalmente, de melhorar o desempenho escolar a fim de comprovar melhoria nos resultados de aprendizagem. [...] a formação incide sobre a cúpula diretiva, os administradores e os líderes, numa massiva campanha de formação de gestores a partir de princípios que vêm sendo introduzidos, com força significativa, nas instituições educacionais. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.272 apud MICHELS; SHIROMA; EVANGELISTA 2011)

As autoras argumentam que gerencialismo e profissionalismo são conceitos que estão associados em torno das noções de eficiência, competências e habilidades. A gestão

escolar baseada nessas concepções configura-se como uma estratégia que prioriza a manutenção da organização escolar burocrática pelos líderes escolares em detrimento do apoio à realização dos propósitos educacionais pelos demais membros. Além disso, as autoras enfatizam que o princípio da meritocracia, contido nessas concepções e materializado nas avaliações de desempenho, nos prêmios por produtividade e nos rankings, promove um acirramento da disputa entre os pares no interior das instituições de ensino que fomenta a segmentação e, conseqüentemente, o enfraquecimento da categoria.

As demais teses desenvolvidas por Michels, Shiroma e Evangelista (2011) são decorrentes da problemática da profissionalização. Ou seja, as autoras compreendem que essa concepção se configura de três modos diferentes nas políticas de formação docente. Assim, a segunda tese refere-se ao processo de **desintelectualização** subjacente aos programas e políticas de formação de professores e gestores, que buscam dar ênfase à dimensão prática do trabalho educativo com o intuito de diminuir a capacidade de intervenção crítica. A terceira tese está relacionada aos processos e políticas de **certificação**, que têm foco nas competências técnicas a serem desenvolvidas por professores e gestores no âmbito das novas exigências para o trabalho na perspectiva gerencial. Além disso, configuram-se como estratégias de cunho avaliativo e regulador, que expressam a redefinição do papel do Estado. A quarta tese, por sua vez, diz respeito ao processo de **reconversão docente**, que implica a perspectiva da polivalência, ou seja, pretende-se uma formação profissional de caráter multifuncional que englobe um conjunto amplo de funções, restritas em termos teóricos e alargadas em termos práticos.

Os aspectos até aqui evidenciados nos levam a concluir que ser diretor escolar no contexto dos dias atuais é uma tarefa desafiadora. No que diz respeito à formação, reiteramos nossa observação de que, sob o viés neoliberal, o objetivo precípua é adaptar esses sujeitos e seu trabalho aos desígnios da nova ordem capitalista, pois o diretor escolar nesse contexto é considerado “figura chave na gestão escolar e no processo de transformação social que se dá por meio de uma educação de qualidade” (BRASIL, 2016b, p.8). Contudo, é preciso ressaltar que essa qualidade está subordinada aos mecanismos e instrumentos de uma gestão parametrizada pela noção de qualidade total que visa não apenas mudar substantivamente as práticas pedagógicas, mas principalmente reconfigurar o perfil e o trabalho dos diretores escolares para que atinjam esse fim.

No presente capítulo priorizamos a discussão das políticas de formação continuada de diretores escolares sob o ponto de vista histórico. No capítulo a seguir

trataremos dos elementos teóricos que constituem a base da análise do nosso objeto de pesquisa.

## CAPÍTULO II

### A FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS – ASPECTOS TEÓRICOS

#### Introdução

A revisão histórica que realizamos permitiu-nos constatar que, no contexto mais amplo das políticas educacionais, a figura e o papel do diretor escolar foram colocados em evidência, especialmente a partir da década de 1990. A tendência se confirma também quando consideramos os programas e políticas públicas relativas à qualidade da educação. De acordo com Oliveira, D. A. (2000), a necessidade de reflexão sobre as questões administrativas da escola foi impulsionada pela rápida expansão da educação pública no Brasil a partir da década de 1970. Concordamos com a autora em afirmar que a compreensão sobre o papel, o trabalho e a formação do diretor implica considerar a função social da escola nos diferentes tempos históricos.

No amplo contexto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais sob o capitalismo, a educação escolar sempre foi considerada um elemento fundamental tanto para a legitimação do Estado<sup>37</sup> como para a garantia da coesão social em torno dos preceitos hegemônicos. As ações e mudanças voltadas a esse fim, portanto, vão ser materializadas nas políticas públicas educacionais. Inclusive aquelas voltadas à formação continuada dos diretores escolares. Essas políticas fazem parte do conjunto dessas transformações e cumprem papel importante na conformação da sociedade ao modo de produção capitalista.

Análises acerca da administração escolar realizadas por Paro (1986, 2010, 2012, 2015, 2016) e Oliveira, D. A. (2000, 2008, 2010, 2016), deixam claro que o diretor escolar ocupa um lugar tão importante quanto estratégico para o projeto de educação da classe burguesa. Primeiramente, seu papel está projetado para organizar hierarquicamente a

---

<sup>37</sup> Embora seja um conceito em disputa na atualidade, o Estado não é neutro e estabelece-se nas contradições das relações de classe e de poder. Poulantzas (2015), partindo da conceituação gramsciana de Estado ampliado, compreende-o como condensação de uma relação. Nas palavras do autor, o “Estado, sua política, suas formas, suas estruturas, traduzem, portanto os interesses da classe dominante não de modo mecânico, mas através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento” (POULANTZAS, 2015, p.132)

escola, na qual sua autoridade<sup>38</sup> recai sobre os demais: professores, funcionários, alunos e pais. Em segundo lugar, ele é convocado para contribuir para a construção da sociabilidade neoliberal<sup>39</sup>.

A hierarquização do trabalho na escola, pelas mediações, é resultado da divisão técnica do trabalho na sociedade capitalista que, essencialmente desenvolveu-se a partir da divisão social do trabalho, núcleo dessa sociedade<sup>40</sup>. A divisão posta entre quem ensina e quem dirige o processo de ensino promove não apenas a fragmentação do trabalho educativo, mas modifica sua essência. Tal aspecto nos é caro, pois compreendemos que a administração escolar, nos moldes atuais, descende dos processos históricos de transformação no modo de produção capitalista para atender à demanda de acumulação. Nesse sentido, traz impressões dos interesses políticos e das contradições sociais presentes na sociedade, cujo interesse individual conflita com o interesse coletivo. Assim, o cargo de diretor de escola está também envolto por grandes tensões entre as exigências administrativas e o processo pedagógico, que vão ter influência direta no seu trabalho.

A divisão técnica do trabalho propiciou a elaboração de estratégias organizacionais de disciplinamento do trabalho a partir do início século XX sob as teorias da administração, com vistas ao aumento da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, do lucro das empresas capitalistas. Originalmente, essa visão da administração restringia-se aos espaços fabris, contudo, espalhou-se para as mais variadas instâncias da sociedade, inclusive nas instituições, de modo que a administração privada fosse afirmada como referência para a administração pública.

---

<sup>38</sup> De acordo com Engels (1873), o desenvolvimento das condições materiais de produção no capitalismo, através da grande indústria e da grande agricultura, estendeu o campo da autoridade. Para o autor autoridade e autonomia são princípios relativos que variam de acordo com as diferentes fases de desenvolvimento social. Já Vitor Paro (2016) argumenta que no ambiente escolar relações hierárquicas de mando e submissão se sobrepõem às relações humanas horizontais de solidariedade e cooperação. Segundo o autor, o Diretor Escolar ocupa o posto mais alto da hierarquia e é o responsável último pela instituição, o que lhe confere grande autoridade. Esta, contudo, lhe é concedida pelo Estado, a quem deve prestar contas. Na prática, ele exerce o papel de preposto do Estado, independentemente de sua vontade.

<sup>39</sup> Martins (2009), a partir dos apontamentos de Gramsci, define a sociabilidade ou o conformismo social, ou seja, consiste no modo como “os homens e as classes reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, sob a mediação das bases concretas de produção, de uma dada direção política e do estágio de correlação de forças presentes num certo contexto”. (MARTINS, 2009, p.17)

<sup>40</sup> Segundo os apontamentos de Marx (2017), a divisão do trabalho é condição para o processo de produção de mercadorias. Ocorre sob duas formas na sociedade capitalista, abarcando, por um lado, a divisão social do trabalho, que compreende as diferentes formas de trabalho materializadas em valores de uso, ou produtos. Ao fundar-se sobre a forma da mercadoria, a divisão social do trabalho consiste em um sistema complexo, que se concretiza na esfera da troca de mercadorias entre produtores independentes. Por outro lado, a partir do desenvolvimento da manufatura, o trabalho que antes era executado inteiramente por um trabalhador passa a ser dividido e realizado de forma parcelar por diferentes trabalhadores. Segundo Marx (2017), essa forma de trabalho, por ser mais vantajosa para o capital, se ossificou gradualmente em uma divisão sistemática do trabalho, fazendo com que um produto individual se convertesse em produto social.

Assim, os processos educativos foram submetidos à lógica da produção capitalista quando, por exemplo, a administração burocrática, nos moldes do taylorismo/fordismo, substituiu a administração patrimonial, a partir dos anos 1930, ou nas novas formas de gestão delineadas no toyotismo no final da década de 1970.

É importante destacar que na década de 1990, no Brasil, a administração burocrática passou a não mais atender aos interesses dominantes e a possibilidade de administração pública democrática, esboçada na Constituição de 1988, seria um obstáculo ao avanço do projeto neoliberal. Assim, os intelectuais orgânicos da classe burguesa delinearão o modelo de administração pública gerencial. Esse movimento é importante para compreendermos como as escolas públicas foram inundadas com esse modelo de administração, tendo como principal referência a organização do Estado.

Em vista do exposto, compreendemos que, no projeto de escola da classe burguesa, a função da escola e seus objetivos ficam reduzidos, primordialmente, aos interesses de adequação dos indivíduos às exigências e demandas da sociabilidade neoliberal. Nesse contexto, exige-se não um dirigente escolar, mas um gerente capaz de exercer o controle do trabalho alheio. No interior desse processo, a formação dos diretores escolares se torna elemento imprescindível, evidenciando a dimensão ético-política dessa função.

Feita essa contextualização, no decorrer deste capítulo apresentamos e discutimos as diretrizes teóricas que subsidiam a análise do nosso objeto. Procuramos compreender, do ponto de vista teórico, a configuração do perfil, do trabalho e das atribuições dos diretores escolares frente à sociabilidade capitalista, a fim de estabelecer nossas categorias analíticas.

O capítulo foi dividido em três partes. No item 2.1, abordamos o contexto ético-político da reforma educacional na década de 1990, que promoveu a reconfiguração da perspectiva administrativa da educação e fundamentou a construção de propostas e políticas de formação para os diretores escolares, sustentadas nos princípios do gerencialismo neoliberal. Na sessão 2.2, refletimos sobre a direção escolar, considerando o caráter político e a dimensão educativa ou pedagógica dessa função. Assim, discorremos sobre a natureza onto-histórica do **Trabalho Educativo** e da **Administração Escolar**, dois conceitos teóricos importantes, os quais definimos como categorias de análise. No item 2.3, empreendemos um estudo sobre as atribuições dos diretores escolares a partir dos conceitos tratados por Paro (2012), acerca da relação entre a

Administração Escolar e a transformação social. A partir desse estudo, definimos nossa terceira categoria de análise **Direção Escolar e Organização da Cultura**.

## **2.1 A formação dos diretores escolares frente ao caráter político-pedagógico da escola e da função dirigente**

Como pudemos observar, no contexto das relações capitalistas do nosso tempo, as políticas públicas educacionais são formuladas sob o corrente discurso da necessidade de modernização da Administração Escolar enquanto condição indispensável à melhoria da qualidade da educação. Essas políticas sustentam fortes argumentos em favor de uma formação específica para os diretores de escola, para que os mesmos estejam à frente da busca por maior qualidade na educação e desenvolvam as competências requeridas para lidar com os novos desafios impostos pela reestruturação dos sistemas de ensino e pela implementação de uma gestão democrática. Todavia, tais formulações, atualmente sob o viés do gerencialismo, não só obscurecem como ressignificam aspectos fundamentais que dizem respeito à natureza e especificidade do processo educativo e, conseqüentemente, à relação constitutiva que se estabelece entre este último e a administração escolar.

Nesse sentido, como argumenta Saviani (1996), a compreensão da especificidade da função diretiva escolar implica, antes de tudo, conhecer a natureza e a especificidade da educação, assim como os fins a que esta se destina. O autor assinala que a instituição escolar possui uma organização hierarquizada em que diferentes sujeitos desempenham funções com objetivos específicos que concorrem para a realização do objetivo central, razão de ser da instituição. Além disso, reitera a assertiva de que esse modelo de organização investe os diretores escolares de autoridade máxima e também de responsabilidade pelo bom funcionamento da escola.

Para Saviani (1996), a centralidade da função diretiva consiste na articulação e harmonização entre as diversas funções e os interesses dos diferentes sujeitos envolvidos com a escola. O autor esclarece que garantir o bom funcionamento da escola significa garantir as condições para que se alcance o objetivo central. Ou seja, a escola é uma instituição de natureza educativa. Por conseguinte, o papel dos diretores escolares é garantir o cumprimento da função educativa, uma vez que devem ser, antes de tudo, educadores. A assertiva do autor traz à luz, portanto, o caráter político da função dirigente, cuja especificidade está em relação direta com a dimensão política da educação.

As formulações de Saviani (2012) revelam-nos que educação e política são práticas inseparáveis, embora sejam distintas. De acordo com o autor, a função política da educação cumpre-se na medida de sua realização como prática especificamente pedagógica. Nesse sentido, a finalidade primeira do processo educativo é assegurar que os educandos se apropriem do conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade para que assim possam superar as práticas sociais que aprisionam e empobrecem a individualidade humana. Diante desse objetivo, a dimensão política da educação revela sua importância no contexto da sociedade capitalista.

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagonísticos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagonísticos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagonísticos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagonísticos de sua validade (ou não validade), levando-os a engajarem-se (ou não) na mesma luta. (SAVIANI, 2012, p. 84)

De acordo com Paro (2012), uma concepção radicalmente democrática do mundo considera o acesso à herança cultural produzida historicamente como um direito universal que se concretiza por meio da educação. Por conseguinte, a especificidade do processo educativo consiste na formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno, contemplando valores, técnicas, ciência, arte, esporte, crenças, direito e filosofia. O autor compreende que a especificidade do trabalho educativo requer uma administração que esteja em convergência com seus propósitos e afirma que se “a direção está imbuída de uma política e de uma filosofia da educação, sintetizam-se nela e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumpre à escola alcançar” (PARO, 2012, p.39).

Essa perspectiva aparece também bastante clara nas reflexões de Silva Junior (1990). Para o autor, o ato educativo e o processo administrativo são interdependentes, o sucesso ou fracasso de ambos estão, portanto, em uma relação de reciprocidade. O autor entende que esses resultados estão correlacionados à identificação dos diretores escolares com a sua condição de educadores<sup>41</sup>, muito embora esse não seja o único fator responsável, ele é de extrema relevância.

---

<sup>41</sup> Silva Junior (1990) alerta que esse não é um problema exclusivo dos Diretores Escolares, pois professores, supervisores e outros especialistas educacionais também demonstram não ter uma consciência clara da especificidade da sua própria função. “Agimos frequentemente em educação sem que nossa ação esteja iluminada por uma concepção de mundo contida na ação realizada” (SILVA JUNIOR, 1990, p.12). Isso demonstra a importância da formação inicial para a compreensão da essência da educação e do processo educativo.

Se o administrador da educação já não se identifica necessariamente com a própria condição de educador, ou seja, se ele é “da administração” e não “da educação”, suas decisões não serão inspiradas nem pela “ciência prática da educação”, que desconhece, e nem pela “práxis educacional”, em que não se reconhece. Não haverá como concretizar em sua escola a dialética da Pedagogia e da Educação, se ele como “administrador” não dominar os elementos do “par dialético” a partir do qual deveria orientar sua ação administrativa. (SILVA JUNIOR, 1990, p.12)

O enfrentamento dessa situação, continua Silva Junior (1990), é complexo e depende da compreensão da essência mesma do ato educativo e de quais são as condições necessárias à realização da educação. O autor enfatiza que a legitimidade da ação administrativa na educação consiste justamente em assegurar essas condições. Portanto, dominar a natureza do processo educacional é condição essencial da função administrativa. A educação é ponto de partida e o ponto de chegada da ação administrativa, como afirma o autor. Ainda que esteja desdobrado em complexidade na ação administrativa, o trabalho pedagógico e as necessidades para a sua plena realização é que devem determinar os rumos assumidos pela administração.

A partir dessas considerações, inferimos que a educação e os processos educativos concretizados nas escolas podem fortalecer ou enfraquecer a luta política em prol da superação do antagonismo da sociedade de classes. Por isso, Saviani (2012) argumenta que a função política da escola ocorre na realização mesma de sua especificidade pedagógica, ou seja, conduzir os educandos à apropriação dos instrumentos culturais disponíveis, para que os mesmos possam se valer deles na luta política. O autor nos alerta, entretanto, para a necessidade de compreendermos que na sociedade de classes há o primado da política, que determina a subordinação real da educação à prática política<sup>42</sup>. Isso nos leva a deduzir que as políticas educacionais cumprem um papel estratégico nos processos de dominação exercidos pela classe dirigente.

Os aspectos destacados por Saviani (2012) remetem-nos às formulações gramscianas sobre a educação das massas de trabalhadores e do importante papel que a escola exerce na elevação do patamar de conhecimento das mesmas, cuja apropriação revela uma potencialidade na luta contra-hegemônica. Para a classe dominante isso se

---

<sup>42</sup> Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo realizar-se aí senão de forma subordinada, secundária. (SAVIANI, 2012, p.86)

configura como um risco iminente. Deparamo-nos, portanto, com a questão delineada por Gramsci (2000) acerca da dimensão educativa e formativa do Estado, que, ancorado na ideologia burguesa, busca se apoderar da escola, uma das instituições mais importantes das sociedades modernas, cuja função primordial é formar ética e culturalmente as novas gerações<sup>43</sup>.

Com efeito, no âmbito dos direitos individuais e sociais, o próprio direito à educação, embora muitas vezes não seja concedido em sua integralidade, acaba se revestindo de um caráter contraditório no contexto do capitalismo. Como afirma Gramsci,

Este problema contém in nuce todo o “problema jurídico”, isto é, o problema de assimilar todo o grupo à fração mais avançada do grupo: é um problema de educação das massas, de sua “conformação” segundo as exigências do fim a alcançar. Esta é precisamente a função do direito no Estado e na sociedade; através do “direito”, o Estado torna “homogêneo” o grupo dominante e tende a criar um conformismo social que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente. (GRAMSCI, 2000, p.240)

No interior das relações sociais estabelecidas pela hegemonia capitalista, a escola é constantemente tensionada no cumprimento da sua finalidade. Para um país como o Brasil, por exemplo, que ocupa lugar subordinado e de dependência na divisão internacional do trabalho, sobram aos jovens as competências educacionais, como reforçado no “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018”, do Banco Mundial (BM) e também pelo documento “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude” (2018), também publicado pelo BM. Ou seja, a agenda educacional para nosso país tem suas bases calcadas na reforma que se iniciou nos anos 1990 e segue sendo aprofundada nos anos 2000. Esses exemplos evidenciam que, nas relações de poder, a correlação de forças é muito desigual. Desse modo, as reivindicações históricas dos trabalhadores por acesso ao conhecimento têm obtido como resposta o esvaziamento e o rebaixamento dos conteúdos referentes aos bens culturais.

Não podemos perder de vista que a contradição é um elemento constitutivo do projeto de sociabilidade capitalista e, conseqüentemente, do seu projeto educacional, portanto os movimentos de resistência se fazem presentes todo o tempo. Oliveira D. M. (2008) baseia-se nas formulações gramscianas para demonstrar que a adesão dos

---

<sup>43</sup> Oliveira (2008) apoia-se nas formulações de Gramsci para explicitar como a concepção hegemônica do neoliberalismo da Terceira Via elegeu a educação como meio principal para garantir a “coesão social” e a adesão ao novo modo de ser e de viver. Nas palavras da autora, a “educação foi reconhecida como uma importante estratégia para formar diferentes intelectuais que vão aprofundar as relações humanas a partir dos pressupostos da nova sociabilidade e a partir da tese do individualismo reformado” (OLIVEIRA, 2008, p.281). Isso porque nessa visão a educação constitui-se no investimento público mais importante tanto para o desenvolvimento humano quanto para o estímulo à eficiência econômica e à coesão cívica.

professores a esse projeto tornou-se um elemento reconhecido pelos organismos internacionais e nacionais como sendo fundamental para o sucesso das reformas educacionais sob a perspectiva da nova sociabilidade e, em vista disso, os programas e políticas de formação desses profissionais têm se constituído como instrumentos preferenciais para atingir esse objetivo.

A reforma da formação de professores, nos seus aspectos técnicos e ético-políticos tornou-se fundamental ao projeto da nova sociabilidade para o capital, com duas finalidades principais, apontadas anteriormente: formar os novos organizadores da cultura de acordo com as demandas técnicas e ético-políticas do capitalismo mundializado e preparar as novas gerações para ser, pensar e agir de acordo com as exigências do capitalismo contemporâneo, além de prepará-las para a sobrevivência material e para a convivência social. (OLIVEIRA, D.M., 2008, p. 283)

Essa constatação é válida também para as políticas públicas de gestão e formação de diretores escolares, porém segue-se um agravamento da contradição existente entre a ação administrativa e a finalidade da educação escolar incorporada na função dirigente. Pois na perspectiva gerencialista, predominante nessas políticas, busca-se difundir a ideia de que a liderança é uma das principais qualidades de uma gestão escolar eficiente e eficaz. De acordo com Afonso (2018), esses aspectos são expressões de um afastamento relativo entre diretores e professores e, o mais preocupante, representam a assunção de uma nova identidade gerencialista.

Assim, a desprofissionalização do trabalho docente é, de algum modo, sincrônica com a profissionalização do trabalho do diretor (gestor), enquanto trabalho especializado distinto da docência e cada vez mais afastado das questões pedagógicas. (AFONSO, 2018, p.333)

Desse modo, os formuladores das políticas educacionais gerencialistas identificam o diretor escolar com a face do gestor em detrimento da especificidade pedagógica, o que provoca uma cisão entre a administração e o trabalho pedagógico e reforça ainda mais a hierarquia no interior das instituições escolares.

De acordo com Paro (2010), na perspectiva de uma gestão democrática, todos os educadores deveriam ser potenciais candidatos à direção escolar, não necessitando de formação técnico-gerencial. Ou seja, todo professor ou professora, ainda que não assuma a direção, deve estar capacitado para tal para ter condições de dirigir quem dirige. O autor entende que as correntes que advogam em favor uma formação técnica e específica para os diretores escolares ignoram justamente o caráter político, ou seja, educativo, da função dirigente. Isso não significa desconsiderar a formação e os elementos técnicos dessa formação, visto que há uma especialidade na função de direção. A questão que se coloca

é a necessidade de que os professores se apropriem das dimensões ético-política, pedagógica e técnico-científica necessárias ao exercício da direção. Assim, o diretor escolar pode se constituir como organizador da cultura dentro do campo educacional na perspectiva da democratização.

Tendo em vista a robusta campanha em torno das políticas educacionais de formação de professores e diretores escolares desde a implantação do neoliberalismo nos países de capitalismo dependente, consideramos que o caráter político presente na função do dirigente é sim reconhecido e considerado nas formulações das políticas educacionais. Por isso, em razão de uma pretenciosa neutralidade, a dimensão técnica é acentuada. Julgamos que esse aspecto diz respeito à dimensão educativa do Estado em prol dos preceitos hegemônicos, como já mencionamos anteriormente, remete-nos às concepções que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia (MARTINS e NEVES, 2010) e nos ajudam a compreender as mudanças na função do Estado e nas políticas educacionais na contemporaneidade.

Para Gramsci, “toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica (...)” (GRAMSCI, 2004, p.399). Nesses termos, pedagogia da hegemonia significa fazer com que o projeto particular de uma classe seja aceito pela maioria, através do consenso adquirido em torno de determinados princípios que, no caso da organização social capitalista em que vivemos, são os princípios burgueses. Segundo Martins e Neves (2010), a nova pedagogia da hegemonia representa uma nova face educativa do Estado capitalista que se faz presente nas políticas públicas. De outro modo, pode-se dizer que ao educar, a burguesia tem por objetivo encontrar formas de manter a sua própria condição, ou seja, “sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos” (MARTINS e NEVES, 2010, p.24).

Diante do exposto, consideramos que a centralidade da figura do diretor escolar no seio de diversas políticas educacionais não ocorre por acaso. Ao contrário, esse aspecto nos remete às formulações gramscianas acerca dos intelectuais, aspecto abordado na seção 1.2.3 deste capítulo.

Com efeito, Silva Junior (1990) robustece essa interpretação ao destacar que o trabalho ou a função do diretor escolar deve ser colocado a serviço da educação a partir de uma postura dirigente e não dominante.

*Trata-se de alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-os para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar por seus alunos. O administrador é assim alguém a serviço do serviço que os professores prestam*

*a seus alunos*. Será um “dirigente” (no sentido gramsciano do termo), ou não será um administrador da educação. (SILVA JUNIOR, 1990, p.14)

Devemos considerar, contudo, que no projeto societário do neoliberalismo a consciência de classe é dissolvida para atender aos ideais burgueses a partir da nova pedagogia da hegemonia (MARTINS e NEVES, 2010). Assim, as políticas educacionais neoliberais buscam assegurar que o diretor escolar, de especialista e dirigente, seja reconvertido em difusor dos valores e ideais neoliberais, formando as gerações para a nova sociabilidade ou o conformismo social, sob o argumento de que as pessoas devem ser flexíveis e dotadas de determinados padrões de competências e habilidades para acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo. Nessa perspectiva, o diretor escolar, juntamente com outras pessoas e organizações é projetado como um intelectual

[...] cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação em diferentes linguagens, das idéias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. (MARTINS; NEVES, 2010, p.25-26)

Essas reflexões evidenciam não somente a importância, mas principalmente a complexidade que envolve o trabalho dos diretores escolares e, conseqüentemente, ênfase sobre sua formação. Em vista disso, consideramos que depreender as concepções pedagógicas e ético-políticas que fundamentam a Política de Formação Continuada de Diretores Escolares de Minas Gerais, assim como os seus impactos na configuração do perfil e do trabalho desses profissionais exige, em primeiro lugar, a apreensão da natureza do trabalho pedagógico e da administração da escola. Dessa forma, recorreremos às formulações teóricas sobre a relação entre trabalho e educação e a especificidade do trabalho educativo, da administração escolar e da direção escolar e organização da cultura, as quais se constituirão nos fios condutores de nossa análise e que desdobraremos nas seções a seguir.

## **2.2 A natureza onto-histórica do Trabalho Educativo como fator determinante da ação administrativa escolar**

Partimos do pressuposto de que a compreensão da natureza do Trabalho Educativo é essencial nas discussões do papel desempenhado pelos diretores escolares bem como das políticas educacionais voltadas à gestão escolar. Para tanto, retomamos os

fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho-educação nos termos descritos por Saviani (2007, 2013) a partir da categoria do trabalho (MARX, 1989,2017) com o objetivo de situarmos o pensamento de Paro (2012) e Silva Junior (1990) acerca da especificidade da Administração Escolar.

Baseado na perspectiva materialista da história, Saviani (2007) afirma que trabalho e educação são atividades inerentes aos seres humanos por ser a única espécie que trabalha e educa. Trabalho e educação são, pois, atributos essenciais dos seres humanos. Essa concepção procede do conceito de trabalho como categoria fundante da humanidade, a partir da ontologia marxista de que toda a existência humana se encontra na materialidade.

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica. [...]

Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. [...] O que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX e ENGELS, 1989, p.12-13)

Assim, no sentido ontológico, o trabalho, ou seja, a produção é considerada o traço essencial da existência humana. A produção é condição de toda a história, visto que produz os bens materiais, o próprio homem e sua história. Nesse sentido, a atividade prática, ou a práxis, assume centralidade no pensamento e na filosofia marxista.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2017, p.255)

O trabalho constitui o ser humano, sua vida e sua humanidade, distinguindo-o, dessa forma, dos demais animais. Nesse sentido, o trabalho é compreendido como uma unidade estruturada em duas dimensões que são complementares. Primeiramente há a projeção das ações no plano conceptual e das formas adequadas de execução das mesmas para se atingir determinado fim, em segundo lugar as ações propriamente ditas. No exemplo clássico da aranha e da abelha, Marx (2017) evidencia essa singularidade.

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que

desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2017, p. 255-256)

Contrariamente à visão idealista, a visão marxiana sustenta que o trabalho material “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876). Este é o primeiro fato histórico, ou seja, o homem tem que produzir os meios para produção da vida. Assim, o ser humano se faz através do trabalho ao mesmo tempo em que produz a sociedade em que vive. Sob esse ponto de vista, portanto, o trabalho é considerado uma atividade vital essencial que se dá mediante determinadas circunstâncias históricas.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

[...] Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. (MARX e ENGELS, 1989, p. 13)

N’O Capital, Marx (2017) define que o processo de trabalho é composto de três momentos simples que consistem consecutivamente em: uma *atividade orientada a um fim*; o *objeto* sobre o qual se aplica a ação e os *meios* utilizados para se atingir esse fim. Os meios de trabalho, segundo o autor, são um complexo de coisas que têm a função de guiar a atividade do trabalhador, o qual, por sua vez, seleciona quais são os meios mais adequados para a realização do fim pretendido. O autor enfatiza ainda que a criação dos meios de trabalho constitui uma atividade especificamente humana e são os marcos históricos do desenvolvimento das forças produtivas. Como afirma, o “que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, com que meios de trabalho” (MARX, 2017, p.257).

As asserções de Marx enunciam que as relações de produção dos bens materiais estão interconectadas com as relações sociais de produção da existência humana. Isso significa, portanto, que na ordem capitalista vigente a vida é construída de uma forma específica, ultrapassando os limites, e a visão economicista, da relação entre o capital e o trabalho. Ou seja, envolve de forma substancial os contextos sociais mais amplos produzindo valores e projetando comportamentos que se refletem nos modos de ser, pensar e agir dos sujeitos sociais. Tais aspectos estão evidenciados no pensamento gramsciano, traduzidos no conceito de conformismo já enunciado anteriormente, que implica a educação para um modo de vida e a construção do homem coletivo ou do conjunto da sociedade<sup>44</sup>.

Partindo das asserções marxianas sobre o trabalho no sentido ontológico, ou seja, como fator determinante da existência humana, Saviani (2007) constata que a educação e o trabalho são dois expoentes interdependentes da existência humana, ou seja, um não se faz sem o outro. Nas palavras do autor,

(...) o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Ao afirmar a educação enquanto um fenômeno humano específico, Saviani (2013) explica que a mesma possui uma dupla dimensão, pois, além de ser uma exigência do trabalho e para o trabalho, é também um processo de trabalho. Nesse sentido, o autor considera que a educação se encontra na esfera do trabalho imaterial, pois diz respeito à produção do saber que compõe o conjunto da produção humana. Dessa forma, o autor define que o Trabalho Educativo está baseado no saber concreto historicamente produzido pelos seus antepassados. Assim, o autor define que o Trabalho Educativo

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

<sup>44</sup> Na concepção de Gramsci (2000), a educação e o processo educativo revelam-se essenciais nesse processo. A complexificação da sociedade e do modo de produção no capitalismo revelam, segundo Gramsci, que o Estado assume, de modo precipuo, a tarefa de educar e formar os sujeitos para esse conformismo, ou seja, para a sociabilidade capitalista. Nas palavras do autor: “Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 2000, p.23).

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p.13)

A historicidade constitui-se nessa perspectiva um aspecto fundamental dos processos de desenvolvimento do trabalho e dos seres humanos e, como consequência, do processo educativo. Nesse sentido, Saviani (2007) assinala que a essência do homem é uma realização humana, ou seja, é um trabalho que foi se complexificando ao longo do tempo, passando pelo modo de produção comunal nas sociedades primitivas até vermos confrontados pelo modo de produção capitalista nas sociedades modernas. De acordo com o autor, articulado com esse desenvolvimento, o processo educativo, por sua vez, transforma-se de uma ação espontânea, indiferenciada do processo de trabalho e comum a todos, em uma atividade dividida conforme os interesses específicos da sociedade de classes. Neste tipo de sociedade, essa divisão se manifestará através da cisão entre escola e produção.

A escola, da forma como conhecemos, afirma Saviani (2013), desenvolveu-se como uma manifestação secundária do processo educativo mais geral e se tornou expressão da primazia das relações sociais e culturais sobre as naturais. A escola tornou-se em nossa sociedade a via institucionalizada de superação do espontaneísmo<sup>45</sup>, sua necessidade e sua função se circunscrevem na socialização e apropriação do conhecimento sistematizado pelas novas gerações. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p.14).

Todavia, conforme Saviani (2007), a separação posta entre escola e produção torna-se expressão da divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual. De acordo com o autor,

Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157)

---

<sup>45</sup> Manacorda (2008), ao discutir o princípio educativo e o desenvolvimento das concepções pedagógicas no pensamento de Gramsci, evidencia que nas cartas escritas por Gramsci à família, há uma grande preocupação com o desenvolvimento intelectual do filho Délio, que ele não pode acompanhar de perto. Entre as angústias relatadas por Gramsci, em diversas cartas no período em que esteve no cárcere, se encontra a educação do filho que lhe parecia ser guiada por uma concepção espontaneísta ou naturalista. Gramsci argumenta que “o homem é toda uma formação histórica, obtida mediante coerção”. A concepção metafísica (espontaneísta ou naturalista), ao contrário, representa uma renúncia à formação da criança.

Ao subordinar-se ao modo de produção capitalista, o processo de trabalho vai assumindo dimensões específicas responsáveis por reformular o Trabalho Educativo. A sociedade capitalista submete o trabalho humano à máxima fetichista da mercadoria. Já dizia Marx, “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece [*erscheint*] como uma ‘enorme coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar.” (MARX, 2017, p.113)

Na sociedade capitalista, portanto, o valor de uso da mercadoria é subsumido ao valor de troca, com vistas à produção de mais-valor. O trabalho, antes uma atividade humana vital essencial, torna-se ele próprio mercadoria conduzido pelo caráter imperioso de acumulação do capital. Na relação de estranhamento imposta pelo capital, o ser humano, além de não se reconhecer no produto de seu trabalho, vê perdida a efetivação de sua própria humanidade. “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*.” (MARX, 2004, p.85)

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desejetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entausserung*). (MARX, 2004, p.80)

A partir das mediações políticas e econômicas do capitalismo, o mundo do trabalho assume um caráter limitado por se restringir à dimensão mercantilizada, ou seja, da compra e venda da força de trabalho. A lógica produtiva do capitalismo faz com que as necessidades humanas estejam em segundo plano. Diante disso, considerar o trabalho para além de uma visão fenomênica, ou seja, baseado no que lhe dá concretude material, é fundamental para compreendermos as relações sociais nas quais estamos imersos, estas são geradoras, por sua vez, de tantos outros fenômenos presentes na sociabilidade vigente.

O alargamento desse raciocínio no plano educacional e no processo de trabalho educativo também pode ser visualizado nas explanações de Frigotto (1984). O autor reconhece que, mediante a subsunção real do trabalho ao capital, o caráter mediato da prática educativa escolar, no interior do processo produtivo, torna-se evidente. Nesse sentido, a escola não tem como função primeira formar para o trabalho imediato. O autor avalia que a função da escola no contexto de desenvolvimento do capitalismo sustenta um duplo caráter, ou seja, de um lado, atua na esfera ideológica ou cultural, buscando

garantir as condições gerais de reprodução da ordem capitalista, e, de outro, atua também oferecendo as condições técnicas, administrativas e políticas que permitem formar os intelectuais (de diversos níveis) que atuarão em favor do capital no interior do processo produtivo. Todavia, à grande massa de trabalhadores é oferecido um conhecimento objetivo elementar e uma formação restrita, de cunho unilateral, enquanto um conhecimento mais elaborado e uma formação ampla ficam restritos a uma minoria na escala social, atendendo aos interesses de classe.

Frigotto (1984) ressalta, ainda, que, uma vez que a escola está inserida no interior de uma formação social que tem por primazia o capital, ela tende a servir como instância mediadora dos interesses capitalistas em diferentes níveis. A assunção da TCH como princípio orientador dominante nos processos educativos é exemplo dessa relação conjuntural entre capital e educação<sup>46</sup>. Relação essa que, segundo o autor, expressa a ideologia burguesa e sua busca por tentar anular a face negativa inerente às relações sociais, as relações de poder e as relações de dominação presentes no modo de produção capitalista. Além disso, podemos constatar através das políticas educacionais baseadas nesse princípio um esvaziamento do trabalho Educativo de seu conteúdo histórico-cultural, fato que lhe atribui um caráter restritivo e ainda mais distante de sua especificidade.

O que se observa nesse movimento, segundo Frigotto (1984), é a desqualificação do processo educativo que, além de ser cindido, tem seu conteúdo escolar deteriorado e, desse modo, métodos e técnicas tornam-se preferenciais em detrimento dos conteúdos.

A desqualificação do trabalho escolar vem travestida, quer da perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, com a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer, mais sutilmente, por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras. (FRIGOTTO, 1984, p.164)

Também Paro (2015) corrobora as críticas ao projeto educacional vigente quando assinala que a lógica mercantilista inerente ao sistema capitalista se faz presente para além do lucro, ou seja, “sempre que se manifestam os mecanismos relacionados à competição,

---

<sup>46</sup> A título de exemplo podemos citar a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e a homologação da BNCC para o ensino médio em julho de 2018. Através da adoção da TCH enquanto parâmetro de formação dos jovens para o mercado de trabalho, essas políticas visam unicamente o desenvolvimento econômico, baseando-se em premissas que evidenciam um profundo retrocesso no direito à educação dos filhos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que reforçam o discurso da privatização do setor público, tal como denunciado por diversos estudiosos da área. Muito embora tenham ocorrido grandes mobilizações por todo o Brasil contra esse projeto de educação para a etapa do ensino médio, lideradas principalmente pelos estudantes secundaristas, não foi possível barrá-lo.

à concorrência e ao supremo mandamento mercantil de levar vantagem em qualquer situação” (PARO, 2015 p. 52). Ainda de acordo com o autor, as políticas educacionais refletem essa lógica através, por exemplo, da privatização da esfera pública da educação por diversos meios: favorecimento das escolas particulares; compra de pacotes de sistemas privados de ensino; compra de bens e serviços (computadores, consultorias, avaliações externas, etc.); as denominadas parcerias público-privadas com fundações, ONGs, institutos, entre outros. E conclui que a adoção do modelo empresarial capitalista no discurso, nas ações e nas práticas pedagógicas e administrativas escolares constitui fator preponderante na conformação do trabalho educativo.

Os aspectos elencados tanto por Frigotto (1984) quanto por Paro (2015) reforçam o que já abordamos anteriormente acerca das constantes modificações que vêm ocorrendo nas instituições escolares a fim de atender às frequentes demandas de ajuste do capitalismo mundial e dos processos de reestruturação produtiva. Essas modificações produzem uma reconfiguração do papel dos professores e também dos diretores escolares, com a finalidade de adequar o Trabalho Educativo às necessidades prementes do capital e, conseqüentemente, novas mudanças vão sendo reivindicadas para a formação desses profissionais.

Paro (2014) destaca ainda que a concepção de educação interfere, pois, diretamente na concepção do processo pedagógico, assim como tem implicações metodológicas na ação prática educativa. O autor argumenta que a concepção que tem orientado o trabalho educativo nas instituições escolares, de um modo geral, possui fortes vínculos com o senso comum de educação, ou seja, aquela visão tradicional cuja maior expressão remete-nos à “metáfora do conducto<sup>47</sup>”, na qual prevalece a passividade dos sujeitos, professor e aluno, e a transmissão pura e simples do conteúdo, a partir de uma perspectiva unilateral. Isso se expressa, por exemplo, na perspectiva educacional da formação polivalente do trabalhador, interferindo diretamente sobre o trabalho educativo, em especial no currículo escolar, no estabelecimento da cultura das avaliações e também

---

<sup>47</sup> Lakoff e Johnson (2002) destacam que a metáfora do conducto ou metáfora do canal, observada pelo linguista Reddy (1979), constitui um modo de conceber a comunicação humana que se revela, por sua vez, através de expressões linguísticas usadas pelos falantes da língua inglesa, assim como de outras línguas. Em Português temos várias maneiras de expressar essa metáfora, como por exemplo nas seguintes construções: Eu lhe dei essa ideia; Peguei o que você quis dizer; Por as ideias no papel; entre outras. Os autores pontuam que essa metáfora, embora seja uma forma real de pensar que se concretiza em palavras, é bastante nociva no que se refere ao conceito de comunicação, pois considera que a comunicação de uma forma idealizada na qual não há interferência possível. Ou seja, aos sujeitos que interagem no processo comunicativo (falante/ouvinte, escritor/leitor) caberia apenas pegar o significado das palavras e colocá-lo na sua cabeça, sem ter o trabalho de construir o significado baseado em suas experiências e conhecimento de mundo.

na formação dos professores da educação, objetivando controlar os resultados educacionais. Uma visão que vai de encontro à concepção de educação como processo de trabalho humano.

De acordo com Paro (2014), o papel da educação é a formação do homem em sua integralidade, que se dá a partir da apropriação da cultura historicamente produzida. Nesse sentido, considerar o “homem um ser histórico implica necessariamente considerá-lo como um ser social e, mais do que isso, como um ser político” (PARO, 2014, p.26). O reconhecimento dessa condição é primordial para a concepção de educação e, conseqüentemente, para a concepção de trabalho educativo, uma vez que reflete o projeto de sociedade e de sociabilidade que se pretende construir através da formação escolar. A educação escolar, então, por constituir-se uma prática social fundamental, decorre de um projeto de educação mais amplo, para o qual são disputados os corações e as mentes dos professores e, conseqüentemente, a essência do Trabalho Educativo. No que se refere à ação administrativa escolar, o autor enfatiza que a mesma

[...] não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. (PARO, 2012, p.19)

A partir dessas explicações, é possível afirmarmos que a administração da escola mantém uma relação de interdependência com o trabalho educativo, cuja função é responsável por acionar, guiar ou conduzir as ações nas dimensões teórica e prática, nos níveis micro e macro do processo educacional. Assim, como verifica Silva Junior (1990), é necessário nos atermos, então, ao núcleo da ação pedagógica para entendermos não apenas em que consiste a educação a ser administrada, mas também os limites nos quais ela pode ser administrada.

### **2.3 Administração em geral e administração capitalista: gênese e contradições da Administração Escolar**

Grande parte dos estudos que hoje se ocupam da gestão escolar e da função ou formação dos dirigentes escolares expressam uma visão dicotômica da Administração Escolar, dividindo a dimensão pedagógica da dimensão administrativa propriamente dita.

Nesse sentido, ignora-se o conceito geral de administração enquanto ação mediadora que torna possível a realização do trabalho da melhor forma, como nos aponta Paro (2010). Isso decorre não de um problema de delimitação conceitual, mas sim pelo modo como o conceito é disputado na sociedade capitalista.

Vitor Paro (2012) destaca que, na teoria tradicional da administração, a sociedade é concebida como um conjunto de instituições. O objeto de estudo desse campo é a organização que, no interior da sociedade atual, se circunscreve à organização da sociedade capitalista. No âmbito educacional, a administração escolar traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade.

Conforme conceitua Paro (2012), a administração, de modo geral, é uma atividade exclusivamente humana e se constitui na utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Desse modo, a administração se encontra no interior do processo de trabalho e é necessária para que se atinja o fim pretendido, é também, como afirma o autor, condição essencial à vida do homem. Ou seja, toda ação humana direcionada a um fim traz em si mesma uma dimensão administrativa. Sua visão se ampara na concepção marxiana de trabalho, ou seja, ação humana direcionada a um fim. Nesse sentido, o autor enfatiza que os referidos recursos

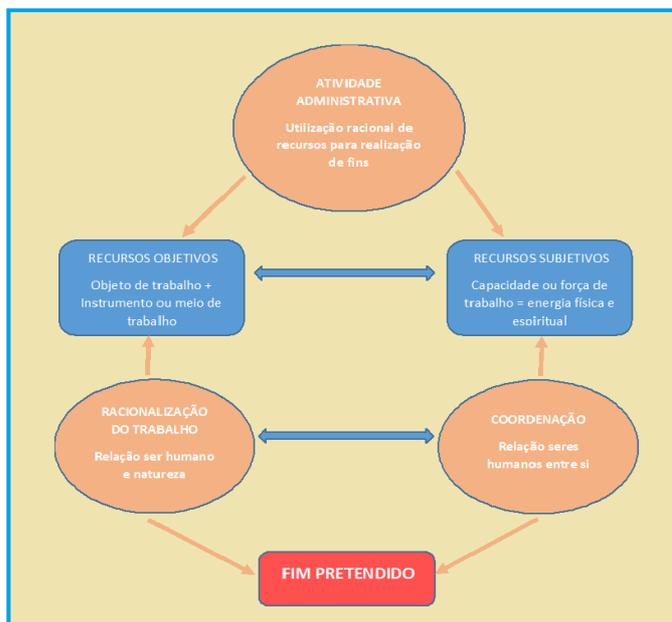
[...] envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. Têm a ver, por um lado, com as relações do homem com a natureza, por outro, com as relações dos homens entre si. Essas duas ordens de relações não são de modo nenhum desvinculadas uma da outra, existindo, pelo contrário, em mútua interdependência. (PARO, 2012, p.26-27)

No que diz respeito à relação do homem com a natureza, ou seja, a utilização racional dos recursos materiais e conceptuais, Paro (2012) define esse campo como *racionalização do trabalho*. O que significa que tais recursos devam estar adequados ao fim pretendido e que, além disso, sejam empregados de forma econômica no processo de trabalho. O autor destaca ainda que, ao se relacionar com a natureza, os seres humanos se põem em contato permanente, visto que o indivíduo não se encontra isolado no mundo. Considerando essa outra ordem de relações, o autor constata que a administração pressupõe trabalho humano coletivo. Portanto, denomina de *coordenação* a utilização racional do esforço humano coletivo orientado a um fim.

A partir dessas formulações, Paro (2012b) verifica que a ação administrativa é constituída por duas dimensões que se encontram interligadas, a racionalização do trabalho e a coordenação. Essas dimensões envolvem elementos específicos, porém

interdependentes, que revelam a complexidade da função administrativa. A atividade administrativa inclui recursos objetivos e subjetivos. Os primeiros dizem respeito às condições objetivas envolvidas na realização do trabalho, como objetos e instrumentos ou meios de trabalho, estão interligados à dimensão da racionalização do trabalho. Já os recursos subjetivos englobam a subjetividade humana, ou seja, referem-se à capacidade ou força de trabalho, estão relacionados com a dimensão da coordenação do esforço humano coletivo. Paro (2012b) enfatiza que a coordenação possui um caráter eminentemente político e torna-se ainda mais complexa em razão de dois fatores. Primeiro porque lida com atributos dos sujeitos envolvidos no processo de trabalho, os quais são providos de vontade e interesses próprios. Em segundo lugar, a ação desses sujeitos não fica restrita apenas ao momento de realização do trabalho, mas se estende e se difunde em outras relações. A figura 3, a seguir, busca representar as relações e elementos que envolvem a atividade administrativa geral de forma sintética.

Figura 1: Atividade Administrativa em Geral



Fonte: elaborado pela autora a partir das formulações de Paro (2012).

Outro aspecto abordado pelo autor se refere ao grau de consciência dos sujeitos acerca da atividade administrativa. Paro (2012) identifica dois níveis da práxis humana que têm importância decisiva no processo de administração dos recursos, quais sejam, a práxis criadora e a práxis reiterativa ou imitativa. Para o autor, de modo análogo, a atividade administrativa possui dois níveis, uma dimensão criadora e outra reiterativa, que coexistem e são mobilizadas de acordo com as necessidades postas. No nível da práxis criadora, busca-se novas formas de atingir os objetivos. Já no nível da práxis reiterativa, replicam-se procedimentos anteriormente criados. A criação somente se efetiva, ou deveria se efetivar, frente à real necessidade humana de novas alternativas para solucionar problemas. A consciência humana, ou de modo mais preciso, a consciência da práxis tem extrema relevância nesse processo, pois atua para que a administração criadora e a reiterativa relacionem-se articuladamente. De outra forma, a ação administrativa se tornaria mera repetição.

Assim como na práxis humana, a atividade administrativa também se faz a partir da consciência humana, que será exigida em maior ou menor grau a depender do nível em que se encontra (criador ou reiterativo). Paro (2012) enfatiza que, no entanto, não basta a consciência em si, mas o grau em que a mesma se dá, ou seja, se está no nível da práxis reflexiva ou no nível da práxis espontânea. Nesse sentido, o autor destaca que a prática administrativa pode se dar também nesses dois níveis.

[...] Com o desenvolvimento continuado dessa consciência da práxis, e com sua associação, no processo prático, aos conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que vão se acumulando historicamente, o homem vai conseguindo cada vez mais passar o nível de uma administração espontânea para o de uma administração reflexiva, abrindo possibilidade para o surgimento, no final do século passado e início deste, de uma “teoria geral de administração” (PARO, 2012, p.40)

Esse fato histórico, segundo Paro (2012), demonstra que os seres humanos não apenas utilizam os recursos racionalmente para atingir fins, mas desenvolveram uma consciência sobre essa atividade, o que possibilitou a reflexão e sistematização dos conhecimentos, procedimentos e técnicas alcançados até então. Todavia, é importante considerar que, por ser parte de uma totalidade, a atividade administrativa está sujeita às contradições e às forças sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades nos diferentes tempos históricos.

Diante dessa constatação, Paro (2012) observa que nas sociedades divididas em classes antagônicas, com o poder restrito a uma minoria, a administração tem sido utilizada ao longo da história como instrumento da classe dominante para manter sua

condição e perpetuar ou prolongar ao máximo esse domínio. Não obstante, o autor defende que a administração possui um potencial revolucionário que só se objetivará a partir de uma práxis reflexiva, superando seu caráter espontâneo, e, conseqüentemente, o caráter hegemônico da administração capitalista. Por isso é importante conhecer as condições concretas em que se dá a administração na nossa sociedade.

A administração, sob o modo de produção do capitalismo, assume características próprias que acabam por servir à dominação capitalista, adverte Paro (2012). Nesse sentido, o autor verifica que as duas dimensões que compõem a administração poderiam ser assim interpretadas: a *racionalização do trabalho* estaria relacionada com a *divisão pormenorizada do trabalho*<sup>48</sup>, enquanto a *coordenação do esforço humano coletivo* estaria relacionada com a *gerência* ou *controle do trabalho pelo capital*.

Com relação à *racionalização do trabalho*, Paro (2012) reconhece que no interior do modo de produção do capitalismo existe uma grande racionalidade ao se utilizar os recursos materiais e conceptuais, pois o objetivo maior é a expansão máxima do capital. Portanto, o emprego econômico dos recursos é um dos fatores fundamentais para se atingir esse fim. Além disso, o aumento da escala de produção permite obter preços mais competitivos. Estes elementos resultam do aumento da produtividade (ou da exploração mais intensa) do trabalhador. Essa alta produtividade é alcançada utilizando-se várias estratégias como aproveitamento máximo da matéria-prima; redução no desgaste dos instrumentos de produção; emprego da ciência e da tecnologia e também da divisão do trabalho. Já a segunda dimensão da administração, ou seja, a *coordenação do esforço humano coletivo*, aliada à divisão pormenorizada do trabalho, tem por objetivo contribuir no processo de produção capitalista para o aproveitamento máximo da força de trabalho visando também a alta produtividade.

Frente a essa perspectiva, Paro (2012) argumenta que a racionalidade presente nesse sistema produtivo pode ser definida como uma racionalidade funcional, pois revela um caráter particularista, não universal. Limitando-se aos interesses da classe dominante, a administração torna-se restrita nesse contexto.

Os estudos acerca da administração sob a ordem capitalista são realizados, segundo Paro (2012), a partir da perspectiva da gerência, em substituição à coordenação

---

<sup>48</sup> A razão de ser da sociedade capitalista reside na divisão social do trabalho, a qual difere da divisão técnica do trabalho. Paro (2012) utiliza o termo divisão pormenorizada em substituição à divisão técnica, uma vez que esta não exprime as verdadeiras razões da divisão do trabalho no processo de produção capitalista, que, segundo o autor, não se restringem a diferenças técnicas, mas principalmente econômicas e sociais.

do esforço humano coletivo, que vai se complexificando juntamente com o desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, a gerência visa, primordialmente, ao controle do trabalhador. O autor realiza uma discussão interessante ao identificar que, ao mesmo tempo em que a divisão pormenorizada do trabalho favorece a produção capitalista, acirra as contradições presentes nesse processo e gera desinteresse e resistência por parte dos trabalhadores. “A superação do desinteresse do trabalhador e a neutralização de sua resistência às condições de trabalho impostas pelo capital são buscadas por meio da gerência” (PARO, 2012, p.79). Desse modo, a gerência cumpre uma dupla função no interior do processo produtivo capitalista.

Para o controle do trabalhador, o aspecto fundamental da divisão pormenorizada do trabalho é a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual que essa divisão necessariamente implica. Essa separação só é possível graças a peculiaridade do trabalho humano, que permite, diferentemente do trabalho animal, romper a unidade entre a força que motiva a ação e o próprio ato de trabalhar. Ou seja, enquanto no trabalho animal o instinto vem indissoluvelmente ligado à atividade, no trabalho humano é possível dissociar a concepção da execução. (BRAVERMAN, 1980, apud PARO, 2012, p.81-82)

A desqualificação do trabalhador é um dos efeitos da divisão do ofício em seus elementos mais simples, de acordo com Paro (2012). A unidade entre concepção e prática prevista no trabalho no seu sentido ontológico perde sua especificidade e se concretiza somente no âmbito do trabalhador coletivo. Sobre este tema, Marx (2017) nos esclarece que,

Enquanto o processo de trabalho permanece puramente individual, o mesmo trabalhador reúne em si todas as funções que mais tarde se apartam umas das outras. Em seu ato individual de apropriação de objetos da natureza para suas finalidades vitais, ele controla a si mesmo. Mais tarde, ele é que será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem o emprego de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Assim como no sistema natural a cabeça e as mãos estão interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual. Mais tarde eles se separam até formar um antagonismo hostil. O produto, que antes era o produto direto do produtor individual, transforma-se em um produto social, no produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram a uma distância maior ou menor do manuseio do objeto de trabalho. (MARX, 2017, p.577)

Essa passagem revela que o trabalho, antes realizado por apenas um trabalhador, passa a ser executado em múltiplas partes por trabalhadores diferentes, cada um dos quais tornando-se responsável por apenas uma parcela do trabalho total. É nesse sentido que Marx (2017) afirma que a natureza própria da produção material continua válida para o trabalhador coletivo.

No interior desse processo, a gerência capitalista se fortalece, pois, ao retirar a concepção das mãos do trabalhador, determina o método e o ritmo mais adequados à produtividade capitalista, assinala Paro (2012). Impacto semelhante podemos observar na introdução da maquinaria na produção.

[...] Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, pois a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda produção capitalista, por ser não apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo, processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem emprega as condições de trabalho, mas, ao contrário, são estas últimas que empregam o trabalhador; porém, somente com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível. [...] A cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, assim como a transformação daquelas em potências do capital sobre o trabalho, consoma-se, como já indicado anteriormente, na grande indústria, erguida sobre a maquinaria. (MARX, 2017, p.495)

Por estar a serviço do capitalismo, a atividade administrativa, nesse contexto, tem como finalidade a expansão do capital. Desse modo, como afirma Paro (2012), além de fortalecer as contradições inerentes a esse processo produtivo, torna-se uma atividade contraditória em si mesma, pois acaba por promover o seu inverso, ou seja, a negação da promoção humana. No que diz respeito à educação, não é diferente, ou seja, a perspectiva da administração capitalista mostra-se profundamente contraditória com a natureza do Trabalho Educativo. Portanto, a expansão da lógica da administração empresarial ou do gerencialismo para a escola, tomando como parâmetros o processo de reestruturação produtiva e o neoliberalismo, revela não apenas incompatibilidade com os fins educacionais como também produz efeitos nocivos sobre o processo de realização do trabalho docente e da atividade administrativa escolar.

Partindo-se do princípio definido por Paro (2012) de que a atividade administrativa é a utilização racional dos recursos para se atingir determinados fins, a discussão acerca do papel do diretor escolar está diretamente relacionada à finalidade social da educação e, conseqüentemente, a quem ela deve servir. Consideramos que este aspecto é também de suma importância para as reflexões sobre a formação e o trabalho desses profissionais no interior das políticas públicas brasileiras, tendo em vista que estas deveriam se pautar na função social da escola, uma vez que a escola se constitui no locus privilegiado pela sociedade para a socialização dos conhecimentos construídos sócio historicamente, visando formar personalidades humano-históricas.

No capitalismo, a administração tem por função mediar a exploração do trabalho pelo capital, ou seja, ela vai sendo aperfeiçoada ao longo do tempo objetivando aumentar a produtividade dos trabalhadores e, conseqüentemente, o lucro do capitalista. Paro

(2012) verifica que a maioria dos estudos teóricos sobre a Administração Escolar adotam os princípios administrativos da empresa capitalista como modelo a ser aplicado na escola, muito embora os fins dessas instituições sejam antagônicos em sua essência. O que observamos nas políticas públicas educacionais atuais é que essa tendência segue vivificada na perspectiva da gestão gerencialista. De acordo com as colocações do autor, na luta pela hegemonia, a administração capitalista “passa a ter validade universal, com métodos e técnicas que, convenientemente adaptados, podem ser aplicados a qualquer tipo de organização” (PARO, 2012, p.164). Contudo, a transposição desse modelo para a escola traz implicações importantes na constituição da Administração Escolar.

Com efeito, Oliveira D.A., (2000) afirma que os programas e políticas de formação e capacitação de diretores escolares refletem a cisão entre concepção e execução no processo de trabalho. O diretor desempenha um papel que, segundo a autora, “parece ser recolhido e sistematizado num conjunto de normas e técnicas administrativas cujo paradigma são as administrações privadas” (OLIVEIRA, D.A., 2000, p. 6-7). Assim, todos os problemas enfrentados na escola como implementação da gestão democrática, evasão, repetência, violência, entre outros, são atribuídos a uma má administração que teriam soluções mágicas nas aplicações das técnicas gerenciais. De acordo com a autora, essa perspectiva coloca o diretor em uma posição central no interior do processo educativo e parece resgatar o gerente taylorista do passado, quando, às medidas de descentralização administrativa, somam-se as exigências de competências técnicas e gerenciais.

Nas palavras de Lima (2011), a concepção tayloriana se confunde com a ideia de modernidade, fazendo com que o pensamento tayloriano sobreviva ao taylorismo, pois está ideologicamente presente no capitalismo liberal e na concepção elitista de democracia, que submete a produção, o trabalhador e o trabalho a uma determinada ordem. O autor ressalta que as políticas de modernização e reformas educacionais adotam as orientações e consagram as soluções denominadas de tipo neotayloriano, pois estas responderiam às condições impostas pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo.

A introdução da pedagogia tecnicista nas práticas educacionais emerge como outro fator relevante nesse contexto e contribuiu para produzir, segundo Paro (2012), efeitos nefastos sobre a escola e o trabalho docente, que acabou sofrendo um processo de desqualificação e desencadeando a degradação do produto da escola e justificando o foco sobre a gerência ou o controle do trabalho alheio para solucionar os problemas da baixa qualidade do ensino. O autor argumenta que vigora na escola

[...] um sistema hierárquico análogo ao da empresa capitalista. Assim, a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem. (PARO, 2012, p.173)

Os documentos de política educacional e o desenvolvimento teórico do campo da educação evidenciam que esse processo foi aprofundado com a reforma educacional impulsionada na década de 1990. Princípios como a gestão democrática e a descentralização, que originalmente tinham como propósito superar os processos decisórios centralizadores, marcadamente presentes na formação histórico-cultural brasileira, foram reconfigurados para atender aos interesses da ordem capitalista dependente na qual se assenta a economia brasileira. Nesse sentido, sob a direção dos organismos internacionais, o modelo de descentralização implementado nas instituições escolares seguiu o receituário da desburocratização do Estado em prol da modernização das formas de gestão pública, através da ênfase nas competências técnicas, racionalização e enxugamento dos recursos públicos, minimização das ações do Estado e maior responsabilização dos agentes frente às necessidades sociais básicas.

Conforme nos indica Oliveira D.A. (2000), a política de descentralização administrativa adotada pela reforma educacional da década de 1990 constitui um elemento essencial para justificar a centralidade na competência técnica em detrimento das dimensões pedagógicas da função exercida pelos diretores de escola. Fato que reforça a posição contraditória em que se encontra esse profissional.

Onde a adoção dos mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola repercute de forma especialmente singular é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição bastante contraditória, já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: como educador, ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos. (PARO, 2012, p.174)

Como já apresentamos, Saviani (2013) esclarece que o Trabalho Educativo possui uma especificidade, ou seja, tem como finalidade a humanização dos indivíduos. O autor considera que o objeto da educação é composto de dois aspectos fundamentais, os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e as ações realizadas para se alcançar esse fim. Com relação aos elementos culturais, Saviani (2013) argumenta que o papel e a razão de ser da escola consistem exatamente na socialização do conhecimento sistematizado, metódico, científico. Todavia, a subsunção real do trabalho

ao capital, além de comprometer o Trabalho Educativo em sua essência, evoca também o imperativo da desigualdade social nos processos educativos.

É possível deduzirmos a partir dessas reflexões que a Administração Escolar configurada sob o capitalismo tem servido à manutenção da sociabilidade hegemônica. O método gerencialista atrelado à educação conduz ao fracasso do processo educativo e, conseqüentemente, produz e reproduz a desigualdade social em diversos aspectos. Paro (2012) ressalta que o potencial transformador da escola está diretamente relacionado ao alcance da sua especificidade, da sua finalidade, ou seja, a escola precisa ser dotada da racionalidade interna necessária à efetivação de seu objetivo. Cabe à Administração Escolar, então, se apropriar dessa especificidade para encontrar os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade.

#### **2.4 As atribuições dos Diretores Escolares sob a visão ético-política do gerencialismo – Direção Escolar e Organização da Cultura**

Pelo que expusemos até o momento, as transformações ocorridas nas concepções de educação e Trabalho Educativo decorrem de um processo histórico movido pelas correlações das forças constituintes de uma sociedade dividida em classes antagônicas. Sem abrir mão das estratégias de coerção, um dos projetos mais importantes da sociedade capitalista é construir um consenso hegemônico em torno dessa ideologia como única alternativa possível para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é possível observarmos através do percurso histórico, como pontua Minto (2012), o declínio da educação enquanto direito social fundamental e sua subordinação aos imperativos mercadológicos do capital.

As políticas públicas educacionais, por sua vez, cumprem uma importante função por serem ao mesmo tempo expressão de uma concepção de mundo e instrumento pelo qual se busca adequar as ações educativas e educar o consenso.

No que diz respeito à função administrativa escolar, a década de 1990 impulsionou não apenas o debate acerca de uma nova gestão para as escolas, como também em torno da formação e capacitação dos dirigentes para exercer essa função, que passou a exigir novas atribuições que dessem conta dos objetivos postos para a educação pelo processo de reestruturação produtiva.

Heloísa Lück (2000), uma importante intelectual do movimento empresarial na educação, deixa evidente em suas formulações que a mudança de paradigma para a função

diretiva não se restringe a uma mudança de modelo apenas, mas constitui principalmente uma mudança na forma de se conceber a educação e o processo administrativo escolar sob a perspectiva do gerencialismo. Do mesmo modo, de acordo com a autora, a substituição do termo administração por gestão não é apenas terminológico, mas conceitual e prevê transformações nas relações de poder, nas práticas e na organização escolar em si. Sob essa perspectiva a autora afirma que o diretor é considerado

[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. Tal atitude garante a possibilidade de que “pense grande e aja no pequeno” (Klink, 1993), isto é, que em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais. Implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos. (LÜCK, 2000, p. 16)

Observamos, pela passagem acima, a defesa de um movimento articulado e orgânico nas políticas educacionais neoliberais ao qual a direção escolar deve necessariamente estar vinculada. Sob essa concepção, o processo de descentralização da educação, por exemplo, promove um impacto profundo no trabalho dos diretores escolares, uma vez que resulta, em realidade, na transferência de responsabilidades do Estado para a escola e, de modo mais específico, para esses profissionais, que veem uma ampliação significativa em suas atribuições.

Assim, no âmbito das mudanças na administração dos sistemas de ensino com enfoque gerencial, descentralizado e flexível, os requisitos para o exercício da função de diretor escolar passaram a incluir elementos como, por exemplo: exercer a liderança; possuir conhecimento técnico, legal e institucional; possuir conhecimento orçamentário para aplicar recursos financeiros e prestar contas dos mesmos; ser responsável pela elaboração e execução do projeto político pedagógico da escola; planejar e realizar reuniões pedagógicas; criar espaços que estimulem a participação da comunidade escolar; zelar pelo cumprimento de metas educacionais e cumprimento do currículo; garantir a aplicação de avaliações externas e prestar conta dos resultados educacionais aos seus superiores, à comunidade escolar e até mesmo a outros agentes externos<sup>49</sup>; avaliar o corpo

<sup>49</sup> Afonso (2018) apresenta uma importante análise sobre a rede de accountability ou “accountability múltipla” que rege atualmente o trabalho dos diretores escolares em Portugal na perspectiva do gerencialismo. De acordo com o autor, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização constituem os 3 pilares da accountability, que se configura hoje como a maior preocupação dos diretores, que têm na obrigação de responder a atores a uma pluralidade de atores individuais e coletivos, internos e externos à

docente; intermediar relações interpessoais; dirimir conflitos; manter-se em constante formação e atualizado com relação às competências e habilidades necessárias para sua função, entre outros.

Frente a esses aspectos compreendemos que o gerencialismo se tornou a expressão central da Teoria da Administração que, no âmbito da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, passou a orientar o processo de dominação e o consenso hegemônico em torno dos interesses da burguesia.

Concordamos com Saviani (2010) ao afirmar que a redefinição da função da escola assumiu a perspectiva neotecnicista, que mudou o centro de atenção do processo para os resultados, na busca pela garantia da eficiência e da produtividade revestida no conceito de “qualidade total”. Assim, a escola assume valores advindos do meio empresarial como, por exemplo, gestão racional dos recursos, estabelecimento de metas, destaque para os resultados das avaliações externas e em larga escala, sobrecarga e intensificação do trabalho, meritocracia e avaliação de desempenho, prêmios de produtividade em detrimento de ascensão na carreira, dentre outros.

A implementação desses princípios promove uma nova configuração para o trabalho dos Diretores Escolares que, de acordo com Gewirtz (2002, p.131), passa a ser mais tecnicizado e rotineiro, transpondo-se de uma cultura de ensino viva e com foco nas relações, para uma cultura de estrito instrumentalismo e utilitária, voltada à preparação para os exames e com maior ênfase nos produtos da aprendizagem. Com efeito, Bomfim (2010, p. 106) argumenta que “o trabalhador docente na escola pública básica vem sendo também expropriado do que é próprio ao trabalho de ensinar: o conhecimento, as possibilidades de escolha e a afetividade em relação a quem aprende”. Podemos dizer que, com a fragmentação imposta pela divisão social do trabalho no contexto do capitalismo, assistimos, na verdade, a uma desfiguração do trabalho docente, que tende a estar alienado (tutelado) em sua essência na medida em que busca formar um trabalhador também alienado através de uma visão unilateral da educação.

---

instituição escolar. Desse modo, além de atender às regulamentações legais e exigências hierárquicas, os diretores passaram a ter a obrigação de se justificar também perante órgãos e instituições como: partidos políticos, sindicatos, instituições parceiras e fundações privadas e filantrópicas que elaboram e financiam projetos na área educacional, denominadas *think tanks*. Embora os contextos sejam distintos, observamos no Brasil um encaminhamento cada vez maior de políticas nessa direção. O foco nos resultados educacionais e as políticas de responsabilização dos Diretores Escolares têm se tornado cada vez mais fortes diante da enorme investida do setor empresarial na orientação e condução da educação no Brasil, representado principalmente pelo organismo TPE.

Frente a esse quadro que nos revela ser mais nocivo do que benéfico para os processos educacionais, perguntamo-nos: é possível superá-lo? Quais condições são necessárias para a realização do objetivo da educação na escola? Quais atribuições da função diretiva são congruentes com tal objetivo? Para respondermos a essas indagações, novamente retornamos às formulações de Paro (2012), Saviani (2013) e Silva Junior (1990) com o intuito de compreendermos como a Administração Escolar e o Trabalho Educativo se articulam e como se concretizam na função e nas atribuições dos Diretores Escolares diante dos fins da atividade educacional.

Paro (2012) defende que uma Administração Escolar comprometida com a transformação social sustenta alguns pressupostos básicos. O primeiro aspecto abordado diz respeito à **questão da especificidade da Administração Escolar**. Para o autor, a perspectiva gerencialista da administração, cujo foco é o controle do trabalhador, está em uma relação antagonista à especificidade educacional, pois vai na direção oposta à superação da dominação e da exploração da classe trabalhadora. A formulação de uma nova teoria da Administração Escolar, voltada para a transformação social, deve aliar o caráter técnico e político, ou seja, deve expressar uma vinculação orgânica entre os objetivos educacionais e o processo pedagógico escolar.

O segundo aspecto elencado se refere à **Administração Escolar e racionalidade social**. Esse aspecto diz respeito às repercussões das realizações da escola nas relações sociais gerais, uma vez que o objetivo da escola não é neutro, mas historicamente determinado. Paro (2012) destaca que o papel dos indivíduos que ocupam a direção escolar remete ao conceito de intelectual no sentido gramsciano. Ou seja, esses indivíduos devem ter ciência de que suas ações estão ligadas a interesses, que podem privilegiar a dominação ou a transformação social.

A **racionalidade interna da escola** é o terceiro aspecto discutido por Paro (2012) e está diretamente relacionado à importância da administração como utilização racional de recursos para a realização de fins. O autor defende que os objetivos administrativos transformadores devem ultrapassar o plano do idealismo, da intencionalidade e se efetivar no nível da práxis, pois a racionalidade externa depende da racionalidade interna da escola. “Uma Administração Escolar verdadeiramente revolucionária deve poder elevar-se de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva” (PARO, 2012, p.207). O autor observa ainda que a competência técnica não significa tecnicismo e aponta que a apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades “administrativos” constitui um desafio

importante a ser enfrentado pela escola, ainda mais quando se preconiza uma administração aberta e participativa.

O quarto aspecto trazido por Paro (2012) refere-se à **Administração Escolar e participação coletiva**, que envolvem a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, o autor destaca que: a) ao se estabelecer em objetivos, precisam ser consideradas também as condições concretas para a realização dos mesmos; b) a concretização desses objetivos deve estar vinculada aos seus conteúdos transformadores e às condições concretas de cada situação. Além disso, o autor defende a importância de uma Administração Escolar cooperativa para a superação do autoritarismo e o estabelecimento de uma gestão democrática de fato.

Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. (PARO, 2012, p.209)

Paro (2012) enfatiza ainda que o desenvolvimento de uma Administração Escolar cooperativa e democrática propicia a constituição de um **novo trabalhador coletivo**, que se guiará no interior do processo escolar por uma “**vontade coletiva**” de alcançar os objetivos educacionais da escola. O autor pondera, entretanto, que uma formação ampla para os educadores nessa área é de fundamental importância e não apenas para aqueles que se interessam em ser diretores. Com efeito, Oliveira (2000) corrobora esta tese e defende que:

Os saberes específicos da Administração Escolar são essenciais e indispensáveis a todos os profissionais da educação, quer pela importância e relevância em se conhecer a estrutura e funcionamento – organização e administração – de nosso sistema de ensino, quer pelo fato de que, com a gestão democrática, as eleições diretas nas escolas e os colegiados, todos participam (ou deveriam) da administração ou são “em potencial” futuros administradores escolares. (OLIVEIRA, 2000, p.9)

O quinto e último aspecto identificado por Paro (2012) refere-se à **Administração Escolar e a consideração das condições concretas**. O enfrentamento das adversidades e contradições presentes no contexto social interno e externo à escola é condição para a construção de uma nova perspectiva para a Administração Escolar. Isso significa introduzir novos padrões de “racionalização do trabalho” e de coordenação do esforço humano coletivo, sem desconsiderar as condições concretas vigentes nesse espaço. O autor reitera nesse item que a transformação na Administração Escolar não deve estar

restrita à figura do diretor, mas deve envolver toda a comunidade escolar na busca de alternativas colegiadas de administração da escola, através de um *colegiado diretivo*, preconizando uma participação efetiva da comunidade escolar que vise também a participação dos sujeitos na luta social ampliada.

**A luta pela democratização da escola situa-se**, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social [...] com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade. (PARO, 2012, p.217)

Os pressupostos capitulados por Paro (2012) salientam que a competência técnica (administrativa e pedagógica) dos sujeitos envolvidos na administração escolar deve estar atrelada à consciência filosófica da práxis educativa, evidenciando o caráter político da prática administrativa na escola. Essa ideia, portanto, está em consonância com a tese de que a “função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 2012, p.89).

Nesse sentido, buscamos organizar de forma sintética a relação entre os princípios da Administração Escolar e as atribuições gerais dos diretores escolares nessa perspectiva. Obviamente, essas atribuições desdobram-se na realidade das instituições escolares em atividades específicas que englobam desde a elaboração do projeto político pedagógico da escola até a avaliação das ações decididas coletivamente e da estrutura organizacional implementada.

Quadro 1: Administração Escolar e Atribuições dos Diretores Escolares

PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	ATRIBUIÇÕES DOS DIRETORES ESCOLARES
<b>Especificidade da Administração Escolar</b>	Assegurar as condições para que o trabalho pedagógico realizado pelos professores possa ser atendido em suas necessidades a fim de concretizar o objetivo da educação: a apropriação pelos educandos do conhecimento historicamente acumulado, visando a formação de personalidades humano-históricas.
<b>Administração Escolar e racionalidade social</b>	Reconhecer a desigualdade intrínseca da sociedade capitalista, refletir e questionar os objetivos do contexto mais amplo da educação e promover a participação da comunidade escolar de modo a conhecer os anseios e necessidades da classe trabalhadora.

<b>Administração Escolar e racionalidade interna</b>	Possuir conhecimento técnico dos aspectos pedagógicos do trabalho educativo e dos processos, métodos e técnicas da administração acumulados historicamente.
<b>Administração Escolar e participação coletiva</b>	Adequar os objetivos às condições concretas e possibilidades de realização; organizar a escola em bases democráticas que propicie a participação e cooperação de todos que estão direta e indiretamente envolvidos no processo, de modo a suplantar o modelo autoritário e estabelecer uma administração cooperativa.
<b>Administração Escolar e consideração das condições concretas</b>	Introduzir novos padrões de racionalização do trabalho e de coordenação do esforço humano coletivo a partir da reflexão conjunta sobre as formas concretas já estabelecidas, visando envolver toda a comunidade escolar na busca de alternativas colegiadas de administração.

Fonte: elaborado pela autora a partir das formulações de Paro (2012).

Essas formulações encontram eco também nas reflexões de Silva Junior (1990), que afirma que a atividade administrativa deve guiar-se para e pela solidariedade, rechaçando uma estrutura definida pela competitividade. De acordo com o autor, se em sua essência a educação é incompatível com os valores da sociedade capitalista, o mesmo ocorre com o modo de administrar gerado por essa sociedade.

Para além dos aspectos técnicos, o caráter político se sobressai na função dos administradores escolares, pois, assim como na vida social, não há neutralidade nessa atuação. Portanto, o conhecimento e domínio da especificidade do processo educativo e da atividade administrativa em si são fundamentais para que os diretores escolares compreendam que sua função é fundamental para a transformação da sociedade. Nesse sentido, consideramos que a formação docente cumpre uma função muito importante nesse processo, uma vez que a compreensão do significado social da escola e do Trabalho Educativo não pode e não deve estar restrita à dimensão individual ou ao voluntarista. Ao contrário, esse entendimento ocorre no âmbito da coletividade dos sujeitos históricos, socialmente e politicamente organizados.

Paro (2015) argumenta que, por ocupar a mais alta hierarquia de poder na instituição escolar, o diretor tem a capacidade de influenciar e até mesmo determinar o

comportamento dos outros. Tal raciocínio faz emergir a dimensão ético-política da atuação do diretor escolar e revela a importância de seu protagonismo no processo de conservação da hegemonia burguesa, remetendo-nos às formulações de Gramsci (2001) acerca dos intelectuais e suas funções na sociedade com o desenvolvimento do capitalismo.

A questão dos intelectuais é um dos pontos fundamentais da teoria gramsciana para a compreensão dos processos de hegemonia e de constituição do Estado. Ao defender que todos os homens são intelectuais, Gramsci (2001) deixa evidente a distinção social intrínseca imposta aos sujeitos pelos modos de vida de uma sociedade capitalista.

A necessidade de formação de um novo tipo de intelectual para o exercício de atividades cada vez mais especializadas surgiu a partir do desenvolvimento industrial. A escola se tornou um dos principais instrumentos para a formação de diversos níveis de intelectuais. Segundo Gramsci (2001), a complexidade de um Estado pode ser verificada a partir da quantidade de escolas especializadas que possui e de sua hierarquização. A formação dos intelectuais, reitera o autor, ocorre segundo processos históricos tradicionais muito concretos.

A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual. (GRAMSCI, 2001, p. 20)

O que se verifica no plano social é a ampliação da formação de intelectuais cada vez mais padronizados. Enquanto a escola tem a função de formar o intelectual em geral, aquele diretamente relacionado às demandas do setor produtivo, cabe ao partido político, na concepção ampliada de partido de Gramsci (2001), a função de formar os intelectuais orgânicos tanto na dimensão política quanto filosófica. A este tipo de intelectual é dada a incumbência de organizar a vontade coletiva de uma determinada classe ou fração de classe. Esses intelectuais atuam na educação do consenso e da sociabilidade, direcionando intelectual e moralmente a sociedade. De acordo com o autor, a função fundamental do partido é

elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política. (GRAMSCI, 2001, p.24)

No mundo contemporâneo, os empresários, como classe dominante, atuam ativamente como intelectuais orgânicos na conexão entre sociedade civil e sociedade

política. Assim, afirma o autor, “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 15), os quais lhe trarão reconhecimento, homogeneidade e legitimidade de classe. Além disso, esses empresários devem possuir “a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa” (GRAMSCI, 2001, p. 15).

A partir dos conceitos de Gramsci, podemos considerar o diretor escolar como um intelectual especializado, cuja função é contribuir para a organização da cultura a partir da organização da instituição escolar. A peculiaridade da direção escolar, e que a torna estratégica, reside na sua especificidade que consiste, segundo Paro (2012), na utilização racional dos recursos para a realização de fins.

No caso da educação escolar, significa contribuir para a formação dos sujeitos sociais, a partir do processo pedagógico, ou seja, da apropriação do conhecimento sócio-historicamente construído e da crítica à realidade. Essa atividade, portanto, não é politicamente neutra, pois encontra-se no campo da reflexão, instando, em certa medida, os preceitos hegemônicos.

Recorremos a mais uma formulação de Gramsci (2001), na qual o autor afirma ser a atividade intelectual distinta por graus que se acentuam qualitativamente nos momentos de oposição. Assim, no nível mais alto dessa atividade estariam os criadores e no mais baixo os administradores e divulgadores. Frente ao exposto, compreendemos que os processos formativos voltados aos diretores escolares primam por conformar as suas ações à lógica e aos interesses do modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo, buscam neutralizar possíveis insurgências pela sua adesão ao projeto de sociabilidade da burguesia dominante.

Ao refletirmos a partir da teoria gramsciana acerca dos intelectuais, é necessário reconhecermos que a educação das massas está estritamente relacionada aos avanços nos meios de produção capitalista. Nesse sentido, da atividade mais simples à mais complexa emerge a necessidade de um novo tipo de intelectual, ou seja, um novo tipo de homem, que “evolua” no mesmo ritmo e de acordo com as demandas do mundo da produção. As inúmeras qualificações e atribuições do diretor escolar exigidas pelo modelo gerencialista indicam-nos que sua função nesse projeto de sociedade, cuja hegemonia burguesa impera, está além da sua especialização e requer que o mesmo expresse em suas ações o modo de ser do novo intelectual. Assim, o diretor escolar é reconhecido, no âmbito das políticas

públicas educacionais, como um dirigente, revelando o caráter duplo da sua função especialista e político.

Para Gramsci (2001) o intelectual é capaz de mobilizar pessoas e organizar a sociabilidade hegemônica (ou contra-hegemônica). A partir dessa interpretação, concluímos que, o diretor escolar é, além de especialista (pelo domínio da técnica), um organizador da cultura, dirigente, político.

### CAPÍTULO III

## A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: concepção, trajetória e projeto

### Introdução

Para compreender a configuração da gestão escolar e do trabalho dos diretores escolares a partir das políticas de formação continuada de Minas Gerais, é essencial resgatarmos o contexto histórico, político e social que subsidiou a implementação de tais políticas a fim de nos apropriarmos dos seus possíveis significados. Nosso objetivo neste capítulo é identificar e compreender as concepções éticas, políticas e ideológicas que fundamentaram a gestão educacional em Minas Gerais considerando a década de 1990 como marco inicial.

Inicialmente, apresentamos um panorama geral sobre as principais políticas públicas desenvolvidas nos primeiros anos de implantação da reforma educacional no estado de 1990 a 2002. Consideramos que este recorte temporal é fundamental, pois inaugura uma nova fase das relações políticas, econômicas e sociais no Brasil e em Minas Gerais. As transformações iniciadas nesse período ainda têm repercussões na configuração da educação, no trabalho e também nas políticas de formação docente.

Na segunda seção, apresentamos o período demarcado pelo *Choque de Gestão* e orientação para resultados, que compreende o período de 2003 a 2014. Igualmente importante para nossas análises, entendemos, a partir da concepção da pedagogia da hegemonia, que esse período expressa a consolidação do projeto neoliberal da Terceira Via no estado e na concepção de educação.

Na terceira seção contextualizamos as propostas e ações implementadas no governo Fernando Pimentel (2015 a 2018), buscando evidenciar que o governo se fundamentou no neoliberalismo da Terceira Via e como tal representou uma continuidade da perspectiva anterior, visando o fortalecimento dos preceitos educacionais e dos instrumentos e estratégias da gestão gerencialista. Muito embora o referido governo rompesse com a hegemonia do PSDB em Minas Gerais, a política educacional mineira seguiu e antecipou fortemente as orientações do MEC em nível nacional.

Ancoradas em uma visão gerencial e com foco nos resultados, a Política de Formação Continuada de Diretores Escolares assumiu características gerencialistas próprias do âmbito empresarial, a partir da reforma educacional dos anos 1990. O estado de Minas Gerais foi um dos precursores dessa reforma, implementando novas formas de gestão, regulação e monitoramento para os serviços públicos e servidores, sustentando-se por preceitos neoliberais que avançaram muito nessas três décadas, a despeito das mudanças governamentais.

Por fim, esse resgate histórico da concepção educacional a partir da reforma permitiu-nos sintetizar quais são os pilares fundamentais da Política de Formação Continuada de Diretores Escolares da rede estadual de educação de Minas Gerais na atualidade: entendendo que formação/certificação, avaliação e responsabilização formam um tripé para essas políticas. E, além disso, vão ao encontro das recomendações dos organismos internacionais para a educação nos países de capitalismo dependente.

### **3.1 A formação continuada dos diretores escolares no contexto da reforma educacional de Minas Gerais: de 1990 a 2002**

O redirecionamento da educação pública sob a perspectiva neoliberal teve como alvo a totalidade do Estado nacional. Todavia, isso não se deu de forma homogênea nos estados brasileiros devido às grandes diferenças internas como correlação de forças nos estados; o interesse do bloco no poder em manter a administração pública burocrática, atravessada pela administração pública patrimonialista, como modelo para ação governamental; não dinamismo da economia regional em consonância com o paradigma flexível de produção. Assim, enquanto as novas tendências na condução da gestão e da política educacional surgiam de forma tímida nos demais estados da federação, em Minas Gerais, a introdução do ideário neoliberal na educação se deu de forma concomitante às mudanças econômicas e políticas de cunho modernizante iniciadas no governo de Hélio Garcia (1991-1994) e tiveram prosseguimento nos governos de Eduardo Azeredo (1995-1998) e Itamar Franco (1999-2002).

De acordo com Mello (1991), a eficiência e a produtividade da educação passaram a fundamentar as políticas públicas de Minas Gerais nesse período. Portanto, para enfrentar os problemas da baixa qualidade do ensino, os altos índices de evasão e repetência, a gestão da educação foi reconfigurada buscando garantir a equidade no

sistema, não apenas no que se refere ao acesso à escola, mas também e principalmente na sua dinâmica interior.

Oliveira D.A. (2010) corrobora essa visão argumentando que a equidade passou a ser o eixo norteador das transformações educacionais que, além de implementar mudanças profundas na gestão, incumbiu as escolas à tarefa de formar para a empregabilidade, para a competitividade e para as exigências do novo século, em outras palavras, para a nova sociabilidade do capital. A autora aponta que a reforma da educação de Minas Gerais se deu a partir de um ambiente propício sustentada pelas mudanças legais da C.F. de 1988, pelos compromissos assumidos pelo Brasil em âmbito mundial e pelas demandas do setor empresarial.

As teses defendidas por Mello (1991), Martins (1998), Oliveira D.M. (2008) e Oliveira D.A. (2010) identificam o movimento político vanguardista do estado no que se refere à implementação do novo modelo de gestão educacional sob os princípios orientadores do viés neoliberal. Esses autores demonstram que, para além de ser um exemplo abrangente das transformações ético-políticas fundantes da reforma educacional, Minas Gerais serviu de laboratório (MARTINS, 1998) e se colocou na vanguarda (OLIVEIRA D.A., 2008) para implementar as orientações dos organismos internacionais para a educação, servindo inclusive de modelo para diversas políticas públicas implementadas por outros estados da federação e até mesmo em nível nacional e internacional<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> De acordo com Martins (1998), Minas Gerais assemelha-se a um laboratório de modernização das demandas do capitalismo principalmente a partir da segunda metade do século XX, não apenas nos planos político e econômico, mas também nas esferas social e educacional. Tal fato pode se verificar, por exemplo, pelo ideário da política desenvolvimentista implantada na década de 1950 e suas ações de implementação de um novo modelo educacional e de políticas de capacitação de docentes que se adequassem às novas exigências. No que se refere aos marcos neoliberais, não foi diferente, segundo o autor, a política educacional mineira, principalmente no que tange à capacitação de professores serviu de referência para as políticas de cunho nacional e também de outros países latino-americanos.

Essa perspectiva é corroborada pela tese de Oliveira (2008) sobre a formação de professores mineiros através do Projeto Veredas, em que a autora atesta que a Reforma Educacional do estado de Minas Gerais, iniciada na década de 1990 e consolidada nos anos 2000, é expressão do vanguardismo do estado na implementação dos ajustes e reformas exigidos pelos organismos internacionais para os países de capitalismo dependente, servindo de modelo para o Brasil e para a América Latina, conforme documentos do próprio BM.

Essa perspectiva é a que vigora nos dias atuais com o governo de Romeu Zema (2019 – 2022), pois no primeiro relatório gerencial da educação do seu governo é afirmado pela SEE-MG que a política de implementação do Currículo Referência para o ensino fundamental exige a formação de professores para se garantir a qualidade e a eficiência. Além disso, afirma-se que está em andamento o desenvolvimento de um Currículo Referência para o ensino médio, referenciado na BNCC, que é fruto da Lei 13.415/2017, que instituiu a contrarreforma do ensino médio. Considerado um trabalho inovador, “Minas Gerais pretende estar na **vanguarda** dessa transformação” (MINAS GERAIS, 2019f, p.3 *grifo nosso*)

Como Martins (1998) observou, o plano do governo Hélio Garcia (1991-1994) tinha por objetivo antecipar-se na incorporação de Minas Gerais ao padrão de desenvolvimento em curso no Brasil e às mudanças econômicas, políticas, científicas e tecnológicas dos países de capitalismo central, de modo a garantir a competitividade do estado interna e externamente. Nesse sentido, assumiu uma face modernizante de cunho neoliberal, antecipando-se “às definições mais amplas de uma decisiva coalizão burguesa no país em torno do pacote capitalista destinado aos países periféricos” (MARTINS, 1998, p.77). Através desse alinhamento, Minas Gerais caracterizou-se como a unidade federativa que mais rapidamente aderiu ao receituário neoliberal, afirma o autor. No âmbito educacional não foi diferente, o governo adotou as orientações dos organismos internacionais para adequar a educação às demandas do neoliberalismo.

De acordo com Oliveira D.A. (2010), o projeto educacional do governo Hélio Garcia principiou as mudanças que tiveram grandes repercussões na composição, estrutura e gestão da rede pública de ensino. Foram cinco as áreas priorizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG): i) autonomia financeira, administrativa e pedagógica das instituições de ensino; ii) fortalecimento da direção da escola; iii) aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação (professores, especialistas e demais servidores); iv) avaliação de desempenho das escolas: dos resultados acadêmicos e autoavaliação e v) integração e articulação do Estado com os municípios. A seguir discorreremos sobre essas prioridades, destacando em negrito cada uma delas.

Com relação à prioridade número **i) autonomia financeira, administrativa e pedagógica**, Mello (1991) esclarece que a autonomia prevista pela SEE-MG é qualificada, ou seja, parte da constatação da baixa produtividade do ensino, baseando-se nos índices de repetência e evasão, e está associada a alguns requisitos, pois se trata de uma autonomia:

- a) comprometida com a meta de redução da repetência e melhoria da qualidade do ensino;
- b) associada a mecanismos de avaliação externa que possibilitem a prestação de contas dos resultados produzidos pela escola em termos de aprendizagem de seus alunos;
- c) exercida dentro dos princípios da gestão democrática consagrados pela Constituição Federal e a Constituição do Estado;
- d) que exige como pré-requisito mecanismos legais e institucionais para assegurar a transferência de recursos financeiros, materiais e humanos para as escolas;
- e) que implica na existência de instrumentos efetivos não só para tomar decisões como para implementá-las;
- f) e que requer capacitação da escola para exercer uma gestão autônoma e democrática. (MELLO, 1991, p.8)

De acordo com as análises de Oliveira D.A. (2010), a autonomia financeira veio acompanhada de uma série de ritos de execução e prestação de contas, exigindo novos conhecimentos por parte dos diretores escolares. A autonomia administrativa, por sua vez, limitou-se ao repasse para as escolas de procedimentos burocráticos antes realizados pela Superintendência Regional de Ensino (SRE). E a autonomia pedagógica, ao mesmo tempo em que possibilitava à escola criar seu projeto pedagógico, previa que o mesmo deveria se ater às propostas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse sentido, a autora afirma que o conceito de autonomia foi reduzido em termos políticos, pois não corresponde à liberdade das escolas se autogerirem. Na verdade, é um conceito que converge com as orientações dos organismos internacionais consolidadas na Declaração de Jomtien.

A flexibilização presente nos novos modelos de gestão, por um lado, expressa antigas conquistas dos movimentos organizados e das resistências dos trabalhadores às formas capitalistas de organização e gestão do trabalho; por outro, o faz atribuindo-lhes novos significados, o que resulta em que contenham na aparência conteúdos mais consensuais, mas na sua prática efetiva conservem pressupostos autoritários. (OLIVEIRA D.A., 2010, p.276)

A perspectiva da autonomia, por exemplo, fica condicionada aos procedimentos de flexibilização da gestão, os quais transferem responsabilidades na execução de tarefas administrativas para os diretores. Essa transferência é acompanhada, por sua vez, de uma concentração do poder de decisão nos órgãos superiores do sistema, limitando, dessa forma, a ação político-pedagógica dos diretores.

A segunda prioridade apontada pela SEE-MG, **ii) fortalecimento da direção da escola**, foi desdobrada em três ações inovadoras na época, nas palavras de Mello (1991), quais sejam: a Seleção Competitiva de Diretores Escolares (SECOM); ampliação das competências dos Colegiados Escolares e o Programa de Avaliação da Escola Pública. Segundo a autora, essas ações foram decisivas para a implantação do novo padrão de gestão escolar.

A Seleção Competitiva de Diretores Escolares (SECOM) foi instituída pela Lei no. 10.486, em 24 de julho de 1991, a fim de regulamentar o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais/1989 (CE), que dispõe sobre o provimento do cargo comissionado de Diretor de Escola. Sustentando um caráter híbrido, o processo de escolha de diretores concebido através da SECOM desenvolvia-se, primeiramente, em duas etapas:

na primeira, os candidatos a diretor — profissionais que trabalham ou tenham trabalhado na escola — eram submetidos a uma prova de títulos e a uma escrita, que tinha como objetivo testar os conhecimentos específicos e as habilidades gerenciais necessários ao exercício do cargo. Os classificados elaboravam e apresentavam à comunidade escolar uma proposta de trabalho, em uma assembleia geral convocada pela escola. O colégio eleitoral — formado pelos pais, alunos maiores que 16 anos e profissionais da escola — através de voto secreto, elegia o diretor. Assim, ao combinar os dois critérios para a escolha de diretores — a avaliação de competências e a capacidade de liderança — a proposta mineira consolidava a sua concepção de gestão. (OLIVEIRA D.M., 2008, p.198)

De acordo com Mello (1991), o processo da SECOM possuía ainda uma terceira etapa, que consistia em uma capacitação para o exercício da função de diretor com o objetivo de fortalecer a autonomia da escola e a parceria com os Conselhos Escolares. Já na visão de Oliveira D.A (2010), os cursos oferecidos pela SEE-MG nessa etapa do processo estavam orientados nos pressupostos da Qualidade Total e metodologias afins, visando treinar os diretores para assumirem-se como gerentes de suas escolas e também a usar ferramentas e instrumentais oferecidos por esse modelo de administração.

Na avaliação da SEE-MG, “a adoção desse processo representou o fim do clientelismo político e está se mostrando uma prática saudável, capaz de levar a escolhas cada vez mais acertadas” (MINAS GERAIS, 1997c). Na nova estrutura de gestão proposta, o Colegiado, formado pelo diretor ou diretora da escola, representantes dos servidores e representantes dos pais e alunos maiores de 16 anos, teria um papel importante na composição da direção da escola através da ampliação de suas competências. Dessa forma, o Colegiado, sustentando um caráter fiscalizador, passou a ter funções deliberativas, a opinar sobre o Plano Diretor da Escola, sobre os investimentos em infraestrutura, sobre a movimentação de pessoal e até mesmo no processo de avaliação da escola.

Essas ações são resultado, por um lado, das reivindicações do movimento sindical e demais organizações comprometidas com as lutas pela democratização em particular, e da sociedade de modo mais amplo. Por outro lado, como aponta Martins (1998), a SEE-MG instituiu um mecanismo de controle buscando garantir um determinado perfil de diretores com qualificações de “gerente” para atuar nas escolas públicas com o intuito de mantê-las integradas ao projeto político mais amplo.

Cumpramos esclarecermos ainda que o inciso VIII do artigo 196 da CE, a Lei nº 10.486/1991, assim como o Decreto nº32.855/1991, que regulamentavam a SECOM, foram declarados inconstitucionais em 05 de fevereiro de 1997, conforme Acórdão

publicado no Diário Oficial na data de 11/04/1997. A instituição do campo conservador responsável por formalizar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) foi a Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais (ADEOMG)<sup>51</sup>, à época sob a justificativa de que a Seleção Competitiva Interna, o processo eleitoral e a criação de um mandato para diretores escolares feriam aspectos estabelecidos na CF/1988, mais especificamente o inciso II do artigo 37, os incisos II e XXV do artigo 84 e o artigo 25, pois subtraíam do poder executivo a prerrogativa de nomear os cargos comissionados de Diretores de Escola Pública. Importante observar que essa ação vai na direção de manutenção do caráter patrimonialista para a administração pública.

Os aspectos até então abordados evidenciam que o trabalho dos diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais passou a ser ressignificado a partir da reforma educacional e, seguindo a tendência da descentralização e dos princípios gerencialistas, vem sofrendo um processo de intensificação e precarização constantes. Nesse sentido, Oliveira D.A. (2010) ressalta a importância de distinguirmos entre autonomia e descentralização no campo da administração educacional. A autonomia possui um caráter político intrínseco, defende a autora. Portanto, diz respeito à possibilidade de as unidades de ensino definirem seu projeto pedagógico e suas prioridades. Ao limitar-se às questões de ordem administrativa e financeira, como concebida na reforma, simplesmente confere mobilidade administrativa maior às escolas ao deslocar para elas responsabilidades próprias dos entes federados, seja União, estados ou municípios. Como consequência dessas ações, a autora afirma que,

As tarefas administrativas vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos; em síntese: a funcionário de uma organização. O diretor vê-se, assim, submetido a uma rotina burocrática, que absorve muito da sua capacidade criativa, colocada a serviço da procura de soluções mágicas para equacionar os problemas, em condições materiais tão adversas. (OLIVEIRA, 2010, p. 279-280)

---

<sup>51</sup> A Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais (ADEOMG) foi instituída em 1961. É uma associação sem fins econômicos e lucrativos e a sede situa-se em Belo Horizonte. De acordo com a página oficial, a ADEOMG tem por finalidades: reunir e congregar diretores de escolas estaduais, coordenadores de escolas estaduais e os ex-ocupantes de tais cargos; representar e defender os interesses dos associados perante os poderes públicos; colaborar com os poderes públicos, entidades de classe e órgãos comunitários no estudo e solução dos problemas educacionais; estabelecer intercâmbio com entidades congêneres; promover atividades socioculturais; participar de atividades que visem encontrar soluções para problemas educacionais de âmbito regional, estaduais, nacional; propor ações judiciais para a tutela dos direitos coletivos ou individuais homogêneos dos associados; e, propor ações judiciais para a defesa do direito subjetivo público à educação pública, gratuita e de qualidade.

A formação dos diretores escolares, assim como a formação dos professores, tornou-se fundamental no rol de prioridades da SEE-MG - **iii) aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação (professores, especialistas e demais servidores)** - e passou a ser pautada nos pressupostos da Qualidade Total. Em sintonia com os compromissos assumidos pelo Brasil frente aos organismos internacionais e pelo governo mineiro, em 1993, a SEE-MG instituiu o programa da Gerência da Qualidade Total em Educação (GQTE) por meio da Resolução no. 7.120/93. Esse programa previa mudanças profundas no modo de gestão da educação da rede estadual através da implantação do modelo gerencial, abarcando todo sistema educacional desde a SEE, as Delegacias Regionais de Ensino (DRE) até o interior das escolas. Nas palavras de Oliveira D.A. (2010), a SEE-MG transformou em lei um modelo de administração racional, transpondo um modelo originado no âmago das empresas privadas para o sistema público de ensino. A autora pontua ainda que uma das estratégias utilizadas pelo programa foi a capacitação de dirigentes escolares em épocas que coincidiam com a posse dos mesmos.

Na análise de Moreira (2010), a qualidade total é resultado de um movimento histórico condizente com a reestruturação produtiva. Ao ser transplantada para o âmbito educacional, tem por objetivo forjar uma nova subjetividade, que foi imposta pelas necessidades do novo padrão de produção do capitalismo. De acordo com o autor, esse processo é perverso também com os trabalhadores da educação, que têm de se adequar à exigência da polivalência e da multifuncionalidade, tornam-se generalistas e aprendizes de habilidades diversas. Além disso, as equipes de gestão têm de fazer “milagres” com os poucos recursos das escolas.

Nessa perspectiva, a escola, gerida pelos pressupostos da qualidade total, é aquela que conquista a excelência proposta pela filosofia sistêmica das novas tecnologias de administração racional, eficaz, do trabalho escolar. Portanto, a qualidade total possui um novo significado quando transplantada para o campo da educação e, nessa resignificação, transforma a escola num simulacro, isto é, numa cópia mal feita, mas cuja essência permanece a mesma: a lógica econômica e mercadológica do capital na sua fase neoliberal. (MOREIRA, 2010, p.144)

Conforme Moreira (2010) conclui, a estreita relação que se estabelece entre a qualidade total e a educação no interior das políticas públicas tem o propósito de ajustar a educação aos preceitos da flexibilidade, empregabilidade e reconversão profissional apontadas como necessárias pelos organismos internacionais. A busca pelo consenso e adesão dos professores e demais profissionais da educação a esse projeto implica adequá-los nas dimensões psicofísica, intelectual e emocional às bases concretas da produção

capitalista. Nesse sentido, compreendemos que a perspectiva gerencialista de gestão articulada à nova sociabilidade do capital passou a orientar a política de formação dos diretores em Minas Gerais.

Outra iniciativa de amplo alcance na reforma foi a implantação do Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (ProQualidade), instituído em 1993. O ProQualidade é fruto da articulação do governo do estado com os organismos internacionais. Mais especificamente, corresponde a um acordo firmado entre o governo e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) com o objetivo de custear a reforma do ensino fundamental da rede estadual, através de um financiamento envolvendo trezentos milhões de dólares, já somada à contrapartida do governo.

O objetivo central do ProQualidade, segundo Oliveira D.A. (2010), foi de alcançar a melhoria do ensino e dos resultados do sistema público, estes circunscritos à redução da taxa de repetência e aumento da aprendizagem. Por ser de caráter mais amplo, esse projeto deu origem a vários subprojetos que englobavam: Fortalecimento da gestão escolar do sistema educacional; melhoria da infraestrutura e gestão da escola; desenvolvimento curricular; fornecimento de materiais de ensino-aprendizagem; reorganização do atendimento escolar; coordenação e supervisão.

De acordo com Oliveira D.A. (2010), no âmbito do ProQualidade estava previsto recursos na ordem de US\$47.970.431 para o aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais da educação, que ocorreria, sob orientação do BM, prioritariamente em serviço devido ao baixo custo. Sob tais circunstâncias desenvolveram-se o Programa de Capacitação de Professores (Procap)<sup>52</sup>, voltado aos professores das escolas públicas estaduais e também municipais, e o Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares (PROCAD), voltado aos Diretores Escolares e Vice-diretores da rede estadual.

Ambos os programas são considerados fundamentais pelos pesquisadores da área para a consolidação da concepção de educação e de gestão educacional presentes nas políticas da SEE-MG. O modelo de administração pública gerencial presente na política educacional transferiu funções da esfera administrativa central para os diretores escolares, os quais passaram a se ocupar, conforme já mencionamos, com funções de ordem técnica e operacionais da burocracia administrativas, funções estas que poderiam ser executadas por técnicos administrativos. Desse modo, há uma inversão no papel do diretor escolar,

---

<sup>52</sup> O PROCAP foi desenvolvido em duas etapas entre 1997 e 1998. Segundo Martins (1998), no PROCAP I passaram pela formação 90.000 professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Já o PROCAP II foi direcionado aos professores dos anos finais do ensino fundamental, formando 2400 profissionais.

que passa de representante da unidade escolar frente ao poder executivo para ser um representante deste poder na escola.

Podemos dizer que a formação dos diretores escolares através do PROCAD é expressão da transição do perfil destes para gestores escolares. O PROCAD desenvolveu-se em duas etapas, a primeira em 1998, durante o governo de Eduardo Azeredo (1995-1998), PROCAD I, e a segunda em 2002, no final do governo de Itamar Franco (1999-2002), PROCAD II “Fase Escola Sagarana”. Nas duas ocasiões, a formação foi oferecida após a realização do processo de escolha dos diretores da rede estadual e era de caráter obrigatório. A pretensão do projeto era alcançar cerca de 15.000 profissionais da rede pública de ensino entre diretores, vice-diretores e coordenadores de escola.

Articulado aos objetivos mais amplos do ProQualidade, a capacitação promovida pelo PROCAD I, segundo Chemp (2007, p.70), “visou formar um dirigente que se transforma em gestor na administração da escola”, através do foco em uma gestão de caráter racional, que conjuga o aparato legal e burocrático ao espírito de liderança democrática sob os princípios da GQTE. De acordo com o autor, o PROCAD II “Fase Escola Sagarana” apresenta um viés crítico com relação ao PROCAD I, pois, apesar de estar vinculado ao ProQualidade, abordou de modo superficial as questões das áreas administrativa, financeira e de pessoal. Ao mesmo tempo, buscou enfatizar a dimensão pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem na escola. Apesar dessa característica, não houve ruptura de fato com a concepção de gestão educacional que estava em curso, mas um reforço das competências que um diretor ou líder escolar deve possuir para garantir que os educandos sejam formados e se apropriem das competências e habilidades exigidas pela nova sociabilidade capitalista. À luz do pensamento gramsciano, Chemp (2007) analisa que o PROCAD II reforçou a importância do papel dos diretores escolares como intelectuais a serviço da construção do consenso hegemônico, ao mesmo tempo em que ratifica a função da escola

(...) como coadjuvante dos aparelhos de coerção estatais e orientação para a busca da produção de um consenso ‘espontâneo’ junto à comunidade escolar. Os caminhos para essa produção parecem se configurar nos princípios da tolerância, da solidariedade e da reciprocidade de ações, buscando auferir a adesão e a colaboração da população na condução da administração escolar, ao mesmo tempo que educa essa população nesses novos parâmetros de convivência. (CHEMP, 2007, p.92)

A análise de Oliveira D.M. (2008) traz apontamentos relevantes sobre a formação dos profissionais mineiros nesse período, pois, de acordo com a autora, os primeiros projetos implementados foram em parceria entre a SEE-MG e Instituições de Ensino

Superior (IES)<sup>53</sup>, as quais mantinham certa autonomia didático-científica e política para realizá-los. Esse cenário, todavia, se modifica a partir da implementação do ProQualidade, uma vez que a SEE-MG passou a ter o controle didático-pedagógico e curricular dos programas desenvolvidos, designando às IES a condição de parceiras na execução desses programas e não mais de formuladoras. Outro aspecto abordado pela autora foi a consagração da Educação a Distância como estratégia privilegiada para a implementação desses projetos.

O governo de Azeredo configurou-se como uma continuidade explícita do governo anterior, conforme apontam Martins (1998) e Oliveira D.M. (2008), pois prosseguiu com a implantação do projeto societário neoliberal em curso, englobando as esferas econômica, política e social e, conseqüentemente, com a direção ético-política dada à reforma educacional do estado. Portanto, a política de formação direcionada aos professores e diretores através do ProQualidade constitui um marco importante no processo de construção e consolidação de uma nova cultura na sociedade. Como afirmam Martins (1998) e Oliveira D.M. (2008), respectivamente, o ProQualidade:

(...) materializou a função dos técnicos como um dos importantes segmentos de intelectuais, como diria Gramsci, responsáveis por organizar do ponto de vista político-ideológico e técnico-científico a nova cultura escolar consonante com o modelo societário neoliberal. (MARTINS, 1998, p.102)

(...) ao reconhecer a importância do desempenho docente, no âmbito do Pró-Qualidade, a secretaria iniciou, efetivamente, uma mudança tanto na estrutura do ensino quanto na formação de professores, na perspectiva de formar o novo intelectual necessário à difusão da nova sociabilidade do capital nas escolas mineiras, (...) tornou-se uma das mais importantes estratégias da SEEMG para melhoria do ensino fundamental, preparando as novas gerações para se inserir no mundo “globalizado” e atendendo às diretrizes do governo Fernando Henrique Cardoso para a formação dos trabalhadores de novo tipo, adequando a escola às necessidades contemporâneas. (OLIVEIRA D.M., 2008, p.201)

Oliveira D.M. (2008) destaca que os governos Hélio Garcia e Eduardo Azeredo tiveram um papel essencial na implantação das bases da nova pedagogia da hegemonia em Minas Gerais. O governo Itamar Franco, por sua vez, embora estivesse no lugar de oposição, tanto com relação aos governos do estado quanto com o governo federal, configurou-se como uma continuidade de novo tipo, principalmente no âmbito da

---

<sup>53</sup> De acordo com Oliveira (2008), entre esses projetos se incluem: Projeto Chama — Curso de Habilitação para o Magistério —, dirigido aos professores sem habilitação que atuavam no Ensino Fundamental; Programa Emergencial de Licenciatura, destinado à formação em nível superior em diferentes áreas; Programa de Aperfeiçoamento de Professores, direcionado aos professores de Ciências e Matemática nas séries finais do ensino fundamental. Além disso houve treinamento a distância para professores de Língua Portuguesa e também cursos de pós-graduação *lato sensu*.

formação dos profissionais da educação. Como vimos na breve explanação sobre a formação dos diretores escolares através do PROCAD II, essa realidade tornou-se bastante evidente. A autora verifica ainda que o governo Itamar Franco caracterizou-se como representante do neoliberalismo da Terceira Via e no que diz respeito à reforma educacional, a partir da “Escola Sagarana – Educação para a Vida com Dignidade e Esperança”, aprofundou as transformações em curso através da apropriação de mecanismos e estratégias neoliberais, agora, porém com uma face mais humanizada e apoiado por um discurso de transformação social.

Ainda de acordo com a análise de Oliveira D.M. (2008), o projeto educacional do governo Itamar Franco (1999-2002), denominado “Escola Sagarana – Educação para a Vida com Dignidade e Esperança”, tinha como objetivos: a garantia do acesso e permanência do aluno na escola; a construção do projeto político-pedagógico com qualidade para todos; autonomia e gestão democrática da escola; valorização dos profissionais da educação e a ampliação da relação escola/comunidade. Manteve as orientações dos organismos internacionais para a condução do projeto educacional e assumiu “os pilares da educação”, através da pedagogia do aprender a aprender, como referencial para a construção dos currículos escolares.

Em sintonia com as resoluções da Conferência de Jomtien em 1990<sup>54</sup>, na pedagogia do aprender a aprender, materializada no relatório Delors (1996), defende-se uma educação básica para todos que promova a aquisição de conhecimentos considerados úteis e competências sob a perspectiva do desenvolvimento humano. Considera-se que a mudança na natureza do trabalho é fator primordial para uma educação permanente ao longo da vida, que seja capaz de formar um sujeito tão flexível quanto as mudanças nas sociedades modernas. É necessário ressaltarmos que essa perspectiva de educação é direcionada à classe trabalhadora. Em um país como o Brasil, que se encontra na posição de dependência no capitalismo, tal perspectiva vem reafirmar, de um modo diferente, não apenas a manutenção da dualidade do nosso sistema educacional, mas também a negação

---

<sup>54</sup>A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorreu em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990, onde participaram mais de 150 países, entre eles o Brasil. A intenção desse evento foi aprovar a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o objetivo de indicar ações para implementar a universalização a educação básica nos países periféricos do capitalismo no prazo de dez anos. Nesse sentido e articulado com a declaração supracitada, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação Um Tesouro a Descobrir” foi elaborado em 1996, sob a coordenação de Jacques Delors, na esteira das mudanças previstas pela reforma educacional. Trata-se de um relatório que produz orientações conceituais e diretivas para a educação em um sentido mais amplo e de modo mais específico para as políticas educacionais dos países de capitalismo dependente, considerados, na verdade, países emergentes em desenvolvimento.

do direito à educação, visto que não permite à classe trabalhadora o acesso pleno ao conhecimento historicamente produzido e a crítica à realidade ao submeter a escola pública ao rebaixamento e esvaziamento da formação.

A quarta estratégia priorizada pela SEE-MG no processo de implantação da reforma diz respeito à avaliação das escolas públicas da rede estadual – **iv) avaliação de desempenho das escolas: dos resultados acadêmicos e autoavaliação**. O processo de avaliação foi iniciado no ano de 1992 e, como aponta Oliveira D.A. (2010), foi considerado indispensável para se atingir os objetivos da reforma. Todavia constitui-se como um instrumento de monitoramento e planejamento das ações tanto no âmbito da gestão como nos processos de ensino e aprendizagem. Embora tenha enfrentado resistência por parte dos educadores à época, a avaliação tornar-se-ia o sustentáculo das políticas públicas para a educação em Minas Gerais e o principal mecanismo de prestação de contas dos resultados educacionais e, desde então, vem impactando de forma profunda o trabalho docente.

Uma das ações mais importantes nessa direção se deu no governo Itamar Franco, quando da instituição do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave) e da criação do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), através da Resolução N° 14 de 03 de fevereiro de 2000. Ao implementar essa política de avaliação, o então Secretário da Educação, Murílio de Avellar Hingel, apontou como necessidades a criação de novos instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão das escolas públicas; a democratização do acesso à informação sobre a educação pública; o desenvolvimento de procedimentos de gestão baseados na avaliação continuada das políticas públicas educacionais e em critérios de equidade e, por fim, o fortalecimento da escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos os mineiros (MINAS GERAIS, 2000).

Assim, o SIMAVE tinha por objetivo avaliar, de forma continuada, a rede pública de educação básica no estado de Minas Gerais, implementando a cada dois anos o PROEB junto às SREs, às secretarias municipais de educação, às escolas públicas de educação básica e às IES estaduais que atuavam na formação de professores. Mais uma vez, a dimensão da formação docente é afirmada como uma das ações estratégicas para a SEE-MG, pois se encontra entre os princípios que fundamentam o SIMAVE e o PROEB. Ambos deveriam traduzir-se em políticas de formação inicial e continuada dos professores.

Juntamente com o sistema de avaliação, a responsabilização dos diretores escolares constituiu-se como um instrumento fundamental para a implementação dos programas e políticas educacionais da SEE-MG. À medida que as avaliações se tornavam o pilar do processo educacional em Minas Gerais por meio do SIMAVE, a Política de Formação Continuada da SEE-MG para os diretores escolares passou a ser orientada pelos resultados das avaliações, evidenciando o caráter avaliador e regulador do Estado.

A quinta prioridade da reforma educacional mineira consistia na **v) integração e articulação do Estado com os municípios**. A ação mais significativa nessa direção foi a transferência para os municípios do atendimento ao Ensino Fundamental, com ênfase nas primeiras séries. Na avaliação de Oliveira D.A. (2010), os municípios interessaram-se principalmente pela ampliação de recursos possibilitada pelo Fundef e pela Lei Robin Hood<sup>55</sup>. A autora pontua também que a municipalização passou a ser considerada como parte do processo de descentralização do ensino.

Nesse contexto estavam lançadas as novas bases educacionais do estado de Minas Gerais, que foram sendo ajustadas através dos planos governamentais que se sucederam, mas mantendo uma continuidade dos princípios políticos evocados pelo neoliberalismo. Nesse sentido, Martins (1998) assinala que a nova cultura escolar que foi sendo constituída a partir da década de 1990 foi responsável por reconfigurar o trabalho dos diretores escolares, incorporando novas tarefas e ampliando suas responsabilidades. Na visão do autor, a passagem de “síndico” a “gerente” vem exigindo dos diretores escolares novos conhecimentos e habilidades intelectuais e comportamentais para o exercício do cargo.

Frente a essa realidade, os diretores escolares acabam sendo “engolidos” pelas atividades administrativas e burocráticas, enquanto dedicam toda sua capacidade criativa em busca de soluções para os problemas cotidianos da escola. Oliveira D.A. (2010) argumenta que a sobrecarga administrativa traz impactos negativos na natureza do trabalho desses profissionais, que, como já pontuamos nos capítulos precedentes, envolve também e principalmente conhecimento das especificidades pedagógicas e compreensão das funções da escola em suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade.

---

<sup>55</sup> De acordo com Martins (1998), a Lei Robin Hood foi um mecanismo criado no governo de Eduardo Azeredo (1995-1998) com o objetivo de amenizar as tensões políticas resultantes da distribuição orçamentária do estado. A fim de promover uma redistribuição dos recursos, a lei previa a retirada de recursos dos municípios economicamente mais dinâmicos e o repasse para os municípios menores que se comprometessem a aplicá-los em educação, saúde, preservação ambiental, etc. Todavia, ao “despir um santo para vestir outro”, essa ação governamental promoveu distorções em outras áreas.

Com relação aos processos formativos concebidos nesse período histórico, Oliveira D.A. (2010) reafirma sua visão de que a adoção dos princípios da Qualidade Total para a educação mineira se aproxima da concepção taylorista gerencial e sustenta um caráter tecnicista. Nesse sentido, os materiais e documentos de orientação e formação revelam um caráter prescritivo. Concepção e execução do trabalho são consideradas dimensões independentes nessa perspectiva, e transformam o diretor escolar, gestor ou gerente, em um aplicador de técnicas e normas advindas do âmbito empresarial.

A proposta de gerenciamento indicada para as escolas nos Programas de Qualidade Total na Educação e em algumas orientações da Unesco é congruente com uma concepção de diretor de escola como funcionário responsável por administrá-la, como se o fizesse em uma empresa com dificuldades, ou seja, segundo um perfil de diretor cujo eixo está na lida burocrática, e não no seu traço específico: o educacional. São invocadas as capacidades gerenciais desse diretor, sua facilidade em dar ordens, em ter pulso firme, já que se apresenta como controlador e avaliador da gestão escolar. São ainda ressaltadas as iniciativas do “diretor gestor” em conhecer os textos legais sobre a gestão, para que sua atuação se enquadre dentro da norma legal. (OLIVEIRA, 2010, p.284)

É possível inferirmos, a partir dos preceitos marxistas, que essa perspectiva de gestão, baseada na taylorização científica aplicada ao trabalho, reconfigurada sob os preceitos da flexibilização toyotista, eleva o processo de alienação, fazendo com que toda a satisfação impressa no trabalho em si seja destituída dos profissionais que assumem a direção de uma escola. Apesar dessa realidade, a orientação das políticas de gestão escolar e de formação continuada dos diretores não permaneceu apenas viva nos governos subsequentes como passaram por um processo de verticalização, isto é, de aprofundamento, com vistas a consolidar o projeto político do neoliberalismo na educação.

### **3.2 A formação continuada de diretores escolares de Minas Gerais no contexto do Choque de Gestão (2003 a 2014)**

O governo Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010) buscou legitimar o projeto neoliberal modernizante nos planos econômico, social, político e educacional. As reformas iniciadas na década anterior seguiram atualizadas pela implementação do programa denominado “Choque de Gestão”, que foi apresentado como uma proposta inovadora no campo da administração pública no Brasil e constituiu-se no fio condutor das ações governamentais.

Sob a justificativa de ter se deparado com um quadro fiscal gravíssimo, com déficit orçamentário e falta de recursos, resultantes de uma gestão pública não direcionada para resultados, sem estabelecimento de metas e formas de acompanhar o desempenho de órgãos e servidores, o governo Aécio Neves propôs uma reforma de amplo espectro através do Choque de Gestão, objetivando superar a crise fiscal não apenas inserindo novas técnicas de gestão, mas transformando a essência da administração pública visando a melhoria dos serviços públicos. Nesse sentido, o Choque de Gestão é definido como

(...) um conjunto de medidas de rápido impacto para modificar, de vez, o padrão de comportamento da Administração estadual, imprimindo-lhe um ritmo consentâneo com a contemporaneidade própria de uma gestão eficiente, efetiva e eficaz. E este choque deveria operar-se sobre os métodos de gestão na Administração Pública. (VILHENA et al., 2006, p. 15)

Entre as primeiras medidas desse governo estava a criação da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG), ocupada por Antônio Augusto Anastasia, responsável por coordenar a implantação das ações e reformas do Choque de Gestão nos dois períodos de governo Aécio Neves. Por ter demonstrado grande capacidade técnica e política, o referido secretário foi destacado como candidato ao governo do estado pelo bloco no poder, na eleição de 2010, tornando-se governador no quadriênio (2011-2014).

De acordo com Vilhena et al. (2006), dois aspectos caracterizam a singularidade desse programa: primeiro, o Choque de Gestão está para além da concepção de reforma administrativa ou reforma de Estado, pois se constitui em uma adequação institucional voltada para o desenvolvimento, porém de caráter não-burocrático; em segundo lugar, baseia-se em uma perspectiva integradora de políticas, buscando o alinhamento entre as mesmas.

Nesse sentido, no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado ou PMDI<sup>56</sup> (Minas Gerais, 2003) o Choque de Gestão encontra-se entre os 10 objetivos prioritários do governo e, na verdade, se configura como a espinha dorsal dos demais objetivos traçados. Para implementar o Choque de Gestão, duas dimensões foram estabelecidas, a primeira enfatiza as linhas de ação na esfera econômica tais como: buscar o equilíbrio

---

<sup>56</sup> O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) é um instrumento de planejamento peculiar ao Estado de Minas Gerais para promoção, sobretudo, do desenvolvimento socioeconômico integrado e tecnológico do Estado e o incremento das atividades produtivas, assim como para a superação das desigualdades sociais e regionais em Minas Gerais. Articulado com outros instrumentos criados para organizar programaticamente a atuação do Estado, entre os quais a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a Lei de Orçamento Anual (LOA) e, principalmente, o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), o PMDI tem como propósito fundamental fixar as estratégias para a promoção do desenvolvimento econômico e social de longo prazo de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2016a, p.6)

fiscal através da redução de custos; melhorar a arrecadação através da racionalização e captação de recursos junto ao governo federal e outros parceiros; controlar os gastos governamentais através da revisão (flexibilização) da legislação e solucionar a questão previdenciária, considerada uma bomba-relógio. A segunda dimensão diz respeito à modernização da gestão pública e as prioridades foram assim definidas: máxima informatização de processos e de produtos, com ênfase no desenvolvimento do “governo eletrônico”; incorporação de modernos métodos de planejamento, organização e gestão à rotina da administração estadual; disseminação da prática de implementação e gerenciamento de projetos e de programas focados em resultados e por fim modernização da infraestrutura física, tecnológica e organizacional da administração pública estadual. Especialmente no que se refere a essa dimensão, a ênfase recai sobre o perfil do gestor público, pois, para dar conta das novas demandas administrativas, os processos de formação tornam-se instrumentos imprescindíveis.

Esse modelo de administração que se quer implementar requer um novo tipo de gestão e um outro perfil profissional para os servidores públicos estaduais. Para isso, o Governo deve oferecer ao servidor condições para o seu desenvolvimento e para aplicação das competências e habilidades requeridas pela nova administração pública. Ao mesmo tempo, é fundamental que o Estado disponha de profissionais capazes de assumir compromissos com a obtenção de resultados, a racionalização de custos e o empenho profissional, bem como em relação à missão, aos valores e aos objetivos do serviço público. (MINAS GERAIS, 2003a, p.101)

No PMDI (2003a), a educação encontra-se entre as 10 prioridades elencadas, juntamente com as áreas da saúde e habitação, destacando-se como objetivos principais a melhoria da qualidade da educação fundamental e a universalização do ensino médio. A formação continuada dos docentes constituiu também uma das iniciativas estratégicas<sup>57</sup> do plano de governo. Além disso, ações integradas entre as áreas (saúde, educação e habitação) e outras áreas como a segurança pública, por exemplo, estavam previstas como estratégias privilegiadas nesse novo modelo de gestão. Todavia, sob a lógica do *Choque*

<sup>57</sup> Na primeira fase do Choque de Gestão, foram estabelecidas onze iniciativas estratégicas para a área da educação, quais sejam: 1. Ampliar o ensino fundamental para 9 anos com a incorporação de alunos aos 6 anos de idade. 2. Estruturar os Centros de Formação Técnica, em parceria com a iniciativa privada, entidades de classe e municípios (pós-médio). 3. Ampliar a jornada escolar: “Aluno em tempo integral”. 4. Desenvolver o programa “Escola ativa, comunidade viva”, em áreas de vulnerabilidade social. 5. Melhorar a qualidade e universalizar o ensino médio (qualificação para o trabalho, estágio e monitoria). 6. Ampliar o “programa Bolsa Escola”. 7. Ampliar a informatização nas escolas. 8. Desenvolver o programa de alfabetização de adultos, em áreas de vulnerabilidade social. 9. Modernizar o sistema educacional, racionalizando as estruturas e informatizando os processos. 10. Estabelecer parcerias com empresas e organizações não governamentais, como entidades religiosas, para alfabetização de adultos. 11. Capacitação continuada dos docentes. (MINAS GERAIS, 2003a, p.110)

*de Gestão*, aos gestores dessas áreas do serviço público que atendem diretamente a maior parte da população de trabalhadores do estado, foi colocado o “desafio” de serem criativos e proativos na viabilização de

(...) formas consistentes para produzir mais com os recursos já disponíveis e/ou captar recursos para custear a ampliação da oferta, junto a fontes alternativas, inclusive no Governo Federal, no setor privado e nos organismos internacionais. (MINAS GERAIS, 2003a, p.91-92)

Além desses aspectos, uma das medidas anunciadas para a implementação do programa do *Choque de Gestão* e que causou grande impacto na área da educação tinha por objetivo “revisar o modelo de gestão de pessoas, mediante a adoção de política de carreiras, desenvolvimento e de remuneração dos servidores, vinculadas a resultados – qualidade e produtividade” (MINAS GERAIS, 2003a, p.115), seguindo os pressupostos da chamada Nova Gestão Pública. Dessa forma, foi estabelecido um sistema de contratualização denominado *Acordo de Resultados*<sup>58</sup>, instituído pela Lei nº 14.693, de 30 de julho de 2003, visando eficiência e efetividade das políticas públicas sob a administração estadual. Sob a perspectiva gerencialista, o *Acordo de Resultados* é definido como um instrumento de pactuação de resultados a partir de uma negociação entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo, gerentes das unidades administrativas e autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão. O objetivo é alinhar as instituições à agenda governamental para se atingir os objetivos e metas estabelecidos como prioritários. (VILHENA et al., 2006).

Articulado com essa ação e com o objetivo de alcançar o “alinhamento” não apenas das instituições, mas das pessoas ao projeto governamental, no âmbito do Choque de Gestão foram implementados outros dois instrumentos jurídico-normativos para viabilizar o cumprimento do *Acordo de Resultados*: a Avaliação de Desempenho

---

<sup>58</sup>O Acordo tem como finalidades: fixar metas de desempenho específicas para órgãos e entidades, compatibilizando a atividade desenvolvida com as políticas públicas e os programas governamentais; aumentar a oferta e melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade; aperfeiçoar o acompanhamento e o controle de resultados da gestão pública, mediante instrumento caracterizado pela consensualidade, objetividade, responsabilidade e transparência; dar transparência às ações dos órgãos públicos e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa, mediante a divulgação, por meio eletrônico, dos termos de cada acordo e de seus resultados; racionalizar os gastos com custeio administrativo de forma a possibilitar maior destinação de recursos às atividades finalísticas do órgão ou entidade; estimular e valorizar servidores por meio da implantação de programas de capacitação, da valorização e profissionalização; estimular o desenvolvimento e a instituição de sistemas de avaliação de desempenho individual dos servidores. (VILHENA et al., 2006, p.99)

Individual (ADI), instituída por meio da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, e o Prêmio por Produtividade, instituído pela Lei nº 17.600 de 1 de julho de 2008<sup>59</sup>.

A avaliação de desempenho foi instituída no contexto da reforma gerencial do Estado e da valorização do servidor público. É um dos instrumentos para implementação do modelo meritocrático da Administração Pública e da nova gestão pública. Essa lógica enseja uma gestão de pessoas pautada no mérito do servidor, diferentemente do que ocorria anteriormente, cujo decurso do tempo era o único diferencial para a concessão de benefícios aos servidores e independia do seu desempenho. (VILHENA et al., 2006, p. 162)

Para além do viés da meritocracia, interpretamos que esses instrumentos jurídico-normativos se configuraram como mecanismos de controle e responsabilização dos servidores públicos estaduais. Essa nova forma de gerenciar o serviço público abarcou diferentes áreas. Com respeito à educação, é preciso destacar que o *Acordo de Resultados* tinha como marco regulatório o desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Nesse sentido, tanto a ADI dos docentes e dos Diretores Escolares quanto o Prêmio de Produtividade pago aos mesmos através do Adicional de Desempenho (ADE), instituído pela Lei nº 14.693, DE 30 de julho de 2003, dependiam da soma desses fatores.

O Acordo de Resultados é um instrumento de pactuação de metas que estabelece, por meio de indicadores, os compromissos da SEE, das SER e das escolas estaduais no referido ano. Em contrapartida, em caso de desempenho satisfatório são concedidos benefícios aos acordados, como o pagamento de prêmio de produtividade aos servidores. Este é um documento assinado, primeiramente, entre o governador e a SEE (1ª. Etapa), e posteriormente assinado entre a SEE e as SER e escolas (2ª. Etapa). (MINAS GERAIS, 2013a)

Ao observarmos os mecanismos utilizados no âmbito do *Choque de Gestão*, notamos que há um toque de requinte e complexidade nos métodos da GQT que subsidiou a reforma educacional nos governos anteriores, mas que só foi possível porque os alicerces já estavam prontos. O exemplo mais claro deste processo está na introdução e solidificação do sistema de avaliação da rede pública estadual de educação. O *Acordo de Resultados* evidencia que já não bastava mais que os diretores escolares garantissem a participação de todos os alunos nas avaliações do SIMAVE, mas que esses dirigentes, juntamente com os professores, obrigavam-se a alcançar os resultados pactuados, conforme consta na cláusula terceira da Minuta publicada pela SEE-MG (2014c).

---

<sup>59</sup> Essa lei foi revogada pelo inciso XCIII do art. 195 da Lei nº 22.257, de 27 de julho de 2016. Durante os anos de 2013 e 2014, ainda sob o governo de Antônio Anastasia (2011-2014), os servidores estaduais não receberam os valores referentes ao Prêmio de Produtividade, que foi suspenso sob a alegação de que o estado enfrentava crise financeira.

O SIMAVE tornou-se parte integrante e essencial das transformações educacionais sob o *Choque de Gestão*. Passou por mudanças que ampliaram seus objetivos e sua estrutura. Desse modo, além do PROEB, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)<sup>60</sup> e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)<sup>61</sup>, ambos estabelecidos em 2005, passaram a integrar o SIMAVE.

O Acordo de Resultados pactuado com as escolas estaduais toma como indicador o desempenho dos alunos no PROALFA e no PROEB para estabelecer as metas a serem alcançadas. Além disso, o SIMAVE disponibiliza o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem, uma ferramenta on line que reúne informações e indicadores de toda a rede estadual de ensino que podem ser utilizadas pelos profissionais da educação. Outro programa que recentemente passou a compor o SIMAVE são os Itinerários Avaliativos<sup>62</sup>, definidos no site da SEE-MG como uma tecnologia de gestão e monitoramento, cujo objetivo é a promoção da formação em serviço com vistas a tomada de decisões baseadas nos resultados das avaliações.

Como podemos observar, o SIMAVE é a expressão mais consolidada da concepção de educação implementada no estado de Minas Gerais a partir da reforma neoliberal. As avaliações tornaram-se a peça nuclear da engrenagem da gestão educacional e da gestão escolar. Concordamos com Oliveira, Vieira e Augusto (2014), que as mudanças promovidas sobre essa perspectiva impactam de modo significativo na realidade escolar, pois interferem na cultura, modifica valores, altera objetivos, reestrutura o trabalho docente e ressignifica as relações entre os sujeitos da escola.

Nesta perspectiva a gestão escolar é carregada de conteúdos administrativos e encargos financeiros, que parecem alijados da especificidade pedagógica do trabalho escolar. As práticas vigentes configuram uma alienação dos saberes pedagógicos e as urgências, as pressões, as emergências tendem a reduzir a incidência do aspecto pedagógico no trabalho do diretor escolar. (...) as exigências de construir coletivamente a gestão escolar, motivadas pelas reformas dos sistemas escolares das duas últimas décadas, acontecem ao mesmo tempo que as escolas devem responder aos imperativos das políticas de responsabilização, que associam resultados às premiações dos docentes e das escolas. (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014, p. 539)

<sup>60</sup>O PROALFA tem por objetivo avaliar o nível de alfabetização dos estudantes do 2º. e 3º. ano do ensino fundamental, através dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo que esta última foi incorporada somente a partir de 2017.

<sup>61</sup>O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar é voltado para os estudantes do 6º. ao 9º. ano do ensino fundamental e estudantes do 1º. ao 3º. ano do ensino médio. O objetivo desta avaliação é fornecer dados diagnósticos que subsidiem o planejamento e as intervenções dos professores.

<sup>62</sup>O programa Itinerários Avaliativos é uma iniciativa da SEE-MG com o Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/ UFJF).

Nessa nova configuração, o papel dos diretores escolares adquire uma nova centralidade organizacional. Como defende Afonso (2010), são eles que devem prestar contas dos resultados educacionais, uma vez que se transformam nos principais responsáveis pela efetiva concretização das metas estabelecidas para as escolas, metas essas que muitas vezes estão em contradição com a realidade escolar local.

No que tange à política de formação continuada dos diretores escolares, o governo de Minas Gerais implementou diferentes estratégias, todas convergentes com os princípios adotados no *Choque de Gestão* e na orientação para os resultados. Entre 2004 e 2014, a SEE-MG coordenou e desenvolveu, em parceria com o Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED), o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO). Esse programa é direcionado a diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, e candidatos à função de dirigentes. Foi elaborado no final da década de 1990 com vistas ao desenvolvimento de uma gestão democrática com foco no sucesso escolar do aluno. Alinhado aos preceitos da reforma educacional, o PROGESTÃO configura-se como um curso de formação continuada e em serviço e tem por objetivo desenvolver nos gestores as competências necessárias para promover a melhoria dos resultados educacionais. Inicialmente o programa dirigia-se aos gestores da rede pública estadual, mas a partir de 2008 passou a atender os gestores da rede de ensino pública municipal. Segundo o site da SEE-MG, esse programa capacitou cerca de 17.921 servidores de escolas públicas mineiras.

Outra iniciativa que se destacou no eixo da formação continuada da SEE-MG consistiu na elaboração de materiais, guias que orientavam os agentes públicos para o exercício efetivo de suas funções. Assim nasceu, por exemplo, o Guia do Diretor Escolar e o Caderno de Boas Práticas dos Diretores Escolares. O primeiro anuncia como objetivo subsidiar os gestores no desenvolvimento do trabalho nos diferentes contextos escolares, abrangendo os processos de planejamento, implementação e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras. Além disso, busca refletir sobre a importância e o significado da atuação do diretor como líder e articulador de demandas e soluções para a aprendizagem dos alunos, função social prioritária da Escola. Já os Cadernos de Boas Práticas são baseados em experiências de gestão consideradas exitosas na obtenção de bons resultados nas avaliações e o objetivo é replicá-las nas escolas onde há baixo desempenho. Além de uma perspectiva técnica, esses materiais possuem um caráter extremamente prescritivo e uniformizador que contradiz a natureza do trabalho educativo. Ademais, estão baseados na aquisição de competências e habilidades. Novamente, a

perspectiva da GQTE é resgatada como meio de controle e regulação. De acordo com SEE-MG (2010d), ao todo, entre 2008 e 2010, 18 eventos de capacitação formaram direta ou indiretamente mais de 15 mil profissionais.

Outra ação estratégica da SEE-MG diz respeito ao estabelecimento da Certificação Ocupacional para o exercício do cargo de diretor escolar com o objetivo de avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para um desempenho satisfatório no cargo, tal como disposto no artigo 17 da Lei Delegada nº 174, de 26 de janeiro de 2007, e também no artigo 15 da Lei Delegada nº 175, de 26 de janeiro de 2007. O Decreto nº 44.538, de 05 de junho de 2007, regulamenta esses artigos e estabelece as condições para a realização do processo de Certificação Ocupacional, que é de responsabilidade de entidade certificadora externa.

Uma característica marcante na gestão educacional da SEE-MG é a articulação entre suas políticas. O processo de certificação, por exemplo, estava relacionado com os pressupostos da política de formação continuada do PROGESTÃO, uma vez que os materiais deste curso constavam da bibliografia indicada. Outro exemplo dessa articulação está no fato de que a certificação é pré-requisito para participar do processo de escolha de diretores, que se dá mediante consulta à comunidade escolar. Ou seja, a eleição para diretores escolares, talvez um dos últimos redutos democráticos da gestão educacional e mais coerente com a luta pelo processo de autonomia e democratização da escola, está subordinada a padrões de competências e habilidades pré-estabelecidos pela política da SEE-MG.

Portanto, consideramos que a Certificação Ocupacional não se reduz a um certificado, mas constitui-se como um instrumento essencial da política de formação continuada da SEE-MG, uma vez que tem um caráter homogeneizante, isto é, busca consagrar um perfil único pré-estabelecido para ocupar a função dirigente na escola. Com efeito, os pressupostos assumidos na certificação enfatizam a gestão como o fator nuclear da função exercida pelos diretores Escolares e se desdobra em três dimensões: gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão administrativa e financeira.

O edital no. 2 de 2018 da SEE-MG caracteriza cada uma dessas dimensões. A gestão pedagógica subdivide-se em três aspectos, quais sejam: i) planejamento estratégico e aprimoramento da escola, ii) processo pedagógico e qualidade do ensino e iii) fortalecimento e ampliação das relações com a comunidade. Assim, essa dimensão tem o

foco fundamentalmente nas questões curriculares e nos resultados das avaliações externas, com vistas a melhorar a qualidade do ensino.

A dimensão da gestão de pessoas enfatiza o fortalecimento da equipe e da autonomia. Essa dimensão se ocupa essencialmente dos aspectos jurídico-normativos a partir das leis, resoluções, decretos, entre outros que regulam: i) funcionamento e estrutura da assembleia e colegiado escolar, ii) aspectos concernentes à carreira no magistério estadual e iii) a avaliação de desempenho dos docentes e dos gestores no âmbito estadual.

A dimensão da gestão administrativa e financeira trata especificamente da administração da escola e da gestão participativa. Portanto, prevê o domínio de conhecimentos sobre os recursos financeiros destinados à escola (PDDE, alimentação, licitações), gestão de bens materiais e prestação de contas.

Cada uma dessas dimensões, por nós brevemente descritas, são desmembradas em padrões de competências que devem compor o corolário perfilado para os diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais. Reafirmamos que as mudanças processadas sob os princípios gerencialistas têm submetido o trabalho dos diretores escolares a uma readequação que vai de encontro à natureza do Trabalho Educativo e da Administração Escolar.

Vieira e Vidal (2019) reconhecem que, apesar de a gestão democrática se fazer presente nos marcos constitucionais (CF/1988) e legais (LDB9394/96), apresenta-se de forma obscura. A legislação educacional posterior pouco avançou no sentido de consolidar esse conceito. A lacuna deixada pelos dispositivos legais permite aos entes federados legislar, por exemplo, sobre o provimento de cargos de diretores escolares da maneira que melhor lhes convém. Como resultado, as autoras afirmam, baseadas nos dados do Saeb 2015, que a indicação é o instrumento mais utilizado para a ocupação dos cargos de diretores. Com um percentual muito alto nas secretarias de educação municipais. Em Minas Gerais, a instituição de um modelo misto de provimento do cargo de direção coloca o estado entre os 11% de estabelecimentos de ensino com seleção e eleição. Mais uma vez, esses dados corroboram a tese de Martins (1998) de que o estado mineiro muitas vezes funcionou como laboratório neoliberal e a hipótese de Oliveira D.M. (2008), de que Minas Gerais está na vanguarda brasileira ao antecipar-se às políticas nacionais de formação docente.

O Plano Nacional da Educação previsto para o decênio 2014-2024, por exemplo, estabelece na meta 19 “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da

gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p.83). Uma das ações estabelecidas para se alcançar tal objetivo está prevista na estratégia 19.8, que conjectura o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares<sup>63</sup>, bem como a aplicação de prova nacional específica que servirá de parâmetro à escolha e provimento dos cargos de direção escolar. Uma proposta que se aproxima bastante do modelo empregado em Minas Gerais.

Um aspecto fundamental destacado por Oliveira D.M. (2008) refere-se ao estabelecimento da EaD como estratégia consagrada pela SEE-MG para implementar as políticas de formação docente. Tendência que se iniciou nos anos 1990 e foi se estabelecendo nos governos seguintes, através da reiteração e também da integração de novas tecnologias aos processos formativos. Entre as políticas de formação desse período, destacam-se também o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), criado em 2004 com o objetivo de se tornar um suporte nos processos de formação continuada; a Magistra, instituída em 2011 através da Lei delegada nº 180, incorporou o CRV e tinha por objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da SEE-MG, nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica. Representava um instrumento de fortalecimento da capacidade de implementação de políticas públicas de educação através da EaD. Em 2014, a Magistra foi convertida em Escola de Formação em Desenvolvimento Profissional de Educadores, constituindo-se parte da Subsecretaria de Educação Básica, com o objetivo de que os processos de formação estivessem mais fortemente relacionados com as políticas pedagógicas, além de possibilitar a coordenação dos processos de formação em nível macro.

(...) a Secretaria de Estado de Educação vem implementando uma política pública de universalização e democratização da educação concomitantemente à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual. No que se refere ao processo de formação e desenvolvimento profissional dos educadores, muitos avanços foram conquistados com potencial capaz de promover a formação de um grande número de servidores, rompendo fronteiras geográficas, barreiras do tempo e do espaço e alcançando públicos diversos.

Para oferecer as qualificações de maneira prática e acessível, a SEE, por meio da Escola de Formação, aposta cada vez mais no uso das TICs como recurso para orientar, disseminar e potencializar os processos formativos nas escolas e no sistema estadual como um todo. (MINAS GERAIS, 2017, p.39)

---

<sup>63</sup> O governo Dilma Rousseff (2011-2014 2015-2016), através do MEC chegou a lançar no final de 2015 o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares. Uma política articulada à meta 19 e com o intuito de concretizar o que está posto em suas estratégias. Todavia, com a interrupção de seu mandato, os governos consecutivos não deram sequência a muitos programas e políticas que estavam em andamento.

Por 12 anos, o governo Aécio Neves e o governo Antonio Anastasia implementaram em Minas Gerais o *Choque de Gestão*. Nesse período, o programa passou por três fases distintas. Duarte, Augusto e Jorge (2016, p.201-202) reproduziram essas fases da seguinte maneira:

Quadro 2 – Gerações do programa de governo *Choque de Gestão*: MG

1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração
<p><b>Período: 2003 a 2006</b>  Objetivo: obter o equilíbrio fiscal, dada a situação crítica vivenciada pelo Estado de Minas Gerais. Ações de ajuste fiscal para revitalização do planejamento, com o alinhamento das prioridades de curto e médio prazo estabelecidas, e a integração. Inovação na gestão como premissa para o alcance de sustentabilidade.</p>	<p><b>Período de 2007 a 2010</b>  <b>Estado para resultados</b>  Objetivo: melhorar e aumentar os investimentos estratégicos do Estado. Busca de uma gestão eficiente, com foco na gestão setorial; os resultados finalísticos foram monitorados e avaliados. Ações de consolidação da cultura de gerenciamento de projetos nos órgãos centrais, o surgimento de escritórios de projetos nos órgãos finalísticos e a adoção de ferramentas que aumentaram o foco no resultado, como a padronização e o desdobramento do Acordo de Resultados para as equipes dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo Estadual.</p>	<p><b>Período: 2011 a 2014</b>  Objetivo: fortalecimento da nova concepção da Gestão para a Cidadania, atuação transversal do Estado, abrangendo diversas áreas e integrando diversos atores (públicos, privados, terceiro setor e sociedade civil). Ações de governança em rede, que se subdivide em dois eixos de trabalho: a Gestão Regionalizada e a Gestão Participativa. A premissa Básica adotada é a da governança a partir do foco regional, viabilizando a devida interlocução dos integrantes governamentais entre si e destes com a sociedade civil organizada, no âmbito das dez regiões de planejamento do Estado Gerais.</p>

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão MG, consulta em 12 de janeiro de 2016. (DUARTE, AUGUSTO e JORGE, 2016, p.201-202)

Duarte, Augusto e Jorge (2016) destacam que nesse período os diretores escolares foram figuras centrais na administração do sistema educacional, uma vez que a gestão escolar configurou-se como um instrumento de governança em função do foco nos resultados educacionais. De acordo com os autores, por estar sujeita a processos de regulação, a gestão escolar foi sendo reconfigurada, visando o desempenho dos estudantes nos testes de larga escala, que se tornaram a medida da qualidade educacional. Sendo assim, torna-se um desafio para os pesquisadores compreenderem se e até que ponto os atuais modos de regulação interferem na intensificação e na complexificação do trabalho dos diretores escolares.

A gestão escolar passa a representar para o sistema uma ferramenta de resultados. Nesse sentido, deles se exige a excelência, como critério para o exercício do cargo. O diretor assume nova centralidade organizacional, porque é ele que deve prestar contas pelos resultados educacionais, transformando-se no principal responsável pela efetiva consecução de metas e objetivos. (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014, p. 543)

Cumpre-nos destacar que, ao atribuir ao diretor uma nova centralidade organizacional associada aos resultados educacionais, aperfeiçoou-se a perspectiva de formação continuada que historicamente se consolidou em Minas Gerais, a qual se fundamenta nas competências e habilidades para se resolver as situações práticas.

### **3.3 A formação continuada dos diretores escolares no governo Fernando Pimentel (2015-2018): um novo bloco no poder?**

A eleição da candidatura Fernando Pimentel em 2014 e a instalação do governo no período de (2015-2018) não representou uma ruptura com a hegemonia do bloco no poder que, desde 1990, havia incorporado o neoliberalismo como referência político-ideológica para governar no âmbito econômico, social e educacional. Muito embora tenha havido diferenças na condução das políticas públicas, buscando priorizar, segundo o PMDI 2016-2027, o diálogo com a sociedade através da criação de canais de participação<sup>64</sup>, o que observamos na educação é a manutenção e fortalecimento das políticas centralizadas na gestão e orientadas pelos resultados das avaliações externas. Compreendemos que essas diferenças são de forma, mas não de conteúdo. Ou seja, o estabelecimento dos canais de participação visa à mobilização de determinados grupos da sociedade civil em busca do consenso para a perspectiva política adotada. É um claro exemplo do Estado educador através da pedagogia da hegemonia.

Conforme se argumenta no PMDI 2016-2027, o modelo gerencialista implementado através do *Choque de Gestão*, com ênfase em fiscalização, controle e monitoramento, mostrou-se inflexível e incapaz de atender à diversidade do território mineiro. Nesse sentido, contrapondo-se à opacidade e a excessiva tecnocracia do antigo modelo, a participação social e a regionalização são consideradas os pilares fundamentais da ação do Estado em prol do Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável visando atenuar as desigualdades. Nesse sentido, os programas, estratégias e ações previstas no

---

<sup>64</sup> Conforme consta no PMDI, por meio do Decreto 46.744/2015 o governo instituiu os Fóruns Regionais com o objetivo de estimular a democracia participativa e aprimorar os mecanismos de participação. Visando "garantir a presença e efetiva participação da população no processo de diagnóstico, elaboração e planejamento de políticas públicas, foi efetivamente incorporada a Participação Social por meio da instalação dos Fóruns Regionais de governo. Estes fóruns, instituídos em cada um dos 17 Territórios de Desenvolvimento, reúnem diferentes grupos da sociedade civil, representantes dos três níveis de governo, federal, estadual e municipal, assim como entidades empresariais e sindicais para apontar, debater e priorizar as ações de governo que possam constituir, de fato, em políticas de Estado que induzam ao Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável". (MINAS GERAIS, 2016a, p. 14-15)

PMDI foram elaboradas considerando seis eixos principais, os quais deveriam ser desenvolvidos a partir de cinco dimensões, como ilustrado na figura a seguir.

Figura 2: Princípios e orientações do PMDI 2016-2027



Princípios e orientações do PMDI 2016-2027. MINAS GERAIS, 2016, p.20.

Fonte: MINAS GERAIS, Secretaria de Planejamento e Gestão, 2016a, p. 20.

Para cada um dos eixos estruturantes do PMDI, o governo delineou objetivos estratégicos, estratégias prioritárias e estratégias complementares, contemplando as dimensões estabelecidas. Nosso objetivo nesta seção é realizar uma breve contextualização desses eixos, concentrando-nos mais detidamente no eixo referente à educação, dada a natureza do nosso objeto.

O primeiro eixo, Desenvolvimento Produtivo, Científico e Tecnológico, trata fundamentalmente dos investimentos em desenvolvimento produtivo e proteção ambiental, visando reduzir as desigualdades regionais e promover o Desenvolvimento Econômico Social Sustentável (DESS). Para tanto, a proposta considera essencial o investimento em infraestruturas e serviços coletivos (fornecimento de água potável, saneamento básico, energia, telefonia, transporte, entre outros).

O segundo eixo, Infraestrutura e Logística, é considerado uma área importante para a redução das desigualdades regionais e para a promoção do DESS. Os objetivos e estratégias elencados buscam a superação das desigualdades socioeconômicas através do investimento em infraestrutura de transportes e de uma nova rede urbana, que propicie também o acesso da população às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e melhora na prestação de serviços públicos. Considerado um eixo complexo, o PMDI trouxe como objetivo a articulação entre as áreas da educação, saúde e assistência social.

O eixo dedicado à Saúde e Proteção Social concentra atenção em melhorar as condições de acesso aos serviços visando minimizar as desigualdades no território mineiro. Desse modo, entre as estratégias traçadas previa-se o auxílio às prefeituras para potencializar o atendimento aos cidadãos, através, por exemplo, da capacitação dos gestores municipais de saúde. Já no âmbito da Proteção Social, os objetivos e estratégias previam a articulação de quatro conjuntos de políticas voltadas para a promoção social da população considerada mais vulnerável (mulheres, pobres, chefes de família, idosos, crianças e deficientes), tais como: i) programas de assistência e proteção social; ii) acesso a serviços públicos de base universal; iii) prover seguridade no âmbito da proteção contributiva e iv) promover ações no campo da regulação dos mercados de trabalho, das políticas de emprego, de renda, de acesso a crédito e de qualificação profissional.

Com relação ao eixo da Segurança Pública, as metas elencadas visualizam, por um lado, a redução contínua das desigualdades, da pobreza e da miséria e, por outro lado, a ação sobre as situações geradoras de violência a fim de reduzir o número de vítimas e aumentar a segurança e a sensação de segurança. Nesse sentido, no documento afirma-se que as políticas de reconhecimento da diversidade cultural são ações importantes para o combate a todas as formas de discriminação que banalizam diversas formas de violência.

O eixo relativo ao Governo estrutura as ações do Estado em três pilares: desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e melhoria na capacidade de prestação de serviços. Esses pilares, por sua vez, estão ancorados primeiro na regionalização, ou seja, o desenvolvimento territorial e a participação social são considerados os principais norteadores da efetividade das ações do Estado. Em segundo lugar, baseiam-se em um modelo de gestão regulamentado, considerando a capacidade institucional, uma abordagem intersetorial das políticas com ênfase nos resultados sociais. Por fim, orientam-se pela sustentabilidade fiscal observando a capacidade de financiamento do Estado, com vistas à eficácia das ações governamentais.

Embora se coloque como oposição aos pressupostos ético-políticos e técnico-operativos dos governos antecedentes, o modelo de gestão do governo Fernando Pimentel (2015-2018), expresso no PMDI como uma das dimensões que perpassam os eixos estruturantes, incorpora e mantém os princípios da gestão do desempenho dos servidores, da mensuração e ênfase nos resultados, da prestação de contas e da boa governança com forte estrutura regulatória. Nesse sentido, o aspecto mais claramente repellido foi a política da premiação pela produtividade, como podemos observar na citação a seguir. Guardadas as posições, ora em maior ora em menor grau de atenção às políticas sociais, a direção político-econômica e educacional se manteve no Brasil e em Minas Gerais desde os anos 1990.

Em contraposição a uma gestão de desempenho concentrada na aferição de resultados, com o objetivo de “remunerar” o maior esforço, deve-se pensar em uma perspectiva de gestão do desempenho que busque mensurar os resultados públicos para servir como plataforma de prestação de contas à sociedade e base para participação informada dos atores sociais. (MINAS GERAIS, 2016a, p. 32)

No primeiro momento, a suspensão do Prêmio de Produtividade aparece-nos como uma questão de princípios, sob o argumento de que a gestão anterior baseava-se em um tipo de “opacidade tecnocrática”, tal como descrito no PMDI. Todavia, considerando as condições objetivas de uma forte crise política e econômica, que ainda hoje assola o país e o estado, três meses após o início do mandato, o governo Fernando Pimentel publicou o Decreto nº 46.724, de 11 de março de 2015, alterando o Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008, que regulamenta o Acordo de Resultados e o Prêmio de produtividade, condicionando o pagamento dos benefícios à disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros do estado.

Na prática, o Decreto 46.724 expressa que a lógica da premiação por produtividade e cumprimento de metas não foi rejeitada de fato, mas o parco benefício que a acompanhava sim. Ou seja, para os funcionários públicos do estado, como os da educação, por exemplo, isso representou uma perda importante do ponto de vista da remuneração, já que as exigências para o atingimento de metas se mantiveram inalteradas<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Em função do déficit nas contas do estado, o governo de Fernando Pimentel (2015-2018) não realizou o pagamento do bônus de produtividade ao funcionalismo público referente aos anos de 2013 e 2014, períodos em que o Acordo de Resultados estava em vigor. Até o presente momento esta dívida é objeto de

A educação, quinto eixo estruturante do PMDI, traz o tema central da melhoria do ensino como parâmetro para a qualidade da educação. Reconhecendo que a universalização do ensino fundamental é um objetivo já alcançado pelo estado, o foco das políticas educacionais se volta para a permanência, progressão, conclusão, proficiência, acesso à educação infantil e ao ensino médio. Outros problemas são destacados como desafios para a educação no estado como as desigualdades regionais, socioeconômicas e raciais, o acesso e inclusão no ensino regular das crianças e jovens portadores de deficiência, além do analfabetismo de uma parcela expressiva da população com mais de 60 anos. Nesse sentido, propõe-se o enfrentamento das desigualdades educacionais por meio de políticas que reconheçam o território e a cultura como elementos nucleares e que estejam integradas às áreas de assistência social, saúde e cultura.

Assim, baseando-se nos resultados educacionais do estado aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do PROEB, no 5º. e 9º. ano do ensino fundamental e 3º. ano do ensino médio, são apresentadas seis **diretrizes de ação** no PMDI 2016-2027. A primeira refere-se às **políticas de valorização dos profissionais da educação**, objetivando melhorar a remuneração dos professores, construir plano de carreira que estimule o estudo, a capacitação, o envolvimento com o projeto pedagógico e a permanência na carreira. Além disso, foi previsto apoio pedagógico para redução de conflitos e melhoria do clima nas escolas. A segunda diretriz destaca a **equalização dos insumos escolares**, ou seja, destinar mais insumos escolares para as regiões com piores resultados educacionais. A terceira diretriz trata do **fortalecimento da gestão escolar** e visa a melhoria na qualificação dos gestores das SREs, inspetores e Diretores Escolares, a revisão das metodologias do processo de certificação ocupacional dos diretores, criação de programas de manutenção da infraestrutura das escolas, fortalecimento das instâncias de participação da comunidade e criação de registro específico para questões relacionadas à indisciplina e violência nas escolas. O **fortalecimento da ação coordenadora das redes de ensino** é proposto como a quarta diretriz visando a estruturar um colegiado composto de secretários e gerentes municipais de educação e do secretário estadual de educação com o objetivo de debater sobre os resultados educacionais no estado e criar programas amplos de coordenação da rede pública de ensino. A quinta diretriz aborda a **reestruturação do ensino médio** com foco no currículo, com a diminuição do número de disciplinas, um currículo focado nas quatro áreas do Exame Nacional do Ensino Médio

---

ações judiciais ainda não concluídas. Além disso, desde então, o pagamento dos salários dos servidores da rede estadual sofreu muitos atrasos e passou a ser parcelado, situação que permanece até meados de 2021.

(ENEM), e desenvolvimento de disciplinas profissionalizantes que seriam facultativas. A sexta e última diretriz diz respeito às **políticas para correção de desigualdades de fluxo e qualidade** através principalmente da ampliação do atendimento na Educação de Jovens e Adultos e do redesenho dos programas de progressão automática.

A partir do conjunto dos eixos priorizados na ação política do governo Pimentel, reafirmamos nossa compreensão de que as diferenças entre o bloco no poder liderado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o bloco no poder liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) se limitam à forma, pois a concepção sócio-político-econômica prevalece. Nesse sentido, a mobilização da sociedade civil, ao mesmo tempo em que busca minimizar as desigualdades, articulando crescimento econômico e desenvolvimento social, visa também a manutenção da hegemonia capitalista. Ademais, a perspectiva de minimização das desigualdades, ou alívio à pobreza, se constitui como referência nos parâmetros de eficiência, eficácia e efetividade já consolidados pelas orientações do neoliberalismo da Terceira Via. A educação nesse contexto é uma estratégia fundamental para a construção do consenso e manutenção dos preceitos hegemônicos.

Como pudemos observar, as diretrizes de ação estipuladas para a educação ancoram-se nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas, mantendo uma continuidade e fortalecimento dos instrumentos de monitoramento e regulação já consolidados pelos governos anteriores. Dessa forma, o desenvolvimento de políticas e programas de formação continuada dos docentes da rede pública estadual encontra-se entre os objetivos estratégicos e entre as estratégias prioritárias do eixo da educação no PMDI, visando:

[...] Promover a valorização e formação permanente dos servidores da Educação. [...] Articular políticas de formação inicial e desenvolver políticas de formação continuada para os profissionais da Educação Básica, bem como ampliar o percentual de servidores efetivos da Educação, assegurando um quadro de servidores estável e qualificado. (MINAS GERAIS, 2016a, p.85)

Esses objetivos e estratégias são reafirmados no Plano Estadual de Educação (PEE 2018-2027) aprovado já no final do governo Fernando Pimentel (2015-2018). O PEE, instituído pela Lei No. 23.197, de 26 de dezembro de 2018, possui 15 artigos e 18 metas desdobradas em diversas estratégias que vão orientar as ações e políticas educacionais pelo prazo de dez anos. É possível percebermos entre as metas instituídas que as avaliações externas, cujo objetivo é medir o desempenho dos alunos e a qualidade da educação, constituem um dos pilares fundamentais da política educacional do governo

em questão. Portanto, o PEE ratifica os instrumentos e sistemas de avaliação já implementados em nível estadual (PROALFA, PROEB), nacional (Ideb) e internacional (PISA) e propõe o fortalecimento e ampliação das avaliações para todas as etapas e modalidades de ensino (incluindo educação infantil, educação especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino profissional técnico), não apenas para a rede estadual, mas também para as redes municipais. Além disso, percebemos ainda que o tema das avaliações e especialmente seus resultados passam a ser objeto da formação docente, com o intuito de estimular entre os docentes o “uso dos resultados dos exames e das avaliações externas estaduais e nacionais, visando à melhoria de seus processos e práticas pedagógicas” (MINAS GERAIS, 2018d, p.12).

A formação dos diretores escolares é considerada no âmbito da efetivação da gestão democrática. Todavia, no PEE não se discorre sobre as condições ou programas para tal.

Meta 17 – Efetivação da gestão democrática da educação no âmbito das redes públicas do Estado até o final do segundo ano da vigência deste PEE, prevendo-se os recursos e o apoio técnico necessários.

17.1 – Implantar, de forma efetiva, a gestão democrática nas escolas estaduais de educação básica, com a participação igualitária de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de escolha de diretores e vice-diretores de escola, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho. [...]

17.8 – Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares. (MINAS GERAIS, 2018d, p.23)

Compreendemos, a partir dos aspectos elencados no PEE, que a perspectiva para a formação continuada dos diretores já estava delineada a priori, isto é, as ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação estavam articuladas às avaliações externas principalmente através da consolidação do SIMAVE. Além disso, os instrumentos para a efetivação da gestão democrática através do estabelecimento das instâncias de participação como o processo de eleição dos diretores e o estabelecimento dos colegiados escolares também já estabelecidos. O papel do governo Pimentel nesse contexto foi de dar continuidade ao projeto educacional em andamento e fortalecer as estratégias de regulação e controle do trabalho docente, ainda que diante de um quadro economicamente desfavorável.

No documento chamado Relatório de Gestão, elaborado pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da SEE-MG, são descritas algumas ações relacionadas ao Termo de Acordo 2015, firmado entre o governador Fernando Pimentel e as entidades representativas dos servidores (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE e da Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas

Gerais – ADEOMG). Entre as ações descritas no relatório destacamos, para uma breve revisão, aquelas voltadas especificamente à formação para a gestão escolar envolvendo especialistas, diretores, inspetores, superintendentes.

Uma das ações desenvolvidas pela SEE-MG foi o **Curso de fortalecimento dos Colegiados Escolares**, cujo objetivo jaz em estimular e fortalecer a participação dos membros dos Colegiados Escolares na gestão democrática da escola, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade para todos. Desse modo, o curso teve como público-alvo não apenas Diretores Escolares, mas também outros servidores membros dos colegiados. O curso foi desenvolvido nos anos de 2015, 2016 e 2017, atingindo um total de 2.199 concluintes.

Outra ação importante que consta no relatório diz respeito à disponibilização de vagas para o curso de **Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, a partir de um contrato estabelecido entre a SEE-MG e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O público-alvo desse curso está diretamente envolvido com a gestão escolar. Assim 150 vagas foram destinadas aos diretores de escolas estaduais e 75 vagas para os servidores técnico-administrativos das SRE e Órgão Central da SEE-MG, entre os anos de 2015 e 2018. A estrutura do curso é dividida entre atividades EaD e presenciais. Na caracterização geral do programa é afirmado que

O objetivo do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública é proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública. De modo geral, o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública inscreve-se nas políticas que têm por objetivo o estabelecimento de padrões de desempenho para diretores de unidades de ensino, base para a implantação de programas de avaliação da gestão escolar e de certificação profissional. (CAED/UFJF, 2020)

Embora não tenha se constituído como uma ação de alto impacto dentre as políticas educacionais do estado, visto que atendeu a cerca de 2% dos diretores escolares da rede, chama a atenção a convergência entre os princípios orientadores da gestão e da formação dos diretores escolares defendidos pela SEE-MG e materializados no programa do CAED. Ou seja, os resultados das avaliações externas são considerados o núcleo da gestão escolar e, para lidar com essa realidade, os diretores escolares e demais profissionais envolvidos na gestão educacional necessitam possuir as competências e habilidades consideradas necessárias e essenciais.

Apesar de não estar contemplada no Relatório de Gestão, outra importante iniciativa de formação continuada de diretores escolares da SEE-MG em parceria com o CAED/UFJF foi a implantação dos **Itinerários Avaliativos de Minas Gerais**, no final de 2016, essa sim uma ação de ampla abrangência, pois envolveu toda a rede pública estadual. Os Itinerários Avaliativos constituem-se em instrumentos procedimentais reunidos e organizados com o objetivo de possibilitar a articulação entre a avaliação interna da escola com os dados das avaliações externas aplicadas aos alunos. Desse modo, através do suporte da plataforma online moodle, os diretores escolares, juntamente com sua equipe de gestão, seguem um passo a passo para preencher os documentos/formulários referentes a cada itinerário, que contemplam quatro etapas: 1) Preparação, 2) Avaliação Interna, 3) Plano de Ação e 4) Avaliação e Monitoramento. Cada uma dessas etapas é constituída por diferentes itinerários, somando 16 no total.

Compreendemos que a implementação dos Itinerários Avaliativos pela SEE-MG vem ampliar o rol de mecanismos e estratégias de regulação e monitoramento da gestão escolar com foco nos resultados educacionais. Além da sobrecarga de atribuições, constituem-se como mais um elemento de responsabilização dos diretores escolares.

O **Curso de Gestão Financeira da Caixa Escolar** foi outra ação realizada pela SEE-MG no ano de 2018 com o objetivo de capacitar diretores escolares, inspetores, analistas educacionais e assistentes técnicos visando o aperfeiçoamento para a gestão financeira das escolas da rede estadual. O curso desenvolveu-se na modalidade EaD, com carga horária de 60 horas, envolveu várias subsecretarias da SEE-MG e atingiu um público de 5.540 servidores aprovados na primeira oferta e 1.127 na segunda oferta.

A **Certificação Ocupacional** para diretores da rede estadual, ao contrário das demais ações até então descritas, que apresentam um caráter mais pontual, constitui-se em uma política de formação consolidada pela SEE-MG, conforme já apontamos. E o governo Fernando Pimentel (2015-2018) teve um papel significativo nesse processo de consolidação, visto que duas certificações ocorreram no decorrer desse governo, a primeira em 2015 e a segunda em 2018.

O Relatório de Gestão (2018) traz ainda como proposta para a SEE-MG nos próximos anos a regulamentação da Certificação Ocupacional para fins de promoção na carreira. A Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, promulgada no governo de Aécio Neves (2003-2010), traz no artigo 18 § 2º a seguinte norma:

§ 2º - Para promoção aos níveis em que a titulação mínima exigida seja a pós-graduação “lato sensu”, o mestrado ou o doutorado, o servidor poderá comprovar, alternativamente, a aprovação em exame de certificação ocupacional realizado pela SEE ou por instituição por ela credenciada, nos termos do regulamento. (MINAS GERAIS, 2004c, p.5)

Baseando-se nesse artigo, a proposta do governo Fernando Pimentel (2015-2018) consistia em regulamentar a Certificação Ocupacional de modo que à SEE-MG fosse permitido

[...] construir uma política de certificação que cumpra dois objetivos centrais e complementares, sob a ótica da valorização profissional: construir uma política de formação que incentive o permanente aperfeiçoamento do quadro docente, associado a uma política de carreira que priorize a formação continuada e em serviço, em consonância com as demandas do sistema estadual para o aprimoramento da gestão educacional e dos processos de ensino e aprendizagem.

Pensar a certificação sob esse ponto de vista, ou seja, a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional, **rompe com uma lógica meramente gerencial**, permitindo ao sistema induzir formações relevantes segundo suas principais demandas e ao mesmo tempo, construir uma política de valorização dos servidores, por meio da evolução na carreira. (MINAS GERAIS, 2018a, p.48 grifo nosso)

Embora o governo Fernando Pimentel (2015-2018) recuse-se a assumir ou negue a perspectiva gerencial da educação presente em sua política educacional, na prática ocorreu o oposto. Se considerarmos que, tanto no PMDI (2016-2027) quanto no PEE (2018-2027), assim como nos programas de formação continuada supracitados, a educação da rede estadual de ensino de Minas Gerais está orientada por políticas de avaliações e resultados, tal como vem ocorrendo gradativamente desde o início dos anos de 1990, a sugestão de aliar (condicionar) a promoção na carreira docente à certificação reforça os pressupostos gerenciais que guiaram a reforma educacional por meio dos processos de descentralização. Além disso, restringe e promove um rebaixamento da formação ao âmbito da competência técnica. Nesse sentido, compreendemos que a política educacional desse governo representa uma continuidade no processo de reforma da educação e ademais fortalece muitos de seus princípios basilares.

### **3.4 Pilares da gestão escolar em Minas Gerais: formação/certificação, avaliação e responsabilização**

Buscamos contextualizar, de forma concisa neste capítulo, os processos de formação continuada dos diretores escolares de Minas Gerais tendo como marco histórico a década de 1990 e até o último governo concluído em 2018, totalizando, portanto, quase

três décadas desde a implantação da reforma educacional no estado, que passou por fases distintas no decorrer desse período. Observar as transformações ocorridas na educação de modo amplo e, especificamente, nas políticas públicas de formação de diretores permitiu-nos vislumbrar que alguns aspectos conceituais dessa reforma se mantiveram presentes, a despeito dos diferentes governos que estiveram na condução do projeto político-econômico do estado. Isso significa que, independentemente de representarem frações distintas da sociedade, o projeto de sociabilidade da burguesia vem mantendo sua hegemonia.

Os programas e políticas de formação continuada de diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais, seguindo o receituário dos organismos internacionais para os países dependentes, têm sido considerados uma estratégia fundamental para a resolução da crise educacional nos aspectos que se referem à equidade e qualidade. Apesar de se apresentarem em formatos distintos – SECOM, Gerência da Qualidade Total, PROCAD, PROGESTÃO, Certificação Ocupacional, Itinerários Avaliativos – que estão associados ao movimento histórico de implantação, desenvolvimento e consolidação da reforma, essas ações compartilham de uma concepção de mundo que vai ao encontro dos preceitos neoliberais para a educação pública. Nesse sentido, entendemos que a Política de Formação Continuada de Diretores Escolares no estado de Minas Gerais não se restringe a políticas de governo, mas se constitui como uma política de Estado para a gestão escolar, calcada em alguns elementos fundamentais: **formação/certificação, avaliação e responsabilização**. Esses elementos foram se constituindo ao longo de uma trajetória e parecem confluir para um projeto político de educação mais amplo que busca atender, prioritariamente, às necessidades e interesses da sociabilidade capitalista.

Importante destacarmos, mais uma vez, que a hegemonia não é construída de forma linear no interior das relações de poder. Retomando Poulantzas (2015), a política do Estado em favor do bloco burguês no poder se dá “pela condensação material e específica de uma relação de forças entre as classes e frações de classe” (POULANTZAS, 2015, p.131). Assim, essa dimensão relacional do Estado revela-nos que a luta de classes institui as diversas esferas e momentos da sociedade, ainda que não seja reconhecida como tal.

*Ora, o estabelecimento da política do Estado em favor do bloco no poder, o funcionamento concreto de sua autonomia relativa e seu papel de organização são organicamente ligados a essas fissuras, divisões e contradições internas do Estado que não podem representar simples acidentes disfuncionais. O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-*

*relação*). Compreender o Estado como condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe tais como elas se expressam, sempre de maneira específica *no seio do Estado*, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe. (POULANTZAS, 2015, p.134)

Não obstante a existência dessas contradições na constituição do Estado, na correlação de forças, o bloco no poder continua na dianteira do projeto de sociedade. Compreendemos, a partir do exposto, que o poder não é coisa, é relação, que tem um fundamento social presente nos processos de produção da existência humana. Essas relações e contradições vão estar presentes também na política de formação continuada dos diretores escolares mineiros. Visto que essa formação, considerada uma dimensão importante do trabalho docente, é apropriada e ressignificada no processo de dominação, configurando-se como uma política de viés avaliativo e regulador.

Freitas (2003) enfatiza que a formação docente, de modo amplo, tornou-se um tema central nas orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais dos países dependentes, com foco nos aspectos regulatórios. Nas palavras da autora,

Uma das características essenciais no quadro que se desenhou a partir da redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de **regulação**, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação [...] (FREITAS, 2003, p.1107)

A partir do que Freitas (2003) pontua, é possível verificarmos que o processo de regulação assumiu características distintas na política mineira voltada para a formação continuada para a gestão escolar através, por exemplo, da pactuação de metas para os resultados das avaliações externas, da avaliação de desempenho individual por competências dos diretores escolares, da premiação de resultados, do estabelecimento da certificação, da prestação de contas e responsabilização, entre outros. De acordo com a autora, a regulação tem efeitos importantes na formação, no trabalho e na realização profissional.

A concepção de aprimoramento pessoal, processo que tem na emulação seu valor como auto-superação, em processos parceiros e solidários, tal como nos ensinam os princípios da pedagogia progressista socialista (Manacorda, 1972), é substituída pela competitividade que carrega em si a necessidade de superar ao outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho, que adquire marcas singulares sob o capitalismo. (FREITAS, 2003, p.1.111)

Considerando o contexto educacional brasileiro, Gatti (2008) e Oliveira D.M. (2008) assinalam que a formação continuada entrou em pauta, de forma mais acentuada,

a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), pois se tornou um mecanismo necessário para a implementação das reformas educacionais desse período. Assim, na LDB a formação continuada, além de ser referendada legalmente, encontra-se atrelada aos aspectos relativos à melhoria da qualidade educacional e, por conseguinte, à valorização do magistério.

A expressão *formação continuada* é difícil de ser definida, segundo Gatti (2008), pois possui um extenso leque semântico na literatura e, especialmente no que tange à educação, sofreu uma reconceitualização que acompanha as mudanças ocorridas no mundo capitalista a fim de se adequar ao padrão de trabalhador exigido para atuar no mundo da produção. Concomitantemente, emerge o discurso da atualização e da necessidade de renovação constantes. Diante disso, a formação continuada passou a ser requisito para o trabalho e foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais, incorporando-se, também, à área educacional. Na própria LDB essa expressão está representada de diversas maneiras, como *capacitação em serviço* (Artigo 61, Inciso I), *educação continuada* (Artigo 63, Inciso II), *aperfeiçoamento profissional continuado* (Artigo 67, Inciso II) e *treinamento em serviço* (Artigo 87, § 4), todas, entretanto, comungando de uma mesma visão de mundo que, sob o discurso da valorização, encobre a posição de sujeição dos docentes.

Compreendemos, portanto, que a política mineira de formação continuada de diretores escolares, no período histórico considerado por nossa pesquisa, permaneceu alinhada aos propósitos da reforma neoliberal no Brasil e, muitas vezes, se antecipou e serviu de modelo para os empreendimentos educacionais de outros estados da federação e até mesmo no âmbito nacional.

Ao assumir a perspectiva gerencialista empresarial, os programas de formação a que são submetidos os diretores e futuros diretores colocam em relevo aspectos técnico-instrumentais, relativos ao processo de descentralização, às avaliações e seus resultados, reforçando, desse modo, uma distância, que não deveria existir, entre a administração escolar e a especificidade do trabalho educativo. Ambos, administração escolar e trabalho educativo, devem estar em uma relação de interdependência entre os meios e os fins do processo educativo. Ou seja, levar os educandos à apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e formar personalidades humano-históricas.

A reforma educacional implantada na rede estadual de Minas Gerais no início dos anos 1990 foi passando por ajustes ao longo do tempo e dos diferentes governos para se adequar às demandas do sistema capitalista de base flexível. Essa trajetória está

materializada na política de formação continuada dos diretores escolares através das diferentes ações e programas instituídos desde então.

Compreendemos que nos seis governos do estado, de 1990 a 2018, as diferenças entre essas ações e programas não representam rupturas. Ao contrário, expressam a continuidade do projeto político educacional, a despeito de assumirem diferentes formatos. A entrada nos anos 2000 revela que a política de formação continuada de diretores passou por um processo de aprofundamento, imprimindo um refinamento das estratégias e instrumentos de regulação, controle e monitoramento da formação e do trabalho envolvendo a gestão escolar, sem abandonar os princípios gerencialistas e neoliberais, mas reforçando-os. Apesar do aparente “abandono” da educação no contexto atual da crise capitalista, notamos que a esfera educativa continua sendo o ancoradouro do reordenamento do Estado e o ponto alto da construção das subjetividades. O mesmo ocorre com a gestão escolar e com a formação dos diretores escolares, que são chamados a exercer seu papel de intelectual para a conformação dos “novos” tempos da sociabilidade capitalista.

## CAPÍTULO IV

### **AValiação, Formação/Certificação e Responsabilização: marcos regulatórios da Política de Formação Continuada de Diretores Escolares de Minas Gerais**

#### **Introdução**

O objetivo deste capítulo é caracterizar os programas de formação continuada de diretores escolares desenvolvidos nos três períodos históricos que recortamos para análise, ou seja, (1990 – 2018). Para tanto, baseamo-nos nas legislações que regulamentaram e/ou regulamentam esses programas, assim como nos materiais didáticos e orientadores dos mesmos. Ao descrever e analisar esses processos formativos, buscamos i) evidenciar os aspectos referentes ao planejamento, implementação e consolidação e ii) verificar as dimensões da regulação presentes na política. Além disso, buscamos identificar os aspectos que revelam os traços de continuidade da perspectiva de uma gestão baseada no gerencialismo.

Primeiramente, caracterizamos as políticas de formação de diretores escolares desenvolvidas na fase de implantação da reforma educacional no estado, que vai de 1990 a 2002: a Seleção Competitiva Interna (SECOM) e o Projeto de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais (PROCAD). Em seguida, passamos a discorrer sobre os programas desenvolvidos na política do Choque de Gestão (2003 a 2014). Nesse período foi implementado no estado o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) e a Certificação Ocupacional de Diretores Escolares. O último período considerado na análise vai de 2015 a 2018, que apresenta como inovação os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.

Consideramos que essas ações constituem o fio condutor da política mineira para a gestão escolar e fazem parte de um conjunto de estratégias que expressam o caráter regulador do Estado com relação à educação e ao trabalho docente.

#### **4.1 A Seleção Competitiva Interna e a eleição de diretores escolares em Minas Gerais**

A implantação de eleições como forma de provimento do cargo de diretor escolar foi objeto de disputa no contexto da democratização do Estado brasileiro. Em Minas

Gerais, um dos entes federados com forte raiz clientelista, a Administração Escolar era concebida como um importante instrumento do poder político dos governantes, que faziam o provimento do cargo de diretor escolar ser um dos principais elementos na mesa de negociação. Expurgar essa prática era uma das pautas mais importantes dos movimentos educacionais pela democratização desde os anos 1980. Todavia, constituía interesse também dos reformadores gerenciais da educação, que advogavam a supremacia dos conhecimentos técnicos para o estabelecimento da gestão democrática. O processo denominado de Seleção Competitiva Interna (SECOM), conforme ressaltamos no capítulo anterior, foi um dos resultados dessa disputa no campo educacional. Nas palavras de Mello (1991), a SECOM teve um papel estratégico na sinalização das mudanças que se pretendiam introduzir na administração escolar em Minas Gerais.

Seguindo o viés da C.F. de 1988, a Constituição Estadual de Minas Gerais, promulgada no ano de 1989, estabeleceu a Seleção Competitiva Interna como um dos princípios orientadores da educação. Assim, no inciso VIII do Artigo 196 previa-se a

VIII – seleção competitiva interna para o exercício de cargo **comissionado** de Diretor e da função de Vice-Diretor de escola pública, para período fixado em lei, prestigiadas, na apuração objetiva do mérito dos candidatos, a experiência profissional, a habilitação legal, a titulação, a aptidão para liderança, a capacidade de gerenciamento, na forma da lei, e a prestação de serviços no estabelecimento por dois anos, pelo menos; (C.E./1989, p. 153, grifo nosso).

Veja-se que, ao mesmo tempo em que se estabelece a Seleção Competitiva Interna como alternativa contrária à prática clientelista e autoritária de escolha de diretores escolares por indicação, o status de cargo comissionado, na prática, manteve essa escolha sob o poder do executivo do estado. Ou seja, como declarado na própria C.E./1989, os cargos em comissão são de livre nomeação e exoneração.

Na interpretação de Rocha (2003), o texto constitucional é ambíguo não por acaso, pois expressa o jogo político que se estabeleceu naquele momento. Na nossa interpretação, esse é um exemplo claro das relações de poder presentes na sociedade capitalista. De um lado, estavam os trabalhadores da educação mobilizados junto ao seu sindicato em prol da eleição direta para os diretores e, de outro, os deputados contrários à eleição, bem como a ADEOMG, uma associação de diretores e ex-diretores politicamente indicados para o cargo. A defesa pública do critério de indicação política para os cargos de diretores escolares tornou-se extremamente impopular. O resultado, de acordo com Rocha (2003), foi uma redação pouco clara da matéria.

O governo Hélio Garcia (1991-1994) publicou a Lei nº10.486, de 24 de julho de 1991; o Decreto nº32.855, de 27 de agosto de 1991, e a Resolução nº 6.890, de 28 de agosto de 1991, que regulamentaram a SECOM, cuja proposta de seleção compreendia duas etapas. A primeira consistia em provas escrita e de títulos, com caráter eliminatório e classificatório, e a segunda consistia em apuração, pela comunidade escolar, da aptidão para liderança, ou seja, a eleição dos candidatos aprovados. O artigo 23º. da Lei 10.486/91 determinou que seria de competência da SEE-MG dirigir, coordenar e executar todo o processo de seleção.

No artigo 3º. da Lei nº10.486/91 ficou estabelecido que os servidores aptos a se inscreverem no processo deveriam: i) ser ocupantes de cargo efetivo ou detentores de função pública estável, do quadro do magistério ou do permanente; ii) ter, no mínimo, dois anos de efetivo exercício na escola onde se candidatarem; iii) ter qualificação mínima exigida para o exercício da direção da escola, nos termos da legislação pertinente<sup>66</sup>. Após realizada a inscrição, os candidatos passariam pela prova de títulos, com valor equivalente ao máximo de 20% da nota desta etapa, e deveriam comprovar: a) experiência profissional, com preponderância para o exercício do magistério; b) habilitação específica para o exercício da direção de unidade escolar, ou seja, em Administração Escolar; c) cursos de graduação, de pós-graduação, e trabalhos publicados na área da educação. A prova escrita, por sua vez, avaliaria: i) os conhecimentos necessários à gestão da unidade escolar e ii) a capacidade de gerenciamento. Somente os três primeiros aprovados na primeira etapa, com o mínimo de 60% do valor total da pontuação, iriam para a segunda fase do processo.

De acordo com a Resolução nº 6.890, de 28 de agosto de 1991, após a homologação do resultado, os aprovados tinham um prazo de três dias para apresentar

---

<sup>66</sup> O Decreto nº 32.855, de 27 de agosto de 1991, detalhou a qualificação que seria exigida dos servidores: Art. 3º – Poderá inscrever-se para a seleção competitiva interna o servidor que comprove: I – ser ocupante de cargo efetivo ou detentor de função pública estável, do Quadro do Magistério ou do Permanente; II – ter, no mínimo, 2 (dois) anos de serviço, ininterruptos ou não, até a data da inscrição, prestados a qualquer tempo na unidade de ensino para a qual se candidata; III – habilitação específica em Administração Escolar em nível de licenciatura plena, no caso de direção de unidade que ministre o ensino médio, e licenciatura de curta duração, no caso de direção de unidade que ministre o ensino fundamental. § 1º – Além de candidato com habilitação específica, poderão inscrever-se servidores habilitados para o mesmo grau escolar, nos termos do artigo 79 da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que comprovem possuir, no mínimo, habilitação para o magistério, em nível de ensino: 1 – médio – professor de 1ª à 4ª série, se se tratar de candidato a direção de unidade de educação pré-escolar e de ensino fundamental – 1ª à 4ª série; 2 – superior – de licenciatura de curta duração, se se tratar de candidato a direção de unidade de ensino fundamental – 5ª à 8ª série; 3 – superior – de licenciatura plena, se se tratar de candidato a direção de unidade de ensino médio. (MINAS GERAIS, 1991b)

seus programas de ação à comunidade escolar que se reuniria em assembleia. Apresentados os programas, a comunidade selecionaria, mediante voto direto e secreto, o candidato cujo programa melhor representasse a proposta para a gestão da unidade de ensino. A comunidade escolar apta a participar dessa apuração era composta por servidores públicos em exercício na escola, alunos a partir de 16 anos matriculados na escola e um dos responsáveis pelos alunos matriculados.

O candidato que obtivesse mais de 50% do total de votos válidos seria selecionado diretor ou diretora da unidade de ensino, com um mandato de três anos e permitida uma recondução consecutiva. O segundo colocado, por sua vez, ocuparia o cargo de vice-diretor ou vice-diretora, regra esta que evidentemente não funcionou.

Esse aspecto nos parece relevante pois, juntamente com a manutenção do cargo em comissão, demonstra que o movimento de reivindicação pelas “*diretas para diretor*” não foi plenamente contemplado nos dispositivos legais. O sindicato dos trabalhadores da educação era contrário ao estabelecimento de uma avaliação técnica e reforçou essa posição com uma greve dos profissionais de ensino que durou 85 dias, do dia 7 de maio ao dia 1 de agosto de 1991. O movimento de resistência, entretanto, não obteve sucesso para essa reivindicação. Nesse sentido, não houve a implementação de um processo eleitoral de livre escolha, uma vez que não havia formação de chapas para a direção e vice-direção das escolas. Isso já estava decidido a priori pela aprovação na prova de competência técnica. Além disso, como afirmou Mello (1991),

Não seria permitida propaganda de tipo eleitoral com o nome dos candidatos. A apuração de capacidade de liderança **não se caracterizaria como uma eleição**, mas como uma escolha entre distintos programas de trabalho. A apresentação e discussão dos programas em assembleia seria o único critério para a escolha e os candidatos disporiam de igual tempo e condições para sua apresentação. (MELLO, 1991, p.23 grifo nosso)

Para resolver o imbróglgio da vice-direção, nos processos seguintes, que ocorreram já no governo de Eduardo Azeredo (1995-1998), os candidatos aprovados na primeira etapa indicavam em assembleia geral da comunidade escolar o(s) seu(s) vice-diretor(es) e apresentavam a proposta de trabalho<sup>67</sup>. Importante reiterar que, como consta no Art. 9º da Resolução nº 7.948, de 19 de fevereiro de 1997, o candidato teria seu nome submetido à decisão do governador do estado para nomeação.

---

<sup>67</sup> As legislações que regularam a SECOM no governo de Eduardo Azeredo foram: Resolução nº 7887, de 18 de julho de 1996; Resolução nº 7.895, de 14 de agosto de 1996; Resolução nº 7.948, de 19 de fevereiro de 1997.

Concomitantemente à tramitação dos processos de regulamentação da SECOM, ainda no início da década, a SEE-MG preparava a etapa da avaliação de conhecimento e capacidade de gerenciamento dos candidatos, ou seja, as competências necessárias, delineando o perfil profissional dos diretores em consonância com as orientações e princípios da reforma educacional. Desse modo, um grupo de trabalho foi instituído, por meio da Resolução nº 6.902, de 30 de outubro de 1991, com o objetivo de elaborar a proposta de atuação dos pedagogos nas escolas da rede estadual, considerando a necessidade de:

- avaliar as expectativas da escola relativas a esses profissionais;
- realizar a análise profissiográfica das atividades do Inspetor Escolar e dos demais especialistas que atuam na escola;
- analisar os entraves ao exercício de novas funções dos pedagogos e propor alterações necessárias ao seu ajustamento;
- propor a realização de treinamentos para esses profissionais para desempenho de novas funções. (MINAS GERAIS, 1991d, p. 1)

Um dos resultados desse trabalho culminou com o redimensionamento e definição das novas Atribuições do Diretor de Escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (APÊNDICE 1 desta tese), através da Resolução nº 7.148, de 16 de junho de 1993. No artigo 1º. do referido documento consta que a função específica do diretor é ser o articulador político, pedagógico e administrativo da escola. De acordo com as orientações internacionais para a efetivação do processo de descentralização, no artigo 2º. são estabelecidas para os diretores escolares nove atribuições e deveres principais. São elas: 1) administrar o patrimônio da escola (instalações físicas e equipamentos materiais); 2) coordenar a administração financeira e contabilidade da escola; 3) coordenar a administração de pessoal; 4) favorecer a gestão participativa; 5) gerenciar ações de desenvolvimento (capacitação) dos recursos humanos; 6) orientar o funcionamento da secretaria da escola; 7) participar do atendimento escolar no município; 8) representar a escola junto aos demais órgãos e agências sociais do município e 9) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do plano de desenvolvimento da escola (PDE).

Consideramos que o processo de desenvolvimento da SECOM foi um marco de extrema relevância no contexto da reforma educacional de Minas Gerais, o qual não deve ser desconsiderado para a compreensão dos direcionamentos sobre o trabalho educativo, administração escolar e aos processos de formação docente na atualidade. A SECOM não ficou restrita a uma simples mudança na forma de provimento do cargo da direção escolar, pois introduziu pelo menos três elementos particulares e fundamentais para implementar a chamada profissionalização dos dirigentes escolares. O primeiro elemento refere-se à

necessidade de atestar a capacidade desses profissionais, ou seja, a certificação, embora ainda não recebesse essa denominação. O segundo elemento diz respeito às novas atribuições e tarefas delegadas aos dirigentes, por meio do processo de descentralização. O terceiro aspecto a se destacar é o fato de que a SECOM abriu o caminho para a construção das bases teóricas e metodológicas para a formação continuada dos diretores escolares em Minas Gerais. Esses elementos conjugam, de certa forma, a perspectiva técnica e ético-política do gerencialismo e da GQTE, que começava a despontar como a política pública para a educação no estado. Confirmando Freitas (2003), é essa forma de regulação do trabalho, de habilidades, competências, atitudes, modelos didáticos que está orientando o campo da formação docente de forma ampla.

Outro aspecto que merece ser destacado é a dimensão da democratização, que, embora se fizesse presente nesse processo, através da escolha/eleição dos dirigentes pela comunidade escolar, em função das amarras legais (status de cargo comissionado e a exigência de uma certificação em prova de conhecimentos específicos para aferir as competências), adquiriu um caráter parcial e limitado no que diz respeito ao processo decisório, revelando significativos limites à participação popular no poder.

A implementação da SECOM na década de 1990 concretizou um dos eixos fundamentais do processo de descentralização da gestão da educação em Minas Gerais. Todavia, consistiu em uma descentralização centralizadora, pois, ao passo que adotou as eleições diretas para o provimento do cargo de diretores escolares, condicionou essa escolha a critérios técnicos e ético-políticos. Conforme apontamos acima, a SECOM foi a primeira tentativa de se constituir um processo de certificação de competências para os diretores escolares na rede estadual de Minas Gerais, a partir de uma avaliação/prova. Esse fato revela o caráter regulatório que a política de formação continuada foi assumindo a partir da introdução dos princípios da gerência empresarial no âmbito educacional. A instituição do Programa Gerência da Qualidade Total no Sistema de Educação do Estado de Minas Gerais (GQTE), a partir da Resolução nº 7.120, de 25 de fevereiro de 1993, é um exemplo emblemático, pois buscou difundir e adaptar a Metodologia Gerencial da Qualidade Total com vistas à melhoria da qualidade da educação pública. Uma das estratégias essenciais utilizadas para esse fim foi a promoção de programas de formação continuada.

A subordinação do estado às orientações dos organismos internacionais para a educação no Brasil não estava apenas visível, mas materializou-se de fato com o

estabelecimento de um acordo com o Banco Mundial (BM) para o financiamento das reformas a serem implementadas.

No relatório do BM de 1994, que celebra tal acordo, consta que as políticas que vinham sendo implementadas pela SEE-MG, assim como todas as medidas legais para sustentá-las, continham os dois ingredientes críticos para a qualidade educacional, ou seja, a autonomia e a prestação de contas (*accountability*). De acordo com o relatório, Minas Gerais estabeleceu um ambiente político propício para o aumento da produtividade escolar, pois foi o primeiro estado da federação a tomar medidas de descentralização importantes como: a) instituir o regime de progressão continuada; b) instituir testes padronizados de desempenho dos alunos; c) adotar um processo objetivo para seleção e indicação de diretores escolares; d) dotar as delegacias de ensino de autoridade e meios para auxiliar os diretores na administração escolar; e) transferir recursos financeiros diretamente para as escolas e f) transferir certas funções administrativas para as escolas. A liberação do financiamento por parte do BM e, conseqüentemente, o apoio direto às iniciativas em andamento estava condicionada à manutenção da direção política e das exigências impostas.

O “Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade” resultou desse acordo com o BM e foi instituído através do Decreto n° 35.423, de 03 de março de 1994. Os objetivos do projeto consistiam em:

- I – fornecer às escolas estaduais condições essenciais para o exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira;
- II – promover, através de ações simultâneas e coordenadas de desenvolvimento curricular, treinamento e aquisição de materiais de ensino-aprendizagem, a melhoria da qualidade do ensino;
- III – reduzir significativamente as taxas atuais de repetência, sobretudo nas primeiras quatro séries do ensino fundamental. (MINAS GERAIS, p.1, 1994c)

Para contemplar esses objetivos, foram previstos quatro subprojetos que envolviam: i) melhoria da infraestrutura e gestão da escola; ii) fortalecimento da gestão do sistema educacional; iii) desenvolvimento do ensino e iv) materiais de ensino-aprendizagem. A coordenação e execução do Pro-Qualidade eram de responsabilidade da SEE-MG, que criou a Unidade de Coordenação do Projeto (UCP), regulamentada pela Resolução n° 7.342, de 30 de março de 1994, que tinha como objetivo funcionar como o elo entre o organismo financiador e os demais órgãos da SEE-MG responsáveis pela execução de cada componente do projeto. Além disso, a UCP era responsável por coordenar, supervisionar e controlar a execução do projeto, inclusive a liberação dos

recursos necessários, de acordo com os valores previamente estipulados e destinados a cada componente do projeto.

Apesar de ter sido firmado no governo Hélio Garcia (1991-1994), o desenvolvimento do Pró-Qualidade ocorreu durante três mandatos governamentais no estado, ou seja, além do governo citado, abarcou os governos Eduardo Azeredo (1995-1998) e Itamar Franco (1999-2002), que deram prosseguimento ao acordo firmado.

A formação continuada dos diretores escolares foi um dos elementos centrais no Pró-Qualidade. Ajudar os diretores de escola a assumir seus novos papéis tanto como líderes quanto como gerentes foi um dos primeiros objetivos anunciados no relatório do BM (1994).

O primeiro subprojeto, melhoria da infraestrutura e gestão da escola, diz respeito às medidas de descentralização adotadas pela SEE-MG e, sob orientação do BM, esse subprojeto deveria englobar quatro áreas fundamentais. A primeira referia-se ao fortalecimento do planejamento escolar, através da implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A segunda compreendia o desenvolvimento do gerenciamento escolar, que consistia basicamente na formação continuada e em serviço de diretores, vice-diretores e coordenadores, com foco nos princípios e práticas de liderança, planejamento escolar e gestão de recursos materiais e humanos. Além disso, foi determinado que essa formação deveria ser organizada em quatro módulos e contemplar: a) os elementos-chave da educação em Minas Gerais, ou seja, principais programas e instrumentos; b) Gerência da Qualidade Total na Educação; c) gerenciamento e manutenção das instalações escolares e d) gestão financeira da escola, do planejamento dos custos à prestação de contas. A terceira e quarta áreas previam a informatização da administração escolar e aquisição de equipamentos de apoio a essa administração. Somente para esse subprojeto foram destinados US\$ 47,3 milhões, e foi a partir dele que se originou o Projeto de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais (PROCAD).

#### **4.2 O Projeto de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais – PROCAD**

O Projeto de Capacitação de dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais foi implementado em 1998, no final do governo Eduardo Azeredo (1995-1998) e teve sua continuidade até o ano de 2002, abarcando todo o governo Itamar Franco (1999-2002).

Desse modo, foi realizado integralmente em duas fases denominadas PROCAD e PROCAD – Fase Escola Sagarana, que aqui chamaremos de PROCAD II.

O PROCAD foi definido pela SEE-MG como um projeto de capacitação (aperfeiçoamento) para gestores da escola pública, visando o exercício eficiente e eficaz do gerenciamento escolar, para que os mesmos fossem preparados para liderar o processo de planejar o desenvolvimento da escola, implementar o planejado, acompanhar e avaliar as ações planejadas e executadas. O objetivo geral consistia em assegurar a melhoria do ensino público mediante a formação e o desenvolvimento de administradores competentes para as escolas.

Em consonância com as orientações do BM, os objetivos específicos do projeto previam divulgar as políticas públicas para a área da educação no estado de Minas Gerais; identificar os princípios e pressupostos das políticas públicas de educação; identificar as vinculações entre esses pressupostos e princípios e as decisões da SEE-MG para o setor educacional pedagógico; analisar as implicações decorrentes das políticas públicas e suas exigências para as ações de gerenciamento nas escolas estaduais.

A organização geral do programa ficou sob a responsabilidade de uma Equipe Central, indicada pela SEE-MG, e a execução ficou a cargo das Equipes Regionais, formadas no âmbito das Superintendências Regionais de Ensino (SREs). O PROCAD foi realizado na modalidade a distância e em serviço, a partir de material escrito, módulos e guias de estudos distribuídos aos cursistas, e conteúdo gravado (teleaulas), elaborados por vários especialistas e pesquisadores da educação e trabalhadores da SEE-MG. Contou com a atuação de Coordenadores Regionais nos telepostos, geralmente as sedes das SREs, e Orientadores de Aprendizagem nas telessalas ou escolas-polo, onde ocorriam os encontros presenciais para assistir aos vídeos e discutir os temas abordados nos materiais a partir dos quais os diretores escolares tinham que desenvolver uma parte prática relacionada a cada tema envolvendo a realidade da sua escola. A duração aproximada do curso seria de 180 horas em cada uma de suas etapas.

Em ambas as etapas a execução do projeto seguiu o mesmo modelo. As principais diferenças encontram-se na organização dos conteúdos dos módulos e guias de estudos. O conteúdo abordado na primeira etapa do programa, PROCAD I, foi organizado em quatro módulos (APÊNDICE 2 desta tese), que compreendiam respectivamente: I) O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); II) A Escola Pública de qualidade: Pressupostos e Fundamentos; III) Gestão Patrimonial, Financeira e Administrativa; IV)

A Gestão do Pedagógico. Os quais buscaremos descrever a seguir de forma bastante sucinta.

O módulo 1, intitulado “Escola pública de Qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola”, é composto de 10 capítulos, denominados de “Programas”, que versam sobre o PDE, considerando sua concepção enquanto política pública para atendimento aos preceitos legais previstos na LDB. Além disso, os programas abordam estratégias para implementação do PDE, considerado um instrumento de gestão eficaz frente às necessidades impostas pela reforma educacional através dos processos de descentralização, tais como planejamento; autonomia; estabelecimento de prioridades e metas; aplicação da metodologia de projetos; formação continuada como exigência para o desenvolvimento profissional; avaliação e acompanhamento (monitoramento). É importante destacarmos que o PDE foi formalizado como política pública para a educação por ocasião da instituição da GQTE, através da Resolução nº 7.120/93, constava como uma das mais importantes atribuições dos diretores escolares. Em outra resolução, a Resolução nº 7.148/93, portanto, constitui-se como um instrumento de gerenciamento empresarial baseado em resultados.

O módulo 2, intitulado “A Escola Pública de Qualidade: Pressupostos e Fundamentos”, é composto de 8 capítulos, que abordam basicamente três elementos relacionados à gestão: a LDB e o novo paradigma para a educação básica no Brasil; liderança e participação democrática, com foco no papel dos colegiados escolares; implantação do Sistema de Monitoramento e Avaliação da SEE-MG, tendo como referencial a metodologia de Processo de Medida por Resultado<sup>68</sup>. Do estudo dos textos que compõem esse módulo, percebemos que a dimensão da gestão democrática está circunscrita por dois elementos fundamentais. O primeiro deles é a liderança dos diretores escolares, que está intimamente relacionada com o estabelecimento das eleições diretas. O segundo diz respeito à participação da comunidade através dos colegiados escolares, que passaram a ter competências de caráter consultivo e deliberativo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, a partir do Decreto nº 33.334,

---

<sup>68</sup> No módulo em questão, a SEE-MG esclarece que o Projeto de Melhoria da Qualidade na Educação Básica – Pro-Qualidade envolve um conjunto de ações dirigidas à melhoria da qualidade do ensino, as quais seriam avaliadas através do aprimoramento do rendimento escolar e da redução da evasão. Considerando esta uma metodologia eficaz, a SEE-MG propôs a sua implantação em toda a Secretaria como uma nova cultura gerencial. Para tanto procedeu-se à adaptação da metodologia denominada Processo de Medida de Resultado (PMR), desenvolvida pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, cujo foco é a gerência baseada em resultados. O PMR é uma estratégia metodológica para o planejamento, acompanhamento e verificação de resultados e impactos de projetos através da avaliação como instrumento de medida.

de 16 de janeiro de 1992. Importante destacar que esses elementos expressam uma das principais facetas da gestão gerencial e descentralizada, ou seja, a responsabilização, considerando que a implantação do Sistema de Avaliação e Monitoramento possui o foco na gerência baseada em resultados.

“A Escola Pública de Qualidade: Gestão patrimonial, Financeira e Administrativa” é o título do módulo 3, composto por 10 capítulos, que tratam de forma bastante técnica as novas responsabilidades atribuídas aos diretores escolares referentes ao processo de descentralização. Em acordo com o que fora estabelecido pela Resolução nº 7.148/93, os diretores escolares tornaram-se responsáveis pela administração do patrimônio da escola, que compreende as instalações físicas, os equipamentos e materiais; pela administração financeira e pela contabilidade da escola, não apenas no que se refere às verbas oficiais, mas deveria ser capaz de captar recursos em outras fontes, ou seja, recursos do setor privado; e, se tornou responsável ainda pela administração de pessoal, coordenando vários aspectos da vida funcional dos trabalhadores da escola, inclusive a avaliação de desempenho, que na perspectiva da GQTE está diretamente relacionada com os resultados das avaliações externas dos estudantes, embora nesse período a Avaliação de Desempenho ainda não tivesse tal caráter<sup>69</sup>.

Conforme afirma Barreto (2007), no relatório de avaliação do PROCAD elaborado pela SEE-MG consta que o conteúdo abordado nesse módulo recebeu várias críticas dos cursistas por ser considerado de difícil compreensão, desvinculado da prática por eles vivenciada e difícil de ser articulado com o PDE. Os diretores escolares tiveram que aprender conceitos e técnicas que estão muito distantes do trabalho pedagógico e passaram a exercer funções no nível local, que antes eram executadas em nível regional e central pelas SREs e pela SEE-MG. Esse modelo, inspirado no paradigma flexível de produção, é uma exemplificação da administração pública gerencial, que promove a

---

<sup>69</sup> A avaliação de desempenho dos servidores tinha como objetivo principal a promoção na carreira. Os instrumentos legais que a regulamentavam eram a Lei nº10.961, de 14 de dezembro de 1992, e o Decreto nº 36.033, de 14 de setembro de 1994, que estabeleciam as diretrizes para orientar os processos de avaliação como: cumprimento das atribuições, assiduidade, pontualidade, dedicação ao serviço, produtividade, interesse em aperfeiçoamento, entre outras. A Instrução no. 3, de 21 de janeiro de 1995, por sua vez, direcionava-se aos servidores da educação e orientava que os critérios e a forma de implementação da avaliação de desempenho deveriam ser discutidos na escola e aprovados em assembleia. A direção da escola estava incumbida de: a - divulgar amplamente a Ata da Assembleia Escolar que aprovou os critérios de Avaliação de Desempenho; b - coibir abusos e distorções no Processo de Avaliação de Desempenho, evitando que seus servidores sejam prejudicados; c - garantir que a Avaliação de desempenho seja um instrumento de aprimoramento ético das relações humanas, profissionais e pedagógicas; d - preservar o respeito ao indivíduo e ao grupo, transformando a Escola em verdadeiro instrumento de promoção humana.

desconcentração ou descentralização das atividades, intensificando o trabalho de determinados sujeitos para enxugar os cargos em outras instâncias.

O módulo 4, intitulado “A Escola Pública de qualidade: A Gestão do Pedagógico”, compõem-se de 10 capítulos, que versam especialmente acerca de dois temas: a avaliação/teste enquanto instrumento de medida de rendimento escolar e a reorganização do ensino fundamental a partir da implantação do sistema de ciclos e da progressão continuada, por meio da Resolução nº 8.086, de 14 de novembro de 1997. Com relação ao primeiro tema, buscou-se familiarizar os cursistas com métodos e técnicas dos testes de rendimento escolar, visando instrumentalizá-los para analisar os testes, discutir os resultados obtidos de modo a realizar intervenções no processo de aprendizagem. Assim, compreendemos que a gestão do trabalho pedagógico deveria ocorrer considerando dois elementos constituintes da reforma gerencial da educação, quais sejam, os resultados das avaliações externas e o controle do processo de ensino, ratificando, desse modo, a concepção da GQTE. No que diz respeito aos ciclos e à progressão continuada, foram considerados os aspectos relacionados às adaptações curriculares, nas formas de avaliação e na capacitação dos professores com o propósito de reorientar o trabalho pedagógico conforme as novas bases da sociedade capitalista em virtude da reestruturação produtiva. Embora esteja afirmado no módulo que tal proposta “não pode ser entendida como uma estratégia para eliminar artificialmente a reprovação escolar” (p.25), na prática foi o que ocorreu, tal como previsto na resolução que regulou a questão à época<sup>70</sup>.

Nessa fase do PROCAD I, Barreto (2007) demonstrou que 10.386 cursistas participaram efetivamente do programa, entre esses diretores, vice-diretores, coordenadores, superintendentes, inspetores, diretores de escolas municipais e dirigentes da APAE. A segunda fase do PROCAD, todavia, passou por algumas modificações devido à mudança na perspectiva da política educacional do grupo que assumiu o governo do estado.

---

<sup>70</sup> É importante registrarmos que a organização escolar na rede estadual de Minas Gerais foi objeto de diversas mudanças e adaptações ao longo dos demais governos. Atualmente a rede organiza o ensino fundamental em dois ciclos. O ciclo dos anos iniciais, se divide em ciclo de alfabetização, compreendendo 1º, 2º, e 3º. Ano, e ciclo complementar, compreendendo 4º, e 5º. ano. O ciclo dos anos finais é dividido em ciclo intermediário, 6º, e 7º. Ano, e ciclo da consolidação, 8º, e 9º. ano. Além disso, foram implementados regimes de progressão continuada e progressão parcial, conforme consta na Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.

#### 4.2.1 Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares – Fase Escola Sagarana

No governo Itamar Franco (1999-2002), ocorreu a segunda fase do projeto, renomeado de PROCAD – Fase Escola Sagarana. Muito embora nesse período o governo se apresentasse como oposição aos anteriores, na prática assumiu os princípios e orientações dos organismos internacionais para a educação no Brasil. Desse modo, como afirma D.M. Oliveira (2008),

(...) os princípios elencados pela Escola Sagarana se colocavam em torno de aspectos importantes, como a valorização do magistério, a capacitação, a democratização, a qualidade da educação e a universalização do acesso, tendo a avaliação como instrumento de controle e de orientação das ações, por outro lado ficava clara a orientação para a “transformação social” nos marcos do neoliberalismo da Terceira Via: o incentivo ao voluntariado e às parcerias, a busca de novas formas de financiamento, a ênfase ao aprendizado ao longo da vida a partir dos pilares da educação. (OLIVEIRA D.M., 2008, p.206)

Uma das primeiras ações implementadas por esse governo foi a instituição de um “Grupo de Trabalho” para a realização de estudos e definição de princípios norteadores da gestão democrática da escola, por meio da Resolução nº 43, de 26 de fevereiro de 1999. As reflexões e orientações desse grupo em torno da gestão democrática tinham como objetivo os colegiados escolares e o processo de escolha de diretores escolares.

Nesse mesmo ano, foi publicada a Resolução nº 154, de 15 de outubro de 1999, que dispunha sobre o processo de escolha pelas comunidades escolares dos servidores que teriam seus nomes sugeridos ao governador do estado para serem nomeados ao cargo de Diretor de Escola. Além disso, nessa resolução foram enumerados os princípios norteadores da gestão das escolas estaduais de Minas Gerais: participação, formação para o exercício da cidadania, transparência, pluralismo, autonomia, liberdade de expressão, equidade e descentralização administrativa.

Conforme já pontuamos anteriormente, toda a legislação que estabeleceu a SECOM tinha sido declarada inconstitucional por decisão do Supremo Tribunal Federal em 11 de abril de 1997 ao julgar ação impetrada pela ADEOMG. Frente a essa decisão, o governo Itamar Franco (1999-2002) estabeleceu outras regras para o provimento do cargo da direção escolar. Desse modo, por meio da Resolução nº 154, de 15 de outubro de 1999, ficou determinado que o processo de escolha e nomeação para a direção e vice-direção escolar compreenderia duas fases: i) inscrição de chapas dos candidatos à nomeação para o cargo da direção e à designação para o cargo da vice-direção; ii) consulta à comunidade escolar, a qual escolheria livremente a chapa que preferisse por meio de

voto secreto de seus membros. A chapa que obtivesse mais de 50% dos votos válidos era a vencedora.

Apesar de não haver exigência de uma prova de conhecimentos, tal como na SECOM, o parágrafo único do Artigo 47 da Resolução n° 154/99 estabelecia que os empossados seriam submetidos obrigatoriamente a cursos de capacitação/aperfeiçoamento realizados pela SEE-MG, sob pena de terem a posse anulada e a exoneração proposta em caso de descumprimento. Tal resolução teria vigência de quatro anos, contando da data da publicação, evidenciando a fragilidade desse processo devido à ausência de uma lei específica sobre o tema.

No ano 2000 foi realizado um Módulo Introdutório do PROCAD – Fase Escola Sagarana com os dirigentes das escolas, os quais avaliaram a formação da primeira fase e sugeriram temas para serem abordados na segunda fase. Com as mudanças implementadas, a SEE-MG iniciou a segunda fase em 2001. Maior ênfase foi dada aos aspectos pedagógicos, tendo como foco o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE) articulado às demais dimensões da gestão escolar que foram estabelecidas pela reforma. Embora alguns estudiosos reconheçam que nessa fase da formação abriu-se um espaço para o contraditório, isso não significou, o abandono da direção ético-política gerencialista assumida pelos governos anteriores. Ao contrário, representou um incremento dessa perspectiva.

Reafirma-se, no contexto da Escola Sagarana, a importância do papel dos diretores escolares enquanto líderes em suas escolas e sua responsabilidade pela promoção de um ensino humanista e de qualidade para todos<sup>71</sup>. Para cumprir esse papel, o profissional deveria possuir competências de: criar um ambiente em que se valorize a identidade cultural e as experiências dos integrantes da comunidade escolar; atuar democraticamente na gestão democrática da escola; ancorar a proposta de gestão democrática no processo contínuo de elaboração/reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola; coordenar a organização do trabalho pedagógico de sua escola; coordenar a definição de um sistema de avaliação da aprendizagem adequado às novas formas de organização do trabalho escolar; coordenar o aperfeiçoamento dos aspectos pedagógicos da escola (MINAS GERAIS, p.9 e 10).

---

<sup>71</sup> Através da Resolução n° 03, de 13 de janeiro de 2000, ficou estabelecido que a validade da posse e do exercício da direção escolar estava condicionada ao conhecimento, aceitação e assinatura do Termo de Compromisso de Diretor de Escola, cujo descumprimento poderia acarretar exoneração, medidas de responsabilidade funcional e civil.

O conteúdo do PROCAD – Fase Escola Sagarana foi organizado em dois módulos (APÊNDICE 3 desta tese), cada um dos quais dividido em três unidades ou guias de estudos, com textos elaborados por professores pesquisadores e especialistas em educação. Sendo assim, o primeiro módulo é composto pelo guia de estudo 1, intitulado “Relacionamento Interpessoal na Escola”, que aborda a questão das relações presentes entre professores e alunos, escola e famílias, profissionais da escola etc. e a construção da subjetividade a partir da prática cotidiana escolar. Tem por finalidade fornecer subsídios para que o dirigente escolar identifique as implicações dessas relações no processo de ensino-aprendizagem e saiba como agir frente aos conflitos. O guia de estudo 2, intitulado “Democracia na Escola”, trata a questão para além da eleição para a direção da escola e dos membros do colegiado. Ou seja, busca dar ênfase à importância da participação da comunidade nos espaços da escola, no papel do colegiado e no planejamento e orçamento participativo. O “Projeto Político Pedagógico da Escola” é objeto do guia de estudo 3. Considerando que na primeira fase do PROCAD o PDE foi abordado a partir de um paradigma de racionalidade técnica e operacional, nesta unidade buscou-se evidenciar a articulação que deve existir entre o PPPE, o PDE e o Regimento Escolar (RE), tendo como marco referencial do planejamento os 4 pilares da educação para todos: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e a conviver, aprender a ser. Nesse sentido, o “processo de ensino-aprendizagem assume, assim, uma outra perspectiva: mais importante do que ensinar é fazer aprender” (MINAS GERAIS, p.25).

O módulo 2 incluiu em sua organização temas mais voltados às questões pedagógicas, sugeridos pelos dirigentes. Enfatiza-se que cabe aos diretores escolares exercer a liderança na construção coletiva do PPPE. Assim, o guia de estudo 4 aborda a “Organização dos Tempos e Espaços na Escola”, considerando as relações que se estabelecem entre essa organização e o desenvolvimento humano e a aprendizagem, os saberes docentes e a recriação das práticas pedagógicas, a avaliação como atividade formativa. O guia de estudo 5, intitulado “Diretrizes Curriculares da Escola Sagarana”, enfatiza que o dirigente tem um papel central na implementação das mudanças pedagógicas previstas para a escola, uma vez que ele é o responsável pela elaboração do PPPE. A partir de uma nova concepção de currículo, que tem como eixo integrador a pedagogia do aprender a aprender, os diretores escolares devem criar espaços coletivos de discussão, envolver-se nas reflexões acerca do currículo escolar e “sobretudo, incentivar e apoiar as mudanças, a busca permanente de capacitação de seus professores, especialistas e funcionários para a melhoria da escola, enfim, procurar ser um agente

estimulador das mudanças” (MINAS GERAIS, p.9), de modo que essa concepção esteja no centro do PPPE e seja traduzida em práticas pedagógicas. O guia de estudo 6 aborda “Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada” a partir de um conjunto de textos que argumentam sobre a importância da construção de novos modelos de avaliação que estejam vinculados ao PPPE; a centralidade da avaliação no processo educacional e a dimensão formativa da mesma; os prejuízos da reprovação e o papel dos conselhos de classe e, por fim, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o SIMAVE, instituído pela Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000. A atuação dos dirigentes escolares é considerada essencial para garantir o engajamento da comunidade escolar como um todo na defesa desse sistema de avaliação e na sua articulação com o PPPE.

Segundo Barreto (2007), o público atendido no PROCAD II somou 10.584 participantes, entre diretores, vice-diretores, coordenadores da rede estadual e municipal, dirigentes de órgãos municipais de educação, superintendentes, técnicos educacionais, inspetores e técnicos da APAE.

Consideramos que a análise da política educacional de Minas Gerais no período considerado, 1990 – 2002, é essencial para compreender as concepções que fundamentam a formação continuada dos diretores escolares. O PROCAD, evidentemente vinculado aos preceitos introduzidos pela SECOM, representa um marco histórico na condução da política de administração da educação nos contextos macro e micro. Ancorado na visão gerencial, o PROCAD foi um instrumento de mediação utilizado na construção de uma perspectiva de educação pública que atendesse aos anseios e necessidades do modo de produção capitalista de base flexível. Portanto, para além de promover novas formas de organização do trabalho educativo e possibilitar a introdução de métodos e técnicas oriundos do contexto empresarial no âmbito da administração escolar, esse programa teve um importante papel na difusão da nova sociabilidade do capital para o século XXI, assim como na formação do dirigente escolar de novo tipo.

#### **4.3 O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO**

Diferentemente dos predecessores, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO não foi elaborado no âmbito da SEE-MG, mas sim pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Uma parceria consorciada entre secretarias de educação e o apoio da Fundação Ford asseguraram o

financiamento da produção comum dos materiais instrucionais desse programa. Além disso, foram firmadas parcerias com a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (Uned) e com a Fundação Roberto Marinho para obtenção da tecnologia voltada para a educação a distância<sup>72</sup>.

A justificativa descrita para a implementação de um programa dessa natureza e de amplo alcance estava em “assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas de estados e municípios [...] buscando elevar o desempenho desses profissionais e, em consequência, a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições” (MACHADO, 2001, p.11).

A implementação do PROGESTÃO teve início em 2001, foi planejado para ser realizado de forma semipresencial com uma carga horária total de 270 horas, divididas em atividades a distância (138 horas) e encontros presenciais (132 horas), sob a orientação de tutores<sup>73</sup>. Por ser um programa descentralizado, as secretarias de educação que aderiram a ele tinham a responsabilidade de coordenar o desenvolvimento na sua rede, inclusive a seleção e capacitação dos tutores. De acordo com as notícias do site da SEE-MG, os tutores seriam responsáveis por planejar e realizar os encontros presenciais, acompanhar os cursistas nas atividades individuais e socializadas, corrigir as avaliações e postar os resultados e a frequência dos cursistas no ambiente virtual do Programa. A capacitação desses tutores compreendia três encontros anuais com o objetivo de prepará-los para o exercício da tutoria segundo as especificidades do programa.

O material didático do programa é composto por 10 módulos (APÊNDICE 4 desta tese), que abordam temas afins à gestão gerencialista da escola. A partir de 2012, o material impresso do programa foi disponibilizado para mídia online em plataforma

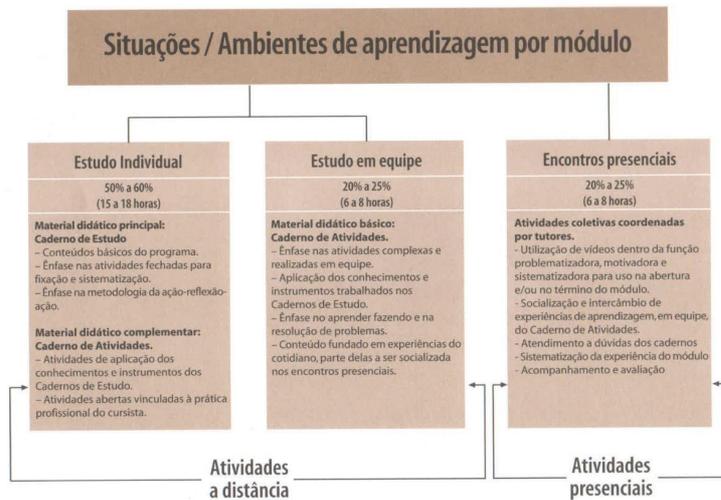
---

<sup>72</sup> A relação público-privada configurou-se como uma das estratégias mais importantes para o desenvolvimento do PROGESTÃO. De acordo com as notícias do site da SEE-MG, em 2012 o programa contava com diversas instituições parceiras, tais como: Fundação Roberto Marinho; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; UNESCO; embaixada dos Estados Unidos da América; Todos pela Educação; Movimento Brasil Competitivo – MBC; GERDAU; Instituto Razão Social; Fundação Itaú Social; Ministério da Educação; Governo Federal.

<sup>73</sup> O PROGESTÃO utilizou o esquema de formação em cascata. Dessa forma, o CONSED, além de produzir os materiais, capacitava os chamados multiplicadores, ou seja, representantes das secretarias de educação. Estes, por sua vez, treinavam e prestavam assessoria aos tutores, os quais eram os responsáveis pela formação e acompanhamento dos cursistas. No “Guia do tutor” (2001) enfatiza-se que no PROGESTÃO seu papel não equivale ao de um professor no ensino presencial. O tutor tem como funções básicas facilitar a aprendizagem, motivar, orientar e avaliar os cursistas. De acordo com o documento em questão, o tutor ideal possui como competências: ser um bom facilitador, estimular o pensamento crítico, promover no grupo o sentido do trabalho em equipe, evitar que os cursistas percam a iniciativa, estimular um clima de confiança e respeito, ajudar os cursistas a ousar a pensar, ousar fazer perguntas que estimulem o raciocínio, acompanhar o desempenho do cursista, facilitar a aprendizagem individual, enfatizar a aprendizagem e não o ensino.

virtual, visando a expansão por todo território nacional com maior velocidade e a custo menor. Além dos módulos de estudo, os materiais instrucionais contavam também com cadernos de atividades e fitas de vídeo, utilizadas nos encontros presenciais. Ao final da formação, os cursistas submetiam-se a uma avaliação. O esquema a seguir representa a metodologia proposta no programa.

Figura 3



Fonte: Guia didático do PROGESTÃO (MACHADO, 2001, p.27)

O PROGESTÃO foi fundamentado em princípios que estabelecem uma relação direta entre os processos de gerenciamento escolar e a melhoria do desempenho dos alunos, que é medido a partir dos resultados educacionais das avaliações externas. No âmbito desse programa, assim como na SECOM e no PROCAD, a gestão escolar democrática é concebida a partir da construção coletiva da autonomia da escola e do projeto pedagógico, contemplando práticas colegiadas de gestão. Todavia, é importante destacar que a concepção de autonomia prevista nos materiais de formação elaborados e distribuídos por esses programas se circunscreve aos limites do processo da descentralização, ou seja, de transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para as escolas.

De acordo com o Guia Didático (2001) do PROGESTÃO, a formação continuada e em serviço é considerada um elemento impulsionador do “aprender a aprender”, ou seja,

da autocapacitação ou autodesenvolvimento profissional, desse modo, o foco na prática e no desenvolvimento de competências profissionais são a base teórico-metodológica da instrução apresentada.

Coerentemente com essa perspectiva, o governo de Aécio Neves (2003 – 2006, 2007 – 2010) prosseguiu com a reforma da educação no estado e deu a ela novos contornos legais que, além de manter, aprofundaram a perspectiva gerencialista empresarial para a Administração Escolar. Entre os objetivos prioritários do Choque de gestão estava a melhoria da qualidade da educação, designada por resultados. Em conformidade com esse objetivo, a qualidade seria aferida por meio de indicadores como: proficiência acadêmica dos alunos do Ensino Fundamental na avaliação externa (SAEB); proficiência acadêmica dos alunos do Ensino Médio na avaliação externa (SAEB); redução do índice de evasão e percentual de pessoas que vivem em domicílios com computadores (PNAD). (MINAS GERAIS, 2003a, p.119)

Na primeira fase do Choque de Gestão, o objetivo da SEE-MG era “resgatar a excelência das escolas estaduais mineiras” (MINAS GERAIS, 2004). Nesse sentido, estratégias diferentes em forma de projetos foram utilizadas visando o fortalecimento da escola pública. Foi nesse contexto que em Minas Gerais o PROGESTÃO foi adotado como a principal política de formação continuada de diretores escolares. O PROGESTÃO funcionou no estado entre os anos de 2004 a 2014, compreendendo todo o período do Choque de Gestão sob a coordenação da Diretoria de Gestão e Desenvolvimento de Servidores Administrativos e de Certificação Ocupacional da Secretaria de Estado de Educação. Apesar de ter a gestão escolar como núcleo da formação, o PROGESTÃO não se restringiu aos ocupantes do cargo de dirigente escolar. Direcionava-se a um público-alvo bastante amplo que envolvia diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores, professores, candidatos à função dirigente, entre outros. Além disso, o programa não ficou restrito à rede estadual. A partir de 2008 a SEE-MG incluiu na formação as redes municipais de educação que faziam parte do Projeto Travessia<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> O Programa Travessia foi instituído pelo Decreto nº 44.705, de 15 de janeiro de 2008, e, segundo o artigo 1º, destinava-se ao planejamento, à coordenação e à execução de diversas políticas públicas do estado, em localidades determinadas, onde se concentram famílias em condições de vulnerabilidade social, visando à inclusão e à promoção das mesmas. De acordo com o Relatório de Auditoria Operacional do Programa Travessia, publicado em 2011, na área da educação diversas políticas implementadas pela SEE-MG foram direcionadas aos municípios integrantes do programa, dentre as quais PROGESTÃO, Programa Escola em Tempo Integral, Projeto de Aceleração da Aprendizagem, Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo, PROALFA, PROEB e Poupança Jovem.

De acordo com os documentos da SEE-MG, a adesão ao PROGESTÃO ocorreu por duas razões principais. Em primeiro lugar, atenderia ao objetivo de capacitar um grande contingente de educadores no estado. A segunda razão refere-se ao fato de o programa estar alinhado à concepção e aos objetivos da educação anunciados na política do Choque de Gestão.

Com o foco na gestão do desenvolvimento de dirigentes escolares, considerando o comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos e a elevação da qualidade do ensino público no Estado, esta Secretaria reconhece no PROGESTÃO uma contribuição inovadora no campo da formação continuada que se identifica com os objetivos educacionais e as diretrizes das políticas públicas no Estado. (MINAS GERAIS, 2008c, p.78)

Como consequência da ampliação dos níveis de eficiência e eficácia dos gestores escolares, a SEE-MG (2008c) objetivava a ampliação e melhoria do ensino fundamental e a universalização e melhoria do ensino médio. Um dos impactos vislumbrados pela adesão ao PROGESTÃO era o desenvolvimento da gestão educacional a partir da ressignificação das competências necessárias para o exercício da função. Com efeito, tais objetivos coadunam-se com aqueles enunciados pelo PROGESTÃO em relação ao desenvolvimento de competências profissionais, as quais englobariam conhecimentos considerados úteis, habilidades e atitudes que, apropriadas pelos cursistas, lhes qualificariam como gestores competentes para:

[...] resolver problemas e tomar decisões, atuar em cooperação com a comunidade escolar, construir consensos, liderar e desenvolver equipes e lideranças, desenvolver relações de parceria e de negociação, coordenar processos estratégicos de decisão e de resolução de conflitos, interpretar e avaliar desempenhos e resultados escolares, desenvolver estratégias de comunicação, compreender o contexto em que se desenvolve a prática educativa, além de outras vinculadas às questões objeto dos módulos do PROGESTÃO. (MACHADO, 2001, p.17)

A proposta curricular do PROGESTÃO, como dissemos anteriormente, foi organizada em dez módulos/cadernos de estudo com os conteúdos básicos do programa. Conforme consta no Guia Didático (2001), a ação-reflexão-ação e o aprender fazendo são os princípios pedagógicos desencadeadores do desenvolvimento das competências supracitadas. Além disso, a estratégia didática de resolução de problemas foi utilizada visando a articulação entre os conteúdos abordados e a prática profissional dos diretores. Desse modo, os conteúdos elencados nos módulos privilegiaram os seguintes campos da gestão escolar: 1) desenvolvimento institucional da escola, 2) ensino e aprendizagem, 3) gestão participativa e convivência democrática, 4) eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar, e, por fim, 5) gestão pedagógica

articulada às políticas públicas para melhoria do desempenho escolar. Embora sustentem um caráter mais geral, os temas abordados nos módulos guardam muitas semelhanças com os materiais produzidos nas duas fases do PROCAD, especialmente no que concerne à concepção da gestão escolar indicada pelos organismos internacionais com vistas aos denominados processos de modernização do Estado e de gestão da educação no Brasil.

Ao todo, Minas Gerais promoveu 10 edições do programa. Segundo o Relatório de Gestão da SEE-MG (2014a), até o ano de 2013 cerca de 18.609 servidores de escolas públicas de Minas Gerais foram capacitados e aprovados no PROGESTÃO. Em 2014 1.080 cursistas das redes estadual e municipais participaram da formação.

À medida que o PROGESTÃO foi sendo desenvolvido no estado, o governo do Choque de Gestão implementou junto à SEE-MG um conjunto de leis e regulamentações que permitiram colocar em prática os pressupostos gerenciais da educação e da gestão escolar a fim de prosseguir e consolidar a reforma iniciada na década anterior. Assim, os módulos do PROGESTÃO foram complementados com cadernos denominados de Intermódulos, contendo principalmente legislações, publicações e textos relacionados com a política educacional de Minas Gerais e com as temáticas abordadas. Segundo as notícias do site da SEE-MG, o objetivo dos Intermódulos foi promover a interação entre os temas abordados, a rede estadual de ensino e o Programa Travessia, de modo a favorecer a sistematização dos conteúdos estudados e sua aplicabilidade, de acordo com a realidade da escola.

Nos parágrafos a seguir buscamos apresentar de forma mais sucinta possível os temas tratados no PROGESTÃO, a fim de compreender os pressupostos basilares da formação e como se manifestaram na política e nas ações promovidas na rede estadual de educação de Minas Gerais.

O módulo I, “Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?”, trata do papel social da escola no mundo contemporâneo, na sociedade do conhecimento e suas relações com a democracia, a comunidade e a cultura. Nesse sentido, por ser o tema introdutório do curso, é de extrema importância, pois visa reforçar a concepção de educação baseada nos princípios defendidos pelos organismos internacionais para a educação do século XXI, ou seja, a pedagogia do aprender a aprender.

O módulo II, “Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?”, aborda a temática da gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino. O objetivo é enfatizar a necessária liderança do dirigente escolar para

a condução de uma gestão colegiada e participativa. Sob essa visão, argumenta-se que a efetivação da gestão democrática deve contemplar procedimentos que permitam as pessoas se envolver, se comprometer e participar dos processos decisórios da escola, além do compartilhamento de responsabilidades. Nesse sentido, “gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o” (DOURADO e DUARTE, 2001b, p.24), o que pressupõe, dentre outras ações, acompanhamento e fiscalização dos recursos aplicados em educação; participação em reuniões pedagógicas na escola; discussão sobre as prioridades no uso dos recursos destinados à unidade escolar; discussão e organização do calendário das atividades da escola e conservação do patrimônio escolar. Argumenta-se que, assim, a autonomia da escola vai se constituindo, na medida em que há participação nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Congruente com o viés ético-político expresso desde o período da SECOM e do PROCAD, também no PROGESTÃO a gestão democrática e a autonomia da educação estão circunscritas aos mecanismos e espaços institucionais de participação criados para e tão somente na escola. Nesse contexto, a eleição para o cargo de dirigente escolar e os colegiados escolares<sup>75</sup> aparecem como expressão máxima dos conceitos de democracia e autonomia. É preciso destacar, no entanto, que esses elementos, da forma como estão regulamentados nos instrumentos legais do estado, servem antes aos preceitos da descentralização e transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para a escola. Ou seja, o binômio “gestão democrática/autonomia”, embora esteja presente e seja reiteradamente enfatizado nos documentos orientadores desses programas como núcleo da política educacional, e conseqüentemente do trabalho pedagógico, restringe-se aos limites e condicionantes da política macroeconômica e compõe na verdade a estrutura orbital da nova sociabilidade capitalista no neoliberalismo, servindo aos interesses da

---

<sup>75</sup> Os Colegiados Escolares sempre foram matéria de grande importância para a política educacional mineira desde o início da década de 1990. O Decreto nº 43.602, de 19/09/2003, é o que atualmente está em vigor e reafirma no Art. 1º. que o colegiado escolar é órgão representativo da comunidade escolar, com funções de caráter deliberativo e consultivo nos temas relacionados à gestão pedagógica, administrativa e financeira. No Art. 2º. Que a SEE-MG é o órgão responsável pelo estabelecimento das normas reguladoras da estrutura e do funcionamento dos colegiados. Desde 1992, pelo menos 10 Resoluções foram publicadas deliberando acerca da estrutura e funcionamento dos colegiados e outras tantas sobre as regras e prazos para eleição dos membros que os compõem. A Resolução nº 2.958 de 29, de abril de 2016, é a que segue regulamentando a questão e determina nos parágrafos do Art. 10:

§ 1º As funções de caráter deliberativo compreendem as decisões relativas às normas previstas no regimento escolar, aos processos educativos, às diretrizes pedagógicas, a gestão de pessoas, administrativas e financeiras, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e o Plano de Gestão.

§ 2º As funções de caráter consultivo referem-se à análise de questões de interesse da escola, propostas pelos diversos segmentos da comunidade escolar, e à apresentação de sugestões para a solução das referidas questões.

classe dominante. Os materiais do PROGESTÃO evidenciam que essa contradição está presente em todas as etapas da formação.

O tema abordado no módulo III, por exemplo, “Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?”, diz respeito a um dos elementos que constituem a autonomia escolar no contexto sócio-histórico em questão, ou seja, o projeto pedagógico. No PROGESTÃO o projeto pedagógico é considerado como uma expressão da identidade da escola e deve ser construído a partir das suas necessidades específicas. Destaca-se que o projeto pedagógico é muito importante, visto que ele é o instrumento que deve nortear a organização do Trabalho Educativo a fim de cumprir a função social da escola.

Nessa etapa do curso a ênfase recai não somente sobre as formas e metodologias de construção coletiva do projeto pedagógico, como também sobre o fato de que os gestores escolares têm de estar atentos aos conflitos de interesse presentes nessa construção e devem saber lidar com eles da melhor forma possível. Se, por um lado, há o reconhecimento de que o projeto pedagógico deva ser assumido como “uma conquista do coletivo da escola, como um instrumento de luta e organização” (SOUSA e MARÇAL, 2001c, p.124), por outro, ressalta-se que a escola está inserida num contexto de políticas públicas. “Portanto, a elaboração do projeto pedagógico deve considerar as políticas educacionais desde o nível mais abrangente até o local” (SOUSA e MARÇAL, 2001c, p.113).

Consonante com esse encaminhamento, a SEE-MG resgata nessa etapa do curso os princípios previstos na LDB 9394/96, a partir do Parecer nº 1.132 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, de 13 de novembro de 1997, no qual se afirma que:

No modelo da velha escola, ensinar era a palavra-chave e aprender a natural consequência do domínio do repertório do mestre. Hoje, o que se procura é aprender a aprender. Isto é, o esforço está concentrado na produção de novos conhecimentos e não só no domínio dos conhecimentos passados, pois estes são acessíveis a todos nas enciclopédias, nos museus, nas bibliotecas ou na “Internet”. Saber encontrá-los, distinguir os conhecimentos relevantes para as questões que nos afligem, elaborar e criticar situações e posicionar-se diante do novo ou dos desafios da vida constituem o principal papel da nova educação. (MINAS GERAIS, 1997d)

A Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas do estado, prevê no Art. 5º. do capítulo II que o Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborado observando a legislação vigente, assegurando a participação pelo órgão representativo e com o assessoramento dos

inspetores respectivos a cada unidade. Além disso, deve expressar, com clareza, os direitos de aprendizagem dos alunos e deve necessariamente incluir o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)<sup>76</sup> a partir dos resultados das avaliações internas e externas com vistas a melhorar o desempenho dos alunos e garantir a continuidade do seu percurso escolar.

Frete ao exposto, no módulo IV, “Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?”, enfatiza-se a importância da função e da atuação dos dirigentes escolares na redefinição do trabalho pedagógico, ou seja, fazer com que a nova concepção da educação se concretize no fazer cotidiano de professores e estudantes através do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, reduzam os níveis de repetência e evasão. Nesse sentido, a reorganização dos tempos e espaços escolares, o currículo e formas de avaliação são tratados no módulo a partir das diretrizes legais estabelecidas na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O módulo V, intitulado “Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?”, busca descrever formas e caminhos para a resolução dos problemas que impedem uma convivência democrática na instituição escolar. O primeiro aspecto abordado e considerado fundamental para lidar com a situação é a liderança, para a qual se exige um preparo adequado e específico orientado sob determinados princípios e valores comportamentais<sup>77</sup> que os diretores escolares têm de buscar desenvolver. Tais qualidades permitiriam identificar e gerenciar situações de violência, conflitos e antagonismos, consideradas barreiras ao convívio democrático na escola. Entre as soluções apontadas no caderno encontra-se a construção coletiva de mecanismos institucionais, como o regimento escolar, como forma de garantir e

---

<sup>76</sup> De acordo com a SEE-MG (2013e), o Plano de Intervenção Pedagógica deve ser elaborado por cada escola com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos que apresentam defasagem no desenvolvimento das capacidades avaliadas pelo PROALFA e PROEB. Esse plano integra o Programa de Intervenção Pedagógica, que foi implementado pela SEE-MG a partir de 2008. Inicialmente era voltado aos anos iniciais do ensino fundamental e foi denominado de Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo. Em 2011 foi ampliado para os anos finais do ensino fundamental e a partir de 2013 estendeu-se para as redes municipais de ensino do estado, com adesão de 100% dos municípios. No âmbito do PIP, a SEE-MG estabeleceu o “Dia D: Toda escola deve fazer a diferença”, é um dia em que os profissionais da escola se reúnem para analisar os resultados obtidos no PROALFA, no PROEB e o IDEB para então elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica. Após esse momento, o desempenho da escola nas avaliações externa e o plano de intervenção elaborado são apresentados à comunidade. Esse dia é denominado de “Toda a comunidade participando”.

<sup>77</sup> O módulo em questão apresenta uma atividade de autoavaliação (ANEXO 1), que visa ao reconhecimento das qualidades comportamentais necessárias para o exercício da liderança. Nesse sentido, enumera uma série de valores e características mensuráveis a partir de uma escala que indica a posição ou o estágio de liderança do avaliado.

consolidar princípios ou regras de convivência democrática. Outro caminho indicado é a busca por relações público-privadas entre a escola e a comunidade, os pais, organizações, empresas, entre outros, através da implementação de projetos que visem minimizar os problemas e promover formas de inserção social, o que evidencia uma das perspectivas centrais do gerencialismo na educação, isto é, subordinar a administração escolar da instituição pública aos princípios e práticas da administração privada.

Ao sugerir que os problemas sociais graves e complexos que afetam a escola seriam produtos simples e de fácil solução, o PROGESTÃO indica que tais problemas devem ser superados in loco, ou seja, na escola, representada/liderada pelo seu ou sua dirigente e observada as disposições legais, possui autonomia, para buscar as soluções.

Avaliamos que se trata de uma tentativa de simplificação do real que, em última instância, visa desresponsabilizar o governo na administração das funções do Estado, especialmente no tratamento da “questão social” para responsabilizar as direções escolares.

O projeto mais significativo desenvolvido pela rede estadual de educação nessa direção, e que revela o caráter da desresponsabilização da SEE-MG, é o “Escola Viva, Comunidade Ativa”, instituído pela Resolução nº 416, de 4 de junho de 2003.

O objetivo do projeto consistia em oferecer apoio às escolas em área de risco social, para que as mesmas tivessem condições de atender crianças e jovens afetados pela violência e exclusão social. O Art. 4º. da resolução aponta que para participar do projeto a escola teria de elaborar, com ampla participação da comunidade, o seu Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), que deveria ser aprovado pelo colegiado e homologado pela SEE-MG. O parágrafo 2º. do artigo em questão estabelece que nesse plano deveria constar a “abertura da escola em finais de semana e em períodos de férias, para interação com a comunidade e explicitar as parcerias que ajudam a viabilizar e sustentar o seu plano de desenvolvimento pedagógico e institucional<sup>78</sup>” (MINAS GERAIS, 2003d). Além disso,

Art. 5o. - No Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional - PDPI, a escola deverá:

**I – explicitar os compromissos assumidos pelos gestores, pelos educadores e pela comunidade;**

II - traduzir as expectativas e anseios da comunidade escolar em relação ao seu projeto educativo;

<sup>78</sup> No relatório de gestão da SEE-MG (2014a) constam algumas ações desenvolvidas no âmbito do “Escola Viva, Comunidade Ativa” entre os anos de 2011 e 2014. O projeto “Abrindo Espaços” está entre essas ações e visa estimular as escolas, junto com a comunidade, a criar oficinas para alunos, que seriam desenvolvidas nos finais de semana, como oficinas de arte, culinária, esporte ou música, muitas delas conduzidas pelos próprios alunos ou voluntários da própria comunidade. (MINAS GERAIS, 2014a, p.73)

III - definir as suas necessidades e demandas no limite das possibilidades estabelecidas no Plano de Ação do Projeto "escola viva, Comunidade Ativa".  
 § 1o. - As necessidades, propostas e demandas da escola poderão abranger os aspectos relacionados a ampliação do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, apoio ao educador, apoio a gestão escolar e as condições básicas de funcionamento da escola.  
 § 2o. - Compete a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação orientar sobre o processo de implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto e responsabilizar-se pela elaboração e divulgação do seu Plano de Ação. (MINAS GERAIS, 2003d grifo nosso)

Sob essa mesma perspectiva foram desenvolvidos os temas abordados nos módulos VI e VII, intitulados, respectivamente, "Como gerenciar os recursos financeiros?" e "Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?". Esses temas encontram-se relacionados e são tratados do ponto de vista do processo de descentralização administrativa, compondo, desse modo, as novas atribuições dos gestores escolares e as competências necessárias para executá-las. Atribuições essas que ocupam grande parte do tempo daqueles que se dedicam à função de dirigente.

Os três últimos módulos do PROGESTÃO estão estreitamente articulados entre si, pois tratam da introdução da "cultura da avaliação" com foco nos resultados educacionais. Nesse sentido, o módulo VIII, "Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?", aborda, além de aspectos legais referentes ao quadro de pessoal da escola, a avaliação de desempenho como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, destacando-se que:

No caso dos professores, a qualidade da aprendizagem dos alunos é, sem dúvida, da maior importância no processo de avaliação, pois se constitui na finalidade última de sua atuação profissional. Relacionar o resultado da avaliação dos alunos às práticas de ensino utilizadas permite avaliar o trabalho dos professores no contexto das demais condições concretas em que ele se realiza. É bom esclarecer que não se trata apenas de considerar a promoção dos alunos ao período letivo seguinte, mas também **os níveis de aprendizagem aferidos por processos de avaliação externa às escolas**. Entretanto, para não cometer equívocos e injustiças, não se pode tratar como absolutos os resultados de aprendizagem dos alunos: é preciso considerá-los em relação às demais dimensões da atuação profissional e a outros aspectos da avaliação. (ABREU e MOURA, 2001, p.73, grifo nosso)

Entre as ações executadas no período do Choque de Gestão, a instituição da Avaliação de Desempenho Individual<sup>79</sup> (ADI), por meio da Lei Complementar n° 71, de

<sup>79</sup> De acordo com a Resolução no. 7.110, de 06 de julho de 2009, a Avaliação de Desempenho Individual compreende duas etapas, o Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI) e o Termo de Avaliação, que possui duas partes, a primeira correspondente ao registro da identificação do servidor, da Comissão de Avaliação, notificação do resultado, síntese da entrevista, proposta de desenvolvimento do servidor e manifestação do representante do Sindicato ou Entidade representativa de classe, a segunda é o Instrumento de Avaliação, contendo os critérios estabelecidos no art. 5º, que deverá ser preenchido no último mês do período avaliatório, contendo o registro do desempenho do servidor avaliado.

30 de julho de 2003, foi uma das medidas mais importantes e de grande impacto para os trabalhadores da educação. Concomitantemente, foi instituído também o Adicional de Desempenho pela Lei nº 14.693, de 30 de julho de 2003. Esses dois dispositivos permitiram à SEE-MG instaurar uma avaliação que conjugava critérios qualitativos, equivalentes a 70% da nota, e quantitativos, equivalentes a 30% da nota. Os primeiros compreendendo: qualidade do trabalho; produtividade; iniciativa; presteza; aproveitamento em programas de capacitação; assiduidade; pontualidade; administração do tempo e tempestividade; uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço; aproveitamento dos recursos e racionalização de processos e capacidade de trabalho em equipe. A dimensão quantitativa, por sua vez, diz respeito ao resultado obtido pela Avaliação de Desempenho Institucional que, no caso da educação, refere-se à nota da escola nas avaliações externas (PROALFA, PROEB, IDEB). Essa metodologia foi regulamentada a partir do Decreto nº 44.503, de 18 de abril de 2007, e rematada pela Lei nº 17.600, de 01 de julho de 2008, que estabeleceu o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade.

Na perspectiva do PROGESTÃO, a avaliação de desempenho dos servidores deve constituir-se como uma dimensão privilegiada do processo de avaliação institucional, que é o tema tratado no módulo IX, intitulado “Como desenvolver a avaliação institucional da escola?”. Assim como na avaliação de desempenho, enuncia-se que o objetivo da avaliação institucional é o aperfeiçoamento da qualidade da educação, englobando o ensino, a aprendizagem e a gestão institucional, como pode ser verificado a seguir.

A avaliação institucional [...] destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), políticas e projetos. Sua atenção está centralizada em processos, relações, decisões e resultados das ações de uma instituição ou do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, **para ser completa, a avaliação institucional contempla e incorpora os resultados da avaliação educacional.** (BELLONI e FERNANDES, 2001, p.20, grifo nosso)

Embora se afirme no módulo que a avaliação institucional não tem o intuito de ser uma avaliação meritocrática ou para controle, mas sim para transformação e aperfeiçoamento, a contradição é notória, uma vez que se afirma que

(...) a avaliação institucional é um processo integrado de auto-avaliação e de avaliação externa. A percepção das famílias, das entidades sociais, de empregadores e de trabalhadores – que recebem os “resultados” do processo educacional – é um contraponto fundamental para a compreensão da escola sobre si mesma e para a melhoria de suas atividades. (BELLONI e FERNANDES, 2001, p.26)

Isso significa que no âmbito do PROGESTÃO, assim como na SEE-MG, os resultados das avaliações externas e em larga escala têm uma implicação crucial na avaliação de desempenho dos servidores do magistério e na avaliação institucional da escola. Essa constatação conduz-nos a uma das dimensões fundamentais da gestão por resultados que é a prestação de contas ou *accountability*. Além disso, como o excerto acima evidencia, essa prestação de contas tem como destinatários diferentes atores individuais e coletivos da sociedade, caracterizando o que Afonso (2018) denominou de *accountability* múltipla.

O módulo X, “Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas de educação para a melhoria do desempenho escolar?”, é o último tema abordado no curso e deixa explícito que é função dos diretores escolares construir um projeto pedagógico baseado nas avaliações externas, que se tornaram o principal instrumento de mensuração do desempenho escolar e da qualidade da educação.

Nesse sentido, argumenta-se que a política de avaliação da educação deve funcionar como referencial para as ações pedagógicas visando a melhoria do desempenho escolar. O excerto a seguir comprova isso.

Qualidade da educação e do desempenho escolar são questões tanto políticas quanto profissionais e podem ser expressas em índices e indicadores passíveis de comparações entre países, estados, municípios, escolas e estudantes. O enfoque da qualidade pode ser quantitativo e qualitativo ao mesmo tempo. Qualidade educacional e desempenho escolar estão sempre relacionados com os objetivos e metas definidas por planejadores para os sistemas educacionais e, em geral, buscam o crescimento intelectual, pessoal e econômico dos envolvidos, a partir de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à melhoria das condições de vida dos cidadãos e ao mundo do trabalho.

A educação pública com qualidade para toda a população está relacionada com o conceito de **equidade**, que implica a efetivação do direito democrático de todos os cidadãos desenvolverem seu potencial intelectual, independentemente de suas diferenças culturais, étnicas, religiosas, de classe social, de gênero ou de qualquer outro tipo. (SOUSA e FREITAS, 2009, p.30)

No PROGESTÃO, o conceito de qualidade da educação está totalmente alinhado com a perspectiva da GQTE, ou seja, exprime-se por meio de um índice matematicamente calculado, geralmente a partir de alguns conhecimentos, ou, melhor, competências e habilidades, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Veja-se que esse método não se refere a todo e qualquer tipo de educação, mas diz respeito especificamente à educação pública, que, nos países de capitalismo dependente como o Brasil, destina-se principalmente à classe trabalhadora. Nesse sentido, o conceito de equidade, ao mesmo tempo em que está relacionado com a desigualdade da sociedade de classes, mostra-se

inócuo para sanar essa desigualdade. Em realidade, no contexto da sociabilidade capitalista neoliberal, acaba reforçando-a quando se condiciona o trabalho dos docentes aos resultados das avaliações. Isso fica evidenciado no seguinte excerto:

O conteúdo tratado nesta unidade ampliará sua compreensão a respeito da importância da articulação entre a avaliação interna que a escola faz, em sua prática pedagógica cotidiana, e os resultados obtidos por elas nas avaliações externas que ocorrem na educação básica do país. A discussão apoia-se na ideia de que a análise pedagógica dos resultados do desempenho do aluno deve ter como foco a melhoria da qualidade da educação ofertada por nossas escolas. (SOUSA e FREITAS, 2009, p.47)

No relatório da SEE-MG (2014a, p.75) afirma-se que “a avaliação é instrumento insubstituível para o enfrentamento dos desafios postos à educação, bem como para a adoção de medidas de regulação e aperfeiçoamento”. Nesse sentido, o tema tratado no módulo em questão tem significado específico para esta pesquisa. Primeiramente, evidencia que a qualidade do desempenho escolar é o foco principal da agenda das políticas educacionais e o elemento chave dos processos de regulação, portanto é o norteador das políticas de formação continuada. Além disso, expressa de modo mais assertivo, do que os programas analisados anteriormente (SECOM e PROCAD), que as avaliações externas é que devem fundamentar o trabalho educativo e, portanto, o trabalho dos diretores escolares. Enfatiza-se que a leitura e a interpretação dos resultados do desempenho dos alunos nessas avaliações devem servir de base para a reorientação do projeto pedagógico da escola.

Com a adesão ao PROGESTÃO, a SEE-MG capacitou um número considerável de profissionais de escolas públicas estaduais e municipais. Para serem aprovados, os cursistas deveriam obter 80% dos créditos e 80% de frequência. De acordo com o levantamento que realizamos nos documentos e site da SEE-MG, 19.762 cursistas foram capacitados nas dez edições do programa. Entre os aprovados, cerca de 8% trabalhavam nas redes municipais atendidas especialmente pelo programa Travessia.

Gráfico 3



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no site e em documentos publicados pela SEE-MG.

A formação continuada oferecida aos diretores escolares através do PROGESTÃO fundamentou-se em uma concepção que considera a escola como lócus privilegiado de formação. Foi um programa que incorporou no conteúdo e na forma as indicações modernizadoras gerencialistas para os processos de formação dos diretores escolares. Por um lado, baseou-se na metodologia da educação a distância e em serviço a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação disponíveis, por outro, assumiu e difundiu os princípios éticos e morais da nova sociabilidade capitalista a fim de preparar o intelectual orgânico para atuar na educação das novas gerações. Verificamos que tão importante quanto a dimensão técnica da organização do trabalho é a dimensão da subjetividade daqueles que o realizarão. Por isso, os processos de formação continuada constituem ainda hoje um dos elementos fundamentais da política educacional.

#### 4.4 A Certificação Ocupacional de Diretores Escolares em Minas Gerais

A organicidade da política educacional mineira é uma característica que se sobressai quando observamos mais detidamente as ações institucionalizadas por meio do aparato legal. Entre as decisões editadas no início do governo de Aécio Neves (2003-

2006) estava a Resolução n° 452, de 03 de novembro de 2003, que estabeleceu que a indicação de servidor ao cargo de comissão de Diretor de Escola e à função de Vice-diretor dar-se-ia em processo próprio, por aferição de conhecimentos específicos, aptidão para liderança e habilidades gerenciais necessárias ao exercício do cargo e da função. À época, a Secretária de Educação Vanessa Guimarães Pinto afirmou que “o processo de indicação sofreu algumas alterações, para torná-lo mais participativo e garantir a implementação de políticas de recuperação da qualidade da escola pública” (MINAS GERAIS, 2003f).

O processo para o provimento do cargo de dirigente escolar naquele ano compreendia duas etapas. A primeira referia-se ao Teste de Conhecimentos Específicos (TCE), regulado pelo Edital n°4, de 03 de novembro de 2003, e a segunda, à indicação pela comunidade através de eleição de chapa. A realização de todo o processo finalizou em 15 de fevereiro de 2004 com a votação, apuração dos votos e proclamação da chapa indicada. De acordo com essa resolução, o TCE serviria de subsídio para a organização de programas de capacitação, de caráter obrigatório, direcionado aos empossados. O que se efetivou por meio da adesão ao PROGESTÃO.

O TCE foi um ensaio que representou um resgate da proposta da SECOM, desenvolvida na primeira fase da reforma da educação no estado, embora tenha se constituído como uma ação pontual e de caráter emergencial, visto que ficou restrito a uma edição apenas. Através desse processo, o governo do Choque de Gestão reafirmou a centralidade da administração escolar e, especialmente dos diretores escolares, para o sucesso do seu projeto de educação. Assim, originou-se a Certificação Ocupacional, corroborando a ideia de que as formas de regulação do trabalho dos diretores escolares eram consideradas cruciais para a consolidação da reforma educacional no estado.

No final do primeiro mandato, o governo Aécio Neves (2003 – 2006) realizou o primeiro processo de Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares da rede estadual de educação, considerado como projeto piloto. Puderam participar desse processo servidores efetivos ocupantes das carreiras de Professores da Educação Básica (PEB) e Especialistas da Educação Básica (EEB)<sup>80</sup> que haviam cursado e obtido aprovação no PROGESTÃO. De acordo com o Edital no.1, de 31 de julho de 2006, o processo constou de prova objetiva com 40 questões de múltipla escolha, versando sobre conteúdos reunidos no Guia de Estudos para Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar

---

<sup>80</sup> Através da Lei no. 15.293, de 05 de agosto de 2004, o governador Aécio Neves instituiu as carreiras dos profissionais da Educação Básica do Estado.

elaborado pela SEE-MG. A certificação teve por objetivo credenciar os profissionais certificados para participar do processo de indicação para o cargo de Diretor de Escola. Foram certificados nessa edição 1.018 servidores.

Em 2007, no segundo período do governo Aécio Neves (2007-2010), o bloco no poder instituiu a Certificação Ocupacional por meio da Lei Delegada nº 174, de 21 de janeiro de 2007, e da Lei Delegada nº 175, de 21 de janeiro de 2007, conforme já apontamos no capítulo anterior. Em ambas as leis consta que a Certificação Ocupacional seria exigida para o exercício de cargos de provimento em comissão, com o objetivo de avaliar conhecimentos considerados úteis, habilidades e atitudes necessárias para o satisfatório desempenho desses cargos. Como afirmado no relatório de gestão da SEE-MG, os processos de certificação serviriam

Para garantir que pessoas reconhecidamente competentes ocupem cargos estratégicos na Administração Pública do Poder Executivo Estadual, foi instituída em Minas a Certificação Ocupacional. Seu objetivo é indicar, objetivamente, se um profissional tem as condições para assumir determinado cargo/função e se corresponde aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. (MINAS GERAIS, 2014a, p. 117)

Através do Decreto nº 44.538, de 05 de junho de 2007<sup>81</sup>, foi regulamentado que o processo seria realizado por Entidade Certificadora externa, mediante demanda da SEPLAG. Esse fato deixa à mostra um aspecto caro para a ideologia do choque de gestão neoliberal, a introdução e o fortalecimento de parcerias público-privadas. No Art. 2º. do decreto estabeleceu-se que o processo de certificação seria composto por exames e testes de acordo com as especificações dos conteúdos e práticas necessários ao exercício da função e, apesar de ser realizado por entidade externa, uma comissão de acompanhamento seria constituída no âmbito da SEE-MG. Isso fica evidenciado no seguinte excerto:

Parágrafo único. Os testes a serem aplicados aos candidatos avaliarão suas capacidades e o potencial de desempenho e devem abranger os conhecimentos específicos, as habilidades de aplicações práticas desses conhecimentos em situações concretas e o domínio da expressão e comunicação. (MINAS GERAIS, 2007c)

Mais uma vez, a SEE-MG deixa evidente o viés teórico-metodológico que fundamenta os processos de formação continuada: a noção de competência individual, que, na perspectiva neoliberalista, é o elemento central da organização do trabalho. Esse posicionamento é reiterado pela Secretaria ao afirmar que

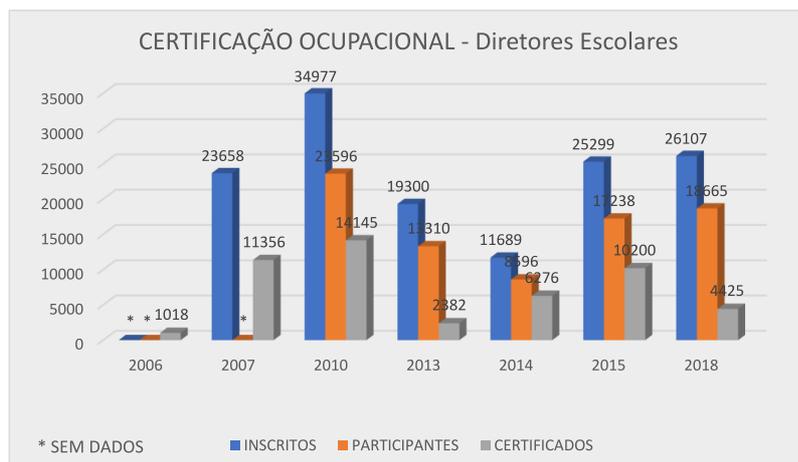
<sup>81</sup> Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 44.871, de 07 de agosto de 2008, no qual constam algumas alterações na forma. O mesmo, por sua vez, teve alguns artigos complementados pelo Decreto nº 45.430, de 21 de julho de 2010. Ambos não modificaram a essência da regulamentação.

A certificação ocupacional de diretor de escola representa uma contribuição à profissionalização da gestão escolar, quando fixa determinados campos de conhecimentos como requisitos para o exercício da função e estipula o nível de domínio necessário para o bom desempenho de suas atividades. Os fundamentos dessa certificação são os “Padrões de Competências de Diretor de Escola”, elaborados a partir do mapeamento das competências profissionais – conhecimentos, habilidades e atitudes – relacionadas à gestão escolar. (MINAS GERAIS, 2014a, p.117 – 118)

Desde o projeto piloto, mais seis edições da Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares foram realizadas no estado, com algumas pequenas modificações entre os editais. A partir de 2007 a participação e a aprovação no PROGESTÃO deixaram de ser exigidas no ato da inscrição, o que ampliou o número de servidores aptos a participar do processo. Em 2010, as provas objetivas passaram a conter 60 questões de múltipla escolha, sendo que o percentual de acertos para aprovação variou entre as edições realizadas.

No gráfico a seguir, compilamos os números das sete edições da Certificação Ocupacional de diretores escolares que ocorreram na rede estadual. É preciso destacar, no entanto, que as certificações possuem prazos determinados, os quais variaram de quatro a cinco anos aproximadamente entre os editais publicados. Desse modo, os profissionais que quiserem estar aptos a participar do processo de indicação e escolha para o cargo de dirigente escolar têm de ser recertificados, sendo, pois, um processo que tem de ocorrer de forma permanente.

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no site e em documentos publicados pela SEE-MG

Pelos números apontados, 49.802 profissionais da educação foram certificados em uma década. O número expressivo de certificações, próximo a 50% dos profissionais da rede, certamente tem um papel relevante na reprodução da sociabilidade capitalista, na busca do consenso, nos termos gramscianos, e na modelização/reordenamento da subjetividade<sup>82</sup> (HELOANI, 2018) desses profissionais. Além disso, revela algumas facetas da formação continuada dos profissionais da educação no neoliberalismo: a concepção de formação ao longo da vida; a responsabilidade do indivíduo por sua formação; a avaliação como instrumento de regulação da formação e do trabalho.

Pelo exposto, podemos afirmar que a Certificação Ocupacional de diretores escolares é um marco regulatório consolidado e essencial da política pública de formação continuada da rede estadual de Minas Gerais, na medida em que conjuga vários elementos orientadores da gestão da educação a partir dos princípios gerencialistas da reforma educacional, como por exemplo desempenho e qualidade, padrões de competências e responsabilização. A vinculação obrigatória do processo de escolha de diretores escolares a critérios técnicos de mérito e desempenho sustenta-se no discurso de que a atuação dos mesmos tem influência direta no desempenho da escola.

A Certificação Ocupacional foi instituída pela SEE-MG de forma combinada a outras estratégias e baseada nas orientações dos organismos internacionais para a formação dos diretores escolares. É um instrumento gerencial que visa mensurar as competências - habilidades e atitudes - exigidas para o cargo. Consta no Portal do Servidor de Minas Gerais que a certificação funciona como “um mecanismo eficiente de recrutamento e alocação de pessoas que comprovadamente possuam as capacidades técnicas e comportamentais adequadas aos cargos escolhidos” (MINAS GERAIS, 2021).

Além disso, um dos argumentos para a implementação dessa política sustenta que a mesma funcionaria como um “estímulo” para a formação continuada ao longo da vida,

---

<sup>82</sup> Roberto Heloani (2018) realiza reflexões de extrema relevância acerca dos modelos de gestão e suas relações com educação. De acordo com o autor, a gestão da percepção dos trabalhadores é uma estratégia desenvolvida no seio do processo de produção capitalista, especialmente a partir da introdução da administração científica do trabalho. O autor afirma que desde o período taylorista/fordista grande importância é dada às “atitudes mentais dos trabalhadores” como critério de seleção e à identificação dos operários com os interesses da organização. Heloani (2018) defende a tese de que “o pós-fordismo veio não só como uma resposta do capital à ‘crise do sistema de regulação’, mas também como uma forma de buscar outros meios de dominação da classe trabalhadora” (p.211). Assim, a progressiva mudança nas práticas gerenciais sob as bases toyotistas não significa a morte do taylorismo, mas um refinamento de suas técnicas com características mais sutis e, portanto, mais perigosas. Afirma o autor que agora o trabalhador compartilha a própria dominação.

já que as certificações têm um prazo de validade determinado e ocorrem de tempos em tempos. Nesse sentido, revela três importantes características da política mineira: avaliação, a regulação e a responsabilização individual. Pois que a responsabilidade de se preparar para os exames cabe aos docentes interessados e não ao Estado. Isso fomentou, de certa forma, a esfera privada educacional em Minas Gerais para o desenvolvimento de cursos e materiais preparatórios. Esse contexto evidencia, ainda, as condições de precarização e intensificação do trabalho docente no âmbito SEE-MG.

A descrição que realizamos no capítulo 3 destaca que formação/certificação e provimento são dimensões que estão interligadas na política da SEE-MG. Podemos citar como exemplo o Manual de Orientação publicado pela SEE-MG em 2019 com as exigências e regras normativas para ocupação do cargo de diretor de escola. No documento está descrito que o professor ou especialista candidato ao cargo deve possuir curso de Pedagogia ou licenciatura plena ou Bacharel/Tecnólogo acrescido de Formação Pedagógica de Docentes; estar em exercício na escola em que pretende candidatar-se por no mínimo dois anos; possuir Certificação Ocupacional vigente e ter sido eleito pela comunidade escolar. A carga horária da função é de 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva e, como já destacamos, a natureza do provimento é de cargo em comissão.

Ao refazer o percurso histórico através da análise documental, constatamos que as transformações implementadas na forma de provimento do cargo de diretor de escola da SEE-MG evidenciam um tipo de modernização conservadora. Embora a eleição direta seja um elemento importantíssimo e, de certa forma, uma conquista democrática, está condicionada à questão da profissionalização, do mérito, das capacidades técnicas. Além disso, o caráter autocrático e centralizador da política educacional está presente no fato de que o cargo de diretor de escola continua sendo de comissão e subordinado à decisão do governo do estado, que pode fazer uso político da situação quando a escolha popular for de encontro aos seus interesses<sup>83</sup>. Como nos revelara Florestan Fernandes (2006), uma das marcas fundamentais da formação social brasileira é a coexistência do arcaico e o moderno.

---

<sup>83</sup> Recentemente, o atual governador de Minas Gerais, Romeu Zema (2018-2022), exonerou, sem qualquer aviso prévio, dez diretores de escolas estaduais legitimamente eleitos por suas comunidades. Três desses diretores são da cidade de Juiz de Fora. Segundo matéria publicada no jornal Tribuna de Minas e comunicados do SindUte, entre os dias 29 e 30 de setembro de 2020, as exonerações teriam ocorrido em função da não participação dos diretores eleitos no “Curso EaD de Formação de Gestores Escolares” realizado entre agosto e novembro de 2019.

#### 4.5 Os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais

À medida que avançamos em nossas análises, reforçamos a compreensão de que a organicidade e a concatenação entre as ações políticas é uma marca distintiva da política educacional mineira a partir dos anos de 1990.

O período do governo Fernando Pimentel (2015 – 2018), como dissemos, não rompeu com os princípios da reforma e deu continuidade aos processos já estabelecidos, ainda que com algumas diferenças.

O programa denominado Itinerários Avaliativos de Minas Gerais (ITAs) foi desenvolvido a partir de 2015 pela SEE-MG, através da diretoria de avaliação em parceria com o CAED/UFJF. A finalidade do programa é estabelecer no âmbito de cada unidade escolar da rede estadual um instrumento de gestão voltado à articulação da avaliação externa e avaliação interna da escola. O objetivo geral do programa é garantir que seja realizada a análise dos dados obtidos pela escola no PROALFA, PROEB, Prova Brasil e ANA, e a partir dessa análise a escola defina um Plano de Ação com base nos resultados.

Sob a responsabilidade dos diretores escolares, todo o processo é realizado por meio de plataforma virtual no sítio do SIMAVE, onde ficam registradas todas as ações, de modo a permitir o monitoramento constante por parte da SEE-MG, conforme evidenciado na seguinte citação:

Os Itinerários Avaliativos reúnem procedimentos com o objetivo de realizar análises de dados e debates para a construção coletiva de uma avaliação interna e a definição de um plano de ação e seu monitoramento nas escolas estaduais de educação básica, de forma a melhorar e consolidar o processo de aprendizagem dos estudantes. Com a realização desses itinerários, a escola torna-se mais reflexiva e mais preparada para enfrentar as questões que afetam a aprendizagem. (MINAS GERAIS, s/da, p.1)

Para a SEE-MG (s/da), o conjunto das ações propostas nos itinerários permitiria um suposto papel ativo dos profissionais da gestão. Entendemos que esse papel está subordinado às exigências da política de avaliação externa, que visa, em última instância, disciplinar e controlar o trabalho educativo.

A defesa da noção de “liderança” dos diretores escolares é novamente ratificada nas seguintes palavras:

Acredita-se no potencial desses profissionais para assumir um papel ativo no desejado fortalecimento do trabalho coletivo na gestão da escola, com vistas à formulação e à efetivação de ações pedagógicas mais assertivas para a aprendizagem dos estudantes e que levem em conta evidências voltadas para a promoção da equidade escolar. (MINAS GERAIS, s/da, p.1)

Como o próprio nome do programa sugere, os Itinerários Avaliativos constituem um roteiro composto de quatro etapas a serem desenvolvidas em períodos determinados pela SEE-MG no decorrer do ano letivo. O esquema a seguir apresenta a estrutura do programa.

Figura 4



Fonte: Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – Material de Apoio. Minas Gerais, 2016c.

De acordo com o documento que apresenta o programa, as etapas devem ser compreendidas como partes de um todo, sendo encadeadas de forma lógica a partir de objetivos específicos. Além disso, as atividades propostas estão articuladas com as demais ações desenvolvidas pela SEE-MG.

A primeira etapa é composta de um itinerário e se refere à preparação dos diretores e dos especialistas para o uso das tecnologias tendo em vista o planejamento inicial das atividades. Nesse sentido orienta os profissionais quanto aos pressupostos que embasam o programa e quanto as etapas consecutivas.

A segunda etapa aborda a dimensão da avaliação interna, desdobra-se em quatro eixos e 10 itinerários. O Eixo 1, denominado de “Direito à Aprendizagem”, compõe-se de quatro itinerários, que tratam, respectivamente, da articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna; da análise de desempenho dos estudantes; da análise de rendimento e de frequência dos estudantes e análise dos percentuais de acerto por descritor. O Eixo 2, intitulado “Gestão democrática e participativa”, é composto de dois itinerários, que

compreendem o “Ambiente de aprendizagem: percepções sobre o impacto da violência nas expectativas de aprendizagem” e o “Ambiente participativo”. O Eixo 3, “Fortalecimento do trabalho coletivo”, possui um itinerário que diz respeito ao engajamento e participação dos professores. O Eixo 4, intitulado “Relação da escola com a comunidade”, possui um itinerário referente às relações interinstitucionais: família comunidade e sociedade. Já os dois últimos itinerários compõem o que se denomina de “Consolidação da Avaliação Interna” e referem-se à síntese da avaliação interna e recomendações e à consolidação da avaliação interna e definição de prioridades.

A terceira etapa aborda o plano de ação que deve ser elaborado pela escola objetivando a melhoria da aprendizagem dos alunos e é dividido em três itinerários, que se referem à definição, à validação e à consolidação do plano.

A quarta e última etapa intitula-se “Avaliação e Monitoramento” e compreende dois itinerários: monitoramento e avaliação do plano de ação e ajustes e correção de rumos.

De acordo com o noticiado no site da SEE-MG em 2016, o programa foi implementado em 2016 e tem a característica de formação continuada em serviço, pois a finalidade é que, na medida em que se capacitam, os educadores também possam refletir sobre a realidade escolar e elaborar as atividades propostas nos Itinerários Avaliativos, tornando-as práticas do dia a dia escolar. Esse processo envolve, de acordo com a SEE-MG, cerca de 7.500 educadores.

Nesse sentido, a SEE-MG corrobora a perspectiva teórico-metodológica de uma formação baseada na prática cotidiana que avança para manter um controle ainda maior sobre o trabalho dos diretores escolares através do uso ostensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação.

O documento orientador dos Itinerários Avaliativos destaca a ênfase dada à dimensão do monitoramento, previsto para ser realizado semanalmente por meio de triagens realizadas por tutores através da plataforma. Os diretores escolares que não se mantiverem em dia com o cronograma determinado pela SEE-MG são identificados e contatados para resolução da questão. A dimensão da responsabilização mais uma vez se destaca como um importante elemento impulsionador da política pública de formação continuada dos diretores escolares como é possível notar a seguir.

De forma a garantir que a formação em exercício seja efetiva e tenha os melhores resultados possíveis, a Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), em parceria com a Escola de Formação e a Superintendência Regional de Ensino, reuniram-se para promover um monitoramento dessa formação em três instâncias:

- a. Monitoramento do acesso: serão verificados quais especialistas e diretores acessaram ou não os campos da plataforma.
- b. Monitoramento da entrega: serão verificadas quais escolas promoveram ou não a entrega dos documentos solicitados em cada Itinerários Avaliativo.
- c. Monitoramento da qualidade: serão verificadas a qualidade e coerência dos documentos entregues pelas escolas em cada Itinerário Avaliativo. (MINAS GERAIS, s/da, p. 5)

Uma outra ação do governo Pimentel (2015-2018) com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento do Programa dos Itinerários Avaliativos e outros já desenvolvidos pela SEE-MG foi a criação do Projeto Minas Tecnologia para a Educação com a finalidade de propor diretrizes, implementar, coordenar e acompanhar o desenvolvimento da utilização de ferramentas tecnológicas na educação, englobando a gestão escolar, práticas pedagógicas e formação continuada de educadores. A criação do projeto foi regulamentada através da publicação da Resolução nº 3996, de 30 de outubro de 2018. No anexo da resolução consta que a SEE-MG procederá à aquisição de 100 mil notebooks, os quais seriam distribuídos nas escolas e nas SREs a partir de determinados critérios, direcionados principalmente à gestão escolar. Na proposta foram descritas as iniciativas desenvolvidas no âmbito da SEE-MG e que justificariam a implementação desse projeto. O SIMAVE e os Itinerários Avaliativos foram relacionados como o ponto crucial para o sucesso desse projeto nos seguintes termos:

[...] a questão da avaliação e da aprendizagem deve estar presente no dia a dia da gestão escolar. A ideia é que no formato de aplicativo, e com a facilidade de operacionalização de um notebook, os gestores trabalhem mais ativamente a questão da avaliação e as propostas de melhoria e condução das atividades pedagógicas e de gestão para melhoria da qualidade da educação. Com o subsídio das demais soluções, criar uma rotina mais densa e **com instrumentos de indução e cobrança também mais efetivos**, como forma de complementar a proposta do SIEP<sup>84</sup>. (MINAS GERAIS, 2018e grifo nosso)

Outra iniciativa importante implementada nesse período, que reforça os pressupostos dos Itinerários Avaliativos, foi o Plano Estadual de Educação (2018 – 2027). Como assinalamos no capítulo anterior, o PEE confirma a centralidade das avaliações externas para a educação no estado. Além disso, reitera na meta 7 do plano, a implantação de estratégias que visem:

7.3 – Estimular processo contínuo de autoavaliação institucional das escolas de educação básica, visando à elaboração de planejamento estratégico, à melhoria contínua da qualidade educacional, à formação continuada dos profissionais de educação e ao aprimoramento do projeto pedagógico, das

<sup>84</sup> Em 2018, a SEE-MG realizou a Conferência de Educação de Minas Gerais. Entre os eixos da discussão estava a criação do Sistema Integrado de Educação Pública (SIEP) na rede estadual de Minas Gerais.

condições de infraestrutura e da gestão democrática, observadas as peculiaridades locais.

7.6 – Incentivar e auxiliar as escolas e redes de ensino no uso dos resultados dos exames e das avaliações externas estaduais e nacionais, visando à melhoria de seus processos e práticas pedagógicas. (MINAS GERAIS, 2018d, p. 12-13)

Embora seja um programa recente da rede estadual de ensino, os Itinerários Avaliativos estão caminhando para a consolidação enquanto política pública, embora ainda não tenham sido formalmente regulamentados através dos instrumentos de regulação. Evidências nessa direção são confirmadas pela incorporação desse programa à política educacional do governo atual sob o comando de Romeu Zema (2019 – 2022). Os Itinerários Avaliativos estão entre as primeiras ações que foram implementadas pela SEE-MG em 2019<sup>85</sup>, com o objetivo de subsidiar as escolas na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

---

<sup>85</sup>Tais informações são baseadas no Ofício Circular SB/SAE/DAAP n° 01, de 15 de março de 2019, e também no documento anexo ao ofício contendo as orientações e cronograma para execução dos Itinerários Avaliativos.

## CAPÍTULO V

### A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES EM MINAS GERAIS: uma análise a partir das categorias Trabalho Educativo, Administração Escolar e Direção Escolar e Organização da Cultura.

#### Introdução

Ao longo dos capítulos anteriores, procuramos evidenciar os condicionantes sócio-históricos assim como os marcos regulatórios da gestão escolar e da formação continuada de diretores na rede estadual de Minas Gerais, a partir da reforma da educação iniciada nos anos 1990. No capítulo quatro desta tese, dedicamo-nos à caracterização dos programas implementados pela SEE-MG, voltados especificamente aos diretores, considerando as dimensões do planejamento, implementação e consolidação desses programas. Um dos elementos relevantes que identificamos e buscamos salientar é a organicidade entre as estratégias de formação e regulação da política educacional do estado, independente de correntes políticas, aparentemente divergentes, à frente do aparato governamental. Ainda hoje essa tendência à organicidade e continuidade de novo tipo a que nos reportamos pode ser verificada nas ações implementadas para a gestão escolar pelo governo atual<sup>86</sup>.

No presente capítulo, apresentamos os resultados da análise dos documentos e materiais (guias, cadernos, resoluções, editais, entre outros) que foram utilizados e/ou fundamentaram os programas de formação continuada dos diretores escolares no âmbito da SEE-MG. Estabelecemos como objetivos identificar e analisar as formulações

---

<sup>86</sup> Em 2019, Romeu Zema, um dos principais apoiadores do governo de Jair Bolsonaro, assumiu o governo do estado de Minas Gerais. A atual Secretária de Estado da Educação, Júlia Figueiredo Goytacaz Sant'Anna, disse em entrevista à revista Nova Escola, em abril de 2019, que a formação de professores é uma prioridade para o estado e está diretamente relacionada com a "melhoria na garantia da aprendizagem" e dos índices educacionais. Além de realizar o curso "Formação de Gestores Escolares" para os recém-eleitos em 2019, a SEE-MG lançou o "Programa Gestão pela Aprendizagem" em agosto de 2019, que engloba diversas ações, dentre as quais destaca-se o projeto "Gestão Integrada da Educação (GIDE)", em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A GIDE consiste em um sistema gerencial baseado no método PDCA (planejar, executar, verificar, atuar) com vistas a influenciar nos resultados escolares a partir do estabelecimento de metas e de um plano de ação. É importante destacar que a FDG é uma instituição privada que atua, por meio de consultoria e cursos de formação, na gestão educacional de sistemas de ensino públicos e privados. Na página oficial da FDG está exposto que a aplicação da GIDE nas redes privadas de ensino visa um forte impacto na atividade fim, ensino-aprendizagem e, consequentemente, nos resultados. Já com relação às redes públicas, afirma-se que a aplicação da GIDE, adaptada à realidade educacional, tem a capacidade de produzir a melhoria dos resultados em larga escala, de forma sustentável.

presentes nesses programas à luz das categorias elencadas no primeiro capítulo, **Trabalho Educativo, Administração Escolar e Direção Escolar e Organização da Cultura**, a fim de elucidar as concepções pedagógicas e ético-políticas da formação continuada em Minas Gerais.

Isto posto, organizamos a exposição em três seções a partir das categorias de análise. Cada uma das seções subdivide-se em três partes, de acordo com a cronologia dos programas de formação continuada que analisamos: i) SECOM e PROCAD, ii) PROGESTÃO e Certificação Ocupacional e iii) Itinerários Avaliativos de Minas Gerais (ITAs).

Para analisar a política a partir da categoria do **Trabalho Educativo**, elencamos os eixos de organização, quais sejam, a concepção de educação, os objetivos da educação e os objetos da educação. Sob a segunda categoria, **Administração Escolar**, os eixos determinantes de análise são a concepção de administração escolar e a organização do trabalho na administração, considerando seus elementos constituintes que são as formas de racionalização do trabalho e de coordenação do esforço humano coletivo. A categoria da **Direção Escolar e Organização da Cultura** guiou a análise da política considerando os eixos da concepção do papel dos diretores e do caráter político da direção, o papel da formação continuada dos diretores escolares na sociabilidade capitalista.

### **5.1 O Trabalho Educativo e a Política de Formação Continuada**

Iniciaremos nossas análises pela categoria do **Trabalho Educativo**, primeiramente buscando elucidar a concepção de educação que norteia a política de formação continuada de diretores escolares no âmbito da SEE-MG. Retomando o que já abordamos no capítulo 2, compreendemos que o trabalho é constitui-se como uma atividade teórico-prática do ser humano.

O **Trabalho Educativo**, como afirma Saviani (2013), consiste no processo de humanização do ser na medida em que este conhece o mundo à sua volta e o compreende. Na escola, o conhecimento cultural historicamente construído pelo conjunto da humanidade é um elemento de mediação essencial no processo pedagógico, que vai estar refletido, como disse o autor, no currículo escolar, em seu sentido mais abrangente. A atividade docente concorre, pois, para viabilização adequada desse conhecimento a fim de que os estudantes dele se apropriem para que desenvolvam suas personalidades humano-históricas.

Em nossa compreensão, a função dos diretores escolares é justamente criar as condições para que o processo pedagógico ocorra e a escola cumpra a função que lhe é inerente. Por isso, os processos formativos são extremamente relevantes.

[...] a educação, na sua dimensão da epistemologia da práxis, emerge como auxiliar na formação do novo bloco histórico, pois produz elementos de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana. (CURADO SILVA, 2019, p.38)

Defendemos, portanto, que a formação dos diretores escolares, baseado no que apontou Curado Silva (2019), deve estar fundamentada no trabalho realizados pelos docentes, que deve constituir-se como princípio educativo. Essa perspectiva vai de encontro ao que se propõe nos programas de formação da SEE-MG, que adota a perspectiva das habilidades e competências, uma visão que restringe a formação dos diretores escolares a um fazer adaptativo, convertendo a relação teoria e prática no que Curado Silva (2019) reconhece como praticismo.

#### 5.1.1 A perspectiva do Trabalho Educativo nas formulações da SECOM e do PROCAD

Consideramos importante retomar alguns aspectos que contextualizam o período de implantação da reforma educacional em Minas Gerais (1990 – 2002). Como vimos no capítulo quatro, as iniciativas de formação continuada de diretores escolares – SECOM, PROCAD I e PROCAD II – compunham o PRO-QUALIDADE, financiado diretamente pelo Banco Mundial. Portanto, esses programas estavam alinhados com o processo de mundialização da educação e com os princípios da reestruturação produtiva de base flexível.

No relatório do BM (1994) consta que o grande problema educacional do estado à época era a baixa produtividade escolar aliada à má qualidade da escola pública. Consta ainda que os fatores responsáveis por esses problemas eram (a) insuficiência de materiais instrucionais e tempo em sala de aula; (b) professores com má formação e sem incentivos para a melhoria de seu desempenho; (c) práticas pedagógicas rígidas; (d) ausência de ferramentas e políticas de gerenciamento de baixo custo; (e) sistema de governança e gestão complexo.

O Secretário de Estado da Educação do governador Hélio Garcia (1991 – 1994), Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto<sup>87</sup>, deu início a todo esse processo de transformações na educação pública em Minas Gerais e justificava que:

Diante da redução das barreiras nacionais para o capital e para a tecnologia, cresce a importância da educação universalizada e de qualidade como pré-requisito para o desenvolvimento. Em adição, a qualificação do trabalhador, a competitividade internacional exigirá também sistemas educacionais capazes de gerar competência para a produção de ciência e tecnologia. (GUIA NETO, 1993, p.7)

Embora ainda timidamente, as lideranças brasileiras começam a tomar consciência destas mudanças de paradigma. Percebem que o modelo de desenvolvimento que predominou até a década de 1970 – matéria-prima abundante e mão-de-obra barata e desqualificada – não é mais compatível com a nova realidade mundial. O conhecimento tornou-se o insumo mais importante do desenvolvimento. Cresce a necessidade de maior escolarização do trabalhador. Sedimenta-se a convicção de que os países que não deram importância à educação estarão condenados ao atraso e à pobreza. (GUIA NETO, 1993, p.7)

O argumento apresentado pelo então secretário sustenta-se em uma perspectiva bastante clara, a Teoria do Capital Humano, em que a educação é considerada condição para o desenvolvimento econômico. Todavia, Guia Neto (1993) enfatiza que o novo padrão de desenvolvimento exigiria uma força de trabalho diferenciada, que deveria ser formada prioritariamente na escola. Esta, por sua vez, não estaria suficientemente qualificada para cumprir tal tarefa. Uma das evidências apontadas pelo secretário na ocasião foi de que a repetência e a evasão ocorridas logo nos primeiros anos escolares era superior a 50% na rede estadual de Minas Gerais na década de 1990. Em sua concepção, seria “como se uma empresa visse metade de sua produção perdida logo no início da linha de produção” (GUIA NETO, 1993, p.9).

O discurso enuncia os rumos traçados para a educação no estado. De forma análoga ao sistema empresarial, a produtividade escolar passou a ser demarcada por níveis e graus de eficiência e eficácia, os quais se caracterizaram como elementos decisivos das

---

<sup>87</sup> Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto é natural do interior de Minas Gerais. Fundou, ainda na juventude com seu irmão e mais três amigos, o curso pré-vestibular Pitágoras em 1966, que posteriormente deu origem ao Sistema Pitágoras de ensino, à Fundação Pitágoras e ao grupo Kroton Educacional, considerado um dos maiores do mundo no mercado educacional após a fusão com diversos outros grupos atuantes principalmente no ensino superior a distância. A partir de 2018, o grupo Kroton ampliou sua atuação na educação básica privada, também através da associação com diversas empresas ligadas ao setor. Na esfera pública Guia Neto ocupou o cargo de secretário da educação em Minas Gerais (1991/1994); foi vice-governador do estado (1995/1998); foi eleito deputado federal (1999-2002); foi Ministro do Turismo no primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) e Secretário da Relações Institucionais no segundo mandato no ano de 2007.

políticas educacionais da SEE-MG e notoriamente passaram a definir a qualidade do ensino público.

Sob essa concepção de educação, a política de formação continuada de diretores escolares da SEE-MG foi sendo sedimentada desde o início dos anos de 1990. As mudanças na forma de se conceber os objetivos da educação repercutiriam de forma contundente sobre o trabalho na direção escolar. Em vista disso, a SECOM situa-se no contexto das mudanças no padrão da administração pública e introduziu princípios como a competitividade, a meritocracia, a liderança e a ênfase na competência técnica para a gestão escolar, projetando um novo perfil profissional para os diretores escolares. Conforme pontua Mello e Silva (1993),

Nesse mesmo período a Secretaria de Educação iniciou, também, estudos para subsidiar a etapa de avaliação de conhecimentos dos candidatos. Esses estudos, feitos com assessoria da universidade, procuraram estabelecer o perfil profissional dos futuros diretores dentro das orientações de política educacional. Conhecimentos, habilidades, capacidade de gerenciamento foram operacionalizadas para fundamentar a elaboração das provas a serem utilizadas para a avaliação. (MELLO e SILVA, 1993, p. 26)

Além de dar conteúdo ao princípio da gestão democrática, a SECOM introduz a dimensão da competitividade e competência profissional, ausente tanto nos métodos tradicionais de escolha de cargos de direção de escola quanto nos métodos supostamente mais democráticos de eleições que vêm sendo adotados em alguns Estados e Municípios. (MELLO e SILVA, 1993, p. 37)

A fim de justificar a necessidade das mudanças implementadas e evidenciar a relevância do papel dos diretores escolares para a concretização do projeto em curso, o caráter central da educação no mundo contemporâneo aparece de forma reiterada nos documentos orientadores e materiais de formação.

Nos países mais adiantados do mundo, o investimento no chamado “capital humano” supera hoje o que foi feito em equipamentos e em infra-estrutura. A América Latina também não escapa deste quadro, pois o avanço da tecnologia já não deixa suas marcas apenas em países do Primeiro Mundo. (MINAS GERAIS, 1998a, p.10)

Como se sabe, as transformações sociais, o desenvolvimento dos processos produtivos e as inovações tecnológicas têm produzido novas exigências e necessidades, inconcebíveis e inexequíveis no passado, mas que hoje invadem os espaços escolares. Nessas condições, uma escola de qualidade só pode resultar de um movimento de renovação pedagógica em que o diálogo se torne o único modo legítimo de compatibilizar interesses; em que a padronização seja substituída pela criatividade; em que a subordinação dê lugar ao respeito e à autonomia; em que a rigidez seja substituída pela flexibilidade; a homogeneidade, pela diversidade; a repetição, pela imaginação e a certeza, pela inquirição. (MINAS GERAIS, 1998d, p. 43-44)

Observamos nessas citações que o lugar de destaque dado à educação está diretamente relacionado ao desenvolvimento para a produtividade e competitividade

entre os países, do mesmo modo ocorre com a equidade social. Associa-se crescimento econômico, melhoria de qualidade de vida e consolidação de valores democráticos, como se fossem elementos equânimes, escamoteando a contradição inerente quando se trata dos fins do **Trabalho Educativo**.

Reiteramos que a finalidade do **Trabalho Educativo**, em seu sentido amplo, é a humanização do ser social e que a função da escola em nossa sociedade diz respeito à socialização do conhecimento historicamente construído e sistematizado (SAVIANI, 2013). Todavia, o que se nos apresenta por meio da política de formação continuada de diretores é que a educação escolar, especialmente a educação pública, deve estar a serviço de um projeto de sociedade, cujo trabalho está irremediavelmente subsumido ao modo de produção capitalista.

O processo de incorporação das concepções gerenciais aos processos educacionais passou por resistências. Na segunda fase do PROCAD, no contexto do governo Itamar Franco, verificamos que se abriu espaço para uma inflexão no sentido de apresentar a contradição presente na política educacional do estado ao afirmar-se, por exemplo, que uma escola não produz “alunos em série, como carros ou refrigerantes. A educação é um processo, ela não visa a lucro nem é um produto pré-definido. Cada aluno é uma existência singular, a ser escutada e respeitada” (MINAS GERAIS, 2001a, p.72). Todavia, afirma-se também que:

Tradicionalmente, a Escola incorporou a concepção de que o ato de educar estava relacionado, quase exclusivamente, com o processo de ensino. Ensinar é um componente importante do processo educativo, mas não é a sua única dimensão.

[...]

A Escola Sagarana – democrática e inclusiva – trabalha com o pressuposto de que todos podem aprender. O processo ensino-aprendizagem assume, assim, uma outra perspectiva: mais importante do que ensinar é fazer aprender. (MINAS GERAIS, 2001c, p.26)

[...] é necessário que a escola esteja sempre acompanhando e analisando as transformações econômicas, sociais e culturais que vêm ocorrendo na sociedade. Merecem destaque, no novo cenário mundial, as novas tecnologias do texto, da imagem e do som, ou seja, uma penetração crescente da mídia eletrônica em todos os espaços da vida social. Nesse contexto, é importante que uma proposta curricular consequente considere a emergência de um novo tipo de aluno, com diferentes interesses, capacidades e necessidades. É importante, ainda, que a escola estabeleça relações com a cultura da informação, de tal maneira que a pedagogia se fortaleça nessa relação, garantindo processos de escolarização mais compatíveis com a realidade e com o jovem do mundo contemporâneo. (MINAS GERAIS, 2001e, p.47)

A primeira dessas mudanças diz respeito à própria concepção de educação, que não mais poderá ter por objetivo único a instrução, devendo voltar-se principalmente para a formação integral da pessoa humana, do cidadão.

Uma outra mudança significativa está no próprio papel do professor, que deixa de ser um transmissor de conhecimento para tornar-se um mediador no processo de aprendizagem, a quem cabe estimular o aluno a ressignificar as próprias vivências para a construção de novos conhecimentos e experiências. (MINAS GERAIS, 2001f, p.55)

É possível notar através dos excertos destacados que a perspectiva de uma formação humana integral foi declarada na proposta de formação do PROCAD II. Consideramos que isso não é de menor importância, tendo em vista que essa fase do curso propiciou aos diretores escolares participantes o acesso ao contraditório. Porém, na mesma medida, os pressupostos fundamentais para a reconfiguração da educação escolar do século XXI foram incorporados nos guias de formação, indicando a necessidade de uma transformação radical na concepção de educação a fim de adequá-la aos novos tempos, de forma coerente com as indicações dos organismos internacionais e com os compromissos assumidos pelo país e pelo estado no âmbito da “Educação para Todos”. Como apontado no relatório Delors, pretendeu-se

[...] dar à noção de educação básica ou “educação fundamental”, a acepção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano. [...]

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais. (DELORS, 1998, p.83)

As ações implementadas nessa primeira fase da reforma educacional fomentaram uma concepção de educação de caráter adaptativo centrada no indivíduo, que ignora os sujeitos da educação, o conhecimento científico e a interpretação crítica da realidade.

Essa perspectiva é incongruente, pois tem como objetivo formar sujeitos com competências cognitivas e comportamentais que os permitam adaptar-se às situações de imprevisibilidade e incertezas do mundo produtivo contemporâneo, tornando-os empregáveis e empreendedores. Em outras palavras, deve-se cultivar nesses sujeitos a responsabilidade pela própria aprendizagem ao longo da vida. Conforme adverte Newton Duarte (2008), formar indivíduos com foco no desenvolvimento da criatividade não deve se confundir com a busca por transformações radicais e superação da sociabilidade capitalista. Ao contrário, assumir essa concepção de educação significa atuar na

conformação da sociedade brasileira para a manutenção do seu lugar subordinado na divisão internacional do trabalho.

Baseados em Saviani (2013) e Paro (2018), consideramos que o **Trabalho Educativo** é uma atividade interrelacional, constitui-se como uma prática social, complexa e interativa/dialógica. Desse ponto de vista, embora ocupem lugares distintos nesse processo, professores e estudantes são sujeitos ativos. A ausência de um desses sujeitos implica a não realização do processo educativo em sua plenitude. Contudo, a Política de Formação Continuada de diretores escolares da SEE/MG está fundamentada em uma concepção de educação que caminha no sentido oposto. Ou seja, visa à objetificação dos sujeitos envolvidos, através da implementação de uma série de medidas e estratégias gerenciais, de modo que essa interação fique circunscrita às necessidades e demandas da sociabilidade capitalista.

Tal pressuposto fica explícito quando nos materiais da SEE-MG afirma-se, por exemplo, que “a aprendizagem do saber organizado é parte do processo formativo e não o fim da educação” (MINAS GERAIS, 1997c, p.7); “a ruptura com a visão estanque do conhecimento como algo pronto e acabado exige uma nova visão da estrutura e da dinâmica dos currículos na escola” (MINAS GERAIS, 2001c, p.26).

Consideramos que a efetivação desses preceitos se manifesta na delimitação e no rebaixamento dos elementos culturais a que os estudantes têm acesso na escola, assim como na definição das metodologias e estratégias pedagógicas que os professores devem se valer para atingir esse objetivo. Ao descrever a política educacional da SEE-MG, Mello (1995) afirma que

[...] a importância do conhecimento e da capacidade de acessar, selecionar, produzir e disseminar informações para viver e para exercer a cidadania nas sociedades modernas; e o papel crucial que as habilidades cognitivas da força de trabalho passam a desempenhar no modelo de desenvolvimento que surge no bojo da revolução tecnológica introduzem a educação na pauta das políticas estratégicas do Estado. Este assume como parte de suas funções, a definição dos objetivos de aprendizagem e das competências básicas a serem formadas na população. **Currículo e avaliação tornam-se assim áreas privilegiadas da gestão estratégica dos sistemas de ensino.** Se essas tendências ou novas manéiras de equacionar velhos problemas estão presentes hoje em todo o país, é talvez em Minas Gerais que elas vêm se expressando de modo mais articulado, numa estratégia de política educacional que tem levado a ações concretas na direção das mudanças no padrão de gestão do sistema de ensino. (MELLO, 1995, p.7, grifo nosso)

Mello (1995) foi, e ainda é, uma intelectual referência para o desenvolvimento e a difusão de uma perspectiva de educação alinhada aos interesses empresariais através das políticas públicas no estado. O que a autora deixa exposto no excerto acima é parte

do processo de expropriação sofrido pelos trabalhadores docentes no âmbito da SEE-MG. Não por acaso a autora ressalta currículo e avaliação como áreas estratégicas para a gestão educacional, pois constituem dimensões altamente significantes do **Trabalho Educativo**, as quais se tornaram instrumentos de regulação, controle e responsabilização ao estarem submetidas ao gerencialismo incutido através da reforma.

No início da década de 1990, dentre as diversas ações implementadas pela SEE-MG nessa direção — organização escolar por ciclos, progressão continuada, incentivo à elaboração de projetos como instrumentos de gestão —, o estabelecimento das avaliações externas e em larga escala para a educação básica é o exemplo mais significativo. Compreendemos que a inserção das avaliações externas, como instrumento para aferir a qualidade educacional, constituiu-se em uma estratégia que passou a exercer influência decisiva sobre a natureza do **Trabalho Educativo**, considerando todas as suas dimensões. Além disso, tiveram uma grande repercussão no papel desempenhado pelos diretores escolares, que passaram a ser responsabilizados pelos resultados educacionais.

O período de vigência da SECOM coincidiu com a instituição do Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais através da Resolução nº 6.908, de 17 de janeiro de 1992. Esse documento evidencia a centralidade conferida à avaliação no processo educativo a partir de então. No Art. 1º. estava previsto que o programa tinha como finalidade:

- I - promover a avaliação sistemática dos resultados aferidos com relação à aprendizagem dos alunos em conteúdos básicos e comuns;
- II - introduzir e estimular a prática da autoavaliação da escola, com vistas à promoção de mudanças e à melhoria da qualidade do ensino;
- III - criar mecanismos para condução do ensino público no Estado, bem como instrumentos de **prestação de contas pelos serviços prestados e resultados alcançados**. (MINAS GERAIS, 1992c grifo nosso)

O Art. 2º. da referida resolução previa que a SEE-MG teria a incumbência de programar e implantar o sistema de avaliação de resultados dos alunos, procedendo ao controle da qualidade do ensino ministrado pelas escolas. As SREs seriam responsáveis pela implementação na sua área de jurisdição, procedendo ao acompanhamento do processo. As escolas deveriam “proceder à avaliação sistemática do ensino que ministra e à sua autoavaliação como instituição capaz de produzir ensino de qualidade e de responder pelos resultados do seu trabalho” (MINAS GERAIS, 1992c, p.2).

De modo articulado à instituição das avaliações em larga escala, outras medidas foram implantadas para assegurar o alcance dos objetivos educacionais. Após se submeterem ao processo da SECOM, no ato da investidura no cargo, os diretores

escolares assinavam o Termo de Compromisso do Diretor de Escola. Através da Resolução nº 7.176, de 27/01/1994, foi instituída a obrigatoriedade de assinatura desse documento, que se tornou um importante instrumento de controle da atividade diretiva.

Já naquela época os diretores escolares deveriam se comprometer a

4 - Valorizar e incentivar o trabalho docente de qualidade, a responsabilidade e o comprometimento ativo do professor com planejamento, com o processo pedagógico e com os resultados da aprendizagem, a fim de que sejam reduzidas, ano a ano, as taxas de repetência e evasão na escola. (MINAS GERAIS, 1994b)

Essa passagem nos revela que, ainda em estado inicial de desenvolvimento, os germes da *accountability* tinham sido lançados. A partir de então, a avaliação passou a ocupar o centro do processo pedagógico e servir como parâmetro para o desenvolvimento do PDE e do PPP, fato que nos mostra como a autonomia pedagógica de professores e dirigentes foi aos poucos sendo assaltada. No PROCAD I afirma-se que o gerenciamento com foco em resultados tem três objetivos básicos:

- auxiliar os gerentes de projetos e sua equipe na execução e acompanhamento das ações, direcionando de forma adequada os esforços de melhoria;
- orientar a elaboração de orçamentos e sua justificativa;
- auxiliar a comunicação com clientes e o público em geral, informando-os sobre os progressos alcançados nos projetos em execução. (MINAS GERAIS, 1998b, p.112)

Os objetivos acima descritos deixam claro que a ressignificação do trabalho realizado pelos docentes tem como foco a produção de resultados. Observamos quão distante essa concepção está da finalidade desse trabalho, que consiste na produção de conhecimento e de uma formação humano-histórica.

Sob a perspectiva da GQTE, assumiu-se no âmbito da SEE-MG, sem cerimônias, que esse tipo de gerenciamento estava baseado em fundamentos científicos e metodológicos de administração de empresas e se caracterizaria pelo estabelecimento de relações de causa e efeito entre objetivos; uso de indicadores de desempenho e melhoria contínua da instituição. Vejamos o exposto na Resolução nº 8.086, de 14 de novembro de 1997:

A avaliação sistêmica, que já vem sendo realizada desde 1992, deverá continuar a ser realizada, agora anualmente, mas orientada para uma nova perspectiva e segundo um novo modelo. Trata-se, a partir de agora, de manter professores e escolas informados dos efeitos sobre o rendimento e desenvolvimento dos alunos como consequência da implementação das novas medidas adotadas; de informar a todos dos progressos alcançados e das dificuldades a serem superadas.

(...)

É através do conhecimento dos efeitos sobre o sistema de ensino que se podem determinar os fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso, pela eficácia ou não, da ação empreendida ou da política adotada. (MINAS GERAIS, 1997c, p.14)

Para além do ataque frontal à autonomia docente, no que diz respeito à seleção e organização dos conteúdos sócio historicamente produzidos, a avaliação externa é afirmada como o principal meio de gestão/controle e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem e de uma suposta qualidade, baseada exclusivamente na lógica da produtividade. Muito embora tenha sofrido resistência por parte dos docentes da rede, conforme expõe Oliveira D.M. (2008), esse processo seguiu sendo aprofundado na política educacional da SEE-MG.

Como já mencionamos nos capítulos 3 e 4, o SIMAVE foi implantado nos anos 2000 e a primeira experiência ocorreu no segundo semestre daquele ano com a aplicação de testes de proficiência em Português e Matemática. Minas Gerais foi o primeiro estado da federação a criar um sistema próprio para avaliar de forma metódica os estudantes da rede pública. Esse fato é extremamente relevante e deixa evidente não apenas o projeto educacional do estado, mas seus possíveis efeitos sobre a atividade docente, por subordinar o planejamento, a seleção de conteúdos e a definição das metodologias às exigências das avaliações. Com efeito, também nos guias do PROCAD II enfatiza-se que “a avaliação é um instrumento fundamental para a construção de projeto político-pedagógico de qualidade para todos” (MINAS GERAIS, 2001f, p.93). Na mesma linha, o governo afirma o seguinte:

Dessa maneira, a Escola deverá colocar em discussão o currículo que está desenvolvendo e o trabalho pedagógico implementado, para **garantir a aquisição ou não de algumas competências pelos alunos**, levando em conta as diferenças individuais e a convicção de que todos podem aprender. (MINAS GERAIS, 2001f, p.97, grifo nosso)

Em consonância com as orientações dos organismos internacionais, a SEE-MG reafirma, por meio da política de formação de diretores, que os currículos escolares devem estar fundamentados nas competências consideradas necessárias ao mundo moderno. A passagem acima corrobora os apontamentos de Ramos (2001), ao afirmar que a pedagogia das competências assumiu um caráter ordenador das relações educativas, impactando diretamente no processo do trabalho pedagógico na medida em que promove “a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2001, p.221). O

acesso ao conhecimento historicamente produzido, de acordo com a autora, fica restrito às necessidades e exigências dessas situações.

É importante destacarmos que a concretização desses princípios carece da adesão dos trabalhadores e trabalhadoras docentes ao projeto em curso. Para conquistar tal adesão, a formação continuada configurou-se como um importante instrumento da política educacional no estado. Aliado a isso, nos materiais que analisamos busca-se frisar quão importante é a atuação dos diretores escolares nesse processo, “sua liderança pedagógica – é essencial para garantir o engajamento dos professores, especialistas, pais e alunos, por meio do debate sobre a avaliação e sua articulação com o projeto político-pedagógico da escola” (MINAS GERAIS, 2001f, p.99).

Convém rememorarmos que o processo de descentralização promovido pela reforma foi acompanhado de formas e instrumentos de responsabilização dos diretores escolares nas esferas denominadas de gestão financeira, gestão administrativa e gestão pedagógica. Assim, além da incumbência de condução do projeto pedagógico da escola, os diretores têm responsabilidade direta nos resultados obtidos nas avaliações. Como expusemos anteriormente, esse aspecto ficou evidente desde o início do processo de implementação das avaliações externas no estado.

É lógico que o dirigente escolar deverá envidar os maiores esforços não só para conhecer a legislação pertinente como também para buscar elevar os níveis de qualidade de sua instituição, **pois as consequências de uma avaliação negativa podem acarretar problemas**. Certamente que a consciência dos meios disponíveis dentro do estabelecimento por ele dirigido será fundamental para que a eventual situação de precariedade seja superada e a avaliação aconteça sob o signo da qualidade. (MINAS GERAIS, 1998a, p.29, grifo nosso)

Essa passagem deixa explícito que o não alcance dos níveis exigidos poderia incorrer em consequências que acarretariam problemas. Embora no texto não estejam descritos quais problemas seriam esses, os diretores escolares são impelidos ao cumprimento das metas e alcance de índices, a despeito das condições concretas de trabalho. O que revela, segundo Shiroma e Evangelista (2015), a pseudoneutralidade e a fetichização das avaliações externas no âmbito da educação.

Compreendemos que a perspectiva gerencialista visa atuar na obtenção do consenso, de um lado, e, de outro, não renuncia aos mecanismos coercitivos intimidatórios e às estratégias de punição para tentar garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a educação. No nosso entendimento, a Avaliação de Desempenho Individual, por exemplo, é uma dessas estratégias, que foi sofrendo

modificações para funcionar, de fato, como instrumento de prestação de contas e responsabilização, isto é, um instrumento coercitivo. Esse fato oferece a dimensão da relação entre as direções das escolas e o professorado.

Uma das primeiras ações nessa direção consistiu no estabelecimento das diretrizes para instituição dos planos de carreira dos servidores do estado, através da Lei nº10.961, de 14 de dezembro de 1992, e do Decreto nº36.033, de 14 de setembro de 1994. Nesses documentos a Avaliação de Desempenho tinha por objetivo principal a ascensão na carreira. Assim, previa que a promoção dos servidores seria concedida após a avaliação sistemática de desempenho, que envolveria a participação conjunta de dirigentes e servidores e consideraria o cumprimento de suas atribuições, o desenvolvimento profissional, entre outros aspectos, como:

- I – assiduidade, pontualidade, dedicação ao serviço, observância dos demais deveres e, especialmente, a produtividade funcional;
- II – dados cadastrais e curriculares que comprovem interesse no aperfeiçoamento, mediante a participação em cursos de capacitação e desenvolvimento profissional;
- III – capacidade revelada:
  - a)- na qualidade do trabalho realizado, através de iniciativa para aperfeiçoamento da execução das tarefas individuais ou das do órgão ou entidade a que pertence o servidor;
  - b)- na eficiência demonstrada em função da complexidade das atividades exercidas. (LEI nº 10.961, 1992f, Artigo 29)

Importante destacar que, conforme a Resolução nº 6.907, de 17 de janeiro de 1992, entre as competências imputadas ao Colegiado constava o acompanhamento do processo de Avaliação de Desempenho e a análise da avaliação dos profissionais da escola quanto ao mérito e aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, inclusive no que diz respeito à distribuição das turmas entre os docentes.

A SEE-MG publicou a Instrução nº 3, de 21 de janeiro de 1995, que orienta o processo de Avaliação de Desempenho nas escolas da rede estadual. No referido documento consta que os critérios e a forma de implementação da Avaliação de Desempenho deveriam ser discutidos na escola e aprovados em Assembleia Escolar, com a participação de todos os servidores. Caberia aos diretores escolares divulgar a Ata da assembleia com os critérios aprovados; coibir abusos e distorções no processo de avaliação, evitando que os servidores fossem prejudicados; garantir que a Avaliação de Desempenho constituísse um instrumento de aprimoramento ético das relações humanas, profissionais e pedagógicas; preservar o respeito ao indivíduo e ao grupo de modo que a escola fosse instrumento de promoção humana. A participação do servidor deveria ser assegurada em todo o processo, que seria realizado periodicamente ao longo do ano letivo.

No documento consta ainda que tais orientações teriam prevalência até a implantação de uma metodologia de Avaliação de Desempenho pela SEE-MG.

Com o advento do PROCAD propõe-se uma mudança de perspectiva para a Avaliação de Desempenho, tendo como parâmetro a gestão gerencial e radicalizando ainda mais o processo. O objetivo era tornar a Avaliação de Desempenho um instrumento eficaz de gestão dos recursos humanos, visando o controle mais rígido do **Trabalho Educativo** e o seu alinhamento às transformações organizacionais. Como anunciado nos documentos,

O que se tem observado é que a maioria das instituições públicas que aplicam a avaliação de desempenho o fazem única e exclusivamente para atender ao disposto na lei e se beneficiar da concessão de progressão salarial. O planejamento organizacional e a avaliação de desempenho são duas ferramentas básicas para o **controle gerencial contínuo** e, como tal, devem se caracterizar pela harmonia e interdependência, como num sistema rotativo de indução, uma energizando a outra. (MINAS GERAIS, 1998c, p.128 grifo nosso)

Diante do exposto, depreendemos que a política de formação continuada de diretores constituiu-se, nesse período, como uma das ações mais relevantes para o disciplinamento do trabalho educativo nos marcos da reforma neoliberal. Os documentos da SECOM e do PROCAD revelam que a SEE-MG assumiu a concepção de educação para o século XXI, orientada pelos organismos internacionais e articulada às demandas do grande capital, tanto para a formação dos estudantes da rede pública, quanto para a qualificação do quadro de docentes, destacando o papel dos diretores. A emergência das avaliações externas no contexto mineiro deixa evidente que a conformação do **Trabalho Educativo** aos propósitos da nova sociabilidade capitalista tem relação direta com o trabalho dos diretores escolares, que foram reduzidos a gerentes subalternos do projeto da SEE-MG com função de controlar o trabalho educativo e reorganizar a cultura escolar para adequá-los à ordem neoliberal.

#### 5.1.2 A perspectiva do Trabalho Educativo nas formulações do PROGESTÃO e da Certificação Ocupacional

Analisar os doze anos do Choque de Gestão (2003 – 2014) através da categoria do Trabalho Educativo permite confirmar que esse foi um período de ampliação e aprofundamento das políticas neoliberais no estado. Nesse sentido, o alinhamento com as

proposições dos organismos internacionais manteve-se, visando uma formação para a classe trabalhadora baseada nas noções do “aprender a aprender”, na pedagogia das competências e na transmissão de valores que fortalecem o individualismo. Assim, no módulo de apresentação do PROGESTÃO afirma-se que o papel da escola seria

[...] responder às novas exigências impostas pela modernidade. Já não cabe à escola apenas ensinar, uma vez que o conhecimento é armazenado e transmitido facilmente em rede. Assim, ao lado de “aprender a conhecer”, espera-se que a educação torne possível outras aprendizagens, como “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Nesse cenário, a escola é chamada a incorporar os avanços advindos das novas tecnologias, sem perder de vista a sua especificidade: apresentar às novas gerações as formas de convivência que tornam possível a cidadania e o pleno desenvolvimento do ser humano. (PENIN e VIEIRA, 2001, p.7)

A outra consequência, aliada à perspectiva democratizadora que já consideramos, é a necessidade de a escola repensar profundamente a respeito de sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas de ensinar – o jeito de fazer a escola. Temos que jogar fora as roupas velhas e tornar a vestir a escola, a partir da sua essência – sua função social – que permanece: ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa. (PENIN e VIEIRA, 2001a, p.54)

Observamos nos trechos recortados a manutenção do argumento de que a função primordial da escola pública é preparar o educando para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho. Em que pese ter sua relevância, compreendemos que a maneira de exposição desse argumento reforça, principalmente, que a formação dos estudantes deve estar vinculada às demandas de uma sociedade que se tornou mais complexa com o avanço das tecnologias da informação e comunicação. Portanto, a escola deve incorporar esses elementos e se adequar de modo que os conhecimentos adquiridos por esses estudantes “lhes sirvam para melhor entender a sociedade global e melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho” (PENIN e VIEIRA, 2001a, p.55).

Compreendemos que a expressão “jogar fora as roupas velhas” significa que a educação escolar pública deveria romper com a pedagogia tradicional para valorizar uma formação pedagógica abstrata e essencialista do processo formativo capaz de bloquear as teorias pedagógicas críticas referenciadas no desenvolvimento omnilateral do ser humano e no desenvolvimento das funções psíquicas mais complexas dos estudantes.

Conforme interpreta Ramos (2001), à educação escolar básica, sob essa concepção individualista, fundamentada no construtivismo de base psicologizante e subordinada às demandas sócio-político-econômicas da ordem burguesa, caberia gerar oportunidades para que os alunos se defrontem com alguns conhecimentos considerados úteis a fim de

que possam localizar-se na sociedade, reconstruí-los subjetivamente de acordo com suas competências.

Essa perspectiva de educação decorre de uma concepção de mundo apoiada nos interesses da classe dominante, que visa instrumentalizar a escola como um aparelho cultural subordinado diretamente aos aparelhos privados de hegemonia da classe burguesa. Para tanto, é necessário adaptar o trabalho educativo. Isso pode ser constatado nos diversos documentos destinados à formação de diretores escolares no período do Choque de Gestão, como, por exemplo, no Guia do Diretor Escolar.

O projeto Pedagógico da Escola somente ganha sentido quando contribui para efetivar a construção, **pelo aluno**, de:

- capacidades básicas de leitura, escrita e cálculo;
- capacidades cognitivas de pensar criticamente, de tomar decisões, de solucionar problemas, de usar a imaginação, de aprender a aprender e a raciocinar;
- qualidades pessoais de responsabilidade, auto-estima sociabilidade, auto-gerenciamento, integridade e honestidade;
- capacidades interpessoais de saber trabalhar em equipe, saber ensinar e ajudar os outros a aprender, aceitar a diversidade cultural e a variedade de qualquer origem;
- capacidade de saber adquirir, organizar, interpretar, comunicar e avaliar a informação;
- capacidade de utilizar a tecnologia e compreender como sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos funcionam e operam efetivamente. (MINAS GERAIS, 2008c, p.20-21 grifo nosso)

O excerto acima reitera que o trabalho educativo deve ter o aluno como foco, hipertrofiando a dimensão individual à luz da pedagogia do aprender a aprender, restringindo cada vez mais o acesso dos filhos classe trabalhadora às formas mais desenvolvidas de conhecimento em favor de conteúdos considerados “úteis”. Para adaptá-los mais facilmente à sociabilidade capitalista.

Concordamos com Minto (2012) ao frisar que a generalização da lógica do individualismo no cotidiano escolar faz com que o processo educativo se converta em competição, na qual o sucesso ou fracasso decorrem das competências de cada um, sem qualquer vínculo com as relações sociais. Segundo o autor, esse pressuposto se completa através das noções de empregabilidade e meritocracia. Nesse sentido, sob uma visão técnica e instrumental perde-se a ideia da educação como elemento crucial da formação humana, concepção que vai de encontro aos pressupostos da categoria do **Trabalho Educativo**.

Os valores contidos nessa perspectiva educacional são apontados também como base para a formação dos diretores escolares. De forma análoga aos pilares definidos no

âmbito da Educação para o Século XXI, no módulo I do PROGESTÃO, por exemplo, encontramos a seguinte formulação:

A boa condução do debate a respeito da definição dos conteúdos escolares e de todas as demais questões relativas à trajetória de formação dos alunos depende significativamente da ação do gestor escolar. Assim, podemos acrescentar aos pilares definidos pela ONU (Organização das Nações Unidas) os seguintes, para os gestores:

1. Aprender a conhecer o mundo contemporâneo e relacioná-lo às demandas de cada escola (sua clientela, seus sonhos, suas necessidades, seus direitos, seus profissionais, sua vizinhança, suas condições etc.).
2. Aprender a planejar e fazer (construir, realizar) a escola que se quer (o seu projeto pedagógico).
3. Aprender a conviver com tantas e diferentes pessoas, definindo e partilhando com elas um projeto de escola.
4. Aprender a utilizar, sem medo, as próprias potencialidades de crescimento e formação contínua. (PENIN e VIEIRA, 2001, p.56)

Na mesma direção do culto ao individualismo e à competitividade, as orientações contidas no excerto anterior revelam, como indica Ramos (2001), que a noção de competência se tornou o princípio da organização do trabalho contrapondo-se à perspectiva conceitual de qualificação, ou formação. As capacidades/competências acima descritas, conforme a autora, poderiam ser adquiridas mesmo em contextos alheios à educação formal e são tratadas como características do indivíduo. É uma estratégia que busca, por exemplo, eliminar a visão de categoria profissional formalizada e do conceito de direitos coletivos. Em vista disso, consideramos que a perspectiva neoliberal para a educação exerce uma força no sentido de desconstruir e desconfigurar a natureza do **Trabalho Educativo** em todas as suas dimensões, seja do ponto de vista dos objetivos, dos objetos e dos meios e/ou instrumentos, bem como de sua finalidade.

Devemos destacar que no período do Choque de Gestão (2003-2014) houve um processo de verticalização no que diz respeito à função das avaliações externas na educação, fazendo com que estas passassem a ocupar o topo de um esquema hierárquico, cuja visão privatista se sobrepõe à pública. Como já afirmamos, o SIMAVE consolidou-se como a política educacional mais importante da SEE-MG, sendo o principal referencial para as demais políticas implementadas. Anteriormente, avaliavam-se os alunos dos 5º. e 9º. anos do ensino fundamental e o 3º. ano do ensino médio, contemplando conteúdos de Português e Matemática. A partir de 2006, o nível de alfabetização dos estudantes do 2º. e 3º. anos do ensino fundamental passou a ser avaliado através do PROALFA. No mesmo ano também foi criado o PAEE, que consiste em um banco de itens informatizado para a geração de provas de diversos conteúdos e relatórios acerca do desempenho dos estudantes e que pode ser utilizado pelos docentes ao longo do ano letivo, pois tem o

objetivo de fundamentar planos de intervenção pedagógica com vistas à adequação das práticas pedagógicas para a melhoria da aprendizagem. Assim, o SIMAVE trabalha atualmente com três tipos de avaliações anuais que, além de verificar as habilidades e competências de mais de 1 milhão de alunos, servem de subsídios para orientar os projetos pedagógicos das escolas.

Nos vários documentos desse período voltados à formação dos diretores – PROGESTÃO, Guia do Diretor Escolar, Padrões de Competências de Diretor de Escola<sup>88</sup>, Certificação Ocupacional– afirma-se, de modo reiterado, que o projeto político pedagógico da escola deve estar articulado com as políticas educacionais voltadas à qualidade do desempenho escolar e que os diretores são os primeiros responsáveis pela condução dessa tarefa junto à comunidade. O excerto a seguir ilustra essa perspectiva:

Por isso, seu papel é altamente importante na condução dos aspectos pedagógicos da escola sob sua orientação. É preciso que cada escola, ao mesmo tempo em que discute o conteúdo e os rumos das políticas educacionais, crie estratégias para se apropriar dos resultados das avaliações externas, utilizando-os em benefício da melhoria da aprendizagem dos alunos e do desempenho dos professores, que termina por se revelar nos resultados alcançados pela escola. (SOUSA e FREITAS, 2009, p.123)

Como exemplificado, observamos que, a partir dessa época, houve uma intensificação do discurso acerca da análise dos resultados educacionais e de incorporação desses resultados nas práticas pedagógicas. Tal fato pode ser constatado, por exemplo, a partir da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), um dos mais importantes da SEE-MG. O PIP foi criado, de acordo com a Secretaria de Educação, para oferecer apoio pedagógico à equipe escolar a fim de garantir a aprendizagem do aluno e a melhoria do desempenho da escola nos resultados do PROALFA, PROEB, IDEB. Para legitimar o programa junto ao magistério, a secretaria apresentou a seguinte afirmação:

Criado em 2007, a partir do conceito de intervenção pedagógica do educador e filósofo Paulo Freire, O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) realiza um trabalho permanente de visitas e acompanhamentos nas escolas para orientar o plano pedagógico quando necessário, propor estratégias de intervenções, apoiar pedagogicamente os professores e alunos e, assim, garantir a qualidade do ensino. As ações tomam como base os resultados do sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), da Secretaria de

<sup>88</sup> O documento denominado Padrões de Competências de Diretor de Escola foi criado com o objetivo de subsidiar tanto os processos da Certificação Ocupacional quanto a Avaliação de Desempenho dos diretores escolares no âmbito da SEEMG. São cinco padrões estabelecidos, cada um dos quais desdobra-se em um determinado número de competências, que, por sua vez, implicam em um número de conhecimentos e habilidades. Os padrões se intitulam: i) O planejamento estratégico e o aprimoramento da escola; ii) O processo pedagógico e a qualidade do ensino; iii) O desenvolvimento da equipe e o fortalecimento da autonomia; iv) A administração da escola e a gestão participativa e v) O fortalecimento e a ampliação de relações da escola com a comunidade. (MINAS GERAIS, sem data)

Estado de Educação, e do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Ministério da Educação. (MINAS GERAIS, 2014a, p. 19)

Consideramos que esse aspecto tem efeitos importantes sobre o **Trabalho Educativo** na medida em que as matrizes de referências e os descritores das avaliações passam a ter maior relevância quando comparados aos conteúdos e conhecimentos historicamente construídos. Esse tema é tão relevante e controverso que nos próprios documentos de formação encontramos contradições. Vejamos o exposto no módulo X do PROGESTÃO:

Embora seja elemento orientador para a avaliação em larga escala, a matriz de referência não pode ser encarada como um conjunto de indicações (orientações) que podem nortear as atividades de ensino em cada escola. (SOUSA e FREITAS, 2009, p. 95)

Enfatizamos, anteriormente, a importância de a escola aprender a ler e interpretar pedagogicamente as escalas de proficiência. Realmente, isto é fundamental para que os resultados das avaliações externas possam contribuir para a escola reorientar suas ações, compreendendo o significado, dentre outros, das médias que obteve em determinadas avaliações. (SOUSA e FREITAS, 2009, p.98)

Rever o projeto pedagógico à luz das matrizes de referência. Descrever os diferentes fatores que se mostram associados ao rendimento escolar, apoiando-se na concepção de avaliação em larga escala. (SOUSA e FREITAS, 2009, p. 124)

Observamos pelos trechos acima que a proposição de uma gestão escolar baseada em resultados mostra-se falha e é difícil de se sustentar, mesmo internamente ao projeto. A incoerência exposta com relação ao uso ou não das matrizes de referência – competências e habilidades - como base para o desenvolvimento das atividades pedagógicas evidencia um pequeno exemplo das profundas contradições presentes no discurso e nas orientações gerencialistas para os diretores escolares e para a condução do **Trabalho Educativo**. Compreendemos que não poderia ser diferente, visto que o projeto neoliberal objetiva a transposição de métodos e técnicas da lógica empresarial para a educação, ou seja, busca equiparar atividades de naturezas intrinsecamente distintas e antagônicas entre si.

Não obstante todas as contradições, o projeto educacional da SEE-MG foi sendo conduzido nessa direção. As avaliações externas foram assumindo um caráter fetichizado e foram apresentadas como a solução imediata para os problemas da qualidade da educação, que tinham como fator decisivo a baixa qualificação docente, na ótica dos formuladores da política.

Por outro lado, compreendemos que a investida neoliberal sobre o trabalho das direções escolares visa ampliar o controle sobre o trabalho educativo, alienando o professor, para viabilizar a formação intelectual e moral restrita dos filhos da classe trabalhadora. A dualidade histórica presente na educação brasileira, de uma educação para a elite e outra para os pobres, se fortalece nesse contexto, a despeito do direito ao acesso e das políticas de universalização.

Os princípios orientadores da política de formação continuada da SEE-MG – produtividade e resultados, eficiência e eficácia, individualismo e meritocracia, desempenho e responsabilização, competências técnicas e comportamentais – estão expressos do mesmo modo na Certificação Ocupacional dos diretores escolares. A passagem a seguir exemplifica o tema:

Entende-se neste documento que o diretor é a figura central para promover o ganho de qualidade que a educação brasileira tanto necessita. E da mesma forma que seu papel é importante, sua rotina está cada vez mais complexa. Cotidianamente, o diretor deve dar conta de diferentes "gestões": do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planejamento, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e do entrosamento com os programas e metas da Secretaria da Educação. Tudo isso, com um objetivo maior, a aprendizagem dos alunos. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas.

Nestes termos entende-se que o diretor de escola da Rede Estadual de Minas Gerais deve possuir um elenco de competências profissionais relacionadas à gestão da escola e saber colocá-las a serviço da melhoria das condições de ensino e aprendizagem. (MINAS GERAIS, sem data)

A definição acima consta no preâmbulo dos Padrões de Competências de Diretor de Escola, evidencia a visão da SEE-MG acerca da centralidade do papel dos diretores escolares para a melhoria da qualidade da educação, a qual na perspectiva neoliberal e gerencialista da educação está vinculada com os resultados das avaliações externas. Estes, por sua vez, expressam um dos principais objetivos do processo educativo nessa perspectiva, o que pode ser observado nas formulações do padrão de competência sobre o processo pedagógico e a qualidade do ensino.

Tabela 1

<b>2. O PROCESSO PEDAGÓGICO E A QUALIDADE DO ENSINO:</b> para exercer liderança no campo pedagógico o Diretor de Escola precisa acompanhar o ensino e saber agir na superação coletiva das dificuldades, construindo uma comunidade de aprendizagem que favoreça o sucesso escolar de todos os alunos.			
<b>COMPETÊNCIAS</b>		<b>CONHECIMENTOS E HABILIDADES</b>	
2.1	Liderar a construção e implementação do Projeto Pedagógico e a disseminação de práticas eficientes e eficazes no âmbito da escola.	2.1.1	Incentiva e mobiliza a equipe docente na concretização do currículo básico comum.
		2.1.2	Discute e sugere estratégias que contribuam para a aprendizagem efetiva dos alunos.
		2.1.3	Conhece e aplica orientações dos documentos legais nos âmbitos federal e estadual.
		2.1.4	Promove o encontro de toda a comunidade escolar para discussão e socialização do seu Projeto Pedagógico.
		2.1.5	Fomenta o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras de acordo com o Projeto Pedagógico da Escola.
		2.1.6	Assegura o exercício de práticas pedagógicas interdisciplinares integrando os diversos saberes presentes no currículo.
2.2	Alinhar os documentos da escola às diretrizes curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	2.2.1	Desenvolve reflexões coletivas sobre a prática escolar à luz das teorias de ensino.
		2.2.2	Promove um currículo que propicie o desenvolvimento integral do aluno.
		2.2.3	Conhece os eixos orientadores dos anos iniciais e as propostas curriculares do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio.
		2.2.4	Conhece e sugere o uso de material didático coerente com os princípios da rede estadual de Minas Gerais.
		2.2.5	Apoia e cria condições para a aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem presentes nas diretrizes oficiais.
2.3	Acompanhar o processo pedagógico da escola no seu dia a dia.	2.3.1	Acompanha o fluxo de atendimento da escola às famílias.
		2.3.2	Gerencia a execução do calendário escolar garantindo a sua total realização.
		2.3.3	Identifica formas de acompanhamento de desempenho, frequência e evasão escolar.
		2.3.4	Busca nos alunos opiniões sobre as situações de aprendizagem vivenciadas na sala de aula.
		2.3.5	Dialoga com os professores e especialistas em ensino básico sobre o desenvolvimento dos alunos e identifica fragilidades a serem superadas.
2.4	Envolver a comunidade escolar na utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem a fim de aprimorar o ensino e a aprendizagem.	2.4.1	Conhece os fundamentos e a prática da avaliação da aprendizagem.
		2.4.2	Distingue os fatores intra e extra-escolares associados ao sucesso e ao fracasso escolar.
		2.4.3	Promove discussão em torno dos instrumentos aplicados a partir dos resultados obtidos.
		2.4.4	Replaneja as ações pedagógicas a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Minas Gerais (s/d)

Analisando esse quadro a partir da categoria **Trabalho Educativo**, é possível verificarmos que a concepção de educação orientará os objetivos educacionais e, portanto, o trabalho dos diretores escolares, bem como os objetivos da administração. O projeto educativo, nesse contexto, está dado a priori, é heterônomo, apesar de os documentos bradarem autonomia. De acordo com FREITAS (2014), o controle do par dialético objetivos/avaliação favorece o controle ideológico do processo educativo. Com efeito, as competências e habilidades acima listadas evidenciam que a concepção de liderança dos diretores escolares está circunscrita à execução do projeto de sociabilidade hegemônica, colocando-os no lugar de encarregados.

Sob a mesma perspectiva, os demais documentos referentes à Certificação Ocupacional que analisamos, decretos, resoluções, editais e provas, revelam que uma das propriedades da política de formação continuada é o foco na prática. Desse modo, o trabalho das direções escolares é atuar no controle do trabalho educativo na neotecnicista, nos termos de Saviani (2008), colocando em relevo as necessidades e questões imediatas e abdicando do aprofundamento teórico necessário à compreensão da natureza desse processo.

As competências e habilidades previstas para os diretores escolares estão associadas à ressignificação de suas atribuições. As provas da Certificação Ocupacional de Diretor de Escola que foram aplicadas nas edições de 2010, 2013, 2015 e 2018 abordam questões que refletem essa perspectiva. De acordo com o levantamento que realizamos, nessas edições 55% das 60 questões objetivas formuladas referem-se à dimensão da gestão pedagógica, envolvendo temas que versam sobre os instrumentos que regulamentam os direitos educacionais no país e no estado; as diretrizes e inovações curriculares; Projeto Político Pedagógico; interpretação dos índices e resultados das avaliações externas implementadas pela SEE-MG, entre outros. As questões reproduzem a perspectiva do aprender a aprender, dos pressupostos produtivistas impressos pelas avaliações externas a partir de situações-problema com as quais os diretores escolares podem se deparar no exercício cotidiano da função. Nesse sentido, o foco é no “como” se deve proceder a partir das competências e habilidades previstas.

### 5.1.3 O Trabalho Educativo nas formulações dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais

Como já assinalamos no capítulo três, de 2015 em diante, a política da premiação, bonificação deixou de ser executada no âmbito da SEE-MG. Não obstante, continuou subjacente à política de formação continuada e, em nossa interpretação, de forma ainda mais radicalizada, uma vez que o trabalho dos professores continuou reduzido às metas e índices quantitativos. Esse pressuposto confirma-se ao analisarmos os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais (ITA), cuja implementação tem o objetivo de garantir que os resultados das avaliações do SIMAVE sejam, de fato, incorporados à atividade pedagógica.

Os ITAs parecem ter substituído o PIP da gestão anterior. A partir de um controle protocolar rígido por parte da SEE/MG, os diretores escolares são os responsáveis pela realização dos ITAs em suas escolas, que inclui, além de reuniões roteirizadas, o

preenchimento de um grande número de formulários/relatórios com as ações efetivadas e planejadas, até culminar no denominado Plano de Ação. Consideramos que a concepção de educação impressa nos ITAs parte do princípio de que os resultados e índices das avaliações externas constituem-se na verdadeira finalidade do trabalho educativo.

A descrição que realizamos no capítulo anterior demonstra que os ITAs compreendem quatro etapas, que incluem Preparação, Avaliação Interna, Plano de Ação e Avaliação e Monitoramento. Cada uma dessas etapas contém um determinado número de ITAs, sendo o total dezesseis. Assinalamos ainda que a segunda etapa do programa, Avaliação Interna, inclui dez ITAs, divididos em quatro eixos, intitulados i) Direito à aprendizagem, ii) Gestão democrática e participativa, iii) Fortalecimento do trabalho coletivo e iv) Relação da escola com a comunidade. O primeiro eixo da segunda etapa, portanto, estabelece uma relação entre o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e o Direito à Aprendizagem. De acordo com as formulações constantes nos documentos, esse eixo é considerado basilar, e é definido da seguinte forma no Material de Apoio,

Este eixo é estrutural e diz respeito à capacidade da rede de garantir a aprendizagem de todos os estudantes matriculados em cada etapa e segmento da Educação Básica. Trata da necessidade de se conhecer as crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão na escola, e de avaliar e repensar constantemente o currículo desenvolvido em cada segmento e ano para cada estudante. Diz respeito ao planejamento pedagógico e à realização de exames, trabalhos e atividades significativas reconhecendo o que os estudantes já sabem e o que eles poderão saber a partir do trabalho realizado. Ainda, engloba discussões acerca do que os professores e atores educativos necessitam para desenvolver seu trabalho bem como para garantir a autonomia para gerenciar os processos pedagógicos. Além disso, trata da apropriação dos resultados das avaliações externas como indicativos dos diferentes itinerários para a aprendizagem.

Este eixo abará a passagem por quatro diferentes itinerários, que, juntos, ajudam os gestores e professores a promoverem um amplo debate sobre o direito à aprendizagem em cada uma das escolas. Estes são: a articulação entre a avaliação externa e a interna; a análise do desempenho dos estudantes; a análise do rendimento e da frequência dos estudantes e a análise dos descritores e seus percentuais de acerto. (MINAS GERAIS, 2016c, p. 3-4)

A citação clarifica o direito à aprendizagem concebido pela política da SEE-MG, ou seja, como sinônimo de competências e habilidades presentes no currículo. Esse conceito está diretamente relacionado aos processos pedagógicos. Esses, por sua vez, devem estar articulados à política das avaliações. Nesse sentido, depreendemos que os ITAs, além de expressar a concepção de educação adotada pela SEE-MG, indicam a trajetória didático-pedagógica a ser seguida pelos educadores, tendo como finalidade a melhoria dos resultados educacionais.

Concordamos com os apontamentos de Freitas (2014) de que o controle dos objetivos/avaliação conduz ao controle do trabalho pedagógico, conteúdos/métodos. Nesse sentido, os ITAs reiteram a centralidade da avaliação e da produção de resultados como principais finalidades do processo pedagógico.

A análise dos documentos da política educacional da SEE-MG referentes a esse período permite constatar que houve uma reformulação, a partir de 2015, com base na noção do “direito de aprendizagem”. Desse modo, os ITAs estão congruentes com essa perspectiva, que fundamenta tanto o PEE quanto o Currículo Referência de Minas Gerais.

2.1 – Implantar, conforme pactuado no âmbito da instância permanente de que trata o §5º. do art. 7º. da Lei federal no. 13.005, de 2014, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos à base nacional comum curricular do ensino fundamental. (MINAS GERAIS, 2018d, p.5)

É nesse contexto que hoje tratamos do direito à educação, sobretudo, pelo viés do direito à aprendizagem. Isto significa que o Estado é também responsável por assegurar políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. [...]

Neste sentido, cabe explicitar que optamos por declarar como direitos de aprendizagens todas as habilidades e competências apresentadas no documento, chamando para a responsabilidade do poder público o dever de desenvolvê-las a todas e a cada uma das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que frequentam nossas escolas. (MINAS GERAIS, 2019e, p.16)

Esse conjunto de ações políticas da SEE-MG evidencia que a noção de “direito de aprendizagem” corresponde ao currículo por competências, algo que restringe o trabalho do professor e a formação do aluno.

Nessa linha, Freitas (2014, p. 1090) revela criticamente o significado dessa perspectiva com a seguinte afirmação: o “direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o ‘básico’ expresso nas matrizes de referência dos exames”. (FREITAS, 2014, p.1090).

Outra característica da perspectiva neoliberal torna-se bastante clara nos ITAs, qual seja, a responsabilização docente individual pela garantia ou não de aprendizagem dos estudantes. Freitas (2014) alerta-nos ainda que:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. (FREITAS, 2014, p.1092)

Com efeito, os ITAs podem ser compreendidos a partir dessa perspectiva. Assim, as formulações delineadas no interior desse programa não se configuram como diretrizes

para orientar os docentes. Ao contrário, são roteiros formatados com um passo a passo, nomeando quem e o que deve ser feito. É um programa relacionado à formação continuada dos diretores às demandas imediatas do projeto educacional vigente. Ao mesmo tempo, a autonomia acerca dos processos pedagógicos é cerceada por um processo de padronização que se aprofunda cada vez mais.

Tomamos como exemplo o roteiro elaborado para execução do ITA 2. Esse roteiro destaca: i) Profissionais Envolvidos: Diretor(a), especialista em Educação Básica e professores; ii) Equipamentos e materiais necessários: formulário de levantamento de dados, formulário de registro de dados, formulário de análise de dados; iii) Distribuição de Tarefas: o(a) especialista coleta as informações que serão debatidas na reunião, o(a) diretor(a) e especialista promovem um debate com os docentes a partir das questões do itinerário e registram as respostas dos professores; iv) os três passos para o desenvolvimento do itinerário. Vejamos:

Tabela 2

<b>1º. Passo: Preenchimento do Formulário de levantamento de dados e preparação da apresentação</b>
<p>O(A) especialista é o(a) responsável pela coleta e preparação dos dados que serão apresentados pelo(a) diretor(a). Ele(a) deverá preencher o Formulário de levantamento de dados (Anexo 1) e elaborar o material para a apresentação.</p> <p>Já a apresentação dos dados para os professores fica a cargo do(a) diretor(a). Ao realizá-la, ele(a) deve ter em mente que seu objetivo primordial é sensibilizar a equipe escolar para a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa.</p> <p>É fundamental que o(a) especialista, ao elaborar a apresentação, exponha as tabelas acompanhadas de comentários sobre os dados coletados. Cada tabela deverá ser exibida junto com os seus respectivos comentários, em uma mesma tela, para que sejam lidos em voz alta pelo(a) diretor(a).</p>
<b>2º. Passo: Orientação aos Participantes</b>
<p>Antes de iniciar a exposição dos dados, o(a) diretor(a) deve apresentar, em linhas gerais, a proposta de realização dos 16 Itinerários, bem como o cronograma de aplicação destes, que foi elaborado no Itinerário 1. Além disso, deve orientar os participantes em relação aos dados que serão expostos.</p>

### 3º. Passo: Apresentação dos dados aos participantes

A apresentação do(a) diretor(a) deve ser alimentada pelos comentários/observações dos professores sobre os dados de cada tabela, com o intuito de promover uma compreensão coletiva da necessidade de criar mecanismos de apropriação e uso dos resultados da avaliação, facilitando a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa.

A exposição dos dados deverá promover uma discussão acerca de duas questões fundamentais quanto à apropriação e ao uso dos resultados da avaliação externa: “Como poderemos aperfeiçoar as ações que já realizamos?”; e “Quais novas ações poderemos desenvolver?”

Ao mesmo tempo em que os dados forem apresentados, um(a) profissional designado pelo(a) diretor(a) deve ficar responsável pelo registro das propostas feitas pelos participantes da reunião a partir das duas questões que serviram de guia para a discussão. Para o registro das propostas, o profissional utilizará o Formulário de registro da reunião (Anexo 2).

No Itinerário 10, esse formulário será retomado como parte indispensável da síntese da Avaliação Interna.

Fonte: Adaptado do documento Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. **Itinerário 2** – Sensibilização para articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna (MINAS GERAIS, 2016e).

Baseados no passo-a-passo contido nas orientações do ITA 2 verificamos que há um reforço da hierarquia organizacional e da divisão do trabalho realizado na escola, corroborando o que já citamos anteriormente acerca do lugar de poder ocupado pelos diretores na instituição. Retomando Afonso (2018), esse programa põe em evidência a identidade do gerente, vinculada aos diretores escolares, ou seja, aquele que deve exercer o controle sobre o trabalho realizado pelos professores. Aliando, como nos aponta o autor, a profissionalização dos diretores escolares à desprofissionalização docente e reforçando a cisão entre administração e trabalho pedagógico.

O anexo 1, citado no excerto anterior, é um formulário composto por um conjunto de questões que versam sobre a relação da escola com a avaliação externa. Nesse sentido, prevê o levantamento de informações sobre os tipos de avaliações das quais a escola participa e sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas e uso desses resultados na prática docente, tal como exemplificado a seguir. Após o levantamento de tais informações, cabe aos diretores escolares, junto aos professores, elaborar propostas de aperfeiçoamento das ações desenvolvidas considerando a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas.

Tabela 3

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS			Comentários
Quanto à apropriação de resultados:			
1. Os professores conhecem a sistemática da avaliação externa?	Sim ( )	Não ( )	
1.1. Os professores conhecem as matrizes de referências utilizadas nas avaliações externas?	Sim ( )	Não ( )	
1.2. Os professores conhecem o SIMAVE?	Sim ( )	Não ( )	
1.3. Os professores conhecem o portal do SIMAVE?	Sim ( )	Não ( )	
1.4. Os professores acessam o portal do SIMAVE para conhecimento dos resultados da escola?	Sim ( )	Não ( )	O que já fazemos
1.5. Houve alguma reunião de apresentação dos resultados das avaliações externas com os professores no último ano?	Sim ( )	Não ( )	
1.5.1. Se sim, com que frequência ela ocorre? 1 vez por ano ( ) 2 vezes por ano ( ) Mais de 2 vezes por ano ( )			
USO DOS RESULTADOS AVALIAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE			Comentários
Quanto ao uso dos resultados da Avaliação Externa no último ano:			
1. A avaliação externa foi objeto de conhecimento e reflexão coletiva por parte dos profissionais em atuação na escola?	Sim ( )	Não ( )	
1.1. Os resultados das avaliações externas foram debatidos nas reuniões de professores?	Sim ( )	Não ( )	
1.2. Foram criados mecanismos de estabelecimentos de relações complementares entre a Avaliação Interna e a Avaliação Externa?	Sim ( )	Não ( )	
1.3. Houve reflexão sobre a prática docente a partir da identificação das dificuldades dos alunos apontadas pelos resultados das avaliações externas?	Sim ( )	Não ( )	
2. O currículo foi pauta na agenda de debate coletivo da escola?	Sim ( )	Não ( )	
2.1. Os objetivos de aprendizagem foram tema de discussão?	Sim ( )	Não ( )	
2.2. Os resultados das Avaliações Externas foram considerados no processo de avaliação das ações curriculares previstas no Projeto Pedagógico da Escola?	Sim ( )	Não ( )	
3. A escola promoveu ações com vistas a reduzir o baixo desempenho dos estudantes?	Sim ( )	Não ( )	
3.1. A escola levou em consideração os resultados das Avaliações Externas na avaliação e adequação das práticas pedagógicas?	Sim ( )	Não ( )	O que já fazemos
3.2. A escola tomou como referência os resultados das Avaliações Externas para definir as metas de melhoria dos níveis de aprendizagem?	Sim ( )	Não ( )	
3.3. A escola, através da interpretação dos resultados das Avaliações Externas, conseguiu identificar as principais dificuldades dos alunos?	Sim ( )	Não ( )	
3.4. Foram adotados mecanismos de avaliação contínua do trabalho pedagógico?	Sim ( )	Não ( )	
3.5. Houve articulação das Avaliações Externas e internas com vistas à promoção da melhoria pedagógica?	Sim ( )	Não ( )	

Fonte: Minas Gerais, 2016e, p. 6-7.

Verificamos, a partir dos exemplos destacados, dois aspectos relevantes para a compreensão do processo pedagógico na política de formação continuada da SEE-MG a partir do **Trabalho Educativo**, nossa categoria de análise.

Primeiramente, como já anunciamos, os ITAs visam influir diretamente nos processos de ensino, redefinindo os objetivos e as práticas pedagógicas em prol da elevação dos resultados educacionais. Isso pode ser observado também no conjunto dos ITAs 3, 4 e 5, que propõem análises mais específicas sobre os indicadores de cada escola referentes aos padrões de desempenho; rendimento e frequência dos estudantes; percentuais de acerto por descritor, considerando as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir das Matrizes de Referência. Conforme Freitas (2014), ao basear os objetivos da educação e a avaliação interna nas avaliações externas,

fica nítido o avanço da política rumo ao controle não só dos conteúdos, como também dos métodos da prática pedagógica.

O segundo aspecto que se sobressai decorre do primeiro e diz respeito ao conceito de autonomia presente nas formulações dos ITAs. No primeiro excerto que destacamos, fala-se em “garantir a autonomia para gerenciar processos pedagógicos” (MINAS GERAIS, 2016c, p. 3-4). No entanto, constatamos pelos roteiros propostos que a autonomia pedagógica está subordinada às avaliações externas e seus resultados. Diretores escolares e professores têm, dessa forma, seu trabalho reduzido basicamente a ratificar processos previamente elaborados de forma heterônoma ao ambiente escolar.

Isso significa que os ITAs evidenciam a ênfase em uma organização padronizada, que promove um esvaziamento da ação docente e busca definir o cotidiano da escola.

De acordo com Freitas (2014), a introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e das escalas de proficiência aprofundou a perspectiva do controle do processo educativo e da padronização dos conteúdos da escola e seus resultados. De acordo com o autor, a relação posta entre avaliação externa e interna tem repercussões diretas nas estratégias metodológicas. “As mediações internas criadas por esta abordagem são apoiadas em processos de gestão verticalizados igualmente inspirados pela lógica empresarial” (FREITAS, 2014, p.1094).

Conforme já explicitamos, a suposta autonomia pedagógica da escola foi colocada como um dos pilares da reforma educacional no estado. Entretanto, os programas de formação continuada anteriores aos ITAs, em nome da autonomia, afirmavam a submissão.

No âmbito do PROCAD I, por exemplo, o PDE e o Projeto Pedagógico eram considerados os instrumentos de gestão dessa autonomia nas esferas intra e extra escolar. Como se afirmava à época, a escola, “além de cumprir os dispositivos legais e de assegurar o ensino de conteúdos básicos definidos pela SEE-MG, tem liberdade para orientar o ensino no âmbito de sua atuação” (MINAS GERAIS, 1998a, p.14). Com o advento e consolidação das avaliações externas, observamos essa autonomia ser ainda mais cerceada a partir do Choque de Gestão: “Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na elevação da qualidade do seu desempenho, observando a legislação e as políticas vigentes e sua realidade” (SOUSA e FREITAS, 2009, p.36).

As passagens que destacamos exemplificam o que Lima (2011) pontuou como processo de ressemantização no âmbito das políticas públicas, isto é, o conceito de autonomia reduz-se à mera delegação política. De acordo com o autor, baseada na

concepção do “gerencialismo escolar”, a autonomia escolar seria apenas relativa, ou uma autonomia funcional, que, em última instância, seria um instrumento de regulação e controle. Desse modo, a autonomia se reduziria a uma técnica de gestão, configurando, em realidade, um processo de recentralização.

A recentralização de fato configura-se como um elemento estruturante da política educacional da SEE-MG. Quando se trata da análise da política de formação continuada, compreendemos que os impactos educacionais podem ser ainda mais profundos. A delimitação das ações dos diretores escolares, como também dos próprios professores, expressa nos materiais formativos, revela a concepção reducente de autonomia intelectual dos profissionais da educação. No que se refere aos diretores escolares, observamos esses impactos na redefinição da natureza do trabalho a ser realizado na Administração Escolar. A autonomia intelectual é um aspecto essencial da imaterialidade intrínseca ao **Trabalho Educativo**. Recorrendo novamente aos apontamentos de Michels, Shiroma e Evangelista (2011), a desintelectualização tornou-se uma característica elementar das políticas de formação docente.

Inspirados pela visão marxiana, podemos mesmo dizer que colocar os resultados das avaliações como fio condutor para ordenar a finalidade dos processos educacionais representa parte da tentativa de subordinar e assimilar o professor para ampliar as práticas de divulgação da sociabilidade capitalista. Desse modo, acreditamos que o foco no resultado expressa a forma autônoma e estranhada que o modo de produção capitalista tenta impor às condições e ao produto do **Trabalho Educativo**, contrapondo-se ao trabalhador e convertendo-se em sua antítese. Para além de expropriar o trabalhador docente da essência do seu trabalho, visa imprimir uma nova forma de humanização do ser social através da educação escolar.

Para finalizar nossa análise da política de formação continuada de diretores escolares a partir da categoria do **Trabalho Educativo**, é preciso destacarmos que, no governo Fernando Pimentel (2015-2018), a orientação ético-política vinda dos organismos internacionais para a educação foi mantida. Assim, os ITAs, o PEE e o Currículo Referência de Minas foram implementados em consonância com os pressupostos desses organismos. Isso pode ser verificado no excerto a seguir:

É um grande desafio para a próxima gestão dar continuidade a temática da equidade, da diversidade e da inclusão, entendendo serem estes fatores fundamentais para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos para o século XXI, seguindo os parâmetros da LDB, do PNE e dos organismos internacionais, como a UNESCO.

De forma complementar, é importante que haja avanços no desenvolvimento de políticas de formação para estas áreas, bem como se avance na estruturação formal das mesmas e no acompanhamento executivo das ações, promovendo instrumentos de indução, monitoramento e avaliação. (MINAS GERAIS, 2018f, p. 139)

Por isso, educador, é fundamental que a implementação do currículo e dos planos de aula deve ir além do pilar do aprender a conhecer, construindo vivências e experiências que proporcionem também o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. (MINAS GERAIS, 2019e, p.15)

Essas passagens evidenciam o que Shiroma e Zanardini (2020) argumentam, o conjunto de valores recomendado pelo relatório Delors (1996) continua de pé e fundamentando as propostas dos organismos multilaterais para a educação 2030. Para as autoras, essa perspectiva, ao mesmo tempo em que prega a valorização da subjetividade, das questões identitárias, do respeito à diversidade e de uma educação para a paz, aspectos de fato importantes nas relações da coletividade, ignora e não discute os fatores causadores das mazelas sociais intrínsecos ao modo de produção e à sociabilidade capitalista.

Com efeito, compreendemos que essa perspectiva repercute diretamente na concepção de **Administração Escolar** e constitui-se em uma das bases da política de formação de diretores escolares da SEE-MG. Paro (2012) afirma que, não obstante a **Administração Escolar** estar sujeita às múltiplas determinações sociais, as estratégias em favor da perspectiva capitalista da administração, que atualmente materializa-se no gerencialismo, incluem a desvinculação dos problemas educacionais do todo social, a utilização inadequada dos recursos disponíveis e o discurso acerca da incompetência daqueles que estão na direção das instituições. Dessa forma, entendemos que a política de formação de diretores propõe uma forma de administrar a escola que visa a perpetuação da sociabilidade hegemônica não apenas no campo econômico, mas também na esfera política.

## 5.2 Administração Escolar e a Política de Formação Continuada

O objetivo desta seção é apresentar a análise da política de formação continuada de diretores escolares da SEE-MG a partir da categoria **Administração Escolar**. Para tanto, apoiamo-nos especialmente em Paro (2012, 2014, 2015, 2018), cujas formulações

nos auxiliam na identificação e compreensão dos elementos em que se alicerçam a concepção de administração no contexto da reforma da educação em Minas Gerais.

Ao abordar a categoria da **Administração Escolar**, no segundo capítulo, buscamos evidenciar que Paro (2012) resgata o caráter instrumental da administração a partir da categoria **Trabalho**, em sua perspectiva ontológica. Ao realizar esse movimento intelectual, o autor constata que a administração é uma dimensão inerente ao processo de trabalho, portanto, tem um caráter geral e é suscetível às determinações sociais e históricas. Paro (2012) argumenta que apreender esse processo é fundamental para o exame da atividade administrativa escolar.

Tais considerações norteiam a perspectiva assumida nesta tese. Compreendemos que as categorias **Administração Escolar** e **Trabalho Educativo** encontram-se intrinsecamente relacionadas. Ambas se concretizam no cotidiano das instituições escolares como atividades que possuem especificidades que as distinguem. Entretanto, ao mesmo tempo, mantêm uma relação de interdependência e reciprocidade entre os meios e os fins no âmbito educacional.

Paro (2012) caracteriza, a partir de suas reflexões, a função mediadora dos diretores escolares e enfatiza que essa atividade tem um caráter singular. Esses trabalhadores exercem uma administração que tem como objeto a escola, cuja finalidade é o processo pedagógico, este, por sua vez, é o que dá sentido e determina as atividades de mediação. A singularidade da **Administração Escolar** se encontra justamente na finalidade ontológica do processo educativo: formar, de modo intencional, indivíduos humanos (SAVIANI, 2013), personalidades humano históricas (PARO, 2012) a partir do ensino/aprendizado do conhecimento produzido sócio historicamente e da interpretação crítica da realidade.

Na primeira parte deste capítulo, dedicamo-nos a verificar a concepção de educação presente nas formulações da política de formação continuada da SEE-MG, tendo como referência a categoria do **Trabalho Educativo**. Ao focarmos nossa análise na direção escolar compreendemos que, a partir do movimento sócio-histórico, o **Trabalho Educativo** não está restrito ao professor, pois compõe e se desdobra na organização escolar. Essa categoria permitiu-nos evidenciar que as formulações presentes nos documentos da política de formação continuada de diretores da SEE-MG explicitam que a finalidade da educação é a promoção da qualidade do ensino, expressa pela redução dos altos índices de repetência e evasão, mas primordialmente pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Compreendemos que essa perspectiva, centralizada nas avaliações e nos resultados, imprime uma finalidade para a educação que vai de encontro à natureza dessa atividade. O foco na gestão e nos processos gerenciais, busca equiparar os objetivos da escola aos de uma empresa. Por conseguinte, os impactos vão desde a reconfiguração do trabalho docente à fragilização do processo administrativo escolar.

### 5.2.1 Administração Escolar nas formulações da SECOM e do PROCAD

Coerentemente com o ideário neoliberal, a **Administração Escolar** na política de formação continuada da SEE-MG nos anos de 1990 passou a ser concebida a partir de dois processos principais, quais sejam, a descentralização, a partir da transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para a escola, e o que podemos denominar de “gerencialização da escola pública”<sup>89</sup>, considerando que o objetivo desse processo é a alteração da natureza administrativa escolar, isto é, por dentro, a partir dos pressupostos do gerencialismo, traduzidos, em sua dimensão objetiva, pela utilização eficaz de recursos e pela gestão por resultados, configurando assim uma **Administração Escolar de Novo Tipo**.

A implementação da SECOM foi um dos passos mais importantes para o avanço da cultura gerencial para o interior do processo educativo nas escolas mineiras, da concepção à execução. Como vimos no capítulo quatro, a Lei nº10.486, de 24/07/1991, dispunha em seus artigos que o processo de escolha de diretores escolares seria composto de prova escrita e eleição pela comunidade. Esse processo privilegiou três características consideradas imprescindíveis para o perfil dos diretores. A primeira dizia respeito aos conhecimentos necessários à gestão escolar, a segunda referia-se à capacidade de

---

<sup>89</sup> Com a licença dos estudos gramaticais e linguísticos, compreendemos com Bechara (1999) que a criatividade é uma dimensão universal da linguagem, juntamente com a materialidade, semanticidade, alteridade e historicidade. Assumimos com o autor que a linguagem é uma das primeiras e principais formas de manifestação da cultura. Nesse sentido, é uma “atividade livre e criadora, ou ‘do espírito’, isto é, como algo que vai mais além do aprendido, que não simplesmente repete o que já foi produzido” (BECHARA, 1999, p.29). A renovação lexical ocorre no seio das relações sociais, quando o sujeito se defronta com necessidades relacionadas às diversas formas comunicativas, inclusive aquelas do âmbito científico. Pois bem, valemo-nos dessa justificativa para defender o uso/criação da expressão – construção nos termos de Goldberg (1995) - “gerencialização da escola pública”. Compreendemos que essa construção define com mais clareza o que gostaríamos de enunciar, ou seja, a introdução das formas de regulação do gerencialismo na escola pública visa alterar, transformar a natureza do público em privado, a partir da incorporação, objetiva e subjetiva, de elementos e valores da ideologia capitalista neoliberal. Enquanto a expressão “gerencialismo” indicaria a doutrina, presente no sufixo *-ismo*, a “gerencialização” indicaria o processo de transmutação, a partir do sufixo *-iz(ar)* que indicaria a ação causal do verbo “gerencializar”.

gerenciamento e a terceira tinha relação com a aptidão para a liderança. Essas qualidades enfatizam o caráter técnico exigido para os diretores escolares diante das novas demandas da sociedade. Todavia, a partir da categoria da **Administração Escolar**, compreendemos que a dimensão técnica se reveste de uma dimensão política, que, no caso da SECOM, configurar-se-ia a partir da adoção de métodos, procedimentos e comportamentos de uma direção determinada a priori.

Através do processo de descentralização, muitas atribuições foram transferidas aos diretores escolares, conforme expusemos sucintamente no capítulo quatro e de forma completa no APÊNDICE 1. Os diretores escolares tiveram que assumir, além da gestão pedagógica, funções relativas às esferas financeira e patrimonial e à gestão de pessoas, ou seja, tornaram-se responsáveis pela movimentação e acompanhamento da vida funcional dos professores, especialistas técnicos e demais funcionários da escola. Juntamente com as novas atribuições, surgiram novas responsabilidades pelas quais passaram a responder. As principais razões levantadas pela SEE-MG para justificar esse processo constam na Resolução nº7.148, de 16 de junho de 1993, considerando:

- a política educacional do Estado que privilegia a **autonomia pedagógica, administrativa e financeira** da escola pública estadual como forma de favorecer a qualidade do ensino,
- a necessidade de assegurar a unidade da Direção da escola, que é exercida pelo Diretor juntamente com o Colegiado da escola,
- a importância da participação efetiva do Diretor da Escola no encaminhamento do processo educativo, como coordenador dos esforços de toda a comunidade escolar rumo a consecução dos objetivos educacionais segundo as diretrizes expressas no plano de desenvolvimento da escola,
- os compromissos assumidos pelo Diretor através do processo de seleção competitiva interna, onde a competência técnica e a aptidão para a liderança foram levadas em conta. (MINAS GERAIS, 1993b, grifo nosso)

Esses argumentos revelam que, para legitimar o processo de descentralização, a SEE-MG pautou-se em reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo educativo em prol da democratização, como é o caso da autonomia. Consideramos que a apropriação desse discurso obscurece as reais intenções da política educacional mineira. Precisamos lembrar, ainda, que os diretores escolares, assim como todos os trabalhadores da educação, são considerados e denominados pela lógica gerencial como recursos humanos. Esses recursos, assim como aqueles de ordem material e/ou financeira, têm de ser utilizados, no modo de produção capitalista, visando a elevação da produtividade e a expansão máxima do capital. Daí que os processos de descentralização visam, além da

economia de recursos<sup>90</sup>, o aproveitamento máximo da força de trabalho, configurando-se como um dos nexos causais da intensificação e da precarização do trabalho. A partir da categoria da **Administração Escolar**, fica evidente que a sobrecarga de funções prejudica ainda mais a concretização da finalidade educativa.

O empreendimento da descentralização nesse período se deu concomitantemente à instituição do Programa Gerência da Qualidade Total na Educação pela SEE-MG. Esse fato propiciou a difusão das premissas do gerencialismo no âmbito da educação e, mais especificamente, para a Administração Escolar. Os argumentos utilizados para justificar a implementação da GQTE enunciavam:

- 1 – a necessidade de dotar as escolas públicas, órgãos regionais e central da Secretaria de Estado da Educação, de metodologia gerencial capaz de promover a qualidade do ensino;
- 2 – a importância de se fortalecer a gestão da escola e instrumentalizá-la para a conquista de sua autonomia e a **satisfação dos usuários**; pais, professores, servidores e sociedade geral;
- 3 – a premência de que o controle do processo educacional seja feito por toda comunidade escolar para a construção da escola pública de qualidade;
- 4 – a indispensável redução dos altos índices de repetência, garantindo a permanência do aluno na escola e o correto percurso escolar;
- 5 – os efetivos **resultados** alcançados pela Gerência da Qualidade Total nas diversas áreas em que foi aplicado em todo mundo;
- 5 – o gerenciamento da Qualidade Total favorecer o planejamento e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola, do Projeto Pedagógico, permitindo a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se **gerentes conscientes e responsáveis** dos processos sob sua responsabilidade. (MINAS GERAIS, 1993a, grifo nosso).

A passagem que destacamos projeta os elementos conceituais mais expressivos do processo de “gerencialização da escola pública” por equipará-la a uma empresa privada. O foco nos resultados e a perspectiva da *accountability* são elementos que diferenciam o gerencialismo do modelo burocrático de administrar. Nesse sentido, são evocados alguns componentes determinantes como responsabilização, imputabilidade e prestação de contas, isto é, formas de constranger à busca por melhores resultados. Soma-se a esse conjunto de elementos outra propriedade que se destaca no modelo gerencial, o controle social do trabalho docente por parte dos clientes ou usuários. Evidentemente,

---

<sup>90</sup> Ao estabelecer as novas atribuições dos diretores escolares, a SEE/MG incluiu a captação de recursos em outras fontes que não as oficiais. Ao mesmo tempo em que coloca abertamente o não provimento às escolas dos recursos necessários, incumbe e responsabiliza os diretores escolares por conseguí-los, seja em ações junto à comunidade ou através de parcerias com órgãos públicos e privados.

esses aspectos são expressão do discurso da GQTE, que demarcou de modo exacerbado as reformas educacionais da década de 1990.

Considerando a categoria de análise da **Administração Escolar**, a GQTE é colocada como única alternativa, sustentando um discurso que rechaça a ideia de uma perspectiva democratizante para a educação, haja vista que os espaços destinados à participação da comunidade nos processos decisórios estão já demarcados pela tensão gerencial de produtividade e alcance de resultados. Recobrando Paro (2012), ao adotar essa perspectiva a SEE-MG age como se fosse possível igualar, em termos políticos ou técnicos, direção escolar e direção empresarial, finalidade do **Trabalho Educativo** e finalidade empresarial.

A política materializada no PDE, implantado também no início da reforma, exemplifica essa perspectiva, como já ressaltamos no capítulo quatro. A instrução normativa publicada pela SEE-MG à época previa:

- 5- Cabe à Direção da Escola:
  - 5.1- convocar a comunidade escolar para discutir problemas, necessidade, soluções e as metas da escola;
  - 5.2- convocar os profissionais da escola para a elaboração do Plano de Desenvolvimento e o Projeto Pedagógico;
  - 5.3- divulgar no âmbito da escola e da comunidade o Plano de Desenvolvimento e o Projeto Pedagógico;
  - 5.4- fazer cumprir os compromissos expressos nas metas e ações estabelecidas.
  - 5.5- coordenar a avaliação do Plano de Desenvolvimento e do Projeto Pedagógico da escola e divulgar os resultados alcançados.
- 6- Cabe aos professores e especialistas:
  - 6.1- elaborar o Plano de Desenvolvimento e o Projeto Pedagógico;
  - 6.2- implementar as ações previstas;
  - 6.3- realizar a avaliação do Plano de Desenvolvimento e do Projeto Pedagógico da escola.
- 7- Cabe aos pais, alunos e comunidade escolar:
  - 7.1- colaborar na identificação de problemas, necessidades e definição de metas;
  - 7.2- colaborar na implementação do Plano de Desenvolvimento e do Projeto Pedagógico da escola;
  - 7.3- participar da avaliação do Plano de Desenvolvimento e do Projeto Pedagógico da escola. (MINAS GERAIS, 1994a)

O trecho que recortamos demonstra a visão estreita dos processos de democratização no contexto neoliberal ao definir as ações que competem a cada instância da comunidade escolar seguem uma instrução, apontando apenas um trajeto possível.

Heloani (2018), baseado em Motta (1985), alerta para a ambiguidade do conceito de participação no gerencialismo, pois nessa visão a via participativa configura-se como uma forma de lidar com os conflitos, de 237lcança237-los e até mesmo antecipar-se a eles. Sob esse pano de fundo, o PDE foi concebido para ser o referencial básico da gestão

do **Trabalho Educativo**. Ademais, é um instrumento que exprime a dimensão do controle do trabalho<sup>91</sup>, que não se circunscreve apenas à organização e divisão de tarefas, mas estabelece-se principalmente por meio da avaliação.

Consideramos que, sob a perspectiva do gerencialismo, a avaliação tornou-se uma espécie de panaceia<sup>92</sup>, envolvendo todas as dimensões da **Administração Escolar** e do **Trabalho Educativo**, introduzindo no cotidiano das escolas novas formas de controle para além dos recursos materiais, mas especialmente das práticas pedagógicas implementadas. Também nessa seara a política de formação continuada de diretores escolares cumpre um papel pedagógico considerado estratégico e fundamental. Vejamos o exemplo do PROCAD I.

Tabela 4

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PDE	
<b>Avaliar para quê?</b>	Para assegurar que o desempenho real possibilitará o alcance dos padrões estabelecidos no PDE.
<b>Avaliar o quê?</b>	Produtividade organizacional, inovações introduzidas, Projeto Pedagógico, Condições institucionais e atores.
<b>Quem estará avaliando?</b>	Todos os segmentos profissionais internos (professores, pedagogos, diretor, pessoal administrativo, auxiliar); alunos; pais de alunos; comunidade externa; especialistas de órgãos regionais.
<b>Como avaliar?</b>	Levantar dados estatísticos; construir gráficos de produtividade; listar elementos facilitadores e dificuldades; levantar opiniões; identificar os principais pontos a reforçar ou eliminar; caracterizar a prática pedagógica existente; identificar problemas de infraestrutura institucional.
<b>Quando avaliar?</b>	O objetivo é introduzir uma “cultura de avaliação” na escola, como atividade organizada e intencional, portanto exige um Plano de Avaliação que contenha os objetivos, defina mecanismos e instrumentos, organize um cronograma de trabalho, construa instrumentos de pesquisa.

Síntese elaborada pela autora a partir das orientações contidas no Módulo 1 do PROCAD (MINAS GERAIS, 1998a)

Os elementos sintetizados no quadro deixam mais explícita a racionalidade imposta pela perspectiva gerencialista ao processo educativo e à **Administração Escolar**, que deve estar sustentada no individualismo e em uma forma de racionalização do

<sup>91</sup> Segundo Paro (2012), na administração escolar sob o capitalismo, a coordenação do esforço humano coletivo expressa-se, principalmente, através da gerência. Aliado a isso, as escolas conservam um sistema hierárquico análogo ao das empresas, cujo ápice é ocupado pelos diretores escolares. ainda que seja aventada uma margem de liberdade – como por exemplo quando nos textos das políticas se referem às equipes gestoras – há um padrão de combinação que garante hierarquia e controle das ações.

<sup>92</sup> Essa compreensão está presente, em certa medida, nos apontamentos de Heloani (2018) ao afirmar que a avaliação se configura como uma premissa fundamental para a legitimação dos processos gerenciais. O autor assevera ainda que medir, comparar, classificar tornaram-se uma verdadeira obsessão e alerta que, nesse contexto, a avaliação exprime uma forma de poder que impele os indivíduos à competição permanente.

trabalho que privilegia planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados. É possível inferirmos dessas formulações valores de espectro mercadológico, os quais reavivam princípios e técnicas tayloristas da administração científica, dando-lhes novos contornos, mas que são incorporados compulsoriamente à educação e de forma alheia às reais necessidades das escolas públicas. O trecho a seguir comprova essa perspectiva:

Enquanto a **avaliação**, da forma como foi conceituada inicialmente, exerce um controle estratégico com relação à escola, especialmente quanto aos fins e objetivos de seu plano de ação, o **acompanhamento** é um tipo de controle do âmbito operacional, voltado para a execução do plano passo a passo. O acompanhamento da ação se dá através do monitoramento, que é um importante instrumento de gestão, na medida em que se dá oportunidade à escola de saber se a realização das ações está ocorrendo conforme o planejado. (MINAS GERAIS, 1998a, p.96, grifos no original)

Essa passagem reforça a compreensão de que a coordenação do esforço humano coletivo se faz, fundamentalmente, a partir do controle, isto é, por meio do monitoramento, avaliação e prestação de contas. Nesse contexto, os diretores escolares se defrontam não apenas com a falta de autonomia institucional, mas passam à condição de fiscais, gerentes e avaliadores do exercício e da autonomia docentes. Sob essa concepção, a relação que se estabelece entre a direção escolar e professores não é apenas de hierarquização, mas envolve tensão e contraposição. Interpretamos que a avaliação de desempenho emerge como um elemento de exacerbação desse cenário. Observemos a passagem do PROCAD que reforça essa visão:

A finalidade maior da avaliação de desempenho, segundo diversos autores, é mensurar o grau de contribuição de cada empregado para a consecução dos objetivos da empresa, procurando, a partir daí, melhorar os seus resultados. (MINAS GERAIS, 1998c, p.108)

A incoerência presente nas formulações da política da SEE-MG não reverbera apenas no nível do discurso, mas é reveladora da contradição inerente ao projeto educacional posto e ao processo de “gerencialização da escola pública”. Constatamos que a mediação prevista para os diretores escolares engloba, ao mesmo tempo, o arbítrio acerca do desempenho dos professores, em decorrência das metas estipuladas, e a mobilização da dimensão subjetiva desses trabalhadores. O dirigente escolar é “o grande elemento de articulação que, com sua liderança, conjuga os esforços do grupo, os recursos existentes, as expectativas e os interesses em torno do alcance de metas e objetivos educacionais” (MINAS GERAIS, 1998a, p.93). Assim, compreendemos com Heloani (2018) que a transposição do modelo gerencial para o âmbito escolar

potencialmente afeta as relações interpessoais, os processos de intercompreensão no trabalho, bem como põe em questão o viés da coletividade do trabalho.

O foco na gestão educacional tem figurado como uma recomendação recorrente nos documentos dos organismos internacionais quando se trata da melhoria da qualidade da educação pública nos países de capitalismo dependente. Com efeito, a concepção de educação presente na política de formação continuada de diretores da SEE-MG assume integralmente essa orientação, ignorando a finalidade da educação que interessa à classe trabalhadora. Dessa forma, consideramos que as determinações da política educacional da SEE-MG, na implantação da reforma, violam o princípio básico da administração em geral, e, de forma particular, da **Administração Escolar**, que é a adequação entre meios e fins.

Os documentos referentes a esse período da reforma evidenciam que o gerencialismo constituiu-se como o principal meio de operacionalizar o alcance dos objetivos educacionais na rede estadual de Minas Gerais, ao mesmo tempo em que se buscava garantir que preceitos privados, considerados hegemônicos, passassem a qualificar a escola pública e a educação pública. Não obstante, é preciso reconhecer que esse processo não ocorreu de forma linear e sem contradições, como podemos observar no trecho extraído do PROCAD II:

Se a escola, como organização, deve ser modernizada, tal modernização deve estar a serviço da instituição, de seus princípios éticos, das tradições nacionais ou regionais que permeiam o processo educacional. [...] Porque atualmente, cada vez mais há uma mentalidade que quer engessar as escolas dentro dos modelos de gestão empresarial capitalista, cujos objetivos já conhecemos bem: máximo lucro, redução do número de trabalhadores, eficácia e qualidade duvidosas. O que interessa é o produto final e seu lucro. Essa ideologia é insensível aos valores e tradições, aos sonhos, à saúde ou à subjetividade de quem trabalha. Uma escola não produz “alunos em série”, como carros ou refrigerantes. [...] Um administrador “moderno” pode querer, em nome da “qualidade total” e outros modismos do capitalismo, passar como um trator por cima dos valores que são importantes para a vida do aluno, do funcionário, do professor ou da comunidade. Uma boa escola não deve ter nada de “total” (o termo é enganoso, fala de algo inatingível). Aliás, nesse modelo de organização, os trabalhadores devem produzir cada vez mais, sem discutir ou sem saber o que estão fazendo, muitas vezes adoecendo física e mentalmente. (MINAS GERAIS, 2001a, p.72-73)

Conforme vimos pontuando ao longo das análises, o período de realização do PROCAD II abriu espaço para a contra-argumentação. O excerto acima é um exemplo de reconhecimento da não identidade absoluta entre empresa e escola, as contradições e efeitos do modelo gerencial são considerados e expostos. Shiroma e Campos (2006)

assinalam que a apropriação dos preceitos do ideário gerencialista se dá de forma contraditória, permitindo a construção de novos nexos com o trabalho realizado nas escolas. De acordo com as autoras, à medida que se aumentam as exigências de adesão dos diretores escolares ao gerencialismo, crescem as tendências à resistência na execução das atividades, ainda que de formas silenciosas e individuais.

Em vista do exposto, compreendemos que as políticas de formação continuada de diretores escolares da SEE-MG – como a SECOM e o PROCAD — cumprem um duplo papel no processo de “gerencialização da escola pública”. Primeiramente, são expressão das novas formas de regulação do trabalho no contexto da reestruturação produtiva e do neoliberalismo. Em segundo lugar, atuam estrategicamente na conformação objetiva e subjetiva dos diretores escolares aos pressupostos gerenciais, que conjugam ideias e princípios produtivistas aos processos de descentralização. Tais aspectos são visíveis nas passagens que definem qual o perfil e as competências do dirigente escolar. Vejamos:

É função específica do Diretor ser o articulador político, pedagógico e administrativo da escola. (MINAS GERAIS, 1993b)

O diretor deve ter uma função técnica e política, não se limitando apenas a ser um administrador de prédio, de pessoal e de normas. Ele deve ser o líder articulador do processo educacional. (MINAS GERAIS, 1998b, p.99)

O diretor é o administrador, o gerente de uma empresa, cujo papel é da maior importância na construção do futuro deste País: a Escola (MINAS GERAIS, 1998c, p.94)

Nos documentos do PROCAD II, afirma-se que os diretores escolares são responsáveis por coordenar o processo de elaboração e reelaboração permanente do Projeto Político-Pedagógico da Escola, pela criação e manutenção das condições institucionais necessárias à promoção do ensino fundamental humanista e de qualidade para todos. Afirma-se ainda que essas responsabilidades são a base para a definição do profissional que se deseja formar no programa, ou seja, um profissional que se caracteriza, principalmente, pelas competências de: criar um ambiente em que se valorize a identidade cultural e as experiências dos integrantes da comunidade escolar; atuar democraticamente na gestão democrática da escola; ancorar a proposta de gestão democrática no processo contínuo de elaboração/reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola; coordenar a organização do trabalho pedagógico de sua escola; coordenar a definição de um sistema de avaliação da aprendizagem adequado às novas formas de organização do trabalho escolar; coordenar o aperfeiçoamento dos aspectos pedagógicos da escola (MINAS GERAIS, 2001a, p.9-10).

É possível observarmos nessas passagens, assim como em outros documentos analisados, que as denominações: diretor, dirigente, gestor, administrador ou gerente são utilizadas para se referir ao mesmo profissional genericamente, sem distinção de significados, ou seja, como se fossem vocábulos sinônimos.

Todavia, é preciso registrar que há uma predileção pelo uso da expressão “diretor escolar”, principalmente nos documentos de origem jurídico-normativa e isso tem uma razão de ser. Concordamos com Paro (2015) que esse fato está diretamente relacionado à dimensão política do trabalho dos diretores escolares, que a natureza técnica das demais designações não dão conta de exprimir. Não obstante, isso não significa um apreço menor pela dimensão técnica da profissão. Ao contrário, compreendemos, a partir da política de formação continuada da SEE/MG, que essa dimensão foi reconfigurada para atender aos preceitos descentralizadores assumidos por meio da reforma educacional dos anos 1990. Desse modo, observamos que os diretores escolares, além de educadores, são caracterizados como líderes, mediadores, articuladores, coordenadores que devem exercer um papel ativo nas esferas pedagógica, administrativa e financeira. Portanto, tais aspectos justificam a necessidade de uma formação específica.

Ao nosso ver os elementos levantados estão relacionados com a dimensão da subjetividade. De acordo com Shiroma e Campos (2006), para além de difundir um discurso e uma agenda, a perspectiva gerencialista da educação visa operar uma transformação na subjetividade dos gestores educacionais, mediante a implantação de mecanismos objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente. As autoras apontam que está em curso a criação de uma nova identidade para o dirigente escolar.

Feitas essas considerações, passaremos à análise das políticas implementadas no Choque de Gestão a partir da categoria da **Administração Escolar**.

### 5.2.2 Administração Escolar nas formulações do PROGESTÃO e da Certificação Ocupacional

O Choque de Gestão, implementado nos governos Aécio Neves e Antônio Anastasia, promoveu, como já mencionamos, uma ampliação e um aprofundamento do caráter gerencial por meio das políticas públicas, que, declaradamente, destacavam a necessidade de orientação para resultados, estabelecimento de metas e avaliação do desempenho em todas as esferas da administração pública. O mesmo ocorreu no âmbito

da educação. A política de formação continuada de diretores escolares continuou sendo uma das estratégias fundamentais para a radicalização e consolidação do processo de “gerencialização da escola pública”.

A adesão da SEE-MG ao PROGESTÃO indica que esse processo avançava em nível nacional e, particularmente em Minas Gerais, estava alinhado à concepção de um modelo de gestão escolar cujos resultados se converteram na referência central, como foi possível verificarmos em nossa análise a partir da categoria do **Trabalho Educativo**. Ademais, a formação continuada era considerada uma ação estratégica do ponto de vista do financiamento e da gestão da educação no estado, tal como exposto na Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, que instituiu o primeiro Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG).

11.1.2 Assegurar a formação continuada dos diretores de escolas públicas, em todos os níveis de ensino, e dos dirigentes das superintendências regionais de ensino, com ênfase especial na gestão dos processos administrativos e pedagógicos, visando a assegurar a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da gestão democrática. (MINAS GERAIS, 2011a, p.14)

É possível observar na passagem acima que a formação continuada de diretores deve estar fundamentalmente, mas não somente, relacionada com as novas atribuições que passaram a assumir desde a implementação dos processos de descentralização via reforma. Nesse sentido, na maioria dos documentos dos programas analisados, a gestão escolar é considerada a partir de uma estrutura tripartite, abarcando gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão financeira. O PROGESTÃO enquadrava-se nessa perspectiva e, portanto, atendia às expectativas da SEE-MG, coadunando-se com a concepção neoliberal para a **Administração Escolar**.

Diferentemente dos programas anteriores, no PROGESTÃO a SEE-MG declara, de forma contundente, a adesão à pedagogia das competências e o objetivo de intensificar a “mobilização administrativa no sentido de ressignificar as competências necessárias ao desempenho profissional, com vistas à melhoria da qualidade do ensino público” (MINAS GERAIS, 2008c, p.78). Como se afirma no Guia do Diretor Escolar, o exercício da função exige, além dos critérios objetivos de formação, que os diretores escolares apresentem o perfil<sup>93</sup> para o gerenciamento competente e sejam capazes de ampliar a participação da comunidade escolar na gestão democrática.

---

<sup>93</sup> No Guia do Diretor Escolar a SEE-MG apresenta as características que devem compor o perfil dos diretores escolares, que podem ser conferidas no anexo 2 desta tese.

Esse aspecto nos remete às formulações de Ramos (2001) de que a competência se tornou um princípio da organização do trabalho em detrimento da formação para a profissão. De acordo com a autora, o domínio de uma profissão é algo inquestionável, muito embora possa ser desenvolvido. As competências, por sua vez, expressam propriedades inconstantes e sensíveis às demandas internas e externas ao contexto de trabalho, de modo que os profissionais têm de se submeter recorrentemente a um processo de validação de seus conhecimentos. É uma concepção de gestão do trabalho que encerra a perspectiva de educação ao longo da vida e da necessidade de certificação. Como observamos nas políticas da SEE-MG, o PROGESTÃO e a Certificação Ocupacional foram elaborados para cumprir esse papel.

A caracterização do perfil dos diretores escolares deixa evidente que a formação continuada, as atribuições delegadas, assim como a atuação prática qualificam-lhes como “gerentes” responsáveis pela execução e controle de um projeto de educação que serve à nova sociabilidade capitalista. Ao mesmo tempo, é notável a ausência de uma reflexão acerca do seu papel como agentes políticos à frente da direção de uma escola. Nesse sentido, consideramos que, ao implementar processos formativos baseados na lógica das competências, a SEE-MG omite conhecimentos considerados fundamentais para uma formação omnilateral dos diretores escolares em favor de uma educação emancipadora. Ao contrário, o que constatamos é a ênfase na dimensão prática de uma administração baseada na perspectiva gerencialista.

Nos módulos do PROGESTÃO constatamos que, além de elaborar planos de aplicação, execução e prestação de contas dos recursos financeiros e cuidar da aquisição, manutenção, conservação e segurança do patrimônio escolar, os diretores escolares são responsáveis por “eleger prioridades, promover a participação da comunidade escolar, fazer parcerias, negociar recursos humanos e financeiros, em circunstâncias nem sempre favoráveis. . .” (MARTINS e AGUIAR, 2001, p.7). Como já pontuamos, o processo de descentralização delegou aos diretores escolares inúmeras atividades antes exercidas pelos órgãos centrais e, além disso, incluiu responsabilidades outras, estranhas não somente ao âmbito da educação, mas do ponto de vista da **Administração Escolar** como é possível notar no excerto a seguir:

Nas unidades anteriores, você estudou as possibilidades de gestão financeira da escola associada à administração pública local, do município ou do estado em que está inserida. Mas sabe-se que os recursos financeiros públicos destinados às escolas públicas são, na maior parte das vezes, insuficientes para cobrir todos os investimentos de que necessitam. E, no processo atual de construção de autonomia, **cabe à escola não apenas buscar as fontes de**

**financiamento público a que tem direito como, também, procurar na comunidade fontes alternativas de recursos financeiros** que possam integrar os montantes necessários ao seu funcionamento em condições de melhor qualidade. (MOREIRA e RIZZOTTI, 2001, p.97, grifo nosso)

Nesta unidade, você estudou a **importância de o(a) gestor(a) buscar fontes adicionais de recursos para o bom funcionamento das escolas**, num processo de descentralização administrativa que enfatiza a autonomia de gestão das escolas. Isso não quer dizer que a escola vá ser privatizada ou passar a depender unicamente de recursos privados, mas que devem-se criar estratégias de captação de recursos oriundos da sociedade civil que, somados aos recursos públicos, proporcionem melhorias às condições de realização do trabalho educativo. (MOREIRA e RIZZOTTI, 2001, p.105, grifo nosso)

Verificamos que, mais uma vez, o governo opera a transferência das funções do Estado e de suas responsabilidades, como também confronta os diretores escolares à criação de estratégias para captação de recursos através de parcerias internas e externas à comunidade escolar, enquanto uma competência importante do gestor, justificada sob o rótulo de autonomia escolar. Essas orientações são complementadas pela SEE-MG, no Guia do Diretor Escolar. Vejamos.

[...] Inicie em sua Escola esse processo, Diretor, porque mudar comportamento faz parte do trabalho do líder. Comece contagiando e envolvendo a todos na construção dessa Escola onde todos aprendem e são felizes. Busque parceiros, faça propostas que vão ao encontro dos interesses e necessidades de sua escola e de sua comunidade. Incentive, entusiasme, chame à participação.

Nesse processo, você, com certeza, poderá contar com:

- Comunidade Escolar;
- Voluntariado;
- Polícia Militar de Minas Gerais;
- Igrejas;
- Empresas Locais;
- Organizações Não-Governamentais (ONG);
- Conselho Tutelar – Juizado de Menores;
- Universidades;
- Associação de Bairros;
- Serviços Públicos Municipais – Saúde, Ação Social, entre outros. (MINAS GERAIS, 2008c, p.44-45)

Os excertos em destaque expressam um aspecto importante na forma de racionalização do trabalho na perspectiva do gerencialismo. A liderança é enfatizada como uma das mais importantes competências dos diretores escolares, por isso a expressão “líder” é utilizada nessa passagem acima e em tantas outras. É uma competência que conjuga valores e características comportamentais no campo da individualidade, mas especialmente, no campo das relações interpessoais, as quais são passíveis, inclusive, de mensuração objetiva, conforme pode ser observado no teste de liderança apresentado nos módulos do PROGESTÃO e por nós reproduzido no anexo 1.

Compreendemos que a tônica sobre os aspectos subjetivos, principalmente no que se refere à resolução de problemas estruturais presentes nas escolas (recursos parcos, violência, desigualdades, falta de professores, infraestrutura inadequada, etc), negligência as múltiplas determinações sociais e históricas que constituem a educação no estado e no país. Ao mesmo tempo, através da formação continuada, os diretores escolares são submetidos a um processo de despolitização, que visa eximir o Estado de seu papel e responsabilizá-los pelo fracasso da educação.

Cumpre assinalar, uma vez mais, que a organicidade da política educacional da SEE-MG acentua-se no Choque de Gestão. Esse fato pode ser verificado a partir do foco na coordenação do esforço humano coletivo, no nível macro da administração da educação e no nível micro da **Administração Escolar**. Tal como expusemos no capítulo quatro, o PROGESTÃO não foi implementado como uma ação isolada, mas em articulação com a Certificação Ocupacional e com a Avaliação de Desempenho dos diretores escolares. A introdução desses instrumentos e estratégias foi uma forma de consolidar a visão gerencial no âmbito da educação e alinhar a SEE-MG à perspectiva política da gestão de recursos humanos que estava sendo implantada em todo o aparelho de Estado. Como consta nos editais publicados,

A Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar será realizada com o objetivo de **credenciar** professor ou especialista em educação básica ocupante de cargo das carreiras ou detentor de função pública estável ou designado para exercer o cargo de Diretor de Escola Estadual. (MINAS GERAIS, 2007c, grifo nosso)

A Certificação Ocupacional pretende **aferrir e atestar**, através de uma avaliação formal, objetiva e generalizada, habilidades técnicas e conhecimentos mínimos necessários ao exercício do cargo de Diretor de Escola Estadual, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da educação, provendo as Escolas Estaduais com profissionais reconhecidamente qualificados e tecnicamente habilitados para o desenvolvimento das políticas educacionais. (MINAS GERAIS, 2013d, grifo nosso)

A certificação Ocupacional busca, por meio de prova, **avaliar** conhecimento pedagógico, técnico e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo de Diretor de Escola Estadual. (MINAS GERAIS, 2015b, grifo nosso)

A Certificação Ocupacional foi instituída com a finalidade de introduzir critérios técnicos de racionalidade para a indicação aos cargos de comissão, os quais são considerados postos de confiança do governo. Se, por um lado, essa política representa uma forma de combater o clientelismo e o caráter autoritário presentes nas indicações para o Cargo de Diretor de Escola, por outro constitui-se, como já apontamos, um forte instrumento de regulação e controle do trabalho na **Administração Escolar**, pois visa

assegurar que somente os candidatos com o perfil exigido participem das eleições para a direção. Como vimos defendendo ao longo dessa análise, a política de formação continuada de diretores escolares da SEE-MG promove um processo de “gerencialização da escola pública”, as expressões contidas nessas passagens e por nós destacadas – credenciar, aferir, atestar, avaliar – caracterizam o viés meritocrático dessa política, que busca fomentar a competitividade na esfera pública a partir da introjeção de princípios mercadológicos/gerenciais.

Os princípios aos quais nos referimos podem ser observados mais concretamente nas provas da Certificação Ocupacional de diretores da SEE-MG, como expusemos na categoria do **Trabalho Educativo**, e nos instrumentos de Avaliação de Desempenho Individual (ADI). As provas da certificação, além de aferir, atestar e avaliar as competências acumuladas pelos participantes, visa também medir, de certa forma, o potencial de desempenho desses profissionais a partir de questões baseadas em situações práticas. O desempenho no exercício das atribuições propriamente dito é avaliado por instrumentos específicos, vide anexo 3, que regulam a ADI e baseiam-se nos mesmos precedentes.

Assim, a Avaliação de Desempenho dos diretores escolares divide-se em quatro critérios ou padrões de desempenho, os quais, por sua vez, desdobram-se em habilidades específicas. O primeiro critério é denominado de **Desenvolvimento Profissional** e avalia o aspecto formativo, ou seja, i) a participação efetiva em reuniões cursos e eventos com vistas ao crescimento profissional e ii) a habilidade de compartilhar com os demais o que foi aprendido. O critério seguinte denomina-se **Relacionamento Interpessoal**. Dessa forma, avalia como os diretores se comportam junto à comunidade escolar, sob os aspectos da diversidade, inclusão e trabalho em equipe, e frente às instâncias hierárquicas, principalmente no que se refere ao cumprimento de normas legais e decisões pactuadas. O terceiro critério recebe o título de **Compromissos Profissional e Institucional** e avalia o cumprimento do horário de trabalho, a qualidade na realização das funções, a manutenção e conservação dos bens públicos e o aspecto ético da administração pública. Curiosamente, sob esse critério é avaliado também se os diretores escolares articulam parcerias para viabilizar projetos e ações da SEE-MG e da comunidade. O quarto e último critério diz respeito às **Habilidades Técnicas e Profissionais**, sendo dividido em nove tópicos, que giram em torno das seguintes dimensões: i) gestão pedagógica, que avalia o planejamento e o acompanhamento do Projeto Político Pedagógico e a obtenção de bons resultados nas avaliações externas; ii) gestão de pessoas, que avalia alimentação dos

sistemas informacionais da SEE, a realização da ADI dos servidores, cumprimento do calendário escolar, liderança na implementação de projetos da SEE, organização do quadro de pessoal e cumprimento do módulo II; iii) gestão administrativa e financeira, que avalia o funcionamento do Colegiado e da Caixa Escolar.

A Certificação Ocupacional e a ADI dos diretores escolares sintetizam os elementos que compõem o PROGESTÃO, bem como reforçam a concepção de que a coordenação do esforço humano coletivo, na perspectiva do gerencialismo, ocorre por meio da regulação e do controle do trabalho. De acordo com Ramos (2001), a noção de competências exige que os trabalhadores tenham de comprová-las regularmente e, além disso, encobre a contradição que existe entre uma organização empresarial e os saberes desses trabalhadores. Nas palavras da autora, “o conteúdo da competência traduz a concepção segundo a qual os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa” (RAMOS, 2001, p.202).

Com efeito, mais uma vez fica demonstrado quão distante a escola está do objetivo da educação e das formas de 248lança-lo. Concordamos com Paro (2015) quando ele afirma que essa visão impossibilita aos diretores escolares a compreensão de que a singularidade do trabalho pedagógico exige uma forma singular de administrar a escola.

Consideramos que, sob a lógica do gerencialismo, os diretores escolares foram submetidos a condições de trabalho cada vez mais degradantes. Somado a isso, há o argumento de que a avaliação de desempenho deveria necessariamente estar vinculada aos resultados das avaliações externas. Isso fica muito claro nas orientações dos organismos internacionais e também nos documentos do PROGESTÃO:

Assim, o principal objetivo da avaliação de desempenho dos profissionais do magistério deve ser a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública. Não se trata de criar obstáculos para os professores, com a intenção de, por exemplo, pagar menos para alguns deles. Entretanto, para que todos os profissionais da educação busquem efetivamente melhor atuação profissional, é preciso que a avaliação tenha consequências. Quando realizada na rede de ensino, sob coordenação da Secretaria de Educação, os melhores professores devem ser valorizados com progressão na carreira e, portanto, com maior remuneração. Conscientes da relevância social do exercício de funções públicas, cabe aos servidores colaborar e participar efetivamente nos processos de avaliação de desempenho realizados no serviço público. (ABREU e MOURA, 2001, p.69)

Em consonância com as formulações presentes nessa passagem, no Choque de Gestão foram instituídos o Acordo de Resultados e o Prêmio de Produtividade, os quais estavam diretamente relacionados ao desempenho das escolas nas avaliações. Ao confrontar essas novas ações com as políticas referentes ao período de implantação da

reforma, observamos, pelo exposto nos documentos, que a elevação dos resultados educacionais passou de recomendação à obrigação, da responsabilização implícita à responsabilização explícita. Conforme destacam Duarte, Augusto e Jorge (2016),

A preocupação dos diretores em cumprir as metas estabelecidas pela SEE/MG, por meio do *Acordo de Resultados*, está colocada porque há punição para a escola que não cumprir, podendo ocorrer a intervenção nas unidades escolares ou a premiação (bônus) para as escolas que tiverem desempenhos considerados exitosos. As medidas de intervenção nos casos de não cumprimento das metas e indicadores são previstas, e os diretores de escolas que não obtêm uma avaliação de desempenho superior ou igual a 70% (setenta por cento) perdem os seus cargos, conforme define a legislação sobre a Avaliação de Desempenho Individual – ADI. As escolas, em tais casos, ficam sob diligência de uma comissão de apuração de irregularidades. O bônus, por sua vez, está associado à produtividade docente e pode ser considerado como um mecanismo de gestão, uma vez que tem sido utilizado para estimular a equipe de trabalho a alcançar ou a superar as metas pactuadas. Nesta perspectiva, o pressuposto da gestão é a meritocracia, a eficácia escolar, entendida como o alcance dos índices estipulados pelas escolas, sendo utilizados todos os instrumentos de controle necessários. (DUARTE, AUGUSTO e JORGE, 2016, p. 210-211)

As políticas implementadas no Choque de Gestão tiveram um peso decisivo na conformação da **Administração Escolar** aos pressupostos do gerencialismo. Por um lado, as avaliações externas passaram a ocupar o centro do **Trabalho Educativo**, subordinando, desse modo, os meios utilizados pela gestão escolar ao atingimento de metas e resultados. Por outro lado, a descentralização incorporou atribuições cuja execução promove uma intensificação que impede a dedicação dos diretores à dimensão pedagógica do processo educativo. O contexto torna-se mais complexo com a introdução de estratégias de formação continuada, Certificação Ocupacional, avaliação de desempenho e responsabilização. Esses elementos revelam a incorporação na esfera pública de instrumentos de gestão próprios da esfera privada. Ao mesmo tempo, difunde-se a cultura da meritocracia no âmbito do trabalho docente, visando sua interiorização pelos sujeitos. Nesse sentido, consideramos que esse foi um período em que o processo de “gerencialização da escola pública” adquiriu um caráter ainda mais autoritário, pois, ao mesmo tempo que buscava enfraquecer os movimentos contra-hegemônicos por parte dos trabalhadores docentes, visava consubstanciar o viés gerencial para a administração pública como única alternativa.

### 5.2.3 Administração Escolar nas formulações dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais

Os ITAs, diferentemente dos demais programas de formação continuada de diretores, têm o foco principalmente na gestão pedagógica articulada com a gestão

democrática. As dimensões da gestão de pessoas e da gestão financeira não são abordadas, o que nos leva a inferir que esses aspectos da gestão, na ótica da política de formação continuada, são considerados de tal modo incorporados à função que, em alguma medida, não são mais passíveis de discordância, enquanto atribuições dos diretores escolares.

Freitas (2014) destaca alguns elementos do que ele denomina de segunda onda neoliberal na educação, que avança para o estabelecimento de uma base nacional comum, associada à revisão das matrizes de referência dos exames bem como da definição de expectativas de aprendizagem, que, como vimos, foi substituída por direitos de aprendizagem. Os ITAs parecem estar associados a esse movimento. Como afirma o autor,

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. (FREITAS, 2014, p.1092)

Os ITAs são concebidos como tecnologias de gestão e monitoramento escolar. Portanto, foram elaborados na esteira da perspectiva neoliberal para a gestão da escola. É uma estratégia de formação fundamentada, ainda que implicitamente, no discurso da ineficiência da Administração Escolar e na falta de preparo dos diretores. Desse modo, justifica-se a difusão do paradigma da racionalidade técnica gerencial com ênfase nos aspectos operacionais e técnicos como solução para os problemas enfrentados pela escola.

Os Itinerários podem ser concebidos como tecnologias de gestão e monitoramento que pretendem contribuir com ações com foco na construção de uma gestão escolar mais participativa e democrática. Com eles, valoriza-se processos de tomadas de decisão com base em evidências empíricas, produzidas tanto a partir das avaliações externas quanto pelas próprias escolas. Essas ações são realizadas segundo a lógica do passo a passo e, juntas, constituem quatro etapas, detalhadas no decorrer deste material. A forma adotada para a sua realização é a mobilização coletiva, sob a liderança de dois atores: o(a) diretor(a) escolar e o(a) especialista em Educação Básica. (MINAS GERAIS, 2016d, p.5)

Com o uso destas tecnologias, será possível estabelecer maior sintonia entre os resultados das avaliações externas e as ações da gestão escolar, visando alcançar maior efetividade e equidade na aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2016d, p.5)

Além de exprimir uma visão neotecnicista da educação, mediada pelo uso das tecnologias, é uma política cuja dimensão da racionalização do trabalho está configurada a partir do foco nos resultados das avaliações externas. Ou seja, estabelece uma relação

mecânica para o processo educativo, baseada em resultados e desconsiderando a singularidade constituidora desse processo, presente nos sujeitos envolvidos. Outrossim, a dimensão da coordenação do esforço humano coletivo se dá a partir da gerência e do controle do trabalhador, através do estabelecimento dos passos ou etapas a serem seguidas pelos diretores escolares, que devem seguir, inclusive, o cronograma anual estabelecido pela SEE-MG.

Uma das características marcantes dos materiais desenvolvidos e utilizados pela SEE-MG para a formação continuada é a prescrição. Ela está presente em todos os diferentes programas que analisamos, não apenas nos ITAs. Nas duas fases do PROCAD, os cadernos e guias de estudos trazem, ao final de cada tema abordado, atividades práticas para serem desenvolvidas pelos diretores em suas escolas. Cada módulo do PROGESTÃO é acompanhado do caderno de atividades, contemplando a dimensão prática de cada tema abordado. O Guia do Diretor Escolar foi desenvolvido na mesma perspectiva. As provas da CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL a que tivemos acesso, edições 2010, 2013, 2015 e 2018, são compostas de questões referentes às situações práticas, às quais os diretores escolares estão suscetíveis no trabalho cotidiano, e aos procedimentos de resolução. Nesse sentido, apoiados nos apontamentos de Curado Silva (2019), verificamos que a formação continuada dos diretores escolares se baseia fundamentalmente na epistemologia da prática. É uma formação orientada pelo saber prático e visa construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação<sup>94</sup>. Os ITAs talvez se constituam como o exemplo mais canônico dessa perspectiva.

Vale destacar ainda que os ITAs sintetizam a perspectiva gerencialista nos níveis micro e macro da política educacional e potencializam, dessa forma, o controle e o monitoramento sobre os trabalhadores da educação. Esse aspecto, em particular, pode ser confirmado pela descrição de Lima (2019) acerca do processo de implementação dos ITAs nas escolas da SRE da cidade de Ubá:

Como dissemos, após o início das atividades de implementação dos Itinerários Avaliativos pelas escolas, caberia aos servidores da 38ª SRE de Ubá do setor de Supervisão Pedagógica, fazerem seu acompanhamento via Relatórios de Acompanhamento, encaminhados por *e-mail* pela Superintendência de Avaliação Educacional da SEE-MG.

---

<sup>94</sup> Segundo a autora, Zeichner (1998), Schön (2000) e Tardif (2002) têm sido as principais referências para o desenvolvimento de trabalhos que abordam a formação continuada sob a perspectiva do professor reflexivo. Curado Silva (2019) destaca que a valorização do saber prático evidencia o caráter pragmático assumido nos programas de formação de professores de um modo geral. Além disso, são utilizados pelas políticas públicas como um viés hegemônico.

Os Relatórios de Acompanhamento demonstravam qual escola havia cumprido ou não o Itinerário Avaliativo dentro do prazo estabelecido e, a partir desses dados, a equipe pedagógica da SRE entrava em contato com as escolas para verificar o motivo do não cumprimento e disponibilizava o apoio necessário para a execução dos mesmos.

[...]

Com relação aos Relatórios de Acompanhamento, eles continham o nome da escola, a Superintendência de Ensino, o município do qual a escola pertence, o nome do diretor e o registro de todas as etapas que deveriam ser percorridos pela escola na plataforma dos Itinerários Avaliativos.

Dessa maneira, nos Relatórios de Acompanhamento constavam a situação da escola em relação ao cumprimento das ações previstas no processo de implementação dos Itinerários Avaliativos, ou seja, se havia acessado a plataforma *on-line* e se fizeram e quando fizeram o *upload* dos formulários relacionados ao levantamento e análise de dados e a apresentação das reuniões, previstos em cada um dos Itinerários Avaliativos.

Desse modo, todas as ações eram registradas na plataforma *on-line* dos Itinerários Avaliativos, com as datas de acesso e do *upload* dos arquivos. Essas informações eram transformadas pela Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em Relatórios de Acompanhamento que eram então encaminhados para as Superintendências Regionais de Ensino para fazerem o acompanhamento do processo de implementação dos Itinerários Avaliativos juntos às escolas. (LIMA, 2019, p. 54-55)

Essa descrição evidencia o nível de controle da SEE-MG sobre o trabalho dos diretores escolares possibilitado pela introdução e aprimoramento do uso das tecnologias. Considerando esse aspecto, observamos que a política de formação continuada da SEE-MG, além de servir-se do modelo gerencial como principal meio para resolução de problemas e para controlar os trabalhadores, intensifica o processo que estamos denominando de “gerencialização da escola pública”, que implica na incorporação dessa perspectiva aos processos da **Administração Escolar** e do **Trabalho Educativo**. Vejamos a seguinte evidência:

O esforço de produção desses Itinerários Avaliativos está ancorado em duas premissas conceituais fundamentais. A primeira premissa é a de que, sem abrir mão do permanente diálogo com as instâncias superiores da rede, não há como avançar na gestão escolar, uma vez que é necessária a instalação de um ambiente de ampla participação da comunidade escolar, que seja capaz de envolver o diretor escolar, os professores e o especialista em Educação Básica em um processo coletivo de reflexão sobre a escola.

A segunda premissa conceitual é a de que, para consolidar a gestão democrática em contextos complexos como são as redes escolares, é indispensável o uso intensivo e criterioso de dados e informações sobre o funcionamento das escolas, especialmente sobre os avanços na aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2016c, p.2)

As premissas conceituais enunciadas nos documentos dos ITAs enfatizam a coletividade e a participação da comunidade escolar na reflexão em torno dos dados processados acerca da escola e da aprendizagem dos estudantes. São premissas que

conservam, portanto, a perspectiva da centralização e do controle dos resultados educacionais e, desse modo, nutrem o processo de transposição da racionalidade gerencial para a racionalidade pedagógica.

Cabe sinalizar que a gestão pedagógica refere-se à ação dos diretores escolares na organização do **Trabalho Educativo**. Assim, deve estar articulada com a ação do professor a fim de que se realize a finalidade educacional. As razões para tecer essas considerações se devem ao fato de que a gestão gerencial não propicia a articulação dessas funções, uma vez que subjugava o processo pedagógico à produção de produtos mensuráveis.

Atenta ao movimento de reforma democrática da gestão escolar, esta proposta defende e valoriza o uso sistemático de resultados de avaliações externas e demais indicadores educacionais produzidos pelas escolas públicas brasileiras, para a construção de uma avaliação interna. Nesse sentido, seu objetivo consiste em disponibilizar um conjunto de procedimentos que possibilite a identificação e a construção de consensos em torno dos principais fatores que interferem na aprendizagem, apostando no trabalho coletivo de gestores e professores. (MINAS GERAIS, 2016d, p.5)

A passagem supracitada suscita pelo menos dois aspectos para nossa reflexão. O primeiro diz respeito à concepção de educação da SEE-MG em que os resultados são o centro do processo. Os ITAs tornam concreta a proposta de utilização e inserção dos resultados das avaliações externas e das matrizes de referência nas práticas de ensino. O não questionamento acerca das avaliações e dos resultados no atendimento às necessidades pedagógicas deixa evidente o caráter assumidamente heterônomo dos ITAs e o viés autocrático da política de formação continuada da SEE-MG. Conforme alerta Freitas (2014), o olhar voltado à meritocracia, à responsabilização e ao desempenho dos docentes tem como efeito o estreitamento curricular.

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. (FREITAS, 2014, p.1100)

O segundo aspecto a se destacar diz respeito à dimensão procedimental sobre a administração escolar. Nos documentos afirma-se que a aplicação dos procedimentos de gestão pedagógica visa à construção de consensos sobre os fatores que incidem sobre a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, um dos objetivos marcantes das técnicas do

gerencialismo é moldar comportamentos, evidenciando-se o caráter político da formação continuada. Isso está evidenciado no seguinte excerto:

A escola deve dispor de profissionais em quantidade suficiente à realização das atividades previstas para a jornada, com a formação adequada, acesso aos desenvolvimentos educacionais de sua especialidade, estabilidade e tempo para planejar as atividades escolares e que possam refletir sobre as necessidades dos estudantes. Estes profissionais devem encontrar condições adequadas para o exercício de suas funções bem como para seu desenvolvimento profissional, possibilitando o compromisso de todos e de cada um na construção do trabalho coletivo.

Neste eixo, sugerimos um debate acerca das questões que influenciam, direta e indiretamente, a realização do trabalho coletivo nas escolas. Estão presentes temas como a **formação docente**, o **absenteísmo do professor**, a **frequência** e a **pauta de encontros pedagógicos** promovidos pela escola, o **planejamento de aulas** e atividades, entre outros. (MINAS GERAIS, 2016c, p.5)

A passagem ressalta que a dimensão da coordenação do esforço humano coletivo se dá por meio do controle e da responsabilização individual dos docentes e dos diretores escolares. É um processo que ocorre sequencialmente a partir de uma estrutura hierárquica que pressupõe determinados graus de poder. Assim, o papel de gerente fiscalizador executado pelos diretores escolares coloca-os em uma posição antagônica na interrelação com os professores.

A execução dos ITAs culmina com a elaboração de um Plano de Ação da escola e a definição de uma agenda. Os ITAs apresentam uma metodologia pronta para a elaboração desse plano. A partir de um roteiro previamente elaborado, o planejamento inclui: i) Definição: o que será feito?, por que será feito?, como será feito?; ii) Validação: Quando será feito?, quem irá fazer?; iii) Consolidação: apresentação do plano aos envolvidos; iv) Monitoramento: formas de acompanhamento dos resultados em função dos objetivos; v) Ajustes e correção de rumos: procedimentos para promover ajustes e corrigir rumos (MINAS GERAIS, 2016c).

Os procedimentos adotados pelos ITAs no âmbito da denominada gestão democrática com vistas ao compartilhamento das tomadas de decisão, organização e mobilização da comunidade escolar em relação à apropriação dos resultados do SIMAVE, evidenciam-se frágeis e muito distantes de uma concepção de educação emancipadora e de gestão democrática. Antes, fortalecem nossa compreensão de que a reforma educacional iniciada nos anos 1990 pôs em curso um processo de “gerencialização da escola pública” que aumentou o distanciamento da **Administração Escolar** dos objetivos do **Trabalho Educativo** e modificou profundamente o papel dos diretores escolares por meio da política de formação continuada. Compreendemos com Freitas (2014) que:

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial. (FREITAS, 2014, p.1099)

A partir da análise até aqui realizada, é possível concordarmos com as teses que defendem que a política de formação continuada de diretores escolares da SEE-MG cumpre um papel fundamental para o estabelecimento de uma cultura escolar consonante com as demandas da nova sociabilidade do século XXI. Verificamos que os processos de formação continuada de diretores escolares incluem elementos conceituais que visam alterar de modo substantivo o trabalho pedagógico e a prática administrativa escolar, o que não seria possível somente através dos processos de reorganização da escola e do estabelecimento de instrumentos normativos. Nesse sentido, para a concretização desse processo de transformações a forma de atuação dos diretores escolares, no direcionamento ético-político das escolas públicas, ou seja, como organizador da cultura, tornou-se elemento imprescindível. Essa compreensão guiará nossa análise da política de formação continuada na próxima seção.

### **5.3 Direção Escolar e Organização da Cultura na Política de Formação Continuada**

Esta seção tem como objetivo empreender a análise da política de formação continuada da SEE-MG sob as lentes da categoria da **Direção Escolar e Organização da Cultura**. A formulação dessa categoria está especialmente fundamentada no conceito gramsciano de intelectual orgânico e nas proposições de Paro (2012) acerca da Administração Escolar com vistas à transformação social.

Afirmamos nas seções precedentes que, a partir da década de 1990, a política mineira visa implementar uma **Administração Escolar de Novo Tipo**, por meio do processo de “gerencialização da escola pública”, cujos princípios se encontram interrelacionados com a esfera dos interesses privados da classe dominante, hoje representada, principalmente, pelo empresariado. Considerando-se a dimensão objetiva

das políticas públicas, esse processo se nos mostra de maneira imediata pela implementação de estratégias e instrumentos de regulação, avaliação e responsabilização, entre os quais a formação continuada. Entretanto, subjacente a tais estratégias e instrumentos, há mediações que mobilizam fortemente a dimensão subjetiva, no sentido de legitimar as medidas implementadas e naturalizá-las no interior do processo educativo escolar. Compreendemos que a política de formação continuada de diretores cumpre, portanto, um papel mediador fundamental nesse contexto e tem se constituído como uma das frentes mais importantes para a concretização do projeto de educação da classe burguesa.

De acordo com Neves (2013), no contexto do neoliberalismo da Terceira Via, a formação/atuação dos docentes responde a uma dupla determinação. De um lado, as mudanças preveem o aumento da produtividade, em consonância com as demandas mercadológicas; de outro, buscam consolidar, do ponto de vista da hegemonia burguesa, um novo padrão de sociabilidade para as relações no âmbito escolar. Considerando a centralidade da gestão nesse processo, podemos afirmar, amparados nessas formulações, que as políticas de formação se destinam ao processo de assimilação intelectual e moral dos diretores escolares para que possam atuar como organizadores na manutenção da sociabilidade capitalista na dinâmica da instituição escolar. E, nesse sentido, a política de formação continuada da SEE-MG é um exemplo consistente desse movimento, que busca condensar as dimensões técnico-científica e ético-política em favor de um projeto de sociedade de caráter particularista.

Dado que o movimento histórico é dialético e não linear, a luta de classes é um elemento importante que deve nortear nossa análise da política pública de formação continuada. A máxima expressa no Manifesto Comunista: “A história de toda a sociedade até nossos dias moveu-se em antagonismos de classes, antagonismos que se têm revestido de formas diferentes nas diferentes épocas” (MARX & ENGELS, 2005, p.57), nos auxilia na compreensão do papel dos diretores escolares, pois a escola é, na sociedade capitalista, um espaço de luta de classes.

É a partir desse conceito fundamental, a luta de classes, que compreendemos a categoria da **Direção Escolar e Organização da Cultura**. O caráter político da atividade administrativa, portanto, é que determina a direção da escola. Nesse sentido, interpretamos, a partir de Gramsci (2001), que o diretor escolar necessita reconhecer-se historicamente e conscientizar-se das contradições existentes entre o tipo de sociedade e de cultura que interessa aos formuladores da política educacional, para a qual se espera

que ele seja um representante, e o tipo de sociedade e cultura que representa os interesses dos filhos da classe trabalhadora. Desse modo, será capaz de atuar para a construção da vontade coletiva e para a promoção de uma outra marca social para a escola pública, que “conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p. 49), isto é, atuar pela implementação da democracia de fato na escola. Democracia que, nas formulações de Gramsci (2001),

tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2001, p.50).

Assim, compreendemos que os processos de formação devem permitir que os diretores escolares se reconheçam como intelectuais orgânicos de projeto de sociedade e que, nesse processo, reflitam sob a própria condição de classe para fazer suas escolhas.

Uma das possibilidades é que o diretor tome consciência de seu papel histórico e que opte por operar com unidade entre a teoria e a prática, ou seja, na práxis.

A posição da filosofia da práxis é antitética a esta posição católica: a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais. (GRAMSCI, 2004, p.103)

Neves (2013) afirma que a natureza da formação e da prática docente é fator decisivo para alimentar a coesão social ou para se opor a ela. Dentre as formas de dominação de classe, no contexto do neoliberalismo da Terceira Via, a busca pelo consenso espontâneo, nos termos gramscianos, tornou-se uma estratégia largamente utilizada para o âmbito da educação, tanto a partir de ações educadoras indiretas, via aparelhos privados de hegemonia, quanto a partir de ações educadoras diretas, através das políticas educacionais.

Assim, consideramos que a política de formação continuada da SEE-MG manifesta a tentativa de conter as contradições e a luta de classes no interior da escola pública. Os diretores escolares estão à frente na condução do processo educativo das novas gerações. Portanto, a disputa pela consciência política e pela adesão espontânea desses trabalhadores ao projeto hegemônico revela-se também a partir das formulações contidas nos materiais destinados à sua formação.

Tal como ocorre nas demais categorias analisadas, buscamos identificar tais formulações nos documentos. É possível verificarmos, a partir das passagens analisadas, que a busca pelo consenso mobiliza primordialmente a concepção do papel dos diretores escolares pelo viés da liderança e da responsabilização individual, reforçando a hierarquia presente nas instituições, enfraquecendo o processo de democratização da educação.

### 5.3.1 Diretores escolares e organização da cultura nas formulações da SECOM e do PROCAD

Como já abordamos anteriormente, a implementação da SECOM pela SEE-MG, no início dos anos noventa, coincidiu com o movimento de abertura democrática ratificado pela Constituição de 1988 e com as reivindicações das trabalhadoras e trabalhadores em educação em defesa da escola pública, de qualidade e democrática. Muito embora tenha sido reconhecida e proclamada pela legislação em vigor como um princípio da educação, na prática, a gestão democrática da escola foi sendo reestruturada sob a perspectiva do neoliberalismo, por meio da descentralização e da introdução dos princípios gerenciais, atrelando a gestão eficaz de recursos à melhoria da qualidade da educação. Assim, como afirma Shiroma (2011), “era necessário incutir essa preocupação na formação dos docentes de modo a preparar um profissional com habilidades para otimizar recursos e maximizar resultados” (SHIROMA, 2011, p.5). Minas Gerais seguiu, então, a cartilha dos organismos internacionais para a educação e para a formação dos diretores escolares.

No contexto da SECOM, o papel do diretor escolar passou a ser delineado pelo binômio *liderança e gestão democrática* sob a perspectiva gerencialista. Desse modo, conforme já apontamos, enquanto a prova escrita buscava medir a capacidade de gerenciamento, no formato proposto, a eleição pela comunidade visava simplesmente confirmar a aptidão para a liderança. Tais características, interpretadas pelo viés da responsabilização individual, passaram a vigorar como obrigação daqueles eleitos para o cargo, como fica evidenciado na resolução que instituiu o Termo de Compromisso:

16 - Comprometo-me, finalmente, a exercer o papel de Diretor com dignidade, assegurando, através de uma liderança democrática, dentro e fora da escola, o surgimento de novas ideias e projetos, a construção de soluções e a tomada de decisões que consolidem a escola como instrumento de cidadania a serviço da comunidade. (MINAS GERAIS, 1994b)

Sob a justificativa de que o papel do diretor escolar é fator primordial para o sucesso educacional, o princípio da gestão democrática é ressignificado e aparece reduzido ao perfil técnico do gerente evidenciado nas atribuições da direção demonstrados a seguir:

5 - Cabe à Direção da Escola:

5.1 - convocar a comunidade escolar para discutir problemas, necessidade, soluções e as metas da escola;

5.2 - convocar os profissionais da escola para a elaboração do Plano de Desenvolvimento e o Projeto Pedagógico;

5.3 - divulgar no âmbito da escola e da comunidade o Plano de Desenvolvimento e o Projeto Pedagógico;

5.4 - fazer cumprir os compromissos expressos nas metas e ações estabelecidas.

5.5 - coordenar a avaliação do Plano de Desenvolvimento e do Projeto Pedagógico da escola e divulgar os resultados alcançados. (MINAS GERAIS, 1994a)

É possível constatar que o elo entre a administração da escola e sua comunidade dar-se-ia principalmente por meio do colegiado escolar. Reforça-se o lugar subalterno destinado à comunidade escolar, ao mesmo tempo em que há o reforço da hierarquia organizacional por meio da ênfase na liderança do diretor escolar.

Art. 2º - O Colegiado será composto pelo Diretor da unidade de ensino, que o presidirá, e por representantes de:

I - professores, especialistas de educação e demais servidores da unidade de ensino;

II - alunos regularmente matriculados, com idade mínima de 16 (dezesseis) anos;

III - pais ou responsáveis pelos alunos regularmente matriculados, inclusive daqueles com mais de 16 (dezesseis) anos. (MINAS GERAIS, 1992b)

Em vista do exposto, a liderança é um constructo que evidencia a competência técnica gerencial, mas é reveladora do caráter político da função dos diretores escolares, visto que têm o dever de mobilizar e articular comportamentos, ou seja, agir sobre a subjetividade em busca do consenso em torno dos objetivos educacionais.

A prática da gestão democrática é concebida através da participação da comunidade, especialmente através das eleições e do colegiado. Cabe sinalizar que a junção da especificidade da administração escolar aos princípios gerenciais de eficácia e foco nos resultados dá uma outra configuração para a função dos diretores escolares, que deveriam priorizar o vínculo orgânico entre os objetivos da educação e o processo pedagógico. Esse fato tem um impacto direto na participação coletiva, ou seja, na gestão democrática, visto que a autonomia fica restrita aos determinantes da política educacional.

O processo de certificação da SECOM e os programas de formação continuada subsequentes, como o PROCAD, sustentam objetivos que se encontram subjacentes às estratégias e instrumentos de gestão. Assim, para além de ensinar como fazer, ou seja, focar na dimensão da prática gerencial, a política de formação da SEE-MG tem a ver com a dimensão da modelização da subjetividade (HELOANI, 2018) e com a introdução dos princípios gerenciais. Vejamos o que se enuncia nos excertos a seguir:

O desafio de novo projeto educacional exige uma revisão do papel e dos rumos da própria administração escolar e uma preocupação maior com o perfil do dirigente, necessário à implantação do novo paradigma. Será ele o principal mediador entre a realidade concreta da sociedade, as normas legais, as orientações do respectivo Conselho de Educação e as mudanças da escola. [...] Por esta razão, o dirigente escolar é antes de tudo, o educador, aquele que ensina, e, também, aquele que aprende enquanto ensina; que coordena e facilita as iniciativas para a concepção e a execução da proposta pedagógica; que incentiva a criação de órgãos de gestão democrática; que mobiliza toda a escola para uma avaliação permanente do seu desempenho. (MINAS GERAIS, 1998b, p.36)

Ao mesclar avaliação de mérito e competência técnica com legitimidade pelo voto este novo processo de escolha dos diretores proporciona a emergência de um tipo de liderança mais competente e comprometida com o objetivo fundamental da escola, o ensino de qualidade. Ao se estabelecerem critérios inovadores de seleção, há o rompimento com as tradicionais práticas clientelistas para indicação dos diretores. (MINAS GERAIS, 1998b, p.103)

Ainda que o combate ao clientelismo seja um dos principais objetivos assumidos pela política da SEE-MG nos primeiros anos de implementação da reforma, na prática o que observamos é a permanência da concentração de autoridade na figura dos diretores escolares. Tais formulações vão de encontro à perspectiva da escola democrática. Organizar a escola em bases democráticas, como afirma Paro (2012), significa estabelecer formas de distribuição da autoridade, quando se tem como horizonte a transformação social. As razões para tecermos essas considerações se baseiam nos apontamentos de Gramsci (2001). Vejamos:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo: o operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada "cidadão" possa tornar-se "governante" e que a sociedade o ponha, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (GRAMSCI, 2001, p.50)

As formulações contidas no PROCAD, todavia, vão no sentido oposto, enfatizando a figura do líder, coerente com os princípios gerencialistas. No programa em questão são abordados aspectos considerados importantes e que devem ser observados para a implementação da denominada gestão escolar democrática. Os aspectos ou ações elencadas visam colocar em prática processos de participação coletiva; o envolvimento da escola com a comunidade a partir da promoção de eventos culturais no espaço escolar e, além disso, “testar” a liderança dos diretores escolares. O trecho destacado a seguir comprova essa perspectiva:

Além dos cuidados recomendados, para que a implementação do PDE seja satisfatória, duas reflexões se fazem necessárias no sentido de aprimorar a vivência do cotidiano escolar. A primeira diz respeito ao papel do diretor que, conforme evidenciaram os estudos recentemente realizados sobre a eficácia das instituições, constitui um dos principais fatores para o sucesso das escolas. A efetiva liderança do diretor é necessária não apenas no sentido administrativo ou pedagógico, **mas principalmente no aspecto cultural, para abrir horizontes e “fazer vida”**.

Cada escola precisa verificar até que ponto seu diretor:

- Gosta do que faz e acredita no próprio trabalho;
- Está comprometido com a escola, com seus membros e com as políticas públicas de educação;
- Inspira confiança;
- Promove a auto-estima das pessoas;
- Sabe comunicar-se bem e faz um marketing eficaz;
- Dá ênfase ao ensino e à aprendizagem;
- É aberto a parcerias com a comunidade;
- Aceita avaliações internas e externas;
- Distribui funções, delega autoridade e cobra responsabilidades;
- Acompanha a vida da escola. (MINAS GERAIS, 1998a, p.74, grifo nosso)

A passagem anterior lista uma série de características comportamentais individuais que devem ser assumidas e identificadas nos diretores escolares no exercício da gestão. Tal aspecto deixa evidente que a política de formação da SEE-MG está alinhada às exigências de atualização da força de trabalho sob os preceitos da educação para todos na formação do “homem de novo tipo”. Além disso, evidencia que essa política ratifica a hierarquização conservadora ao assumir a perspectiva da liderança, elemento que se contradiz aos processos de democratização da escola, em que pese encontrarmos registros nos documentos analisados que afirmem o oposto. Vejamos:

A habilidade gerencial mais exigida de um Diretor de Escola Pública Estadual no contexto social que caminha para a democratização é, possivelmente, a de influenciar os grupos de trabalho na escola, sobre os quais **não exerce mais uma autoridade hierárquica** com instâncias de poder desigualmente distribuído. Exercer influência fora das linhas hierárquicas requer do Diretor habilidades no uso das múltiplas fontes de poder coletivizado que a escola, numa organização colegiada oferece. São habilidades que, além da fundamentação política (exercício da cidadania), se nutrem da formação

científica, técnica e humana, aliada a uma prática pedagógica aberta à comunicação e ao envolvimento sócio-afetivo com os grupos de trabalho. Essas habilidades são adquiridas e aprendidas no enfrentamento das situações concretas da vivência escolar, constituindo uma aprendizagem vivencial que alia, dialeticamente, a prática à teoria, abrindo espaço para que o Diretor articule e agregue continuamente novas ideias, gerando novas alternativas para a ação educativa. Esse conjunto de habilidades, fruto de aprendizagem contínua e permanente, compõe o cenário da prática efetiva da **liderança democrática**. (MINAS GERAIS, 1998b, p.77, grifo do autor)

[...] entendemos que a liderança acontece quando alguma pessoa ou algum grupo se torna capaz de modificar e/ou mudar as crenças, atitudes e comportamentos de outros indivíduos ou grupos, organizando-os e orientando suas ações para o alcance de objetivos que **passam a almejar**. Como processo de influência e com identidade psicossocial, a liderança é situacional e guarda diferenças em relação à chefia. [...] A chefia é um poder nominal, ao passo que a liderança se processa num circuito sócio-cultural muito mais amplo e complexo, considerando-se a subjetividade de suas intenções. (MINAS GERAIS, 1998b, p.80, grifo nosso)

Os excertos destacados são, na perspectiva abordada por Heloani (2018), exemplos de *modelização da subjetividade* dos trabalhadores via gerencialismo, que recupera e revigora estratégias tayloristas de controle das aptidões individuais, a fim de que os mesmos incorporem como seus os interesses dominantes. No que se refere à formação dos diretores escolares, é possível observarmos que as formulações discursivas aduzem razões para esse fim, ou seja, os diretores devem agir em favor dos interesses hegemônicos do capitalismo como se fossem seus.

A partir de Heloani (2018), compreendemos que essas passagens são exemplos de uma lógica de dominação que envolve o campo psicológico e o subjetivo. De acordo com o autor, além da alienação/estranhamento, essa prática provoca impactos nas relações sociais de trabalho e na saúde desses sujeitos. Concordamos com os apontamentos do autor de que o trabalho tem um papel na construção da identidade do sujeito. Nesse sentido, ao ser realizado sob tais condições, os diretores escolares têm essa identidade “reconstruída” em novas bases.

Consideramos que as passagens destacadas são a manifestação da busca pelo consenso entre os diretores escolares, evidenciando a face educadora do Estado nos termos da pedagogia da hegemonia. A política de formação continuada de diretores escolares da SEE-MG visa a adesão espontânea e pressupõe, além disso, que esses trabalhadores atuem para a construção desse consenso na comunidade, como intelectuais orgânicos subalternos da concepção de mundo da burguesia.

Essa concepção do papel dos diretores escolares atravessa e avança nos materiais do PROCAD II, no qual se reafirma não só o protagonismo desses trabalhadores, como a importância de sua função formadora. Vejamos o excerto:

A gestão da escola deve ser um espaço de educação permanente para todos os seus integrantes, dirigentes e dirigidos. Ser o ‘maestro’ de uma escola é incentivar o crescimento e a sustentação da vida grupal, a diferença das ideias e projetos, num regime onde se toca “em uníssono”. (MINAS GERAIS, 2001a, p.86)

Os diretores e diretoras de escolas possuem um papel preponderante na definição de iniciativas em formação continuada; na compreensão da complexidade do ato pedagógico; no apoio e na criação de condições objetivas de desenvolvimento dos professores; na dinamização dos espaços e na redefinição dos tempos escolares. a responsabilidade dos dirigentes de escola por essas iniciativas pressupõe, contudo, a ampla participação de todos os setores envolvidos.

Cabe aos dirigentes compreenderem o motivo das resistências e os sentidos dos silêncios, desenvolvendo estratégias mais adequadas de trabalho, no que se refere aos modos de ser e de agir dos professores experientes, sendo necessário conjugar habilidade e ação. Habilidade para auxiliar os professores na reflexão dos limites de suas práticas racionalizadas e rotinizadas. Competência para orientar e acompanhar as iniciativas que os professores experimentam para perceber a justeza das “novidades” apresentadas, e bom senso na dosagem das tarefas burocráticas. Enfim, ter firmeza nas ações que permitam conduzir com sabedoria e cautela o projeto coletivo da escola por entre tensões, rupturas e avanços. Os dirigentes devem ser os primeiros a orientar os docentes nas suas escolhas e os principais responsáveis pela promoção de uma formação continuada, que seja capaz de ampliar os horizontes e as possibilidades das escolas e para juntos assumirem os riscos e os desafios de uma educação que estarão sempre reinventando. (MINAS GERAIS, 2001e, p.109)

Os trechos destacados ressaltam a proposição da formação continuada como educação ao longo da vida, um dos princípios fundamentais do processo de “gerencialização da escola pública”. A expectativa é de que os diretores escolares sejam “gestores” do seu próprio aprender, uma das competências do sujeito para se adequar à nova sociabilidade e que está em consonância com a concepção da responsabilização individual — outra premissa fundadora da perspectiva gerencialista. Mas, para além dessa exigência, destaca-se como atribuição o compromisso que devem ter com a formação de seus pares, evidenciando, mais uma vez, o caráter político dessa função que, no contexto da reforma educacional, está circunscrita às determinações do neoliberalismo da Terceira Via. Nesse sentido, os diretores escolares, enquanto intelectuais organizadores da cultura, devem atuar como agentes construtores e difusores da hegemonia político-cultural dos dominantes.

É importante recuperarmos que assertiva de que a escola é o espaço da luta de classes. Portanto, não podemos reforçar o discurso corrente na sociedade civil de que existe um pensamento abstratamente unânime em torno da concepção educacional presente nas políticas públicas. Uma vez mais, é possível identificarmos nos documentos do PROCAD II espaços de contraposição ao pensamento hegemônico.

A ação do diretor e do colegiado não pode ser reduzida ao cumprimento de tarefas que representam a isenção do Estado em assumir responsabilidades. Mais do que correr atrás de recursos, promover licitações, aprová-las e encaminhá-las em prazos adequados, o colegiado e o diretor têm a responsabilidade de refletir sobre as demandas da comunidade e dinamizar a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. [...]

O colegiado, ao reunir representantes de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar, certamente é um mecanismo importante. E o diretor, antes de ser contador, licitador, ou prestador de contas, é um pedagogo, um educador que, pelas características de sua formação, e mais do que isso, pelos compromissos firmados publicamente quando da sua eleição, deve ter espaço para atuar como um dos articuladores políticos da gestão. (MINAS GERAIS, 2001b, p.39)

O núcleo dirigente da escola deveria ser constituído pelo diretor eleito, o seu vice, os coordenadores pedagógicos (de área, turnos, etc.) e ainda os presidentes do Colegiado e da Caixa Escolar, que, de agora em diante, passariam a ser escolhidos democraticamente entre seus membros. Assim, a gestão democrática não pesaria sobre as costas de ninguém e poderia permitir o comprometimento de mais pessoas e segmentos que compõem a escola. (MINAS GERAIS, 2001b, p.77)

De acordo com Paro (2012), uma administração escolar que objetiva a organização da escola em bases democráticas deve estar, em sua forma, impregnada com a perspectiva da cooperação entre os homens. Essa perspectiva, de certa forma, se encontra presente nas formulações do PROCAD II destacadas nas passagens acima. Apesar disso, a contradição interna dessa proposta de educação é tão evidente que não demora a aparecer, especialmente quando o tema são as avaliações externas. O trecho a seguir é uma das evidências:

Da forma como está concebido, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública não se atrela, exclusivamente, às instâncias governamentais responsáveis pela educação, já que supõe a participação de outras instituições. Sem nenhuma dúvida, neste processo, a Escola, como lócus privilegiado do trabalho pedagógico, é o ator principal. Assim, o papel desempenhado pelo dirigente da escola – sua liderança pedagógica – é essencial para garantir o engajamento dos professores, especialistas, pais e alunos, por meio do debate sobre a avaliação, e de sua articulação com o projeto político-pedagógico da escola. O sucesso de qualquer política educacional depende do trabalho pedagógico cotidiano de cada unidade escolar e dos profissionais da educação. (MINAS GERAIS, 2001f, p.99)

Podemos verificar na passagem supracitada que a liderança dos dirigentes escolares é evocada uma vez mais para justificar sua proatividade no que diz respeito à

mobilização das subjetividades para o conformismo hegemônico. Esse aspecto mostra, conforme as postulações de Paro (2012), como a administração escolar repercute nas relações sociais gerais. Ou seja, corrobora a perspectiva aqui defendida de que esses trabalhadores assumem na sociabilidade atual o papel de organizadores subalternos da cultura capitalista na linha dos intelectuais orgânicos do capital.

É importante destacarmos que a formação com vistas à apropriação de conhecimentos técnicos relativos à administração escolar é extremamente importante e, como tal, deve estar vinculada à sua especificidade, ou seja, o processo educativo. De acordo com Paro (2012), quanto mais aberta à participação e aos processos democráticos, a administração da unidade escolar necessita de trabalhadores com formação técnica e não tecnicista, que compreendam a dimensão política da função administrativa. A reflexão de Gramsci nos inspira nesta direção:

Compreende-se assim por que uma das maiores reivindicações das modernas camadas intelectuais no campo político foi a da chamada “liberdade de pensamento e de expressão do pensamento (imprensa e associação)”, já que só onde existe esta condição política se realiza a relação professor-discípulo no sentido mais geral, acima mencionado; e, na realidade, só assim se realiza “historicamente” um novo tipo de filósofo, que se pode chamar de “filósofo democrático”, isto é, do filósofo consciente de que sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural. Quando o “pensador” se contenta com o próprio pensamento, “subjetivamente” livre, isto é, abstratamente livre, é hoje motivo de troca: a unidade entre ciência e vida é precisamente uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; é uma relação professor-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente cultural no qual atuar, de onde recolher os problemas que devem ser colocados e resolvidos; isto é, é a relação filosofia-história. (GRAMSCI, 2004, P. 400)

A partir das formulações de Gramsci (2004), compreendemos que a política de formação continuada da SEE-MG, no período de implantação da reforma, enfatiza a dimensão prática/técnica do trabalho dos diretores escolares, promovendo um estreitamento na compreensão da importância dessa função. Ou seja, não permite aos sujeitos reconhecerem-se como intelectuais orgânicos que representam uma determinada classe social que é antagonista à sua e que, portanto, sua atuação não é autônoma e independente.

O imperativo que se coloca é a necessidade de formulação de políticas públicas de formação continuada de diretores escolares que abordem os objetivos administrativos no nível da práxis que, nas colocações de Paro (2012), elevam-se da práxis espontânea à práxis reflexiva, isto é, uma prática administrativa reflexiva e intencional, que considera e visa superar as condições objetivas de subordinação das classes subalternizadas.

É importante frisarmos que — se a correlação de forças nos anos de 1990 foi extremamente desigual, favorecendo o projeto de educação da classe dominante no âmbito da SEE-MG — nos anos 2000 o processo de “gerencialização da escola pública” foi atualizado, de modo que as estratégias e os instrumentos com vistas à coesão social e conformação à sociabilidade capitalista foram verticalizados, aprofundando a perspectiva individualista e de responsabilização.

### 5.3.2 Diretores escolares e organização da cultura nas formulações do PROGESTÃO e da Certificação ocupacional

Os pressupostos que basearam o PROGESTÃO estavam em concordância com os objetivos traçados pela política de formação continuada de diretores da SEE-MG no período do Choque de Gestão. Conforme exposto no capítulo anterior, o objetivo dessa política consistia em formar “lideranças escolares” comprometidas com a gestão democrática da escola pública com foco no sucesso dos alunos. A perspectiva da adesão espontânea ao projeto de educação em curso foi mantida, com maior destaque à pedagogia das competências; ao mesmo tempo, a responsabilização individual foi radicalizada, a partir da produtividade verificada pelos resultados das avaliações externas.

A partir das formulações do PROGESTÃO, é possível verificarmos a dimensão ético-política que a formação continuada assume nos anos 2000, que vai da manutenção à ampliação do escopo para o perfil profissional dos diretores escolares. Assim, no guia geral do programa expõe-se:

Em conformidade com os pressupostos metodológicos que você viu anteriormente, o currículo, de caráter modular, estruturou-se com base em problemas verificados nas escolas e é voltado para o desenvolvimento de competências profissionais. A ação-reflexão-ação e o aprender fazendo são princípios pedagógicos desencadeadores do desenvolvimento dessas competências, enquanto a resolução de problemas assegura que a aprendizagem se desenvolva no contexto da sua prática profissional. A sua participação como sujeito fundamental na construção do conhecimento, constitui outro importante princípio com a finalidade de valorizar sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento de sua prática.

[...]

Assim, na medida em que alcance os objetivos propostos para sua aprendizagem, você estará exercitando o desenvolvimento progressivo de competências para: resolver problemas e tomar decisões, atuar em cooperação com a comunidade escolar, construir consensos, liderar e desenvolver equipes e lideranças, desenvolver relações de parceria e de negociação, coordenar processos estratégicos de decisão e de resolução de conflitos, interpretar e avaliar desempenhos e resultados escolares, desenvolver estratégias de comunicação, compreender o contexto em que se desenvolve a prática educativa, além de outras vinculadas às questões objeto dos módulos do PROGESTÃO. Ao final do curso, espera-se que você tenha avançado no

aperfeiçoamento de sua prática profissional nos seguintes campos da gestão escolar: desenvolvimento institucional da escola, ensino e aprendizagem, gestão participativa e convivência democrática, eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar. (MACHADO, 2001, p.17)

As passagens que recortamos destaca que o programa tem como foco aspectos da prática profissional aliados aos aspectos relativos à identidade profissional, ou seja, circunstâncias que mobilizam a dimensão psicológica em direção às demandas da nova sociabilidade. Nesse sentido, tanto a formação continuada ou permanente como o sucesso ou fracasso dessa atividade são considerados responsabilidade individual dos diretores escolares, que assim devem sentir-se. Esse é um dos pressupostos<sup>95</sup> descritos por Curado Silva (2018) acerca da epistemologia da prática, que expressa um viés pragmático e é assumido tanto no PROGESTÃO quanto na CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL.

Diante do exposto, reafirmamos nossa compreensão de que a perspectiva formativa assumida pela política da SEE-MG tem grande impacto sobre o trabalho dos diretores escolares que, ao final, repercutirá na formação das novas gerações.

A ênfase na prática promove uma formação reducionista que, em sua essência, impossibilita a concretização dos fins da educação e, conseqüentemente, o processo de democratização da escola no sentido gramsciano, qual seja, formar indivíduos moral e intelectualmente capacitados, a partir da apropriação do conhecimento historicamente construído, a forjar novos conhecimentos e dar uma nova direção para a humanidade.

A concepção de gestão democrática presente na política de formação de diretores, todavia, passa ao largo da perspectiva aqui defendida e fundamenta-se nas determinações da nova sociabilidade capitalista e nas orientações definidas para a educação no século XXI. Vejamos:

De início, precisamos situar a questão da democracia na escola, no contexto do projeto pedagógico que estamos defendendo para nossas crianças e jovens de hoje. Todos sabemos que o velho modelo de escola, em que o professor ensinava o que sabia e os alunos aprendiam, está condenado. Cedeu lugar ao ensino e à aprendizagem ativos, cujo esforço se concentra na compreensão do processo de pensar e produzir ciência e não apenas no domínio de conhecimentos passados, acessíveis em bibliotecas, museus, enciclopédias e na *internet*. Passou-se a valorizar mais o ato de saber encontrar esses conhecimentos, identificar os que são relevantes para resolver questões

<sup>95</sup> Curado Silva (2018) sintetiza os principais pressupostos comuns que embasam a epistemologia da prática: a) a responsabilidade individual do professor pelo ensino e pela sua prática; b) a ênfase na relação teoria e prática recai sobre a prática, sendo a escola o contexto natural em que ocorre o trabalho do professor e, por isso, ele deve se ater apenas às questões desse local; c) necessidade de ressignificação da prática pedagógica; d) a opção pelos métodos pedagógicos deve estar alinhada às necessidades imediatas; e) a pesquisa é concebida como uma atitude investigativa, delimitada pela epistemologia da prática e da formação na ação.

práticas que são propostas, criticar situações e posicionar-se diante do que é novo ou desafiador. (CARVALHO e SILVA, 2001, p.19-20)

O trecho supracitado, extraído do módulo V do PROGESTÃO, “Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?”, ratifica, uma vez mais, a concepção de educação pública assumida pela SEE-MG e expressa a necessária articulação que deve haver entre essa concepção e a forma de se objetivar a gestão democrática na escola.

Nessa ótica restrita, a democracia na escola supõe, em primeiro lugar, o exercício de autocrítica acerca das práticas autoritárias presentes no âmbito da escola e do modelo pedagógico tirânico que engloba provas, reprovações, repetência e submissão. Em segundo lugar, propõe a substituição desse modelo por um projeto pedagógico baseado nos valores e princípios ditados pela ordem capitalista, cujo fundamento é a desigualdade social.

A concepção de democracia expressa na política de formação da SEE-MG conduz ao seu oposto e reforça a cultura autoritária da sociedade brasileira na escola pública.

De acordo com Saviani (2012), democracia é uma conquista, não um dado. O autor argumenta que a democratização no interior das escolas está relacionada com prática social mais ampla. Concordamos com o autor quando ele afirma que “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada” (SAVIANI, 2012, p.78). De modo que a efetivação da democracia nas instituições escolares deve estar articulada com o processo de democratização da sociedade.

Tanto em sua forma como em seu conteúdo, a política de formação continuada da SEE-MG não permite que os diretores escolares alcancem esse nível de conscientização proposto por Saviani (2012). Ao contrário, o processo de “gerencialização da escola pública” lança mão de novas formas de poder que buscam, à moda das corporações, o comprometimento individual cada vez maior por parte dos diretores escolares com os objetivos e resultados educacionais. Liderança e participação se sobressaem como dois elementos centrais nessa política, a qual se apresenta totalmente afinada com os princípios do gerencialismo. Portanto, como é enunciado no módulo V em questão, apresenta-se ao diretor escolar,

[...] um conjunto de referências comportamentais baseadas na experiência de pessoas que ocuparam cargos de liderança, em diversas situações e regiões do mundo, com o intuito de orientá-lo no processo de autoconhecimento como

gestor de uma escola, na formação de equipes de trabalho e nas tomadas de decisões, uma vez que você é líder desse processo. (CARVALHO e SILVA, 2001, p.17)

A liderança é um elemento aglutinador e é suscitada sob três aspectos nos documentos. Primeiramente, a liderança aparece como uma competência impulsionadora da gestão democrática. Os diretores devem desenvolver habilidades tais que sejam capazes de mobilizar a participação da comunidade escolar como buscamos evidenciar a partir das seguintes passagens:

Gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o. Como fazer isso? Incentivando a participação e respeitando as pessoas e suas opiniões; desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos das comunidades escolar e local; ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação (como, por exemplo, saber ouvir, saber comunicar suas ideias). (DOURADO e DUARTE, 2001, p.24)

Atuar em conjunto para enfrentar problemas, encaminhar soluções, realizar experiências inovadoras na escola, promovendo sempre um clima satisfatório, é o grande desafio da gestão democrática.

O gestor não tem "soluções mágicas", não é verdade?

Isso significa, então, que é preciso desenvolver competências para enfrentar tais desafios. Não apenas desenvolver as suas, mas também favorecer o desenvolvimento das de seus colegas.

Como gestor, você precisa ser o grande articulador da escola, esforçando-se por criar canais adequados de comunicação e interação. Enquanto os professores estão mais envolvidos na dinâmica educativa e os funcionários na realização de suas tarefas de apoio, o gestor deve estar atento a todos os aspectos que garantam o alcance dos objetivos da escola, mantendo um bom clima entre todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e local. (ABREU e MOURA, 2001, p. 112)

Em segundo lugar, a liderança aparece relacionada com as novas atribuições e responsabilidades transferidas dos órgãos centrais para a direção da escola. Em seu conjunto, os módulos de formação do PROGESTÃO indicam que as formas de operacionalização da gestão democrática consistem em: acompanhamento e fiscalização dos recursos aplicados em educação; participação em reuniões pedagógicas na escola e na construção do PPP; discussão sobre as prioridades no uso dos recursos destinados à unidade escolar; discussão e organização do calendário das atividades da escola e conservação do patrimônio escolar. Afirma-se que a construção da autonomia da escola está intimamente relacionada aos mecanismos de participação colegiada. Nesse sentido, a liderança é compreendida também a partir do desempenho dos diretores escolares nas novas tarefas que lhes foram imputadas pelo processo de descentralização. Tais aspectos podem ser observados nas passagens a seguir.

O gestor, entendido como um líder e coordenador das atividades da escola, é um importante mediador do projeto pedagógico e das demais ações e

atividades da escola. Os sistemas de ensino, de maneira geral, atribuem ao diretor escolar um conjunto de responsabilidades administrativas e pedagógicas. (DOURADO e DUARTE, 2001, p. 97)

A construção da autonomia na escola é o tema que vamos abordar nesta Unidade. Nosso propósito é destacar a importância das ações coletivas para uma educação de qualidade, que vise garantir o sucesso escolar dos alunos. O trabalho em equipe, o compartilhamento das ações e decisões na escola articulam-se à implementação de formas institucionais de participação colegiada na escola, favorecendo o processo de construção da autonomia e de democratização de sua gestão. (DOURADO e DUARTE, 2001, p. 71)

Verificamos muito claramente que a participação é um elemento prioritário na política de formação de diretores da SEE-MG. Além disso, como já mencionamos, a participação da comunidade escolar no âmbito da organização da escola é assegurada por instrumentos legais e normativos a partir da constituição do colegiado escolar. Ou seja, é uma participação meramente formal e visa possibilitar a assimilação política dos sujeitos ao modelo gerencial de escola pública. Portanto, essa condição, por si só, não é garantia para a construção da autonomia e da gestão democrática, visto que as mesmas estão intrinsecamente relacionadas aos objetivos que se almejam alcançar no processo educativo.

Consideramos que a Administração Escolar deve alicerçar a organização da escola em bases verdadeiramente democráticas, isto é, deve permitir o envolvimento de toda a comunidade escolar nos processos de tomadas de decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola, buscando a superação do autoritarismo na concentração de poder e de responsabilidades na figura apenas do diretor escolar. Isso não significa, como afirma Paro (2012), chancelar posturas voluntaristas e contrárias aos diretores escolares. Inversamente, significa promover um novo tipo de racionalidade interna e externa da escola, que conduza à transformação social.

O terceiro aspecto relacionado à liderança diz respeito à eficácia que, em última instância, é considerada a síntese de todo o processo que envolve a gestão da escola. Assim, enuncia-se nos materiais formativos que:

Estudo feito pela Unesco mostra que, quanto mais autônomo um colégio público, melhor resultado ele alcança. Presença dos pais nas decisões é outro fator de sucesso. no Brasil, de cada cem crianças em idade escolar, 96 se matriculam na 1ª série do ensino fundamental. Destas, 42 repetirão o ano pelo menos uma vez antes de terminar a 8ª série. Apesar desse quadro, um número considerável de escolas públicas consegue resultados positivos. o que explica o sucesso desses colégios? Uma série de estudos inéditos, do pesquisador da Unesco Júlio Jacobo, oferece pistas. o pesquisador usou os dados do sistema de Avaliação do ensino Básico (saeb), que verifica o desempenho dos alunos no final da 4ª e da 8ª séries. Entre as conclusões da pesquisa, verificou-se que quanto mais independente a escola, com projeto pedagógico próprio, recursos

financeiros e liberdade para administrá-los, melhor o rendimento dos alunos (*Correio Braziliense*, 7. jul. 2000). (DOURADO e DUARTE, 2001, p. 73)

Mobilizar e envolver a comunidade na vida cotidiana da escola não é, certamente, uma tarefa muito fácil. O gestor exerce a coordenação das atividades no interior da escola, assumindo as responsabilidades decorrentes de sua função. Um **gestor eficaz** é aquele que consegue exercer a liderança democrática na escola sem abrir mão de sua autoridade e responsabilidades, compartilhando os processos de decisão e estimulando a participação dos diversos segmentos na escola. (DOURADO e DUARTE, 2001, p. 94, grifo nosso)

Além de exercer a liderança no ambiente escolar, o diretor deve incentivar novas lideranças, compartilhando compromissos e responsabilidade de forma criativa, visando à **melhoria do processo e dos resultados educacionais**. (DOURADO e DUARTE, 2001, p. 98, grifo nosso)

Os excertos que destacamos mostram a equiparação existente entre o papel dos diretores de escolas públicas e a liderança gerencial. Aspecto que vemos reforçado no módulo X do programa quando se apresentam os seguintes conceitos: **“Eficácia**. Capacidade de atingir os objetivos, usando bem os recursos disponíveis. **Eficiência**. Capacidade de atingir objetivos” (SOUSA e FREITAS, 2009, p.146).

Salientamos a contradição presente na política da SEE-MG, uma vez que a formação, as atribuições e o exercício da função dirigente são concebidos sob a perspectiva gerencialista, sem explicitar ou refletir, como nos indica Paro (2012), acerca da função política exercida pelos diretores na administração da educação, que é, em sua essência, uma ação democrática.

Compreendemos, a partir das formulações analisadas na política da SEE-MG, que a liderança pode ser compreendida como estratégia da pedagogia da hegemonia, mais precisamente como mecanismo de assimilação intelectual e política dos diretores escolares para convertê-los em organizadores da cultura capitalista no espaço escolar. Ao mesmo tempo, é um instrumento operacional do gerencialismo que visa à responsabilização individual dos diretores escolares através da manipulação da dimensão subjetiva, visando um comprometimento cada vez maior desses trabalhadores com os objetivos e metas do projeto educacional vigente. Heloani (2018) salienta o viés ideológico dessa prática no contexto do toyotismo, cujo objetivo é gerar um sentimento que ele denomina de “empatia recíproca” entre a gerência e os trabalhadores. A título de exemplo, selecionamos as seguintes passagens:

A presença de liderança, de coordenação, é indispensável na vida de uma equipe: alguém que tenha uma visão mais global da situação e que não perca de vista aonde se quer chegar; alguém que incentive o grupo a pensar, analisar, planejar e “pôr a mão na massa” para executar o que foi previsto; alguém que aponte a direção do trabalho a ser feito, ajudando e apoiando o grupo durante

sua execução e levando cada um de seus membros a superar suas dificuldades. Essa pessoa será o mobilizador do trabalho coletivo, o grande articulador do processo de elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. A esta altura você já deve estar assustado, pensando: tudo isso só para mim? **É, realmente sua tarefa é grande. Mas ela é – ou pode ser – extremamente gratificante, mesmo com a rotina diária estafante e a sua vontade, muitas vezes, de literalmente gritar por socorro.** (DAVIS e GROSBaum, 2001, p. 43, grifos nossos)

Até agora nossa atenção estava dirigida a aspectos importantes da construção da convivência democrática em nossas escolas, ligados aos valores, ao projeto pedagógico, às condições físicas e materiais da escola, a seus membros efetivos e a seus colaboradores. Está faltando um elemento fundamental nesse conjunto. Estamos falando de **você**. Sua sensibilidade, sua disponibilidade, seu amor ao trabalho são fundamentais mas insuficientes, pois um gestor é um líder. **Você é um líder!** Como tal, precisa de preparo adequado e específico. (CARVALHO e SILVA, 2001, p. 23, grifos no original)

A dedicação do tempo livre ao trabalho ou a realização de trabalho extra pelos diretores escolares são, em certa medida, ações romantizadas, mesmo diante dos potenciais prejuízos causados à saúde física e mental desses sujeitos. Compreendemos que as competências e habilidades enunciadas nos materiais podem ser analisadas à luz dos apontamentos de Heloani (2018), ou seja, são estratégias gerencialistas que guardam heranças tayloristas que consistem em formas de intensificação do trabalho ideologicamente metamorfoseadas<sup>96</sup>. De acordo com o autor,

Vale registrar também os esquemas organizacionais de autonomia cada vez mais controlada do trabalho na gestão dos sistemas públicos de ensino por metas, resultados e avaliações de desempenho acopladas a ganhos de produtividade. Intensificação e dominação psicológica, conforme já apontamos, são fatores que elevam o nível de envolvimento do trabalhador com os resultados e geram o sobretrabalho. (HELOANI, 2018, p. 199)

Quando pensamos na categoria **Direção Escolar e Organização da Cultura** sob o ponto de vista de uma educação emancipadora, isto é, que considera a especificidade do **Trabalho Educativo** e da **Administração Escolar**, verificamos que há certas condições políticas e técnicas que devem estar presentes nesse processo. Entre essas condições — materiais e institucionais — podemos destacar liberdade e autonomia para planejar e organizar a ação educativa de acordo com as necessidades da escola; recursos didáticos suficientes e diversificados; infraestrutura adequada; remuneração digna;

<sup>96</sup> Heloani (2018) expõe que o exercício da dominação por meio da interiorização de valores beneficia-se das novas estratégias de gestão, pois geram instabilidade e insegurança nos trabalhadores. A cultura do mérito e do desempenho articulada a ideias sedutoras impacta a dimensão psíquica dos sujeitos, fundamenta-se em expectativas de reconhecimento e, de forma semelhante ao compromisso amoroso, faz com que esses sujeitos transformem energia libidinal em força de trabalho e, dessa forma, intensifiquem a atividade laboral, gerando esgotamento profissional e até mesmo depressão. O autor defende a tese de que a modelização/reordenamento da subjetividade sob a perspectiva do gerencialismo serve não apenas para otimização dos processos de trabalho no contexto da globalização do capital, mas também para garantir o domínio sobre a força de trabalho.

formação continuada como parte do processo de trabalho docente; entre outras. Diante da ausência de tais condições, como bem nos lembra Paro (2015), verifica-se o sequestro e a degradação do caráter público da educação que, de acordo com o autor, ocorre duplamente. De um lado, inviabiliza a prática da ação política dentro dos parâmetros democráticos; por outro lado, promove o empobrecimento da ação pedagógica.

### 5.3.3 Diretores escolares e organização da cultura nas formulações dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais

O que vimos constatando ao longo dessas análises é que a rede estadual de educação de Minas Gerais possui um projeto educacional muito bem definido nos termos da nova sociabilidade capitalista, o qual, embora não seja explícito, possui um caráter orgânico. Os ITAs, por se configurarem como instrumento de acompanhamento/monitoramento das ações da gestão escolar com foco nos resultados das avaliações externas, são uma alternativa à política de premiação implementada no período do Choque de Gestão. Nesse sentido, representam o início de processo que começava a se desenhar no cenário político e econômico do país, indicando uma ofensiva ainda mais dura do neoliberalismo sobre o mundo do trabalho e sobre a educação.

Liderança, gestão democrática e participação permanecem como mote para justificar a responsabilização dos diretores escolares a partir dos resultados educacionais. E a busca pelo consenso em torno das avaliações externas, como alternativa já consagrada se aprofunda. Na apresentação do primeiro ITA esses aspectos ficam evidentes. Vejamos:

Desde 2008 à frente do trabalho na Escola Estadual Santo Amaro, a gestora Joana e a Especialista em Educação Básica Flávia recebem anualmente os resultados da avaliação externa de sua escola. Acessam os dados no sistema *online* e distribuem os boletins de resultados a todos os professores, a fim de se certificarem de que cada um recebeu o seu. “A avaliação externa é uma realidade no Brasil e nosso estado já possui uma longa tradição em avaliar. **Não há por que perdermos tempo criticando suas possíveis falhas e limitações**”, é o que pensam Flávia e Joana. Por isso, fazem questão de se envolverem com os dados e, após toda divulgação de resultados, organizam uma reunião com o corpo docente da escola. Na reunião, elas apresentam a situação geral da escola e os professores têm a oportunidade de opinar sobre suas áreas específicas. Para elas, essa reunião ajuda os profissionais a reavaliarem o seu trabalho e aperfeiçoarem as técnicas de ensino. (MINAS GERAIS, 2016d, p.3, grifos nossos)

Para além de trazer uma opinião, cujo conteúdo expressa a invalidação de qualquer tipo de resistência às avaliações externas, o texto de apresentação reafirma que

a perspectiva gerencialista continua sendo o leme que guia a educação pública no âmbito da SEE-MG. Constatamos novamente que os diretores escolares e demais educadores são aliados de sua liberdade de concepção, planejamento e execução do processo de ensino.

Consideramos que a vinculação orgânica — técnica e política — entre os objetivos da educação e o processo pedagógico presente nos ITAs sustenta que a ação dos dirigentes deve estar alinhada às demandas da sociabilidade capitalista. Nesse contexto, o apelo à dimensão comportamental e subjetiva continua sendo estratégia fundamental. Vejamos:

O verdadeiro gestor precisa usar o coração e a sensibilidade para engajar o grupo em prol de uma nova cultura. Mas não se constrói essa nova cultura apenas com boa vontade: é necessário conhecimento sistematizado – e esse conhecimento deve ser comum a todos. (MINAS GERAIS, 2016d, p.4)

A realização deste conjunto de Itinerários pressupõe um papel mais ativo de todos os profissionais da gestão. Acredita-se no potencial desses profissionais para assumir um papel ativo no desejado fortalecimento do trabalho coletivo na gestão da escola, com vistas à formulação e à efetivação de ações pedagógicas que levem em conta evidências voltadas para a promoção da equidade escolar. Além da liderança do(a) diretor(a), aposta-se na valorização do(a) especialista em Educação Básica por sua posição de mediador entre a gestão escolar e o corpo docente. Juntos, esses dois profissionais reúnem a força necessária para mobilizar a escola em torno da execução das quatro etapas que constituem os Itinerários: Preparação, Avaliação Interna, Plano de Ação e Avaliação e Monitoramento. (MINAS GERAIS, 2016d, p.4)

Podemos verificar, pelos exemplos destacados, os esforços envidados pela SEE-MG, por meio da formação continuada, para convencer e obter o consenso dos diretores escolares. Isso ocorre porque a desumanização intrínseca do processo de trabalho no capitalismo não é capaz de desumanizar o ser humano. Portanto, a manutenção da hegemonia burguesa, pela natureza própria do **Trabalho Educativo**, tornou-se cada vez mais dependente da vontade subjetiva.

Buscamos evidenciar, através das passagens destacadas, o papel formador de consensos delegado também aos diretores escolares frente aos seus pares. Todavia, essa função fixa-se, como podemos observar, no que Paro (2012) denomina de práxis espontânea da **Administração Escolar**, que parte da cópia e da repetição para atender às necessidades imediatas. A lógica impressa na política de formação continuada da SEE-MG não é capaz de conduzir os diretores escolares à autoconsciência, à práxis reflexiva, no sentido de possibilitá-los a compreensão do seu papel enquanto intelectual orgânico. Segundo as formulações de Paro (2012):

[...] a consciência do sujeito (individual ou coletivo) se faz presente não apenas na forma de consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, mas sobretudo enquanto consciência da práxis ou autoconsciência prática, representada pela consciência que ele, sujeito, tem da racionalidade do processo e da participação neste de sua consciência. Esta passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e

intencional é que pode configurar a Administração Escolar como processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social. (PARO, 2012, p.207)

A perspectiva apresentada pelo autor corrobora a afirmação de que o papel dos diretores escolares não se restringe à gerência, eles são dirigentes políticos. Desse modo, a prática administrativa escolar, assim como a ação própria dos diretores escolares, não fica circunscrita à racionalidade interna da escola, pois tem um grande impacto na racionalidade externa, ou seja, nas relações sociais mais gerais. Como podemos observar, esse aspecto não é ignorado também nos materiais dos ITAs.

Antes de deliberar sobre o cronograma de trabalho, é muito importante que o diretor(a) e o(a) especialista discutam sobre o uso dos Itinerários. Sugere-se que essa discussão seja realizada a partir da reflexão sobre os pontos apresentados a seguir:

» O uso dos Itinerários tem como objetivo explorar os resultados das avaliações em larga escala, das avaliações internas e outros indicadores educacionais para melhorar o ensino e a aprendizagem.

» A dinâmica das reuniões com os professores tem como objetivo atender à necessidade de se **estabelecer um consenso entre os profissionais da escola** por meio de um trabalho colaborativo.

» O processo de uso dos Itinerários está fundado no protagonismo do(a) diretor(a) e do(a) especialista, tanto na Avaliação Interna e no planejamento do Plano de ação, quanto na etapa de Avaliação e Monitoramento. Por isso, é importante que se esteja consciente de que **esses dois profissionais são os principais fiadores da implementação dos Itinerários na escola**, e que isso implicará a organização e a condução de reuniões com o corpo docente, nas diferentes etapas de implantação. (MINAS GERAIS, 2016d, p.8, grifos nossos)

Mais uma vez podemos verificar, a partir da passagem supracitada, que os diretores escolares são considerados agentes formadores no âmbito da SEE-MG, além da reafirmação do espaço da escola como principal lócus de formação, concepção que se tornou um dos eixos principais dos processos de formação continuada dos docentes articulada com a valorização dos diferentes saberes<sup>97</sup>. Ao mesmo tempo, os diretores escolares são diretamente responsabilizados pela implementação dessa política na escola, sob um discurso que sugere um tom coercitivo, evidenciando-se a contradição com a

---

<sup>97</sup> Curado Silva (2019) compreende que conhecimento e saber se distinguem, pois o primeiro refere-se à familiaridade com o objeto prático e o segundo busca conceitos e juízos do objeto conhecido, seu contexto e a totalidade que o explica. No âmbito do trabalho docente a reflexão sobre essa relação possibilita o reencontro da teoria com a prática, fertilizando-se a teoria e enriquecendo-se a prática, ou seja, elaborando práxis. De acordo com a autora, os processos de formação são atravessados por diversificadas inspirações epistemológicas que se relacionam ao contexto cultural e econômico do momento e ressalta que há duas epistemologias vigentes nas políticas públicas de 1970 a 2000, quais sejam: a racionalidade técnica e a epistemologia da prática.

dimensão da autonomia docente. O que apontamos pode ser observado em outros momentos dos ITAs.

O eixo Direito à Aprendizagem é estrutural e se refere à capacidade da rede e da escola de garantir a aprendizagem de todos os estudantes matriculados em cada etapa e segmento da Educação Básica. Trata da necessidade de conhecer as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que estão na escola, avaliar e repensar constantemente o currículo desenvolvido em cada segmento e ano para cada estudante. Diz respeito ao planejamento pedagógico e à realização de exames e atividades significativas, reconhecendo o que os estudantes já sabem e o que eles poderão saber a partir do trabalho realizado. Engloba também discussões acerca do que os professores e atores educativos necessitam para desenvolver seu trabalho, e garantir autonomia para gerenciar os processos pedagógicos. Além disso, trata da apropriação dos resultados das avaliações externas como indicativos dos diferentes Itinerários para a aprendizagem que podem ser percorridos pela escola. (MINAS GERAIS, 2016e, p.3)

A passagem recortada aponta novamente para a esfera da responsabilização dos diretores escolares a partir do eixo do direito à aprendizagem. A autonomia proclamada nos materiais não se efetiva de fato. Consideramos que a autonomia implicaria em redimensionamento do projeto pedagógico a fim de se adequar os objetivos da escola ao processo de humanização dos estudantes por meio da apropriação crítica dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história e da reflexão também crítica da realidade. Sob essa perspectiva, a autonomia requer um exame profundo das práticas pedagógicas, assim como dos papéis dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Antagonicamente, os ITAs reiteram a dependência total do trabalho pedagógico aos resultados das avaliações externas, tolhendo de forma incisiva a ação dos diretores escolares e o poder de auto governabilidade da comunidade escolar. Retomamos duas passagens já citadas a fim de confirmar essa constatação.

O esforço de produção desses Itinerários Avaliativos está ancorado em duas premissas conceituais fundamentais. A primeira premissa é a de que, sem abrir mão do permanente diálogo com as instâncias superiores da rede, não há como avançar na gestão escolar, uma vez que é necessária a instalação de um ambiente de ampla participação da comunidade escolar, que seja capaz de envolver o diretor escolar, os professores e o especialista em Educação Básica em um processo coletivo de reflexão sobre a escola.

A segunda premissa conceitual é a de que, para consolidar a gestão democrática em contextos complexos como são as redes escolares, é indispensável o uso intenso e criterioso de dados e informações sobre o funcionamento das escolas, especialmente sobre os avanços na aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2016c, p.2)

Se a autonomia anunciada na política da SEE-MG ocorre sob a tutela do Estado, a fim de atender a interesses alheios à esfera pública e sem delegar poder de decisão aos principais sujeitos envolvidos no processo, como pode se realizar a gestão democrática?

Entendemos que a concepção de autonomia tem implicações diretas na efetivação da democracia na escola, que é o terceiro aspecto a se destacar. Nas orientações dos ITAs o pressuposto é de que a melhoria da qualidade do ensino está estritamente relacionada com os resultados de avaliações externas.

Para a garantia do direito à aprendizagem é preciso haver uma escola onde o princípio democrático dirija todas as relações. A escola deve apresentar processos de gestão efetivos e participativos, os gestores escolares devem tomar suas decisões orientados por critérios pedagógicos. Suas práticas de gestão devem basear-se em princípios democráticos, de modo a promover o fortalecimento dos mecanismos de participação na tomada de decisão. **Só haverá qualidade em ambiente democrático e só haverá ambiente democrático com educação de qualidade.** (MINAS GERAIS, 2016c, p.4-5, grifo nosso)

Ao realçarmos a frase utilizada no trecho supracitado, queremos destacar, mais uma vez, a visão paradoxal das formulações que orientam a formação continuada dos diretores escolares da SEE-MG. Quando tratamos de política pública, nos referimos ao bem público, ao que é de interesse público, sem o qual a democracia não se realiza. Todavia, em oposição a essa visão, o que testemunhamos na política de formação de diretores escolares da SEE-MG é a utilização da esfera pública para a conformação de uma qualidade educacional definida em função de interesses privados, os quais forjam uma democracia por meio da participação. A construção “gestão escolar democrática” compõe o léxico da política educacional e é largamente utilizada pelos intelectuais especialistas no tema e pela esfera midiática cotidiana. É uma construção que exprime em seu significado a superação dos processos decisórios centralizadores, típicos da formação social, cultural e histórica brasileira. E, como tal, constitui-se uma das diretrizes para a formação e valorização dos profissionais da educação nos documentos normativos. Todavia, submetidos ao ideário capitalista neoliberal, os mecanismos que visam assegurar o caráter democrático da educação acabam por anulá-lo ao estabelecer a unilateralidade como horizonte.

Essa unilateralidade é confirmada pelo total alinhamento da política mineira com as orientações dos organismos internacionais para a **Administração Escolar** e formação dos diretores, tendo como ancoradouro a formação das novas gerações frente às demandas da sociabilidade capitalista, como colocado desde o início dos anos de 1990.

Para finalizar nossas análises, apoiamo-nos nas formulações de Gramsci (2000) acerca do “homem indivíduo” e do “homem massa”, elaboradas com o intuito de desvendar as mediações para a formação do “homem coletivo” frente às transformações econômicas, políticas e sociais por que passava a Itália nos idos de 1930. Consideramos

que tais formulações contribuem sobremaneira para a compreensão da realidade educacional no mundo contemporâneo e das propostas que fundamentam a formação continuada de diretores escolares.

Gramsci (2000) indicou que, no movimento histórico, a tendência ao conformismo ampliou-se e aprofundou-se, isto é, a estandardização dos modos de pensar e agir, coletivamente e individualmente, assumiu dimensões não apenas nacionais, mas continentais. O autor afirma que a formação do homem coletivo está intimamente relacionada com o processo produtivo e se dá de baixo para cima, ou seja, de acordo com a posição ocupada pela coletividade no mundo da produção. A base desse conformismo está na solidez do Estado, é de tal modo coesa que embora o “homem representativo” ainda cumpra um papel na formação do “homem coletivo”, “ele pode desaparecer sem que o cimento coletivo se desfça e a construção desabe” (GRAMSCI, 2000, p.260).

Nesse sentido, reiteramos as formulações de Gramsci (2001) já reproduzidas nos capítulos anteriores, em que ele aponta que a escola possui uma marca social que “é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p.49). Todavia, isso está além do dualismo tradicionalmente conhecido, pois o que Gramsci (2001) nos revela é que as relações de poder na nova sociabilidade capitalista passaram a ser moleculares e, dessa forma, alimentam as grandes formas de dominação.

Considerando as determinações da política educacional da SEE-MG, buscamos evidenciar, com nossas análises, que a formação continuada de diretores escolares é uma estratégia fulcral para o processo de dominação exercido pela burguesia sobre a classe trabalhadora.

Compreendemos a partir de Gramsci (2001) que do modo como se coloca, a escola continua a reproduzir as diferenças sociais, ao passo que educa ou qualifica os sujeitos para a mera execução de tarefas, mantendo sua condição de subalternidade. Segundo o autor, a democracia política implica a coincidência entre governantes e governados. Portanto, uma escola verdadeiramente democrática deve educar os cidadãos para serem governantes. Isto é, uma escola que ofereça uma formação cultural ampla e integral, reunindo as dimensões intelectual, manual e técnica.

Com base nesses elementos teóricos, interpretando a política educacional da SEE-MG, compreendemos que o nexó entre educação e democracia pressupõe relações sociais horizontalizadas, isto é, considerar que o outro é tão capaz quanto o próprio eu, sem abrir

mão de indumentar esse outro com aquilo que é essencial para a consecução de sua tarefa. Demonstramos também com nossas análises a importância do papel dos diretores escolares como organizadores subalternos da sociabilidade capitalista, na condição de intelectuais orgânicos das camadas mais baixas da hierarquia e que a atuação dos mesmos não é independente ou autônoma, mas que serve à representação e interesses de classes. Isso nos leva a concluir que as concepções de educação e do papel dos diretores escolares apresentados nos materiais de formação continuada da SEE-MG refletem uma dimensão importantíssima da ação educativa do Estado com vistas à formação do homem de novo tipo, este, síntese de singularidades e coletividade. Ao mesmo tempo em que a educação está condicionada aos processos sociais, cumpre uma função essencial para a reprodução desses processos na sociedade.

## CONCLUSÃO

Conforme procuramos expor nos capítulos anteriores, a presente tese foi desenvolvida a partir das concepções fundadoras do materialismo histórico-dialético, compreendendo que os fenômenos sociais têm sua origem nas bases materiais e são constituídos historicamente pelas múltiplas determinações que compõem a totalidade. Consideramos que essa perspectiva teórico metodológica abre caminho para uma abordagem ampla, do ponto de vista teórico e histórico, para a compreensão da complexidade presente nos processos de composição das políticas públicas educacionais, especialmente no contexto do neoliberalismo.

Nossa questão de pesquisa, “Qual a função da Política de Formação Continuada na configuração do papel e do trabalho dos diretores escolares da SEE-MG?”, teve como ponto de partida a ênfase da política da SEE-MG sobre o papel dos diretores escolares no contexto das reformas educacionais. Diante disso, empreendemos um estudo das políticas de formação continuada de diretores implementadas a partir da década de 1990 - considerada marco inicial da reforma educacional – até o ano de 2018, a fim de verificar a hipótese levantada no início da nossa investigação.

Considerando o contexto econômico, social e político do país, podemos afirmar que o recorte histórico desta pesquisa engloba as fases de início, estabelecimento e conclusão de um ciclo de políticas neoliberais para a educação sob a perspectiva da Terceira Via. Tal constatação verifica-se quando o golpe de 2016 torna-se expressão da crise de hegemonia do bloco no poder, assim como seus desdobramentos com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, representante brasileiro da extrema direita neoliberal e neofascista e seu correlato mineiro, Romeu Zema.

A revisão teórica e histórica que realizamos neste trabalho permitiu-nos recuperar elementos fundamentais para a compreensão do lugar de dependência ocupado pelo Brasil no contexto do capitalismo mundial; da ação intencional e deliberada da burguesia brasileira na condução dos direcionamentos econômicos, políticos e sociais do país e, conseqüentemente, dos rumos dados à educação por meio das políticas públicas, revelando seu caráter autocrático. Em observação a esses condicionantes históricos, pudemos corroborar o entendimento de que a crise estrutural do capitalismo na década de 1970 resultou em um processo de reestruturação produtiva, que deu origem a um novo modelo de acumulação a partir dos princípios do toyotismo. No conjunto da reprodução e expansão ampliada do capital, os efeitos dessa crise vão reverberar no Brasil, com mais

intensidade, a partir da década de 1990, ou seja, duas décadas depois de ser instaurada nos países centrais.

A articulação entre o processo de reestruturação produtiva e o ideário neoliberal evidenciou a face de uma nova sociabilidade necessária para a produção e reprodução do modo de vida capitalista que exigia uma atualização da força de trabalho nas dimensões técnica e política. Buscamos demonstrar, em nossa exposição, que a educação se configurou como um dos pilares para essas mudanças, constituindo-se como um leme para o reordenamento do Estado. Destacamos que, diante da nova ordem político-econômica e do processo de mundialização da educação, a condição histórica de dependência do Brasil reafirmou-se a partir da total subserviência às orientações de organismos internacionais como BM, Unesco e OCDE para o desenvolvimento da educação no país. Situamos, ainda, o lugar de destaque do estado de Minas Gerais nesse contexto, assim como o papel relevante que cumpriu para a implantação do projeto neoliberal. Esse resgate histórico corrobora a proposição de que Minas Gerais esteve sempre na vanguarda do processo de mudanças no âmbito educacional.

O estudo que empreendemos nesta tese aponta que a Política de Formação Continuada de diretores escolares da SEE-MG tornou-se uma estratégia prioritária no âmbito da reforma educacional do estado. A análise dos documentos de cunho jurídico-normativos e a caracterização do processo de planejamento, implementação e consolidação das políticas voltadas aos diretores escolares possibilitou-nos verificar que as novas formas de regulação, controle e monitoramento do trabalho e da formação dos diretores sustentam-se no tripé avaliação, formação/certificação e responsabilização, elementos que compõem a gestão escolar na perspectiva do gerencialismo.

Nesse sentido, verificamos que a política educacional do estado de Minas Gerais, no período compreendido neste estudo, manteve-se alinhada com a nova sociabilidade capitalista e com as diretrizes internacionais para a educação. Procuramos evidenciar que a incorporação dos elementos destacados foi se constituindo ao longo de um percurso que confluía para um projeto político de educação e de sociedade mais amplo. Sendo assim, identificamos que há uma organicidade nesse projeto, que está materializada tanto nos documentos de ordem legal, quanto naqueles de cunho formativo, independentemente da linha político-partidária à frente do aparato governamental e suas sutis diferenças.

Para além do aspecto da regulação, constatamos que a Política de Formação Continuada de diretores escolares da SEE-MG cumpre uma função de extrema relevância

para a construção do conformismo no projeto societal dominante na educação, tanto do ponto de vista técnico quanto ético-político.

Dessa forma, a análise que apresentamos no capítulo 5 evidencia que a formação continuada constitui uma dimensão importante do trabalho dos diretores escolares, no contexto da reforma passou por um processo de apropriação e resignificação a partir de uma concepção de democracia que serve principalmente aos interesses da classe dominante. No interior desse projeto de escola e de sociedade, vários elementos confluem para a assimilação dos diretores escolares tais como vínculo empregatício precário, avaliação de desempenho e formação para que atuem como intelectuais orgânicos dessa classe e que têm um papel essencial na construção/manutenção do consenso hegemônico.

Com o objetivo de verificar a concepção, os princípios, finalidades e pressupostos ético-políticos subjacentes à Política de Formação Continuada de diretores escolares da SEE-MG, empreendemos uma análise dos documentos sob a perspectiva das categorias que delineamos: **Trabalho Educativo, Administração Escolar e Direção Escolar e Organização da Cultura**. A partir dessas categorias analisamos as formulações contidas nos materiais de formação, cujas conclusões traçamos a seguir.

Sob a categoria do **Trabalho Educativo**, verificamos que a Política de Formação Continuada de diretores escolares da SEE-MG, no período histórico examinado, adotou a concepção da educação para o século XXI, apoiada na pedagogia do aprender a aprender e na aquisição de competências e habilidades. Além desses aspectos, identificamos que a centralidade conferida às avaliações externas no seio dessa política redefine os objetivos e as práticas pedagógicas, que passam a ter como foco a produtividade e a elevação dos resultados. Argumentamos que essa perspectiva tem impacto decisivo na natureza do **Trabalho Educativo** e na configuração do trabalho dos diretores escolares e expõe o caráter heterônomo do projeto educativo direcionado para a classe trabalhadora.

Considerando a categoria da **Administração Escolar**, identificamos que as competências e habilidades requeridas para o perfil dos diretores estão atreladas à resignificação e ampliação de suas atribuições, por meio do processo de descentralização e do processo por nós compreendido como “gerencialização da escola pública”, visando conformar nas dimensões objetiva e subjetiva a atuação desses trabalhadores. Ancorada na perspectiva do gerencialismo, a Política de Formação Continuada de diretores escolares da SEE-MG preconiza um tipo de racionalidade do trabalho baseada no individualismo, no controle/monitoramento, na avaliação de desempenho e na responsabilização. Assim, o papel vislumbrado para os diretores escolares nas

formulações dos documentos analisados assemelha-se ao do gerente de uma empresa, a despeito do caráter antagônico dos fins educacionais.

A análise dos documentos a partir da categoria da **Direção Escolar e Organização da Cultura** permitiu-nos demonstrar que a Política de Formação Continuada da SEE-MG é constituída de múltiplas determinações, ou seja, é fruto do conjunto de relações e contradições presentes na sociedade capitalista, que, no atual estágio de desenvolvimento, tem na busca pelo consenso uma estratégia determinante da luta de classes para a manutenção da hegemonia. Identificamos, a partir dessa categoria de análise, o caráter ético-político da função administrativa escolar. Os diretores escolares exercem a função de dirigentes, ou seja, são intelectuais orgânicos que têm um papel importante na organização da cultura e no direcionamento intelectual e moral das novas gerações.

Verificamos, através deste estudo, que a combinação existente entre os instrumentos/estratégias gerencialistas e o processo de formação continuada tem o propósito de exercer influência sobre a subjetividade e identidade dos diretores escolares, de modo a adquirir adesão espontânea ao projeto da nova sociabilidade capitalista. Tal como nas outras categorias de análise, a contradição aparece como um elemento estrutural da política da SEE-MG. Consideramos que esse aspecto fica evidente através da ênfase nas dimensões da liderança e da gestão democrática, que na ótica do gerencialismo equipara hierarquia e democratização. Outro aspecto destacado em nossa análise diz respeito à perspectiva reducionista dos processos de formação continuada dos diretores da SEE-MG. O foco na dimensão prática do trabalho encobre o real significado político da função exercida na **Administração Escolar**.

Concluimos que a Política de Formação Continuada da SEE-MG visa à reconfiguração do trabalho dos diretores escolares sob a concepção do gerencialismo, a fim de atender aos objetivos da educação para a conformação das massas às novas exigências do modo de produção no capitalismo e da nova sociabilidade. É possível verificar, ao longo de três décadas, 1990 a 2018, a centralidade conferida à gestão escolar, primordialmente representada na figura do diretor. Este, no contexto da política da SEE-MG, cumpre o papel de intelectual orgânico do capital, cuja função é atuar para a hegemonia do bloco no poder, a partir da difusão de suas ideias e concepções de mundo.

Diferentemente do exposto, compreendemos que uma política pública de formação continuada voltada para a transformação social deve estar pautada na união teoria e prática, ou seja, na práxis, de modo que os diretores escolares apreendam que a

**Administração Escolar** é parte inerente do **Trabalho Educativo** na perspectiva de humanização do ser social. Nesse sentido, consideramos que a formação deve permitir que eles se identifiquem com a classe à qual pertencem e se reconheçam enquanto agentes formadores, cujas ações na administração de uma escola estão articuladas com um projeto político de educação e de sociedade.

Cumpramos assinalar, todavia, que a tendência que vemos projetada é de aprofundamento da perspectiva gerencialista para a educação da rede estadual de Minas Gerais nos próximos anos. A formação continuada dos diretores recém-empossados realizada em 2019, já no governo Romeu Zema, intitulada “Formação de Gestores Escolares”, sinaliza para a manutenção e continuidade da gestão escolar com foco em resultados. Outra ação implementada pela SEE-MG nesse mesmo ano e que vai nessa mesma direção é o “Projeto de Gestão Integrada da Educação (GIDE)”, que ocorre por meio da relação com empresas privadas, e passou inclusive por adaptações a partir de 2020, em função do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Concomitantemente, uma resolução conjunta entre a SEPLAG e a SEE, nº 10.167, publicada em maio de 2020, reformulou a metodologia e os critérios de “Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares (ADGE)”. Nessa proposta, avaliam-se as competências e habilidades partindo dos compromissos e metas pactuadas com os diretores escolares. Compreendemos que tais ações sugerem um aprofundamento do processo de “gerencialização da escola pública”. Aliado a essas ações, o governo do estado lançou recentemente, em maio de 2021, o “Projeto Somar”, que visa transferir a gestão de escolas do ensino médio para Organizações da Sociedade Civil, dando início a um processo de privatização da educação pública.

Sem dúvida, a configuração econômica, social e cultural da sociedade brasileira, nesses tempos tão duros, evidencia que os desafios que virão serão ainda maiores, especialmente diante da investida da extrema direita apoiada pela burguesia. Para além dos interesses econômicos, o conservadorismo e as pautas morais têm avançado e isso complexifica ainda mais a condição educacional do país, a qual reflete a influência do medo e da violência exacerbada presentes na sociedade.

Todavia, essa conjuntura demonstra que o pensamento crítico não faz parte do passado. Ao contrário, é ele que tem mantido viva a nossa capacidade de indignação. Evocando Gramsci (2001), não podemos deixar que o pessimismo da inteligência anule nosso otimismo da vontade. Portanto, a luta pela democratização da sociedade e pela criação de uma nova cultura, nos termos gramscianos, torna imperativa a função da

escola, que deve ter em seu horizonte uma formação uníssona para os sujeitos sociais. Nesse sentido, a construção dessa nova realidade perpassa pela formação dos professores e diretores escolares baseada na filosofia da práxis.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza Vasques de e MOURA, Esmeralda. **Progestão: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?**, módulo VIII / Mariza Vasques de Abreu, Esmeralda Moura; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

AFONSO, A. J. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p. 327-344, 6 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. **RBPAAE** – v.26, n.1, p.13-30, jan/abr. 2010.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

ANTUNES, R. PINTO, A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilidade toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In: La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf> Acessado em: 07 de março de 2020

BELLO, D; FARIA, L. C. M. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil**: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. Rio de Janeiro: Ensaio, vol.12, n° 45,925-944, 2004.

BELLONI, Isaura e FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?**, módulo IX / Maria Estrela Araújo Fernandes, Isaura Belloni; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

BERING, E. R. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BOMFIM, M. I. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco. In: CIAVATTA, Maria e REIS, Ronaldo (orgs). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.p. 89-109

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRAGA, R. Terra em transe: o fim do lulismo e o retorno da luta de classes. In: **As contradições do lulismo: a que ponto chegamos?** SINGER, A. e LOUREIRO, I. Orgs. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade. Provento dos cargos de direção de unidades estaduais de ensino por eleição: Art. 196, VIII, da Constituição Estadual, Lei Nº 10.486, de 24/07/1991 e Decreto Nº 32.855 de 27/08/1991, todos do Estado de Minas Gerais.** Inconstitucionalidade: Art. 37, II, in fine, da Constituição Federal. Ação direta de Inconstitucionalidade Nº 640-1 Minas Gerais. Requerente: Procurador Geral da República. Requerido: Governador do Estado de Minas Gerais. Requerido: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Relator: Maurício Corrêa. Acórdão. Diário Oficial, Brasília: 11/04/1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** lei n. 9.394, de 1996: emendas à Constituição n.11 e 14, de 1996 e lei n. 9.424, de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** 2007 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares – PNFC.** Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2016.** Brasília-DF, 2016b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/matricula\\_inicial/2016/documentos/caderno\\_de\\_instrucoes\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf) Acesso em 07/03/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Indicadores de fluxo escolar da educação básica. Brasília-DF, 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AOV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AOV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206) Acesso em: 07/03/2020.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade** [online]. 2017, n.128, p.85-103. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-282017000100085&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-282017000100085&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 12/03/2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma Da Administração Pública. In: **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil.** São Paulo, Editora 34, 1996: 269-294.

BRUNS, Barbara, & JAVIER Luque. **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean.** Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0. Publicado primeiro em inglês; em caso de discrepâncias, prevalece o original inglês. 2014.

CAED/UFJF. Mestrado em gestão e avaliação da educação pública: Caracterização geral do Programa. Disponível em:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/caracterizacao-geral-do-programa/>> Acesso em: 20/02/2020.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva e SILVA, Ana Célia Bahia. **Progestão: como construir e desenvolver os princípios de conveniência democrática na escola?**, módulo V / Maria Celeste da Silva Carvalho, Ana Célia Bahia Silva; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

CHEMP, R. F. **Escola pública e gestão neoliberal: o PROCAD em Minas Gerais.** Niterói, UFF, 2007. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CLARK, J. U. NASCIMENTO, Manoel nelito Matheus. SILVA, Romeu Adriano. A administração escolar no Período o governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, Azilde L. LOMBARDI, José Claudinei. MINTO, Lalo Watanabe. (orgs.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 147-172.

COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas.** 4ª Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

COUTINHO, L. C. S.; LOMBARDI, J. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 68, p. 224-238, 30 out. 2016.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.35, n.127, p. 357-377, abr.-jun., 2014.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira e GROSBAUM, Marta Wolak. **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?**, módulo IV / Marta Wolak Grosbaum, Claudia Leme Ferreira Davis; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DE LIMA, C. C. Gestão democrática ou gerencial: qual é o papel dos gestores escolares? **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública** - Equidade, políticas e financiamento da escola pública. Juiz de Fora, v.6, n. 1, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes e DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?**, módulo II / Luiz Fernandes Dourado, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DOURADO, L.F. OLIVEIRA, J. F. MORAES, K. N. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** INEP/Ministério da Educação. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gestão Escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Escola de Gestores, Unidade II: Políticas e gestão na educação, 2010. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf) Acesso em: 18/06/2016

\_\_\_\_\_. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol.31, nº112, p.677-705, 2010.

DUARTE, A. OLIVEIRA, D. A. Mudanças na Gestão Escolar e os reflexos no trabalho do diretor: a gestão por resultados em foco. **XI Seminário Internacional de la Red Estrado – Movimiento Pedagógicos y Trabajo Docente** em tempo de estandarización, 2016.

\_\_\_\_\_; AUGUSTO, M. H; JORGE, T.. Gestão Escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais. **Poésis, Tubarão.** v.10, n.17, p. 199 - 214, Jan/Jun 2016. Disponível Em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>> Acesso em: 20/02/2020

DUARTE, M. R. T. OLIVEIRA, D. A. **Política e Trabalho na Escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DUARTE, N. SAVIANI, D. (orgs.), **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de Classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ENGELS, Friederich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1876.

EVANGELISTA, O. MICHELS, M. H. SHIROMA, Eneida Oto. Quatro teses sobre política de formação de professores. *In:* GENTIL, Heloisa Salles. MICHELS, Maria Helena. (orgs.) **Práticas Pedagógicas:** política, currículo e espaço escolar. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2011.

\_\_\_\_\_. LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário,** Ano 10, no. 15/2012. Disponível em: [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario)

FELDFEBER, M. OLIVEIRA, D. A. (comp.) Nuevas regulaciones educativas em América Latina. **Políticas y procesos del trabajo docente.** Lima: Fondo Editorial UCH, 2010.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, E. B. F. OLIVEIRA, Dalila Andrade. (orgs) **Crise da escola e políticas educativas**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, N. S. C; MACHADO, L. M. (orgs.) **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, S. M. MENARDI, Ana Paula S. A administração escolar no Brasil colônia. *In*: ANDREOTTI, Azilde L. LOMBARDI, José Claudinei. MINTO, Lalo Watanabe. (orgs.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

FRANCO, F. M. O reino da estupidez. *In*: AGUIAR, Flávio. DORIA, Og. **A escola e a letra**. São Paulo: Boitempo 2009.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20/02/2020.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTTO, G. A. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

\_\_\_\_\_. Capital Humano. **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. – 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, D. M. (Org.), **Formação Continuada de Professores**: Contribuições para o debate. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.p.7-9.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984. 1ª ed.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas/SP: 1998.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v.17, n.533, p.721-737, 2017.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan/abr, 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GEWIRTZ, Sharon. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labor. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol.2, n.1. jan-jun 2002. p. 121-138.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **JORNADA DO HISTEDBR UNIOESTE**, 11., 2013, Cascavel/PR. Anais eletrônicos..., Cascavel/PR, 2013. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_si\\_mposio\\_2\\_45\\_dcgomide@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_si_mposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf)> Acesso em 14/06/2019.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, vol. 3 **Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política**. Edição e Tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. Cadernos do Cárcere, vol. 2 **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Edição e Tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Cadernos de cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. **A filosofia de Benedetto Croce**.v.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo como destruição criativa. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente** – v.2, n.4, Tradução, ago. 2007. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/trad-2007.pdf>

\_\_\_\_\_. **Para entender O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HELOANI, R. **Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2018.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAAE** – v.24, n.1, p.63-78, jan/abr. 2008.

INGHAM, A. **O Sistema de formação de lideranças escolares da Inglaterra: possíveis alternativas para o Brasil**. (Adrian Ingham, Maria Carolina Nogueira Dias). São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, R. PAC, Educação e Heteronomia Cultural. **Revista de Políticas Públicas**, V.11, n. 1, p. 9-33 jan./jun. 2007.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**; tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIMA, J. Escola de Pirapetininga. In: AGUIAR, Flávio. DORIA, Og. **A escola e a letra**. São Paulo: Boitempo, p. 20-21, 2009.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, vol.17, nº72, 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Progestão: Guia didático**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros e RIBEIRO, Ceres Maria Ribeiro. **Progestão: Guia do tutor**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende e AGUIAR, Rui Rodrigues. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?**, módulo VII / Ricardo Chaves de Rezende Martins, Rui Rodrigues Aguiar; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARTINS, A. S.; NEVES, L.M.W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In.: NEVES, L.M.W. (Org.) **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.p.23-38

\_\_\_\_\_. A educação básica no século XXI: o projeto do “organismo” Todos Pela Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>

\_\_\_\_\_. A política de capacitação de professores do ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90. Niterói, UFF, 1998. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. WEY, Vera Lúcia (Partic.). **Estado de Minas Gerais**: em busca de um novo padrão de gestão educacional. MEC / INEP, Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_. Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional. In: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição. **Gestão educacional**: experiências inovadoras. Brasília: IPEA, 1995.

MINAS GERAIS. **LEI 10486, DE 24/07/1991 DE 24/07/1991** (TEXTO ATUALIZADO) (Declarada a inconstitucionalidade em 5/2/1997 – ADI 640. Acórdão publicado no Diário da Justiça em 11/4/1997.) Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino, 1991a.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 32855, DE 27/08/1991 DE 27/08/1991** (TEXTO ATUALIZADO) (Declarada a inconstitucionalidade em 5/2/1997 – ADI 640. Acórdão publicado no Diário da Justiça em 11/4/1997.) Regulamenta a Lei nº 10.486, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino e dá outras providências, 1991b.

\_\_\_\_\_. **Resolução 6890, de 28/08/1991** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE). Estabelece normas complementares para o processamento da seleção dos candidatos à direção das unidades estaduais de ensino, 1991c.

\_\_\_\_\_. **Resolução 6902, de 29/10/1991** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE). Institui Grupo de Trabalho para elaboração de proposta de atuação dos pedagogos nas escolas da rede estadual de ensino, 1991d.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 33334, DE 16/01/1992 DE 16/01/1992** (TEXTO ATUALIZADO) (O Decreto nº 33.334, de 16/1/1992, foi revogado pelo art. 6º do Decreto nº 41.271, de 27/9/2000.) Dispõe sobre a instituição de colegiado nas unidades estaduais de ensino, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Resolução 6907, de 17/1/1992** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE). Republicada por motivo de incorreção na publicação de 18/01/92. Estabelece normas complementares para instituição e funcionamento do colegiado nas unidades estaduais de ensino, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Resolução 6908, de 17/1/1992** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE) Institui o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, 1992c.

\_\_\_\_\_. **Resolução 6909, de 20/1/1992** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE) Define Objeto da primeira experiência do Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, 1992d.

\_\_\_\_\_. **Resolução 7016, de 2/10/1992** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Define Objeto de avaliação externa de resultados da escola a ser realizadas em novembro de 1992e.

\_\_\_\_\_. **LEI 10961, de 14/12/1992** (TEXTO ATUALIZADO). Dispõe sobre as normas de elaboração do Quadro Geral e dos Quadros Especiais, estabelece as diretrizes para a instituição dos Planos de Carreira do pessoal civil do Poder Executivo e dá outras providências, 1992f.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 7.120, de 25/02/1993.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Institui o Programa “Gerência da Qualidade Total” no Sistema Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1993a. Disponível em: <pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=20402&marc=> Acesso em: 29/01/2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução 7148, de 16/6/1993** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Define atribuições do Diretor de Escola da Rede de Estadual de Ensino, 1993b.

\_\_\_\_\_. **Instrução 2, de 6/1/1994** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Orienta as Delegacias Regionais de Ensino e a Direção das Escolas Públicas Estaduais sobre a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola e do Projeto Pedagógico, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Resolução 7176, de 27/1/1994** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Institui a obrigatoriedade de assinatura de Termo de Compromisso para os Diretores de Escola Estadual, 1994b.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 35423, de 03/03/1994.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). [Institui o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade – e dispõe sobre a sua implementação, 1994c.](#)

\_\_\_\_\_. **Resolução 7432, de 30/3/1994.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Cria e estrutura a UCP - Unidade de Coordenação do Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – pro-qualidade, 1994d.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 36033 de 14/09/1994.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Contém o Regulamento Especial da Lei nº 10.961, de 14 de dezembro de 1992, que dispõe sobre as normas de elaboração do quadro geral e dos quadros especiais, estabelece as diretrizes para a instituição dos planos de carreira do pessoal civil do Poder Executivo, e dá outras providências, 1994e.

\_\_\_\_\_. **Instrução 3, DE 21/01/1995.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). A Diretora da Superintendência de desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e tendo como objetivos: - classificação de candidatos a designação para função pública em escola e distribuição de aulas facultativas: - elaboração dos projetos de reciclagem do servidor, integrando-o ao grupo com vistas a um melhor desempenho de suas funções, orienta quanto ao processo de Avaliação de Desempenho nas Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais, 1995.

\_\_\_\_\_. **Resolução 7887, DE 18/07/1996.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Republicada por motivo de alterações na publicação de 19 de julho de 1996. Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Resolução 7895, DE 14/08/1996.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Estabelece normas complementares para a segunda etapa do processo de escolha de candidato para provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais no ano de 1996, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Resolução 7943, de 23/01/1997** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Estabelece normas complementares para a constituição e o funcionamento do Colegiado nas escolas estaduais de Minas Gerais, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Resolução 7948, de 19/02/1997** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Resolução 8086, de 14/11/1997** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Institui na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, organizado em dois ciclos, 1997c.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE/MG nº 1.132/97.** Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96. Belo Horizonte, 12 de novembro de 1997, 1997d.

\_\_\_\_\_. **PROCAD. Módulo 1: O Plano de Desenvolvimento da Escola.** Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1998a.

\_\_\_\_\_. **PROCAD. Módulo 2: Pressupostos e Fundamentos.** O Plano de Desenvolvimento da Escola. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1998b.

\_\_\_\_\_. **PROCAD. Módulo 3: Gestão Patrimonial, Financeira e Administrativa.** O Plano de Desenvolvimento da Escola. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1998c.

\_\_\_\_\_. **PROCAD. Módulo 4: A Gestão do Pedagógico.** O Plano de Desenvolvimento da Escola. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1998d.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 43 de 26/02/1999.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Institui Grupo de Trabalho para a realização de estudos e definição de princípios norteadores da Gestão Democrática da Escola, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 154 de 15/10/1999.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Dispõe sobre o processo de escolha pelas comunidades escolares dos servidores que terão seus nomes sugeridos ao Governador do Estado para serem nomeados a fim de exercerem cargos de Diretor de Escola e dos servidores que serão

designados para exercerem a função de Vice-Diretor nas Escolas Estaduais de Minas Gerais, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 14 de 03/02/2000.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – simave e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. Belo Horizonte, 2000a. Disponível em: <pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=20340&marc=simave> Acesso em: 17/02/2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 104 de 14/07/2000.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Reedita, com alterações, a Resolução no. 14 de 03 de fevereiro de 2000 que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 03 de 13/01/2000.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Dispõe sobre a posse e o exercício de servidores em cargos de Diretor de Escola, e sobre os compromissos que esses servidores devem obrigatoriamente assumir, nesse momento, 2000c.

\_\_\_\_\_. PROCAD Fase Escola Sagarana. **Guia de Estudo 1: Relacionamento Interpessoal na Escola.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2001a.

\_\_\_\_\_. PROCAD Fase Escola Sagarana. **Guia de Estudo 2: Democracia na Escola.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2001b.

\_\_\_\_\_. PROCAD Fase Escola Sagarana. **Guia de Estudo 3: Projeto político Pedagógico da Escola.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2001c.

\_\_\_\_\_. PROCAD Fase Escola Sagarana. **Guia de Estudo 4: Organização dos Tempos e Espaços na Escola.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2001d.

\_\_\_\_\_. PROCAD Fase Escola Sagarana. **Guia de Estudo 5: Diretrizes Curriculares da Escola Sagarana.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2001e.

\_\_\_\_\_. PROCAD Fase Escola Sagarana. **Guia de Estudo 6: Avaliação de desempenho e Progressão Continuada.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2001f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado.** Belo Horizonte, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 14.693 de 30/07/2003.** Institui o Adicional de Desempenho – ADE –, no âmbito da Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, e dá outras providências. ALMG, Belo Horizonte, 2003b. Disponível em:< <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=14693&ano=2003&tipo=LEI>> Acesso em: 07/03/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar N° 71 de 30/07/2003.** Institui a Avaliação Periódica de Desempenho Individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública

na administração pública direta, autárquica e fundacional do poder executivo e dá outras providências. ALMG, Belo Horizonte: 2003c.

\_\_\_\_\_. **Resolução 416, de 4/6/2003** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Institui na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais o projeto "Escola viva, comunidade ativa" de apoio às escolas em área de risco social, 2003d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto Nº43.602, de 19/09/2003**. Dispõe sobre o Colegiado nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, 2003e.

\_\_\_\_\_. **Resolução 452, de 3/11/2003** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e a função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais, 2003f.

\_\_\_\_\_. **Edital 4, DE 03/11/2003** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Divulga o calendário do processo de indicação de candidatos ao cargo de diretor e a função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais, regido pela Resolução SEE nº 452/2003 e estabelece normas para a realização da primeira etapa do processo, 2003g.

\_\_\_\_\_. **Resolução 521, de 2/2/2004** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE) Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e da outras providências, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Resolução 539, de 18/5/2004** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE) Dispõe sobre a obrigatoriedade de assinatura de Termo de Compromisso pelo servidor nomeado ou designado para ocupar o cargo de Diretor de Escola Estadual e a função de Vice-diretor, 2004b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Lei Nº 15.293 de 05/08/2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de <Educação Básica do Estado. ALMG, Belo Horizonte, 2004c. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=c...>> Acesso em: 14/10/2020.

\_\_\_\_\_. **Edital 1, de 31/7/2006** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE) CERTIFICACAO OCUPACIONAL DE DIRIGENTE ESCOLAR DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS A Secretaria de Estado de Educação torna publica a abertura de inscrições e estabelece normas relativas a realização de provas destinadas a Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar, observadas as disposições referentes ao assunto e as normas contidas neste Edital, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Resolução 852, de 22/12/2006** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE) Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e a função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais, 2006b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Lei Delegada Nº 174 de 26/01/2007**. Dispõe sobre o Grupo de Direção e Assessoramento do Quadro Geral de cargos de provimento em comissão e as funções gratificadas da Administração direta do Poder Executivo, e dá outras providências. ALMG, Belo Horizonte, 2007a. Disponível em:

<<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=174&ano=2007>> Acesso em: 20/02/2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Lei Delegada Nº 175 de 26/01/2007**. Dispõe sobre o Grupo de Direção e Assessoramento do Quadro Geral de Cargos de Provedimento em comissão e as funções gratificadas da Administração autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. ALMG, Belo Horizonte, 2007b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=175&ano=2007> Acesso em: 20/02/2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto Nº 44.538 de 05/06/2007**. Dispõe sobre a Certificação Ocupacional no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. ALMG, Belo Horizonte, 2007c. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=175&ano=2007> Acesso em: 20/02/2020.

\_\_\_\_\_. **Edital 1, de 8/10/2007** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE) Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTAO A Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação torna publica a abertura de inscrições ao Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares -- PROGESTAO -- 4a. edição, 2007d.

\_\_\_\_\_. **Edital 1, de 18/1/2007** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE) CERTIFICACAO OCUPACIONAL DE DIRIGENTE ESCOLAR DE ESCOLA ESTADUAL A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, divulga o presente Edital que estabelece normas relativas à realização de prova destinada a Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar, 2007e.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 44503, DE 18/04/2007 DE 05/06/2007** (TEXTO ATUALIZADO). Regulamenta a concessão do Adicional de Desempenho - ADE, no âmbito da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, 2007f.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 17.600 de 01/07/2008**. Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. ALMG, Belo Horizonte: 2008a. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=17600&ano=2008&tipo=LEI>> Acesso em: 07/03/2020.

\_\_\_\_\_. **Edital 2, de 27/3/2008** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE) Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTAO A Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos torna publica a abertura de inscrições para a participação no PROGESTAO - 5a. EDICAO, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Guia do Diretor Escolar**. Instrumento didático destinado à orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2008c.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 44871, DE 07/08/2008 DE 07/08/2008** (TEXTO ATUALIZADO). Regulamenta a Certificação Ocupacional no âmbito do Poder Executivo, 2008d.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 44873, DE 14/08/2008** (TEXTO ATUALIZADO). Regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências, 2008e.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 44705, DE 15/01/2008** (TEXTO ATUALIZADO). Dispõe sobre o Programa Travessia, 2008f.

\_\_\_\_\_. **Resolução conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110 de 06 de julho de 2009.** (Publicada no "MG" de 18 de julho de 2009). Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2009.

\_\_\_\_\_. **EDITAL SEE Nº 03 /2010. CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE DIRIGENTE ESCOLAR DE ESCOLA ESTADUAL.** A Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, divulga normas relativas ao exame destinado à Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar, 2010a.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 45430, DE 21/07/2010** - TEXTO ORIGINAL. Altera o Decreto nº 44.871, de 7 de agosto de 2008, que regulamenta a Certificação Ocupacional no âmbito do Poder Executivo, 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do Diretor Escolar: instrumento didático destinado à orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar.** SEE-MG, Belo Horizonte, 2010c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **O Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo: relatório síntese do programa 2006 a 2010.** SEE-MG, Belo Horizonte, 2010d.

\_\_\_\_\_. **LEI 19481, DE 12/01/2011 DE 12/01/2011** (TEXTO ATUALIZADO) (A Lei nº 19.481, de 12/1/2011, foi revogada pelo art. 14 da Lei nº 23.197, de 26/12/2018.). Institui o Plano Decenal de Educação do Estado, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Resolução 1812, de 22/3/2011** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Resolução 2197, de 26/10/2012** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE). Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular AGEI Nº2/2013. Pactuação de Metas do Acordo de Resultados 2013.** Belo Horizonte, 2013a.

\_\_\_\_\_. **EDITAL SEE Nº 01/2013.** A Secretária de Estado de Educação, no uso de suas atribuições, estabelece normas e torna pública a abertura de inscrições para a participação no Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) – 9ª

Edição – de servidores em exercício nas escolas estaduais e nas escolas da rede municipal que integram o Programa Travessia, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Prova 2013.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. Edital SEE 03 de 2013c.

\_\_\_\_\_. **EDITAL SEE Nº 03/2013.** Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. A Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições e considerando o disposto no Decreto Estadual nº 44.871, de 07 de agosto de 2008, e na Resolução SEE nº 1.812, de 22 de março de 2011, republicada em 15 de abril de 2011, divulga normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, 2013d.

\_\_\_\_\_. **Guia de revisão e reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica.** Secretaria de Estado de Educação, Minas Gerais – 2013e.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2011-2014.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2014a.

\_\_\_\_\_. **EDITAL SEE Nº 03/2014.** Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. A Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições e considerando o disposto no Decreto Estadual nº 44.871, de 07 de agosto de 2008, e na Resolução SEE nº 1.812, de 22 de março de 2011, republicada em 15 de abril de 2011, divulga normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Acordo de Resultados:** Um estado melhor para viver começa com um jeito melhor de trabalhar. 2ª. etapa. Secretaria de Educação, Belo Horizonte, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 46.724 de 11/03/2015.** Altera o Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008, que regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. ALMG, Belo Horizonte, 2015a. Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46724&comp=&ano=2015&aba=js\\_textoOriginal#texto](https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46724&comp=&ano=2015&aba=js_textoOriginal#texto)> Acesso em: 20/02/2020.

\_\_\_\_\_. **Edital 3, de 28/9/2015 (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE)** A Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições e considerando o disposto no Decreto Estadual nº 44.871, de 07 de agosto de 2008, e a Resolução SEE nº 2.795, de 28 de setembro 2015, divulga normas relativas ao Processo de certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Caderno de prova 2015.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, 2015c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2016-2027.** Belo Horizonte, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 22.257 de 27/07/2016.** Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. ALMG, Belo Horizonte,

2016b.

Disponível

em:<<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=22257&ano=2016>> Acesso em: 07/03/2020.

\_\_\_\_\_. **Itinerários Avaliativos de Minas Gerais: Material de Apoio.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2016c.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 1 – Preparação e Orientação para o uso dos itinerários avaliativos.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016d.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 2 – Sensibilização para articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016e.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 3 – Análise de dados de desempenho dos estudantes.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016f.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 4 p Análise de dados de rendimento e frequência dos estudantes.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016g.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 5 – Análise dos percentuais de acerto por descritor.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016h.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 6 – Ambiente de aprendizagem: percepções sobre o impacto da violência nas expectativas de aprendizagem.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016i.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 7 – Ambiente Participativo.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016j.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 8 – Engajamento e participação dos professores.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016k.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 9 – Relações institucionais: família, comunidade e sociedade.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016l.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 10 – Síntese da Avaliação Interna e recomendações.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016m.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 11 – Consolidação da Avaliação Interna e definição de prioridades.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016n.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 12 – Definição do Plano de Ação.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016o.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 13 – Validação do Plano de Ação.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016p.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 14 – Consolidação do Plano de Ação.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016q.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 15 – Monitoramento e avaliação do Plano de Ação.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016r.

\_\_\_\_\_. **Itinerário 16 – Ajustes e correção de rumos.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2016s.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2.958, de 29/04/2016.** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE). Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais, 2016t.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Série Histórica da Educação Minas Gerais 2008/2017.** SEEMG, Belo Horizonte, 2017. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Série Histórica da Educação Minas Gerais 2008/2017.** SEEMG, Belo Horizonte, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Cartilha da Avaliação de Desempenho.** Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Nº 2 de 23/10/2018.** O SECRETÁRIO DE ESTADO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e considerando o disposto no Decreto Estadual Nº 44.871, de agosto de 2008, no Decreto NE Nº 486, de 1º de outubro de 2018 e na Resolução SEE Nº 2795, de 28 de setembro de 2015, divulga normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. ALMG, Belo Horizonte, 2018a. Disponível em: <[pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=184742&marc=certificacao](http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=184742&marc=certificacao)> Acesso em: 20/02/2020.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Prova 2018.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, 2018b.

\_\_\_\_\_. **Transição de governo – Relatórios setoriais.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018c.

\_\_\_\_\_. **LEI 23197, DE 26/12/2018 - TEXTO ORIGINAL.** Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências, 2018d.

\_\_\_\_\_. **Resolução 3996, de 30/10/2018** (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE). Cria o Projeto Minas Tecnologia para a Educação e dá outras providências, 2018e.

\_\_\_\_\_. **Transição de governo – relatórios setoriais.** Secretaria de Estado de Educação (SEE). Minas Gerais, 2018f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Relatório Gerencial: análise do primeiro quadrimestre de 2019a. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2019/assembleia-fiscaliza/primeiro-quadrimestre-jan-abril/documentos/13-de-junho/01educacao/relatorio-de-gestao-educacao-parte1.pdf>> Acesso em: 07/03/2020.

\_\_\_\_\_. **Ofício Circular SB/SAE/DAAP no. 01/2019**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Superintendência de Avaliação Educacional. Diretoria de Avaliação da Aprendizagem. Belo Horizonte, 15 de março de 2019b.

\_\_\_\_\_. **Orientações para execução dos Itinerários Avaliativos 2019**. Projeto Político Pedagógico – PPP 2020. SIMAVE, 2019c.

\_\_\_\_\_. **Processo de escolha de diretor e vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais – 2029**: Manual de Orientação. Secretaria de Estado de Educação, Minas Gerais, 2019d.

\_\_\_\_\_. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019e.

\_\_\_\_\_. **Relatório Gerencial**. Análise do primeiro quadrimestre de 2019. Secretaria de Estado de Educação – SEE. Minas Gerais, 2019f.

\_\_\_\_\_. **EDITAL SEE Nº 02 DE 07 DE FEVEREIRO DE 2020. CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL**. A Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto no art. 17 da Lei Delegada nº 174, de 26 de janeiro de 2007, no art. 15 da Lei Delegada nº 175, de 26 de janeiro de 2007, no Decreto Estadual nº 44.871, de 07 de agosto de 2008, na Resolução SEE nº 4.127, de 23 de abril de 2019 e na Resolução SEE nº 4.130, de 03 de maio de 2019, divulga normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Resolução conjunta SEPLAG/SEE nº 10.167, de 20/05/2020**. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE). Dispõe sobre a metodologia, os critérios e os procedimentos da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares – ADGE, em exercício nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que estão no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, 2020b.

\_\_\_\_\_. **Itinerários Avaliativos: Formação em Exercício**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, s/da.

\_\_\_\_\_. **Padrões de Competências de Diretor de Escola**. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, s/db.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L. LOMBARDI, José Claudinei. MINTO, Lalo Watanabe. (orgs.) História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque e RIZZOTTI, José Roberto. **Progestão: como gerenciar os recursos financeiros?**, módulo VI / Ana Maria de Albuquerque Moreira, José Roberto Rizzoti; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MOREIRA, E. V. A Teoria da Qualidade Total como Política Educacional do Capital. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. (Orgs.) **A Pesquisa Histórica em Trabalho e Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

NARDI, E. L. Gestão Democrática no contexto dos 20 anos da LDBEN: entre bandeiras, tensionamentos e possibilidades. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. (Orgs.) **Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN**. Porto Alegre : Evangraf : Escola de Gestores da Educação Básica, 2016.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3. ed. ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Educ. Soc.** [online]. 1997, vol.18, n.58, pp.123-141.

\_\_\_\_\_. ; VIEIRA, L.F.; AUGUSTO, M.H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. UNB, Brasília: **Linhas Críticas**, vol. 20, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, pp. 529-548.

\_\_\_\_\_. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico**. Caderno Temático Smed, Belo Horizonte, v. 2, n.2, p. 14, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. ROSAR, M. F. F. (orgs) **Política e Gestão da Educação**. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, D. M. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “PROJETO VEREDAS” de Minas Gerais**. 2008.323p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

PARO, V. H. A gestão de escolas públicas de 1º e 2º graus e a teoria administrativa. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v.4, n.2, p. 22-28, jul./dez.1986.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. – 17. ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública** – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político e pedagógico da escola. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012b. p. 19-45.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEIXOTO, M. C. L. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R.T. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PENIN, Sonia e VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?**, módulo I / Sônia Teresinha de Sousa Penin, Sofia Lerche Vieira; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** – São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, R. L; SOLANO, Cleonice Halfeld. Reestruturação do Estado Brasileiro e o PDE-Escola: Implicações para a Gestão da Escola Pública. *Educação em Revista*, Marília, v. 17, n.1, p. 7-18, Jan.-Jun. 2016.

SAVIANI, D. Educação do Senso comum à Consciência filosófica. In: **Coleção Educação Contemporânea** – 11.ed. – 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 42 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3º. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.28, n.76, p.291-312, set./dez. 2008b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760.

\_\_\_\_\_. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**. São Paulo, vol.7, nº2, 2011.

\_\_\_\_\_. Gerenciamento e formação de professores nas agendas das Organizações multilaterais. **MOMENTO - Diálogos em Educação**, Rio Grande/RS, [v. 27, n. 2, 2018](#).

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SHLEICHER, A. **Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World**, OECD Publishing, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> acesso em 09/12/2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerenciamento e formação de professores nas agendas das Organizações multilaterais. **MOMENTO - Diálogos em Educação**, Rio Grande/RS, **v. 27, n. 2, 2018**.

\_\_\_\_\_. EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras on-line**, Dourados/ MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/2246>>. Acesso em: 07 mar. 2020

SILVA JUNIOR, C. A. **A administração da escola pública. Equívocos e Implicações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. Capítulo 2, p.57-84.

\_\_\_\_\_. **A administração da escola pública. Equívocos e Implicações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. Capítulo 2, p.57-84.

SILVA, Luiz Gonzaga da. **Idas e vindas**. Muriaé: 1. Gonzaga da Silva, 2003.

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 83-102, nov. 2009.

SOUSA, José Vieira de e MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?**, módulo III / Juliane Corrêa Marçal, José Vieira de Sousa; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

SOUSA, José Vieira de e FREITAS, Katia Siqueira. **Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?**, módulo X / José Vieira de Sousa; Katia Siqueira de Freitas. Coordenação Geral: Lílian Barboza de Sena - Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 6º ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

UNESCO. **El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región**. 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, A. P. G. F. **Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. Dissertação de Mestrado, 201p., 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Heloísa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2019.

VILHENA, R. [et al.] **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

WINKLER, D. R.; GERSHBERG, Alec Ian. Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina. 2000 In: BROOKE, Nigel (Org.) **Marcos Históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

## APÊNDICES

## Apêndice 1 - Atribuições dos Diretores Escolares na GQTE

ATRIBUIÇÕES DIRETORES ESCOLARES	
ADMINISTRAR O PATRIMÔNIO DA ESCOLA (instalações físicas e equipamentos materiais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter atualizado o inventário dos materiais e bens existentes na escola,</li> <li>• Zelar pela adequada utilização e preservação dos bens moveis da escola,</li> <li>• Racionalizar o uso dos bens e materiais de consumo da escola,</li> <li>• Tomar providências necessárias à manutenção, conservação, e reforma do prédio, dos equipamentos e do mobiliário da escola,</li> <li>• Definir, junto com o Colegiado, os horários de funcionamento da escola.</li> </ul>
COORDENAR A ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E A CONTABILIDADE DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar as necessidades de recursos para atender a previsão de despesas rotineiras e eventuais da escola,</li> <li>• Elaborar o orçamento da escola, submetendo-a à aprovação do Colegiado,</li> <li>• Providenciar o recebimento de verbas oficiais e orientar a captação de recursos em outras fontes,</li> <li>• Aplicar em tempo hábil, os recursos obtidos, tendo em vista o atendimento as necessidades da escola,</li> <li>• Submeter ao Colegiado da escola a prestação de contas dos recursos aplicados.</li> </ul>
COORDENAR A ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir, com o colegiado, o quadro de pessoal da escola, observados os dispositivos legais pertinentes,</li> <li>• Promover a avaliação de desempenho dos profissionais da escola,</li> <li>• Determinar medidas necessárias ao ingresso, à movimentação e ao processamento de benefícios, direitos e vantagens dos servidores da escola,</li> <li>• Definir o quadro de distribuição de tarefas e assegurar o seu cumprimento,</li> <li>• Fazer cumprir o regime disciplinar previsto na legislação específica,</li> <li>• Assegurar atualização das fichas funcionais dos servidores da escola,</li> <li>• Definir, com os servidores da escola, seus períodos de férias.</li> </ul>
FAVORECER A GESTÃO PARTICIPATIVA DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convocar assembleia para a eleição dos membros do Colegiado,</li> <li>• Organizar o Colegiado da escola, esclarecendo-o sobre suas funções,</li> <li>• Convocar as reuniões do Colegiado e presidi-las,</li> <li>• Submeter à apreciação do Colegiado questões que devem ser decididas participativamente,</li> <li>• Fazer cumprir as decisões do Colegiado,</li> <li>• Delegar competências quando se fizer necessário de acordo com os dispositivos legais.</li> </ul>
GERENCIAR AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar do levantamento de necessidades de capacitação do pessoal da escola,</li> <li>• Providenciar ações de capacitação dos profissionais da escola, tendo em vista as necessidades identificadas,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular com instituições e pessoas, visando a sua participação nas atividades de capacitação do pessoal da escola,</li> <li>• Encaminhar demandas de cursos aos órgãos competentes, quando necessário.</li> </ul>
ORIENTAR O FUNCIONAMENTO DA SECRETARIA DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer a rotina de funcionamento da secretaria, garantindo a regularidade das atividades e informações,</li> <li>• Orientar a secretaria da escola sobre normas e procedimentos referentes a escrituração escolar e a situação funcional dos servidores,</li> <li>• Organizar arquivo de legislação referente a educação,</li> <li>• supervisionar a análise de processos de regularização de vida escolar.</li> </ul>
PARTICIPAR DO ATENDIMENTO ESCOLAR NO MUNICÍPIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar na realização do cadastro escolar,</li> <li>• Propor a expansão de nível e modalidades de ensino, com base nas necessidades da comunidade,</li> <li>• Promover a regularização do fluxo escolar, tomando medidas que visem a redução da evasão e de repetência.</li> </ul>
REPRESENTAR A ESCOLA JUNTO AOS DEMAIS ÓRGÃOS E AGÊNCIAS SOCIAIS DO MUNICÍPIO	
COORDENAR A ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular a comunidade na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do plano de desenvolvimento da escola,</li> <li>• Promover estudos e debates para subsidiar a elaboração do plano de desenvolvimento da escola, identificando as características da clientela, definindo a missão da escola e sugerindo as ações a serem desenvolvidas,</li> <li>• Coordenar a elaboração do plano de desenvolvimento da escola, viabilizando a participação de todos, conforme a dinâmica de planejamento estabelecida,</li> <li>• Submeter o plano de desenvolvimento da escola à aprovação do Colegiado e promover sua divulgação.</li> <li>• Discutir com a comunidade escolar a operacionalização do plano de desenvolvimento da escola, definindo as responsabilidades de cada segmento e a dinâmica a ser utilizada,</li> <li>• Promover a integração dos diversos setores da escola, visando assegurar a unidade necessária a efetivação do plano de desenvolvimento da escola,</li> <li>• Acionar medidas destinadas a garantir condições administrativas, financeiras e pedagógicas necessárias à implementação das ações previstas no plano de desenvolvimento da escola,</li> <li>• Prover o replanejamento do plano de desenvolvimento da escola, com base nos resultados da avaliação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução no. 7.148, de 16 de junho de 1993.

## Apêndice 2 – Módulos PROCAD I

## Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais

MÓDULO 1	<b>ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE: O Plano de Desenvolvimento da Escola</b>
	1. Políticas públicas de qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola
	2. A organização da educação nacional e o plano de desenvolvimento da escola à luz da lei de diretrizes e bases
	3. O planejamento enquanto processo coletivo: O conhecimento das condições e a identificação de necessidades
	4. OPDE como instrumental de gestão num contexto de autonomia
	5. Recapitulando. Programa de Revisão e Esclarecimento de dúvidas.
	6. Elaboração do PDE: identificando necessidades e estabelecendo prioridades e metas
	7. Implementando o PDE: Programando atividades e definindo projetos prioritários
	8. A elaboração de projetos específicos: Projetos de Capacitação e Projetos de Inovação Educacional
	9. Avaliação e acompanhamento do PDE: Instrumentais
10. Recapitulando. Programa de Revisão e Esclarecimentos de dúvidas.	
MÓDULO 2	<b>ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE: Pressupostos e Fundamentos</b>
	1. A CIDADANIA IMPER-FEITA: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e escolarização desigual
	2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
	3. Ética no gerenciamento escolar: aspectos administrativos
	4. Recapitulando. Programa de Revisão e Esclarecimento de dúvidas
	5. Liderança e seu papel na conquista da autonomia pela escola
	6. A participação da comunidade na gestão escolar. O colegiado Escolar: sua constituição e suas competências
	7. Implantação dos Sistema de Monitoramento e Avaliação na Secretaria
8. Recapitulando. Programa de Revisão e Esclarecimento de dúvidas	
MÓDULO 3	<b>ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE: Gestão Patrimonial, Financeira e Administrativa</b>
	1. As fontes ordinárias de financiamento da escola pública
	2. O gerenciamento dos recursos financeiros
	3. Gerenciamento do espaço físico da escola
	4. Gerenciamento do patrimônio escolar
	5. Recapitulando. Programa de Revisão e Esclarecimento de dúvidas
	6. A gestão de documentos
	7. Administração de pessoal no setor público
	8. A avaliação de desempenho no setor público
	9. Fundos especiais para o financiamento da educação: legislações especiais recentes
10. Recapitulando. Programa de Revisão e Esclarecimento de dúvidas	
MÓDULO 4	<b>ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE: A Gestão do Pedagógico</b>
	1. Análise de dados quantitativos: discussão e análise de uma prova de rendimento escolar
	2. A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental: características, fundamentos e estratégias
	3. Reorganizando o ensino fundamental: fundamentos e possibilidades pedagógicas dos ciclos de formação
	4. Progressão continuada no ensino fundamental: um desafio à cidadania
	5. Recapitulando. Programa de Revisão e Esclarecimento de dúvidas
	6. Política de implantação do 2º. Ciclo de formação básica para alunos com defasagem idade/ano de escolaridade: projeto Acertando o Passo
	7. O papel dos conselhos de classe no processo avaliativo
	8. Currículos e Inovações curriculares para o ensino médio
	9. a política de capacitação dos professores no estado de Minas Gerais
10. Recapitulando. Programa de Revisão e Esclarecimento de dúvidas	

## Apêndice 3

## Módulos e Guias de Estudos do PROCAD Fase Escola Sagarana

Projeto de Capacitação de Dirigentes PROCAD Fase Escola Sagarana MÓDULO 1	<b>Guia de Estudo 1</b>	
	Capítulo 1	Relação Pedagógica
	Capítulo 2	Escola-família: encontros, desencontros e reencontros
	Capítulo 3	A diferença está na igualdade
	Capítulo 4	Os conflitos na Instituição escolar
	Capítulo 5	A vida dos grupos na Instituição escolar
	Capítulo 6	Educação e violência
	Capítulo 7	Leituras complementares
	Capítulo 8	Atividades coletivas
	<b>Guia de Estudo 2</b>	
	Capítulo 1	A democracia começa na sala de aula
	Capítulo 2	A participação da comunidade na gestão democrática da escola
	Capítulo 3	O papel do Colegiado na gestão democrática da escola
	Capítulo 4	Informação e comunicação entre os segmentos da escola democrática
	Capítulo 5	Planejamento e Orçamento Participativo na gestão democrática da escola
	Capítulo 6	O trabalho do diretor
	Capítulo 7	Leituras complementares
	Capítulo 8	Atividades coletivas
	<b>Guia de Estudo 3</b>	
	Capítulo 1	A concepção da Escola Sagarana
	Capítulo 2	Dimensão política do projeto pedagógico da Escola
	Capítulo 3	O regimento escolar de uma escola democrática
	Capítulo 4	O PDE no contexto da Escola Sagarana
	Capítulo 5	A visão da escola: o PPPE é mais uma novidade?
	Capítulo 6	Constituinte Escolar: Aprofundando a democracia na escola e na cidade
	Capítulo 7	A construção do projeto político-pedagógico da escola
	Capítulo 8	Leituras complementares
	Capítulo 9	Atividades coletivas

Projeto de Capacitação de Dirigentes PROCAD Fase Escola Sagarana MÓDULO 2	<b>Guia de Estudo 4</b>	
	Capítulo 1	Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos
	Capítulo 2	Tempo, desenvolvimento humano e aprendizagens na escola
	Capítulo 3	Reinventar os saberes da docência
	Capítulo 4	A reorganização dos tempos e espaços da ação docente
	Capítulo 5	Avaliação: uma atividade formativa?
	Capítulo 6	Leituras complementares
	Capítulo 7	Atividades coletivas
	<b>Guia de Estudo 5</b>	
	Capítulo 1	Construção de uma nova concepção de currículo
	Capítulo 2	Dilemas e controvérsias no campo do currículo
	Capítulo 3	Cultura: um bem comum?
	Capítulo 4	Projetos de trabalho: repensando as relações entre escola e realidade social
	Capítulo 5	As tecnologias de informação e comunicação no ambiente educativo
	Capítulo 6	Formação continuada de professores
	Capítulo 7	Leituras complementares
	Capítulo 8	Atividades coletivas
	<b>Guia de Estudo 6</b>	
	Capítulo 1	Avaliação de desempenho: Novos paradigmas
	Capítulo 2	Avaliação, educação e formação humana
	Capítulo 3	A cultura da reprovação
	Capítulo 4	Avaliação e progressão continuada
	Capítulo 5	Os conselhos de classe, ciclos e séries – espaços de mediação entre o projeto político-pedagógico e a sala de aula
	Capítulo 6	O sistema mineiro de avaliação da educação pública
	Capítulo 7	Leituras complementares
	Capítulo 8	Atividades coletivas

#### Apêndice 4

Módulos Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO

<b>I- COMO ARTICULAR A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA COM AS ESPECIFICIDADES E DEMANDAS DA COMUNIDADE?</b>
1. Por que é importante conhecer o papel da escola no mundo contemporâneo?
2. Como fica a escola na sociedade do conhecimento?
3. O que a escola tem a ver com a democracia?
4. Como a escola e a comunidade se articulam?
5. Escola e cultura: que tipo de relação é esta?
<b>II- COMO PROMOVER, ARTICULAR E ENVOLVER A AÇÃO DAS PESSOAS NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR?</b>
1. Por que promover a gestão democrática nas escolas públicas?
2. Como promover espaços de participação de pessoas e setores da comunidade as escolas?
3. Como construir autonomia na escola?
4. Como estimular ações inovadoras capazes de modificar o ambiente de forma e trabalho nas escolas?
<b>III- COMO PROMOVER A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA?</b>
1. Por que construir coletivamente o projeto pedagógico?
2. Que dimensões e princípios orientam o projeto pedagógico?
3. Como construir coletivamente o projeto pedagógico?
4. Como articular o projeto pedagógico e prática pedagógica?
<b>IV- COMO PROMOVER O SUCESSO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO E A SUA PERMANÊNCIA NA ESCOLA?</b>
1. Ensinar e aprender na escola: o que sabemos hoje?
2. Trabalho pedagógica: aí está o foco!
3. Prática pedagógica: todo cuidado é pouco!
4. Avaliação: prática a favor dos alunos ou contra eles?
<b>V- COMO CONSTRUIR E DESENVOLVER OS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA?</b>
1. Construção e desenvolvimento da convivência democrática: fundamento da escola de hoje.
2. Barreiras ao convívio democrático de pessoas e setores da comunidade nas escolas?
3. Caminhos que levam ao convívio e democrático: as parcerias
4. Referências essenciais e normas reguladoras da convivência democrática na escola
<b>VI- COMO GERENCIAR OS RECURSOS FINANCEIROS?</b>
1. Gestão financeira: competência da escola pública.
2. Identificando e planejando os recursos financeiros da escola.
3. Execução financeiras: o momento de “gastar o dinheiro”.
4. Prestando contas do que foi gasto.
5. Como e onde captar outros recursos para a escola
<b>VII- COMO GERENCIAR O ESPAÇO FÍSICO E O PATRIMÔNIO DA ESCOLA?</b>
1. O patrimônio da escola pública: o que é de quem é?
2. Patrimônio, planejamento, identidade e autonomia escolar
3. Utilização, manutenção e conservação do patrimônio escolar
4. Aquisição, registro, reposição e alienação de bens e contratação de serviços na escola.
<b>VIII- COMO DESENVOLVER A GESTÃO DOS SERVIDORES NA ESCOLA?</b>
1. O que conhecer da legislação para gerir o quadro de pessoal da escola?
2. Que direitos e deveres tem os servidores? Eles podem ser processados e receber penalidades administrativas?
3. Avaliação de desempenho dos servidores na escola: problema ou solução?
4. A formação e fator decisivo na qualidade da escola.
5. Relações interpessoais: interação X individualismo.

<b>IX-COMO DESENVOLVER A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA?</b>
1. Quais os princípios, as finalidades e os objetivos da avaliação institucional?
2. Quais os processos metodológicos e as etapas de operacionalização da avaliação institucional?
3. Como implementar o processo de avaliação institucional integrada ao projeto pedagógico da escola?
4. Como elaborar, aplicar, organizar e interpretar os instrumentos de coleta de informação sobre a escola?
5. Como usar os resultados da avaliação institucional?
<b>X- COMO ARTICULAR A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR?</b>
1. Por que e como articular o Projeto Pedagógico da escola com as políticas educacionais?
2. Avaliações externas e indicadores educacionais
3. Ações pedagógicas da escola face aos seus resultados nas avaliações externas: o caso da Prova Brasil.
4. Apropriação de contribuições das políticas públicas para gestão pedagógica

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Teste Lideranças Escolares

## Atividade 2

## Aprenda a reconhecer em você mesmo as características de liderança

20 minutos

Vamos reconhecer se você tem qualidades necessárias aos gestores como líderes de equipes, que constroem e desenvolvem convivência democrática. desse modo, você estará respondendo aos desafios propostos pelo objetivo 2: reconhecer qualidades necessárias aos gestores como líderes que constroem e desenvolvem a convivência democrática.

**Marque com um x, na escala de zero (0) a cinco (5), a pontuação que você atribui a cada item. Quanto maior a pontuação, mais fortemente esse valor ou essa característica influencia seu jeito de ser e de atuar como gestor. Lembre-se de que a intenção é avaliar os valores e as características que realmente orientam seu trabalho de gestor, e não o que você gostaria que o orientasse ou que fosse o mais correto. No final, some os pontos atribuídos em cada coluna e verifique o resultado.**

Valores ou características	Não existe ou existe pouco		Existe		Existe fortemente	
	0	1	2	3	4	5
1. Seriedade e responsabilidade na execução do trabalho.						
2. disposição para mudança: estímulo a um clima propício à transformação nos processos de trabalho e na realidade da escola.						
3. dedicação: execução do trabalho com afinco.						
4. espírito de equipe: capacidade de obter resultados em grupos, gerando a satisfação de todos.						
5. Pontualidade: preocupação com o cumprimento de horários e prazos.						
6. Reconhecimento: valorização do mérito das pessoas e da equipe, na realização das atividades.						
7. Cooperação: clima de ajuda mútua entre as pessoas.						
8. Flexibilidade: capacidade de adaptação a novas situações.						
9. Consideração e preservação dos usos e costumes da organização escolar: procurar saber as estratégias que deram certo no passado.						
10. Preparo para lidar com decisões problemáticas que contrariam interesses de pessoas, grupos ou entidades.						
11. Clareza sobre os motivos que o levaram a assumir o cargo atual e sobre as expectativas que seus colaboradores dirigem a você.						
12. Busca de envolvimento e participação das pessoas ligadas ao processo decisório.						
Subtotal						
Total						

### Comentário

Você totalizou os pontos? Agora classifique sua posição na escala a seguir.

1. de 0 a 12 pontos	Cuidado! Procure desenvolver habilidades de liderança. É uma exigência para a atuação do gestor e você não está nada bem. Indague-se honestamente sobre suas atitudes.
2. de 13 a 24 pontos	O resultado aponta que ainda há um longo caminho a percorrer no desenvolvimento do seu potencial e das características de liderança. estabeleça um compromisso com você mesmo, respondendo: o que eu preciso fazer para melhorar?
3. de 25 a 36 pontos	Você precisa desenvolver seu potencial de liderança procurando refletir sobre sua atuação e trabalhar melhor as características de líder. Você tem um bom potencial a desenvolver.
4. de 37 a 48 pontos	Bom nível de desenvolvimento de seu potencial e das características de liderança. Procure rever os comportamentos e características que ainda necessitam de aperfeiçoamento. Aprenda com a sua equipe.
5. de 48 até 60 pontos	Puxa! Você está muito bem. Evidencia ter características de líder e sabe reconhecer os valores que pautam o comportamento de liderança.

Qualquer que tenha sido seu resultado, do nível 1 a 4, lembre-se: líderes não nascem feitos; a liderança se desenvolve. Se você está no nível 5, procure aperfeiçoar seu perfil de liderança, na perspectiva do crescimento contínuo.

## ANEXO 2

Perfil do Diretor Escolar contido no Guia do Diretor Escolar (2008)

PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR – SEE/MG	
CARACTERÍSTICA	SIGNIFICADO
Ter predisposição para o trabalho coletivo	A participação, o diálogo, a autonomia, a responsabilidade são práticas indispensáveis ao gestor democrático. A descentralização do poder deve ser entendida como método de trabalho coletivo que delega, divide atribuições e responsabilidades.
Ser articulador	Líder cooperativo, alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da Comunidade Escolar e articula a adesão de todos os segmentos na gestão dos Projetos e Planos da Escola.
Ter iniciativa, firmeza de propósito para realização de ações	Suavidade nos modos e firmeza na ação – como posturas básicas.
Conhecer os assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e legislativos	O diretor escolar terá que ter e demonstrar competência técnica e qualificação para exercer as atribuições da função que exerce. O Diretor deve, portanto, acompanhar o processo de ensino, analisar os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas de formação continuada entre o grupo de professores para o aprimoramento das práticas pedagógicas.
Ter espírito ético e solidário	Construir um clima de trabalho positivo, fundamentado no respeito mútuo, no reconhecimento e valorização das pessoas e da contribuição de cada uma na construção de uma Escola de qualidade.
Conhecer a realidade da Escola	Escola que temos. Escola que queremos. Em que contexto social a Escola está inserida? Quais e quem são os usuários da Escola? O que esses usuários esperam da Escola e o que eles buscam? Os alunos estão aprendendo? Quais são os anseios e as reais necessidades dos alunos, pais e professores? Os resultados das avaliações internas e externas mostram índices de aprendizagem satisfatórios?
Defender a Educação	Zelar pelo bom nome da Escola é desenvolver ações positivas que de fato divulguem o bom nome da Instituição. É fazer com que todos os alunos aprendam, é zelar pelo melhor ensino e pela educação de qualidade. É atingimento das metas pactuadas.
Ter liderança democrática e capacidade de mediação	Cultura do “querer fazer”, no lugar do “deve fazer”. Exercer uma liderança entendida como <i>“habilidade de influenciar as pessoas para trabalharem visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter”</i> (J.C. HUNTER), sabendo que <i>“Liderar é comunicar às pessoas seu valor e seu potencial de forma tão clara que elas acabem por vê-los em si mesmas.”</i>
Ser capaz de auto-avaliar-se e promover a avaliação do grupo	Todos avaliam e todos são avaliados. Acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisão, Plano de Intervenção Pedagógica.
Ser transparente e coerente nas ações	Ser ético, correto no que se propõe a realizar e no que realiza; fazer com eficiência e eficácia.
Ser íntegro, ter presença, proatividade, entusiasmo, criatividade, iniciativa	Ter paixão pelo que faz.

## ANEXO 3



ESTADO DE MINAS GERAIS  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AVALIAÇÃO - PARTE II  
ANEXO VIII - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Servidor: \_\_\_\_\_ Masp: \_\_\_\_\_  
Cargo: \_\_\_\_\_ Nº adm: \_\_\_\_\_  
Escola Estadual: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_  
Lotação \_\_\_\_\_ Período/Etapa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

SRE

<b>Cargo: Diretor/ Coordenador de Escola</b>				
<b>CRITÉRIO I - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>		<b>1 a 5 pts.</b>	<b>Peso</b>	<b>Total</b>
1	Participa efetivamente de reuniões pedagógicas e administrativas, cursos, eventos e palestras disponibilizados pelo sistema, buscando o crescimento profissional.		2	
2	Compartilha conhecimentos, informações, dificuldades, soluções e práticas exitosas que agregam valor ao trabalho.		1	
<b>SUBTOTAL - 15 pontos</b>				
<b>CRITÉRIO II - RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b>		<b>1 a 5 pts.</b>	<b>Peso</b>	<b>Total</b>
1	Relaciona-se cordialmente com todos do seu ambiente de trabalho e com o público em geral, cumpre as normas legais e as decisões pactuadas ou emanadas das instâncias hierárquicas, agindo segundo os princípios éticos que norteiam a administração pública.		1	
2	Respeita a diversidade, adotando práticas inclusivas e éticas no relacionamento com toda a comunidade escolar.		1	
3	Contribui para a interação das equipes de trabalho, atuando como articulador das atividades realizadas nos diferentes setores da escola.		1	
<b>SUBTOTAL - 15 pontos</b>				
<b>CRITÉRIO III - COMPROMISSOS PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL</b>		<b>1 a 5 pts.</b>	<b>Peso</b>	<b>Total</b>
1	Cumprir com responsabilidade o horário de trabalho, desempenhando suas funções com qualidade e em conformidade com às normas da administração pública.		2	
2	Articular parcerias necessárias para viabilizar a realização de projetos e ações coletivas de iniciativa da SEE e da comunidade escolar.		1	
3	Promover a conservação, manutenção, organização e a limpeza do patrimônio público e solicitar reformas, ampliações, consertos e substituição de bens, quando necessário.		1	
<b>SUBTOTAL - 20 pontos</b>				



ESTADO DE MINAS GERAIS  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AVALIAÇÃO - PARTE II  
ANEXO VIII - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Servidor: \_\_\_\_\_ Masp: \_\_\_\_\_  
Cargo: \_\_\_\_\_ Nº adm: \_\_\_\_\_  
Escola Estadual: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_  
Lotação \_\_\_\_\_ Período/Etapa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
SRE

Cargo: Diretor/ Coordenador de Escola			
CRITÉRIO IV - HABILIDADES TÉCNICAS E PROFISSIONAIS	1 a 5 pts.	Peso	Total
1	Planeja o trabalho, estabelece metas, coordena e acompanha a execução do projeto pedagógico ou do plano de ação da escola, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.	1	
2	Mantém atualizados e fidedignos os dados do SIMADE, SISAD e demais sistemas informacionais, bem como todos os registros escolares, em especial o "Livro de Ponto", para assegurar a legalidade, regularidade e autenticidade das informações.	1	
3	Preside o processo de Avaliação de Desempenho dos servidores da escola, garantindo à Comissão os meios necessários para uma avaliação fundamentada e imparcial.	1	
4	Cumprir e faz cumprir o calendário escolar e o quadro de horários, visando a execução das ações planejadas.	1	
5	Lidera e estimula a equipe da escola na implementação dos projetos, especialmente aqueles de iniciativa da SEE.	1	
6	Organiza o quadro de pessoal observando as normas estabelecidas, em especial a legislação que define o quantitativo de alunos por turma.	1	
7	Assegura o cumprimento do módulo II, para compartilhar informações, socializar conhecimentos e organizar o trabalho da escola.	1	
8	Assegura o funcionamento regular do Colegiado e da Caixa Escolar, zelando para que as decisões sejam articuladas com as prioridades administrativas e pedagógicas.	1	
9	Obtém bons resultados de aprendizagem dos alunos de sua escola evidenciados pelas avaliações internas, realizadas pela escola, e por avaliações externas.	2	
<b>SUBTOTAL - 50 pontos</b>			
<b>PONTUAÇÃO TOTAL</b>			