SANDRA SOARES DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES PARA ATENDER ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DEMANDAS LOCAIS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS (MG)

LAVRAS – MG

2026

SANDRA SOARES DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES PARA ATENDER ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DEMANDAS LOCAIS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS (MG)

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão Pública, Tecnologias e Inovação, para a obtenção do título de Mestre.

Dra. Renata Pedretti Morais Lima
Orientadora

LAVRAS – MG

2026

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Sandra Soares da.
A importância da formação de gestores escolares para atender às políticas educacionais e demandas locais da superintendência regional de ensino de Poços de Caldas (MG) / Sandra Soares da Silva. - 2026.
167 p. : il.

Orientadora: Renata Pedretti Morais Lima

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Gestão escolar. 2. Políticas educacionais. 3. Capacitação profissional. 4. Formação de gestores. 5. Liderança educacional. I. Pedretti Morais Lima, Renata. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

SANDRA SOARES DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES PARA ATENDER ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DEMANDAS LOCAIS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS (MG)

THE IMPORTANCE OF TRAINING SCHOOL ADMINISTRATORS TO MEET EDUCATIONAL POLICIES AND LOCAL DEMANDS OF THE REGIONAL EDUCATION SUPERINTENDENCY OF POÇOS DE CALDAS (MG)

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão Pública, Tecnologias e Inovação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 23 de junho de 2026.
Dra Patrícia Aparecida Ferreira UFLA
Dr. Lucas Canestri de Oliveira UFLA
Dra Flávia de Paula Duque Brasil FJP

Dra. Renata Pedretti Morais Lima
Orientadora

LAVRAS – MG
2026

Minha amada filha,

Beatriz Soares dos Santos,

pelo amor, incentivo e presença constantes.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, que iluminou meu caminho e guiou meus passos ao longo desta jornada.

Aos docentes integrantes do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, cujo conhecimento, dedicação e empenho na construção científica foram essenciais tanto para minha formação quanto para a concretização desta investigação.

Com sincero reconhecimento e admiração a minha orientadora, Prof. Dra. Renata Pedretti Morais Lima, pela orientação firme, consciente e humanizada, pela prontidão em colaborar, pelo acolhimento, rigor intelectual e perspectivas teóricas que foram fundamentais para o enriquecimento deste trabalho e para meu crescimento na vida acadêmica.

Aos companheiros da pós-graduação, Betânia, Carla Gravina, Carla Resende, Christiane, Eduardo, Fernanda, Izabel, Karla, Maísa, Moisés, Elcione, Ueder e Wilson, expresso minha gratidão pelas interações acadêmicas, pelo suporte mútuo, pelos diálogos significativos e pela dedicação em manter um espaço de cooperação e respeito.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras (UFLA) pelo respaldo institucional e pedagógico, assim como ao Projeto Trilhas de Futuro Educadores, desenvolvido pelo Governo do Estado de Minas Gerais, que possibilitaram a execução desta pesquisa.

"A mente que se abre a uma nova ideia

jamais voltará ao seu tamanho original."

Albert Einstein

RESUMO

A presente dissertação investigou a importância da formação de gestores escolares para o atendimento às políticas educacionais e às demandas locais na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, no Sul de Minas Gerais. A pesquisa foi conduzida junto aos gestores das escolas estaduais da referida Superintendência que estavam em efetivo exercício na direção das escolas no ano de 2025. Os resultados revelaram que a maioria dos gestores (52,2%) possui mais de seis anos de experiência, porém 56,5% assumiram o cargo sem experiência prévia em liderança e 60,9% não receberam capacitação específica antes de ingressar na função. Ainda mais expressivo foi o dado de que 78,3% consideram os treinamentos recebidos insuficientes para lidar com os desafios cotidianos. Os gestores valorizaram fortemente as competências interpessoais, como empatia e escuta ativa (95,7%), e reconheceram a multidimensionalidade da gestão, demandando formação em áreas administrativa, pedagógica e financeira (91,3%). A análise evidenciou um paradoxo significativo: embora 91,3% considerem o treinamento essencial, muitos assumem a função sem essa preparação. Os achados apontam para a necessidade de políticas de formação mais robustas e integradas, que articulem teoria e prática e que preparem os gestores para uma liderança participativa e democrática. A pesquisa contribui para o debate sobre a profissionalização da gestão escolar e abre perspectivas para novos estudos sobre o impacto da formação na qualidade da educação pública.

Palavras-chave: gestão escolar; políticas educacionais; capacitação profissional; formação de gestores; liderança educacional.

ABSTRACT

This dissertation examined the significance of training school principals to meet educational policies and local demands within the Regional Superintendence of Education of Poços de Caldas, located in the southern region of Minas Gerais, Brazil. The research was conducted with principals of state schools within this Superintendence who were actively serving in school leadership positions in 2025. The results revealed that most principals (52.2%) have more than six years of experience; however, 56.5% assumed the position without prior leadership experience, and 60.9% did not receive specific training before taking on the role. Even more significant was the finding that 78.3% consider the training received insufficient to deal with everyday challenges. The principals strongly valued interpersonal skills such as empathy and active listening (95.7%) and recognized the multidimensional nature of school management, which requires training in administrative, pedagogical, and financial areas (91.3%). The analysis highlighted a significant paradox: although 91.3% consider training essential, many take on the role without adequate preparation. The findings point to the need for more robust and integrated training policies that connect theory and practice and prepare principals for participatory and democratic leadership. This study contributes to the discussion on the professionalization of school management and opens perspectives for further research on the impact of training on the quality of public education.

Keywords: school management; educational policies; professional training; principal training; educational leadership.

INDICADORES DE IMPACTO

A proposta desta pesquisa é demonstrar a importância da formação, da capacitação e do treinamento dos gestores escolares para o atendimento das políticas públicas educacionais e das demandas locais, evidenciando que a qualificação profissional desses agentes constitui elemento estratégico para a melhoria da gestão escolar e para a promoção de uma educação pública de qualidade. Para avaliar os efeitos dessa formação, foram definidos indicadores de impacto que abrangem dimensões institucionais, pedagógicas, administrativas, financeiras, profissionais, organizacionais e relacionais, identificados a partir da análise bibliográfica, documental e dos dados coletados junto aos gestores escolares vinculados à realidade investigada nas Superintendências de Ensino do Sul de Minas Gerais, considerando o foco da dissertação na formação de gestores escolares para o atendimento às políticas educacionais e às demandas locais.

No âmbito institucional, destacam-se impactos relacionados ao fortalecimento dos processos de formação, certificação e preparo prévio para o exercício da função, bem como à ampliação da capacidade dos gestores de interpretar, implementar e acompanhar as políticas públicas educacionais de forma contextualizada. Na dimensão pedagógica e profissional, os indicadores de impacto associam-se ao desenvolvimento de competências essenciais à liderança escolar, como empatia, escuta ativa, proatividade, mediação de conflitos, planejamento pedagógico e articulação do trabalho coletivo, favorecendo a melhoria do ambiente escolar, do engajamento das equipes e da aprendizagem dos estudantes. Nas dimensões administrativa e financeira, esperam-se impactos relacionados ao aperfeiçoamento da organização do trabalho escolar, ao uso eficiente dos recursos públicos, ao cumprimento das exigências legais e burocráticas e à melhoria da prestação de contas e da tomada de decisão. Por sua vez, os impactos organizacionais, democráticos e territoriais manifestam-se na consolidação de uma cultura institucional orientada pela formação continuada, pela gestão participativa e pela capacidade de resposta às demandas específicas da comunidade escolar. Esses impactos também se expressam na valorização do gestor escolar como articulador estratégico entre escola, Estado e sociedade, capaz de integrar dimensões pedagógicas, administrativas e sociais em favor do desenvolvimento local. Destarte, os indicadores propostos permitem mensurar a relevância da formação de gestores escolares como eixo estruturante da qualidade da gestão educacional pública, demonstrando que o investimento na preparação técnica, pedagógica e humana desses profissionais potencializa o cumprimento das políticas educacionais,

fortalece a liderança escolar, amplia a participação democrática e contribui para resultados educacionais mais consistentes e socialmente referenciados.

IMPACT INDICATORS

The purpose of this research is to demonstrate the importance of training, capacity building, and professional preparation of school administrators for meeting educational public policies and local demands, highlighting that the professional qualification of these actors constitutes a strategic element for improving school management and promoting quality public education. To assess the effects of this training, impact indicators were defined covering institutional, pedagogical, administrative, financial, professional, organizational, and relational dimensions, identified through bibliographic and documentary analysis and the data collected from school administrators linked to the reality investigated in the Education Superintendencies of Southern Minas Gerais, considering the dissertation's focus on the training of school administrators to meet educational policies and local demands. At the institutional level, the main impacts relate to the strengthening of training, certification, and prior preparation processes for the exercise of the position, as well as to the expansion of administrators' capacity to interpret, implement, and monitor educational public policies in a contextualized manner. In the pedagogical and professional dimension, the impact indicators are associated with the development of essential competencies for school leadership, such as empathy, active listening, proactivity, conflict mediation, pedagogical planning, and the articulation of collective work, thereby improving the school environment, staff engagement, and student learning. In the administrative and financial dimensions, the expected impacts relate to the improvement of school work organization, the efficient use of public resources, compliance with legal and bureaucratic requirements, and the enhancement of accountability and decision-making. In turn, the organizational, democratic, and territorial impacts are expressed in the consolidation of an institutional culture oriented toward continuing professional development, participatory management, and responsiveness to the specific demands of the school community. These impacts are also reflected in the recognition of the school administrator as a strategic articulator between school, State, and society, capable of integrating pedagogical, administrative, and social dimensions in favor of local development. Thus, the proposed indicators make it possible to measure the relevance of school administrator training as a structuring axis of the quality of public educational management, demonstrating that investment in the technical, pedagogical, and human preparation of these professionals enhances compliance with educational policies, strengthens

school leadership, expands democratic participation, and contributes to more consistent and socially grounded educational outcomes.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Características dos Gestores Escolares: Perfil, Formação e Competências 50

Tabela 2 Percepções dos gestores escolares sobre a relevância do desenvolvimento das ações do gestor escolar (Bloco 2) 82

Tabela 3 Percepções dos gestores escolares sobre as Políticas Públicas educacionais (Bloco 3) 93

Tabela 4 Síntese das percepções dos gestores escolares sobre as características específicas do desempenho do gestor escolar (Bloco 4) 113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Comparativo: Evolução da Gestão Escolar no Brasil 29

Quadro 2 Legislações a serem analisadas 49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	**Tempo de atuação como gestor escolar**	**57**
Gráfico 2	**Experiência em cargo de liderança no ambiente escolar anterior**	**58**
Gráfico 3	**Capacitação/treinamento específico**	**63**
Gráfico 4	**Treinamento/capacitações suficientes para lidar com os desafios**	**65**
Gráfico 5	**Capacitações essenciais para o funcionário antes de assumir cargo de gestor escolar**	**67**
Gráfico 6	**Características essenciais para atuação como gestor escolar**	**70**
Gráfico 7	**Características que afirma possuir**	**73**
Gráfico 8	**Treinamento e capacitação do profissional para ingressar na função de gestor escolar**	**77**
Gráfico 9	**Atendimento com excelência sem capacitação do profissional na gestão escolar**	**81**
Gráfico 10	**Principais responsabilidades do gestor escolar**	**89**
Gráfico 11	**Responsabilidades desempenhadas rotineiramente**	**91**
Gráfico 12	**Métodos de organização para o desenvolvimento de atividades desempenhadas rotineiramente**	**93**
Gráfico 13	**Desafios frequentes na gestão escolar**	**95**
Gráfico 14	**Visão dos gestores sobre a existência de Políticas Públicas na escola**	**103**
Gráfico 15	**Influência das Políticas Públicas nas práticas de gestão**	**106**
Gráfico 16	**Importância das Políticas Públicas para a escola**	**108**
Gráfico 17	**Contribuição das Políticas Públicas para solucionar problemas educacionais**	**111**
Gráfico 18	**Pontos exercidos com frequência no trabalho do gestor**	**121**
Gráfico 19	**Interação com a comunidade**	**124**
Gráfico 20	**Documentos institucionais utilizados para direcionar atividades de gestor**	**127**
Gráfico 21	**Desafios diários enfrentados com frequência**	**130**
Gráfico 22	**Eficácia das avaliações externas**	**133**
Gráfico 23	**Compartilhamento de aspectos adicionais**	**135**
Gráfico 24	**Sugestões para aprimorar a gestão escolar**	**137**

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política de Administração da Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Objetivos específicos	20
1.2	Justificativa	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Contextualização histórica da gestão escolar no brasil	22
2.1.1	Treinamento, capacitação e formação de gestores públicos educacionais	30
2.2	As políticas públicas educacionais, sua influência no gestor e o papel do gestor educacional	40
2.3	O gestor e o desenvolvimento escolar	43
3	METODOLOGIA	47
3.1	Caracterização da natureza da pesquisa	47
3.2	Caracterização da amostra e contextualização do foco do estudo	48
3.3	Instrumentos de pesquisa e coleta de dados	48
3.4	Procedimentos para a análise de resultados	49
4	RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISE DE CONTEÚDO	53
4.1	BLOCO 1: Características dos Gestores (Tempo /Experiência, Formação Acadêmica Principal, Motivação para exercer a função de Gestor Escolar)	53
4.2	BLOCO 2: Relevância do Desenvolvimento das Ações do Gestor Escolar	83
4.3	BLOCO 3: Políticas Públicas na Escola	97
4.3.1	ANÁLISE DAS QUESTÕES	102
4.4	BLOCO 4: Características específicas do desempenho do gestor escolar	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES DA CIRCUNSCRIÇÃO DA SRE POÇOS DE CALDAS, OBJETIVANDO A COLETA DE DADOS PARA VALIDAR A HIPÓTESE DA PESQUISA	154

1 INTRODUÇÃO

A formação de gestores escolares está diretamente relacionada à capacidade de atender tanto às políticas públicas educacionais quanto às demandas específicas de cada comunidade local, que refletem uma diversidade de necessidades e contextos. Em um mundo cada vez mais conectado pelas dinâmicas das aldeias globais e pela influência da inteligência artificial, é imperativo que os gestores desenvolvam habilidades que transcendam as tradicionais funções administrativas e pedagógicas. Esta dissertação busca enfatizar que a preparação desses profissionais deve considerar ferramentas tecnológicas avançadas e o desenvolvimento de competências estratégicas, colocando o gestor como um articulador central, capaz de conectar diferentes setores da educação, integrar ações e promover soluções inovadoras para os desafios contemporâneos.

Nesse cenário, o papel do gestor escolar se transforma e ganha uma dimensão mais ampla, caracterizada pela liderança colaborativa e pela visão sistêmica. Ao atuar como articulador, o gestor não apenas contribui para a implementação eficaz das políticas públicas educacionais, mas também assegura que as demandas locais sejam atendidas de maneira contextualizada e estratégica. Assim, é necessário que a formação desses profissionais seja contínua e focada em aspectos como gestão participativa, tecnologia educacional e inteligência coletiva. Com esse enfoque, esta dissertação propõe analisar como o preparo dos gestores impacta a qualidade da gestão escolar, destacando sua importância na construção de um ambiente educacional inclusivo, dinâmico e alinhado às transformações globais e locais.

Esta dissertação aborda questões fundamentais relacionadas à inserção dos gestores escolares no exercício de suas funções, destacando a importância de sua formação, capacitação e treinamento como elementos essenciais para o desempenho do cargo. Além de responsabilidades administrativas, os gestores escolares também desempenham funções pedagógicas e financeiras, o que reforça a amplitude e complexidade de sua atuação no contexto escolar.

A problemática central investigada refere-se à influência do treinamento, capacitação e formação desses gestores no desempenho de suas funções, especialmente no que se refere ao atendimento às políticas educacionais vigentes e às demandas específicas locais. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como a qualificação profissional dos gestores escolares impacta o cumprimento de suas atribuições e contribui para a melhoria da gestão escolar.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa exploratória junto à Superintendência de Ensino de Poços de Caldas, considerando dados atualizados do ano de 2025. A escolha deste recorte visou compreender a relação entre a capacitação dos gestores e a eficácia de sua atuação em um contexto educacional específico.

Segundo Lima (2021, p. 9), historicamente, o processo de acesso ao cargo de diretor escolar tem sido estruturado por meio de quatro mecanismos principais, os quais continuam a ser empregados pelos entes federativos. O primeiro mecanismo é a indicação, que pode ou não ser acompanhada por uma lista tríplice. O segundo é a concorrência pública, que promove a seleção de candidatos por critérios estabelecidos. O terceiro mecanismo é a consulta ou eleição, que se caracteriza pela participação direta da comunidade escolar por meio do voto. Por fim, existem as modalidades mistas ou consultas híbridas, que combinam critérios técnicos previamente definidos com a participação da comunidade escolar também por meio do voto direto. Esses diferentes métodos refletem a diversidade de abordagens na nomeação de gestores escolares, influenciando diretamente a dinâmica administrativa e pedagógica das instituições de ensino.

No estado de Minas Gerais, o acesso ao cargo de gestor escolar ocorre por meio de um processo estruturado que exige o cumprimento de todas as etapas previstas, incluindo um rigoroso processo de certificação. Durante essa etapa, os candidatos são avaliados por meio de provas que abrangem diferentes áreas fundamentais, como administração, atendimento às políticas públicas educacionais, aspectos pedagógicos e financeiros. Dessa forma, é imprescindível que o candidato possua um conhecimento prévio sólido e abrangente sobre esses temas, adquirido por meio de formação acadêmica, capacitações, cursos especializados e outras modalidades de qualificação profissional.

Todavia, o presente estudo se debruçou sobre uma questão central: em diversas situações, como vacância do cargo, substituições, eventos burocráticos ou eventualidades que demandam soluções imediatas, o cargo de gestor escolar é assumido por professores ou especialistas em educação. Essa prática, prevista pela legislação vigente em Minas Gerais, permite a indicação de profissionais para o exercício temporário ou permanente da função de gestor escolar, mesmo que esses não tenham passado pelo processo formal de certificação. Esse cenário suscitou importantes reflexões sobre os impactos dessa prática na qualidade da gestão educacional, bem como no atendimento às políticas públicas educacionais e às demandas específicas locais.

Nessas circunstâncias, é frequente que o gestor indicado não tenha passado pelo processo de certificação exigido, o que pode comprometer o conhecimento necessário para o exercício pleno da função. Para que o gestor escolar seja capaz de desenvolver ações que atendam às demandas existentes, cumprir as determinações das políticas públicas educacionais e desempenhar um papel significativo dentro da comunidade escolar, é imprescindível que, ao assumir o cargo, esteja devidamente preparado. Isso inclui possuir conhecimento abrangente sobre as atribuições que lhe serão conferidas, bem como formação profissional adequada para o pleno desempenho de suas responsabilidades.

Wittmann e Gracindo (2001) sugerem uma abordagem híbrida para a formação de diretores escolares: formação básica em educação, que inclui um curso entre as várias licenciaturas; qualificação específica e técnica em gestão educacional; e formação continuada com o objetivo de combinar conhecimentos e experiências para melhorar o desempenho pessoal e institucional.

Um dos principais focos desta discussão é a formação dos gestores escolares, reconhecida como um requisito essencial para assegurar a qualidade no ambiente escolar. A atuação do gestor escolar deve transcender a mera passividade, caracterizada pelo simples atendimento às demandas dos órgãos centrais como um funcionário burocrático do sistema. É fundamental que o gestor se posicione como um representante político-social da educação, desempenhando um papel ativo na condução de uma gestão escolar que seja aberta, participativa e alinhada aos anseios e necessidades da sociedade.

Os objetivos específicos desta dissertação foram: descrever o perfil do gestor escolar, considerando suas capacidades, formação e treinamento em relação ao desempenho de suas atividades; analisar a influência das políticas educacionais sobre o papel desempenhado pelo gestor, abordando seus critérios, exigências e métricas; e identificar as boas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares, destacando sua contribuição para o desenvolvimento local.

Neste contexto, este trabalho se motivou a destacar a relevância do papel desempenhado pelo gestor na instituição escolar, com ênfase em evidenciar, por meio de dados concretos, a formação, o preparo e os conhecimentos que esses profissionais possuem. Considerando que todas as ações realizadas no âmbito da escola, sejam elas pedagógicas, administrativas ou financeiras, estão sob a responsabilidade direta do gestor, sendo, portanto, essencial ressaltar a importância de suas práticas. Assim, torna-se fundamental demonstrar que o sucesso da escola, o alcance do

aprendizado pelos alunos e a manutenção de uma estrutura escolar eficaz estão intrinsecamente ligados às ações e estratégias implementadas pelo gestor escolar.

Sendo de suma importância estudar como a gestão escolar se relaciona com a percepção de liderança pedagógica e o envolvimento dos professores, do gestor escolar e do trabalho em equipe respectivamente. Assim, a Gestão Escolar possui um significado próximo do referenciado por Lück (2009), vinculando-se, em sentido genérico, à capacidade do gestor de administrar a dinâmica de uma unidade educacional de forma participativa e compartilhada com o objetivo de garantir que a instituição tenha um avanço na educação por meio de uma liderança eficaz (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

Além das análises bibliográficas que destacam as perspectivas dos pesquisadores sobre o tema, esta pesquisa inclui a avaliação das legislações em vigor que regulamentam o acesso dos gestores escolares ao cargo, bem como a identificação de políticas públicas educacionais que devem ser atendidas para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos pelo Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, a pesquisa buscou revelar a realidade das escolas da superintendência de ensino investigada, apresentando dados sobre a formação e certificação dos gestores pesquisados para o exercício da função.

O estudo enfatiza que a atuação do gestor escolar vai muito além do simples cumprimento de exigências burocráticas e do atendimento a políticas públicas impostas. Trata-se de promover uma educação de qualidade, na qual, pedagogicamente, os alunos atinjam as metas propostas, e, no contexto administrativo, as escolas desenvolvam ações que as fortaleçam no atendimento à comunidade escolar. Além disso, é crucial assegurar que os profissionais estejam motivados e engajados, visando melhorias para todos os envolvidos, e garantir que os recursos financeiros públicos sejam utilizados de maneira eficiente, em prol da promoção de uma educação de excelência.

1.1 Objetivos específicos

a) Descrever o perfil do gestor escolar, destacando a importância de suas capacidades, treinamento e formação para o desempenho eficiente de suas atribuições;

b) Analisar a influência de políticas públicas educacionais diretamente relacionadas ao exercício da função de gestor escolar, considerando seus critérios, exigências e métricas, bem como o impacto dessas políticas nas ações desempenhadas;

c) Identificar boas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares e avaliar sua contribuição para o desenvolvimento local.

1.2 Justificativa

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de evidenciar a importância do papel desempenhado pelo gestor na instituição escolar, destacando, com base em dados concretos, a formação, o preparo e os conhecimentos que esses profissionais possuem no momento de sua admissão na função. Considerando que todas as ações desenvolvidas no âmbito escolar, sejam elas pedagógicas, administrativas ou financeiras, estão sob a gestão direta desses profissionais, torna-se essencial demonstrar como o sucesso da escola, o aprendizado dos alunos e a manutenção de uma estrutura escolar eficiente estão diretamente relacionados às ações e estratégias implementadas pelo gestor escolar. Essa abordagem reforça a necessidade de compreender e aprimorar os processos de formação e capacitação desses gestores, visando uma gestão mais qualificada e alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

Estudar a relação entre a gestão escolar e a percepção de liderança pedagógica, assim como o envolvimento dos professores, dos gestores escolares e o trabalho em equipe, apresenta-se como uma questão de suma importância. Essa abordagem permite compreender de forma mais aprofundada como a liderança do gestor impacta diretamente as dinâmicas pedagógicas, promovendo a integração dos profissionais da educação e fortalecendo a colaboração no ambiente escolar. Ao explorar esses aspectos, a pesquisa busca contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de gestão, visando o desenvolvimento de estratégias que potencializam os resultados educacionais e atendam às demandas de uma educação pública de qualidade. Assim, a Gestão Escolar possui um significado próximo do referenciado por Lück (2009), vinculando-se, em sentido genérico, à capacidade do gestor de administrar a dinâmica de uma unidade educacional de forma participativa e compartilhada com o objetivo de garantir que a instituição tenha um avanço na educação por meio de uma liderança eficaz (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualização histórica da gestão escolar no brasil

No Brasil, a trajetória da gestão escolar pode ser entendida a partir de três períodos históricos marcantes. O primeiro é o período clássico, que se estendeu de 1930 a 1980, caracterizado por estudos pioneiros voltados para a área de administração escolar. Esse momento foi essencial para a construção das bases do conhecimento no campo da gestão educacional. O segundo período, entre 1980 e 1990, marcou o início de críticas ao modelo clássico, trazendo uma nova perspectiva política e sociológica que questionava as práticas e os paradigmas até então consolidados. Por fim, a partir da década de 1990, emerge um período mais recente, no qual se observa uma diversificação e ampliação das temáticas relacionadas à gestão escolar, incorporando novas abordagens e explorando diferentes dimensões do tema (SOUZA, 2006).

A periodização proposta por Souza (2006) oferece uma chave de leitura histórica que se articula com a narrativa de Sander (2007), sobretudo quando este descreve a gênese e a institucionalização da administração escolar. Em conjunto, ambos ajudam a compreender que a evolução do campo não é apenas cronológica, mas também epistemológica: muda o modo de explicar a escola de um enfoque mais técnico-organizacional para abordagens que incorporam disputas políticas, sociais e normativas.

O período clássico da administração escolar no Brasil foi marcado por esforços pioneiros de intelectuais de destaque, como Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Myrtes Alonso. Esses estudiosos desempenharam um papel essencial no desenvolvimento e na sistematização da administração escolar no país, contribuindo para a consolidação de suas bases teóricas e práticas. Suas abordagens estavam fortemente alinhadas aos princípios da administração científica, promovendo metodologias mais organizadas e eficientes na gestão escolar (SANDER, 2007).

Ao evidenciar a proximidade entre a administração escolar clássica e a administração científica Sander (2007), o texto antecipa o núcleo das críticas posteriores: a tendência de tratar a escola como organização a ser otimizada, por vezes subestimando sua finalidade pública e formativa. Essa leitura dialoga com a inflexão crítica do período de redemocratização, quando a

“eficiência” deixa de ser um valor neutro e passa a ser interrogada à luz de interesses, poder e participação.

Esses intelectuais compreenderam que os conceitos de administração geral poderiam ser aplicados ao contexto educacional, buscando inspiração em teóricos renomados, como Fayol, Taylor, Gulick, Urwick e Weber. Além disso, recorreram às ideias inovadoras de pensadores americanos como Dewey e James, bem como aos pioneiros da administração educacional Cubberley e Sears. Essa combinação de influências teóricas ampliou a perspectiva sobre a gestão escolar, enriquecendo as práticas e estratégias adotadas nesse período (SANDER, 2007).

A lista de influências (Fayol, Taylor, Weber; Dewey e James; Cubberley e Sears) revela um campo em formação que importa referenciais diversos. É relevante notar que, enquanto a tradição taylorista-fayolista tende a privilegiar racionalização e controle, a inspiração em Dewey abre espaço para pensar a escola como comunidade e experiência, um ponto que, mais adiante, encontra ressonância nas formulações sobre participação e gestão democrática.

No estado de Minas Gerais, a estruturação do cargo de gestor escolar reflete os avanços históricos desse campo. O ingresso ao cargo segue um processo rigoroso, que inclui etapas de certificação baseadas em provas para avaliar competências em diversas áreas fundamentais, como administração, atendimento às políticas públicas educacionais, aspectos pedagógicos e financeiros. Tal certificação exige que os candidatos possuam uma formação abrangente e sólida, adquirida por meio de graduação, capacitações e cursos especializados.

No entanto, a realidade diária apresenta um desafio: em várias situações, como vagas em cargos, substituições ou acontecimentos imprevistos, a função de gestor escolar é desempenhada por docentes ou especialistas em educação. Esta prática, autorizada pela lei em vigor em Minas Gerais, possibilita a designação de profissionais para o desempenho temporário ou permanente do cargo, mesmo que estes ainda não tenham finalizado o processo oficial de certificação. Este cenário suscita reflexões significativas sobre os efeitos da dinâmica na administração escolar, na execução de políticas públicas e no atendimento às necessidades particulares de cada região.

O caso de Minas Gerais funciona como um recorte empírico que torna visível uma tensão recorrente no debate contemporâneo: a exigência de critérios técnicos (certificação, competências) e a necessidade administrativa de garantir continuidade da gestão em situações de urgência. Essa tensão se aproxima do que Lima (2014; 2021) descreve como expansão de modelos híbridos, nos quais a técnica e a política (participação/legitimação) se entrelaçam em arranjos variados.

Em 1961, o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar ressaltou-se como um marco significativo, na fundação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae), atualmente conhecida como Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Esta associação não apenas é a mais antiga da América Latina dedicada aos administradores educacionais, mas também desempenhou um papel crucial na estruturação do campo de políticas e gestão da educação no Brasil (SANDER, 2007).

A fundação da Anpae Sander (2007) pode ser lida como um marco de consolidação institucional do campo, criando condições para que, nas décadas seguintes, as críticas e novas agendas de pesquisa ganhassem densidade. Assim, a trajetória da associação dialoga com a "diversificação temática" indicada por Souza (2006) no período mais recente.

O segundo momento na análise da administração escolar no Brasil ocorreu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, durante o processo de redemocratização do Brasil, surgiu um movimento crítico na análise da administração escolar. Este período, conforme descrito por Sander (2007) e Souza (2006), marcou uma transição da dimensão escolar para a educacional, refletindo as mudanças sociais e políticas da época. Houve uma crítica ao paradigma anterior que aplicava princípios da administração científica na gestão escolar. Autores como Miguel Gonzalez Arroyo, Maria Dativa Gonçalves, Maria de Fátima Felix e Vitor Paro foram pioneiros nesse movimento crítico. Gonzalez Arroyo, em especial, introduziu a variável política nas análises, influenciando significativamente o desenvolvimento da crítica aos estudos anteriores em administração escolar. Paro, por sua vez, destacou-se ao examinar como a gestão escolar poderia ser um instrumento de transformação social (PARO, 2010).

Ao reunir Sander (2007) e Souza (2006) na caracterização do movimento crítico, o texto mostra uma inflexão importante: a gestão deixa de ser apenas um conjunto de técnicas e passa a ser compreendida como prática social situada. Nesse ponto, as contribuições de Gonzalez Arroyo e, particularmente, de Paro (2010) evidenciam que a gestão escolar carrega escolhas de projeto de sociedade; por isso, a democratização da escola é apresentada não como detalhe procedimental, mas como dimensão constitutiva da administração educacional.

Esse período culminou em conquistas importantes como a consagração da gestão democrática como princípio fundamental do ensino público no Brasil, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, no seu artigo 14, onde determina que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão

democrática do ensino público na educação básica", conforme os princípios de participação democrática entre membros das comunidades escolares e dos profissionais da educação (SANDER, 2007).

A inscrição da gestão democrática na Constituição de 1988 e na LDB/1996 (Sander, 2007) formaliza uma virada normativa. Todavia, a própria necessidade de "definir normas" nos sistemas de ensino sugere que o princípio não se realiza automaticamente: ele demanda dispositivos, cultura institucional e condições materiais. É justamente nesse intervalo entre princípio e implementação que se intensificam as disputas sobre provimento de direção, participação e responsabilização.

A partir dos anos 1990, o campo da gestão escolar no Brasil passou por uma significativa transformação, marcada pela diversificação dos temas abordados e pela ampliação das perspectivas de estudo. Esse período, identificado como a terceira fase dos estudos em gestão escolar, permanece em evolução até os dias atuais. Entre os diversos temas explorados, a gestão democrática destaca-se como a área de maior concentração de pesquisas e publicações, refletindo seu impacto no campo educacional brasileiro.

Conforme apontado por diversos autores, a gestão democrática ganhou protagonismo, tornando-se o eixo principal de interesse para muitos estudiosos. De acordo com Sander (2007), a relevância dessa abordagem motivou um número crescente de pesquisadores, consolidando-a como a linha de pesquisa mais produtiva e influente dentro do campo da gestão educacional no Brasil.

A centralidade da gestão democrática como agenda de pesquisa Sander (2007) indica a força do tema, mas também exige precisão conceitual. Em termos analíticos, o ponto comum entre os autores mobilizados é a compreensão de que democratizar a gestão implica reconfigurar relações entre Estado, escola e comunidade, o que recoloca o diretor não apenas como executor de normas, mas como mediador político-institucional, tal como já sugerido por Souza (2006).

A direção escolar, no Brasil, é geralmente ocupada por servidores públicos das redes públicas de ensino, vinculados à União, aos estados ou aos municípios. Esses profissionais são investidos em uma função pública que exige a mediação entre o Estado e a escola, desempenhando um papel duplo: representando tanto a comunidade escolar quanto a administração pública (SOUZA, 2006). Essa posição estratégica reflete a complexidade e a relevância das atribuições confiadas aos gestores escolares no contexto educacional.

Historicamente, conforme apontado por Lima (2021, p. 9), o acesso ao cargo de diretor tem se estruturado a partir de quatro mecanismos principais, que continuam em uso pelos entes

federativos. O primeiro é a indicação, que pode ser realizada com ou sem o suporte de uma lista tríplice. O segundo mecanismo é a concorrência pública, baseada em critérios objetivos para a seleção de candidatos. O terceiro é a consulta ou eleição, que envolve o voto direto da comunidade escolar para a escolha do gestor. Por fim, há as modalidades mistas ou consultas híbridas, que combinam critérios técnicos com a participação da comunidade escolar por meio do voto direto. Esses diferentes modelos refletem a diversidade de práticas utilizadas para a ocupação do cargo, evidenciando as especificidades do contexto educacional brasileiro.

Quando Souza (2006) descreve o diretor como mediador entre Estado e escola, cria-se uma ponte direta com a tipologia de mecanismos de acesso ao cargo discutida por Lima (2021). Em outras palavras, as formas de provimento (indicação, concurso, eleição, modelos híbridos) não são meros procedimentos administrativos; elas definem, concretamente, a quem o diretor responde, como se constrói legitimidade e quais valores orientam a prática gestora.

Até a década de 1980, a escolha dos diretores escolares nas redes públicas de ensino era realizada, em grande parte, por meio de indicações feitas pelos poderes públicos locais. Esse processo não exigia legitimação da comunidade escolar nem qualificações técnicas dos indicados, refletindo práticas influenciadas pelo patrimonialismo e pelo clientelismo que predominavam na ocupação de cargos públicos.

Com o objetivo de romper com essas práticas, o concurso público para a seleção de diretores começou a ser implementado em redes públicas de ensino em diferentes partes do Brasil. Por meio de provas e da apresentação de títulos, esse modelo buscava incorporar valores inspirados na ética weberiana, como a competência técnica e a impessoalidade, conferindo maior profissionalismo ao processo de escolha. No entanto, o concurso público, embora representasse um avanço, ainda não atendia plenamente à necessidade de promover maior participação democrática, algo crucial para a governança educacional nos anos 1980.

A crítica às indicações (patrimonialismo/clientelismo) e a valorização do concurso (ética weberiana) delineiam um deslocamento do personalismo para a impessoalidade. Contudo, o próprio texto reconhece o limite do concurso para responder à pauta democrática. Aqui se forma um triângulo interpretativo produtivo entre Weber (impessoalidade/competência), Souza (mediação Estado-escola) e Lima (mecanismos federativos), apontando que profissionalização e participação não são equivalentes, embora possam ser complementares.

Nesse contexto, o campo da educação propôs um novo modelo: a eleição direta para diretores escolares, que incluía a participação ativa das comunidades escolares e o uso do voto direto. Essa proposta buscava reduzir a interferência política na nomeação de gestores, fortalecendo o envolvimento local e aproximando a administração escolar das necessidades e expectativas da comunidade educacional (LIMA, 2021).

O processo de descentralização da gestão escolar e educacional no Brasil ganhou força durante a reforma do aparelho administrativo do Estado, nos anos 1990, em paralelo à consolidação do paradigma pós-burocrático de matriz gerencial. Esse período foi marcado por uma forte demanda por resultados, maior eficiência administrativa e eficácia escolar, além do estabelecimento de objetivos estratégicos fundamentados na análise e utilização de indicadores.

Nesse contexto, tornou-se necessário o desenvolvimento de mecanismos mais complexos para a seleção de diretores escolares. Esses mecanismos passaram a incorporar requisitos técnicos que foram instituídos como padrões nas normas que regem o processo de escolha desses gestores. O objetivo central era formar um perfil de gestor escolar preparado para enfrentar os novos desafios político-pedagógicos, associados à organização e ao planejamento estratégico voltados à responsabilidade e à melhoria da qualidade educacional (LIMA, 2021).

A ascensão do paradigma gerencial nos anos 1990 reconfigura o debate: indicadores, metas e resultados passam a operar como linguagens privilegiadas de governo. O desafio, como sugere a literatura citada, é evitar que a racionalidade gerencial esvazie a dimensão pública e participativa da escola; por isso, a ideia de modelos mistos/híbridos Lima (2014) aparece como tentativa de conciliar exigências de capacidade técnica com práticas de gestão democrática.

O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, elaborado por Bresser Pereira durante seu mandato como Ministro da Reforma do Estado, entre 1995 e 1999, tornou-se um marco representativo do paradigma gerencial pós-burocrático no Brasil. Esse plano impulsionou mudanças significativas na administração pública, incluindo a gestão escolar. Conforme destacado por Lima (2014, p. 2), a partir desse período, observa-se uma evolução gradual na adoção de formas mistas ou híbridas para a seleção e provimento de diretores de instituições educacionais públicas. Essa abordagem buscava compatibilizar mecanismos participativos, fundamentados na gestão democrática, com habilidades técnicas indispensáveis para o desempenho eficiente da função de diretor.

Contudo, devido à diversidade, autonomia e diferentes composições políticas e interesses nos âmbitos Executivo e Legislativo dos entes federativos, a avaliação da capacidade técnica dos diretores passou a ser realizada por meio de instrumentos específicos. Esses instrumentos incluem certificação, análise curricular, aplicação de provas e a apresentação de planos de gestão, elaborados tanto antes quanto depois das eleições. Além disso, destaca-se a participação ativa da comunidade escolar como elemento integrante do processo, reforçando o compromisso com uma gestão democrática alinhada às demandas locais.

A Lei nº 13.005, de 2014 Brasil (2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), trouxe importantes avanços ao processo de nomeação de diretores escolares no Brasil. Essa legislação estabelece que as redes públicas de ensino devem adotar critérios técnicos, baseados no mérito e no desempenho dos candidatos, ao selecionar os gestores escolares. Além disso, reforça a necessidade de assegurar a participação ativa da comunidade escolar nesse processo, alinhando-se aos princípios fundamentais da gestão democrática. Com isso, a lei busca promover uma gestão educacional mais eficiente, transparente e inclusiva, capaz de atender às demandas e expectativas das comunidades locais.

A referência ao PNE Brasil (2014) evidencia uma síntese normativa recente: critérios técnicos por mérito e desempenho, combinados à participação da comunidade. Esse movimento, em perspectiva histórica, parece dialogar com três eixos recorrentes no texto: (i) a busca por racionalidade e organização (período clássico), (ii) a crítica politizadora e a democratização (anos 1980) e (iii) a governança por resultados com arranjos híbridos (anos 1990 em diante).

Em uma leitura de conjunto, os autores mobilizados permitem compreender a gestão escolar brasileira como um campo atravessado por permanências e deslocamentos. Souza (2006) oferece a moldura histórica que evidencia a passagem de um paradigma mais técnico-administrativo para abordagens críticas e, posteriormente, para uma pluralidade temática em que a gestão democrática se torna central. Sander (2007) contribui ao mostrar tanto as bases científico-administrativas do período clássico quanto os marcos institucionais e normativos que estruturam o debate.

Paro (2010) e os autores do movimento crítico recolocam a gestão como prática política, vinculando-a à transformação social e à democratização efetiva da escola. Lima (2014; 2021), ao discutir mecanismos de provimento e tendências híbridas, explicita como as disputas entre impessoalidade/competência e participação/legitimidade são materializadas em regras e modelos concretos.

À luz desse referencial, sustenta-se o entendimento de que a direção escolar não pode ser reduzida a uma função meramente técnica nem a um gesto exclusivamente eleitoral: trata-se de uma mediação público-institucional que demanda formação, critérios transparentes e participação social qualificada, especialmente quando se observam, em contextos como o de Minas Gerais, os desafios entre exigências formais de certificação e a urgência da gestão cotidiana.

Quadro 1 – Comparativo: Evolução da Gestão Escolar no Brasil

(Continua)

Período	Características Principais	Competências e Habilidades Demandadas
Período Clássico **(1930–1980)**	- Influência da administração científica (Fayol, Taylor, Weber, Gulick) - Ênfase na organização, eficiência e controle administrativo- Centralização decisória- Gestão escolar como extensão da administração geral - Formação inicial do campo de estudo no Brasil	- Domínio de princípios administrativos clássicos (planejamento, organização, direção, controle) - Capacidade técnica e organizacional - Obediência a normas e padrões estabelecidos pelo Estado
Período Crítico **(1980–1990)**	- Questionamento do modelo técnico-burocrático- Inclusão da variável política e social na gestão escolar - Fortalecimento da ideia de gestão democrática - Influência do movimento de redemocratização- Constituição de 1988 e LDB de 1996 consagram a gestão democrática	Habilidade de articulação política e social - Capacidade de mediação entre Estado e comunidade escolar - Competência para conduzir processos participativos e democráticos

Quadro 1 – Comparativo: Evolução da Gestão Escolar no Brasil

(Conclusão)

Período	Características Principais	Competências e Habilidades Demandadas
Período Atual **(1990 – atualidade)**	Diversificação temática e metodológica na gestão escola - Integração entre gestão democrática e racionalidade gerencial (pós-burocrática) - Valorização de resultados, indicadores e planejamento estratégico- Descentralização e participação comunitária institucionalizada	- Habilidade de articulação política e social - Capacidade de mediação entre Estado e comunidade escolar- Competência para conduzir processos participativos e democráticos - Competências técnico-gerenciais (planejamento estratégico, gestão de recursos, indicadores de desempenho) - Habilidade para promover gestão democrática efetiva- Capacidade de liderança, negociação e inovação

Fonte: Da autora (2025)

2.1.1 Treinamento, capacitação e formação de gestores públicos educacionais

Ao tomar ‘treinamento, capacitação e formação’ como eixo, o texto já sinaliza que o debate não é apenas pedagógico, mas também político-institucional: formar gestores implica definir qual escola pública se pretende governar e sob quais racionalidades (eficiência, participação, equidade, direito).

Com a finalidade de entender a formação do gestor escolar no Brasil, é necessário ter uma ideia do ambiente em que ocorreu, especialmente após a aprovação da Constituição de 1988 e as reformas estruturais que o país causou nas décadas de 1990. Essa reforma foi influenciada pelo movimento Nova Gestão Pública Camões (2016), as ideias e práticas do setor privado liberal, que

se concentram na gestão econômico-financeira e na redução de custos, bem como, numa gestão eficaz. (EMERY & GIAUQUE, 2005).

A articulação entre Nova Gestão Pública Camões (2016) e o repertório de eficiência do setor privado Emery & Giauque (2005) ajuda a situar o contexto em que a formação do gestor escolar passa a ser tensionada por linguagens de desempenho, custos e resultados. Uma leitura crítica aqui é perceber que a 'eficácia' não é um valor neutro: depende do que se entende por qualidade e de quem participa da definição de metas e prioridades.

Vale também ressaltar que as teorias clássicas da administração de empresas moldaram inicialmente o campo da gestão escolar pública, que posteriormente evoluíram para perspectivas fundamentais (MOURA & BISPO, 2021).

Quando Moura & Bispo (2021) lembram a influência das teorias clássicas da administração, fica evidente uma continuidade histórica: a escola é frequentemente interpretada por metáforas organizacionais. Contudo, ao longo do texto, essa herança vai sendo reconfigurada por perspectivas que recolocam o caráter público da educação e a centralidade do processo pedagógico.

Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander estão entre os principais pensadores da administração escolar clássica, que conceberam o diretor como "defensor da política educacional". Mesmo antes de suas funções como educador, esse dirigente escolar era considerado um representante oficial do Estado, liderando uma escola pública, que deveria atender às demandas do governo. Miguel Arroyo e Vitor Paro, críticos desse modelo de administração escolar, afirmam que a implementação da administração científica nas escolas ajuda a manter as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade. Eles afirmaram que, para garantir o desempenho produtivo e eficiente dos funcionários da educação, era necessário compreender os processos de gestão e os instrumentos de controle, semelhantes a de um gerente de uma empresa focada nos resultados econômico-financeiros (SOUZA, 2017b).

Souza (2017b) permite visualizar uma linha de contraste produtiva: de um lado, a concepção clássica do diretor como representante/defensor da política educacional (Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, Sander); de outro, a crítica de Arroyo e Paro ao modo como a administração científica pode naturalizar desigualdades e reproduzir a ordem social. O ponto comum entre as abordagens, ainda que por caminhos distintos, é a compreensão de que direção escolar nunca é 'apenas técnica': ela opera na interseção entre Estado, escola e sociedade.

“A gestão democrática não é apenas um princípio educacional, mas também um princípio constitucional” (GADOTTI, 2014, p. 14). A Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova ordem jurídica e política no país, estabelecendo que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, estabelecendo que a democracia representativa é a democracia participativa (direta), que incorporam a participação social como princípio derivado da democracia. As condições de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras estão melhorando, o que significa que a gestão democrática envolve o planejamento e a execução de ações que promovem a participação social (SOUZA 2017a).

A formulação de Gadotti (2014) fortalece o argumento de que gestão democrática não deve ser tratada como escolha opcional, mas como dimensão constitucional do projeto educacional. Ao dialogar com Souza (2017a), a ênfase desloca-se do enunciado do princípio para sua materialização: planejamento e execução de ações que ampliem participação social no cotidiano da escola.

Existe uma corrente que defende uma educação técnica específica para diretores argumentam que suas responsabilidades são extensas dos professores. Além disso, há aqueles que defendem uma formação essencialmente educativa, que se concentra apenas na formação do curso de pedagogia. Eles não compartilham a formação em gestão necessária para administrar uma escola, pois essa formação pode ser aprendida no ambiente escolar. As perspectivas críticas e clássicas estão presentes na formação de gestores escolares, segundo ressalta o autor (SOUZA, 2017b).

A controvérsia descrita por Souza (2017b) é central para a dissertação: formar diretores como especialistas técnicos, formar pela via da pedagogia ou admitir a aprendizagem ‘na prática’? O texto sugere que essa polarização é insuficiente e abre caminho para pensar formação como composição entre saberes pedagógicos, competências de gestão e leitura político-social do território.

Wittmann e Gracindo (2001) sugerem uma abordagem híbrida para a formação de diretores escolares: formação básica em educação, que inclui um curso entre as várias licenciaturas; qualificação específica e técnica em gestão educacional; e formação continuada com o objetivo de combinar conhecimentos e experiências para melhorar o desempenho pessoal e institucional.

A proposta híbrida de Wittmann e Gracindo (2001) funciona como síntese operativa das tensões anteriores, pois combina: (i) base educacional, (ii) qualificação técnica em gestão e (iii)

formação continuada. Em termos analíticos, essa tríade aproxima a exigência de profissionalização da necessidade de manter a gestão orientada por fins educacionais.

Um dos principais objetivos da discussão é a formação dos gestores escolares, pois é fundamental para garantir um ambiente escolar de alta qualidade. O gestor deve sair da passividade de apenas responder às demandas dos órgãos centrais, como funcionários burocráticos do sistema, e atuar como representante político-social da educação para uma gestão escolar aberta, participativa e comprometida com os anseios da sociedade. (MOURA & BISPO, 2021).

Moura e Bispo (2021) reforçam um deslocamento de postura: do gestor como cumpridor de rotinas burocráticas para o gestor como sujeito político-social da educação. Esse ponto converge com a perspectiva democrática discutida no texto, pois participação não se reduz a procedimento; implica intencionalidade de abertura, escuta e responsabilização pública.

A formação cidadã deve promover a participação, de acordo com o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (2010). O Plano Nacional de Educação visa articular a educação formal e não formal, alinhar a educação popular e cidadã e incorporar políticas públicas em rede, levando em consideração os anseios e os processos de mobilização social nos últimos anos. As redes são uma parte da vida humana em sociedade. Podemos vê-las como estruturas acessíveis onde novos "nós" se unem quando se identificam e complementam os mesmos códigos, o que nos leva a pensar nos mesmos valores, princípios e ideais. A lógica colaborativa das redes exige discussão, planejamento de ações e supervisão compartilhada (GADOTTI, 2014).

Ao incorporar a ideia de redes e mobilização social, Gadotti (2014) acrescenta uma camada contemporânea à gestão democrática: a participação como ecossistema (fóruns, coletivos, conexões) e não apenas como evento pontual. Para a formação do gestor, isso sugere a necessidade de competências de articulação e construção de pactos, preservando o caráter dialógico da escola.

Hoje em dia, a participação na rede se expande com a disseminação dos meios de comunicação, principalmente os digitais. A participação popular no Brasil está mais ligada às redes sociais, que conduzem uma participação horizontal, mas ainda é pouco utilizada pelas políticas educacionais. Uma alternativa estratégica para envolver cada vez mais pessoas, especialmente em relação à reforma educacional tão esperada, é a criação de redes e fóruns. Essas redes oferecem aos gestores escolares a oportunidade de entrar em contato com o estado e atender às necessidades da rede local de forma integrada e contínua. Essas reuniões não são periódicas e de "consulta", mas são dialogadas e participativas (GADOTTI, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP, foram aprovadas em fevereiro de 2006 e seu conteúdo levou muito tempo para ser desenvolvido e aprovado. No entanto, alguns educadores não ficaram felizes com os resultados e eles foram objeto de vários questionamentos, críticas e interpretações. (CASTRO, 2007; FERREIRA, 2006; FRANCO; LIBÂNEO; SAVIANI, 2008, *et al*)

As controvérsias em torno das DCNP (Castro, Ferreira, Franco; Libâneo; Saviani, entre outros) explicitam como a formação em pedagogia é campo de disputa: o que deve ser núcleo identitário (docência) e como se desdobram funções como gestão e pesquisa. Esse pano de fundo ajuda a compreender por que não há consenso sobre a formação inicial do gestor.

A formação do gestor escolar está entre questões controversas. Ressaltando que a função é de suma importância para o contexto da escola atual (LIBÂNEO, 2006; MACHADO, MAIA, 2007). Houve diversas publicações posteriores a aprovação das DCNP, várias publicações se concentraram na formação inicial do gestor escolar, mas não há consenso sobre o assunto. Um exemplo destaca-se em 2007, com o número temático lançado pela Associação Nacional de Política de Administração da Educação (ANPAE) sobre formação de professores e o curso de Pedagogia, com o objetivo de registrar a tramitação da Resolução CNE/CP 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentando-se com informações confusas e imprecisas sobre essa função (BARBOSA E ABDIAN, 2013).

Quando Barbosa e Abdian (2013) apontam ‘informações confusas e imprecisas’ sobre a função do gestor nas diretrizes, torna-se visível um problema estruturante: a política curricular pode fortalecer (ou fragilizar) a identidade do gestor escolar. Isso repercute diretamente na profissionalização, no reconhecimento institucional e na consistência teórica do campo.

Segundo Barbosa e Abdian (2013) antes de discutir as principais discussões acadêmicas que surgiram, é importante destacar o novo delineamento do curso de pedagogia, que foi definido como licenciatura, usando a docência como base para outras funções que requerem conhecimentos pedagógicos. De acordo com a decisão, o curso de pedagogia:

> ...destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As DCNP destacam que a docência é o fundamento da identidade do educador; a base comum nacional deve ser respeitada; os educadores não são limitados a formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; a formação em gestão e pesquisa é assegurada; a organização curricular por disciplinas não é mais um problema; e a experiência docente é um requisito para o exercício profissional. Assim, o documento cria uma nova identidade para o curso de pedagogia e um novo perfil para o educador, baseado na docência, portanto, segundo Bezezinski (2007, p. 244) "confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não escolares".

A noção de 'professor-pesquisador-gestor' Bezezinski (2007) dialoga com a ideia de formação híbrida e com a gestão democrática, pois sugere um gestor capaz de ler a realidade, produzir análise e orientar decisões pedagógicas. Ao mesmo tempo, o desafio é evitar que essa ampliação identitária se traduza em generalismo, sem assegurar condições formativas e institucionais para o exercício qualificado da gestão.

Para Barbosa e Abdian (2013) não se está defendendo a formação fragmentada causada pelas habilitações. No entanto, é importante levar em consideração que a escola mantém as funções de administração, orientação e supervisão escolar. O fim das habilitações não deve ser interpretado como um aligeiramento na formação de gestores escolares e nem deve contribuir para a estagnação teórica do campo. Para melhorar a educação, o conhecimento acumulado ao longo da história deve avançar a partir de perspectivas mais democráticas, ajustadas ao contexto escolar e suas diversas facetas.

A posição de Barbosa e Abdian (2013) é um ponto de equilíbrio: recusa a fragmentação por habilitações, mas também rejeita o 'aligeiramento' da formação em gestão. Esse argumento converge com a preocupação de Abdian; Oliveira; Hojas (2010) sobre dispersão teórica: sem densidade conceitual, a formação pode oscilar entre modismos e pragmatismos.

É importante lembrar que a Resolução nº 2/69 – CFE estabeleceu as habilitações no final dos anos 60. A extinção dessa medida não é independente de um contexto histórico, pois foi uma representação do pensamento predominante naquela época. Segundo Sander (2007), a construção do conhecimento também é marcada por esse movimento dinâmico e dialético que mostra a interdependência entre os elementos que compõem a sociedade. Isso significa que a produção do conhecimento na administração escolar e como ela se relaciona com as diretrizes do curso de pedagogia serão discutidas.

A leitura dialética de Sander (2007) contribui para situar as diretrizes e reformas como expressões históricas de disputas sociais. Assim, discutir formação de gestores não é apenas discutir currículo: é discutir qual racionalidade de administração escolar predomina (clássica, crítica, gerencial, democrática) e como essas matrizes convivem e se tensionam.

Enfatizam Barbosa e Abdian (2013) que ao longo da história, muitos estudiosos observaram uma atmosfera de democracia e emancipação na escola (PARO, 2010; SANDER, 2007, *et al*). Sander (2007) propõe uma nova ideia que supera as teorias e práticas que foram bem-sucedidas no Brasil e que, em algum grau, ainda estão sendo usadas na gestão escolar moderna. O autor propõe um paradigma de gestão inovador conhecido como multidimensional, que é compatível com os valores democráticos.

Ao mencionar Paro (2010) e Sander (2007), Barbosa e Abdian (2013) recuperam um núcleo comum: a associação entre democracia, emancipação e reorientação das práticas de gestão. A proposta multidimensional de Sander (2007) pode ser lida como tentativa de superar reducionismos (técnico ou meramente procedimental), conectando dimensões pedagógicas, políticas e administrativas.

A gestão democrática guia o trabalho no âmbito escolar e isso cria um novo sentido para o sistema escolar. Os objetivos devem ser baseados em objetivos educacionais claros que refletem os desejos e necessidades da comunidade e levam em conta os próprios processos educacionais. Um processo dialógico e a participação efetiva de toda a comunidade escolar nas decisões tomadas pela escola são os principais elementos da gestão democrática (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

A definição de gestão democrática como processo dialógico e participação efetiva (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009) complementa o princípio constitucional destacado por Gadotti (2014): a democracia se concretiza nas decisões e no trabalho pedagógico. Para a formação do gestor, isso demanda aprender a construir processos participativos estáveis, e não apenas ‘consultas’ episódicas.

Barbosa e Abdian (2013) descrevem que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 incluem essas formas de gestão. A democracia nas escolas foi uma luta que entrou na lei brasileira. No entanto, os governantes e educadores defenderam essa bandeira devido a interesses muito diferentes. Esses interesses podem ser resumidos em duas afirmações: uma tentativa justificada de superar o modelo de administração escolar atual com o objetivo de

transformar a sociedade; e a transferência de responsabilidade para a sociedade civil para melhorar o ensino e aumentar a participação social, apoiada por políticas neoliberal.

A dupla interpretação apresentada por Barbosa e Abdian (2013), democratização como projeto de transformação social versus descentralização como transferência de responsabilidades em contexto neoliberal, é crucial para um posicionamento acadêmico. Ela convida a examinar, em cada política de formação e provimento, se a participação amplia poder decisório da comunidade ou se funciona como retórica de corresponsabilização sem garantia de recursos e condições.

A análise da evolução histórica da produção de conhecimento na administração escolar leva ao reconhecimento da escola como objeto de estudo e ao desenvolvimento de pesquisas que usam o método do estudo de caso. O fato é preocupante porque contribui para a dispersão teórica do campo, que afeta a formação do professor (ABDIAN; OLIVEIRA; HOJAS, 2010).

A preocupação com a dispersão teórica (Abdian; Oliveira; Hojas, 2010) recoloca a importância do referencial: a formação do gestor precisa de consistência conceitual para não se limitar a repertórios instrumentais. Em termos de pesquisa, isso também reforça a necessidade de explicitar categorias, critérios e concepções de ‘qualidade’ e ‘democracia’.

Assim, ressaltam Barbosa e Abdian (2013) que o processo de descentralização e autonomia dos entes federados, iniciado na década de 1990, adicionou todas essas questões que afetam a produção do conhecimento na área da administração educacional e escolar, bem como a formação desses profissionais. Os estados e municípios do Brasil têm diferentes opiniões sobre o que é importante para os gestores escolares. Essas opiniões podem ser atribuídas às diferentes maneiras pelas quais os gestores da escola pública ocupam seus cargos, bem como às necessidades específicas de formação para concorrer a esses cargos. Isso significa que existem diferenças nos requisitos necessários e nas maneiras pelas quais os cargos de gestão escolar são ocupados entre os estados brasileiros. O ambiente escolar é frequentemente afetado negativamente por tal fato.

A descentralização federativa descrita por Barbosa e Abdian (2013) produz um cenário heterogêneo: diferentes requisitos, diferentes formas de provimento e, portanto, diferentes demandas formativas. O aspecto comum, porém, é o desafio de alinhar critérios de formação e mecanismos institucionais às necessidades do contexto escolar, evitando soluções padronizadas que desconsiderem desigualdades regionais.

Segundo Fernandes e Teixeira (2017, p. 02) aqueles que trabalham na educação, seja na gestão de escolas ou na gestão de salas de aula, precisam de especialização em vários assuntos e

estudos de aprimoramento. Sem ignorar a importância da formação inicial e continuada direcionada aos professores, tem-se como estudo examinar o período de gestão, ou seja, a formação dos gestores escolares (diretores e vice-diretores) no contexto da política educacional pública do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica -PNEGEB, ou Escola de Gestores da Educação Básica. É notável que, no âmbito do PNEGEB, o Governo Federal oferece um curso de especialização lato sensu em gestão escolar para diretores e vice-diretores de instituições educacionais públicas em todo o país, cujas universidades federais são responsáveis pela implementação dessa política.

O recorte de Fernandes e Teixeira (2017) desloca a discussão para uma política pública concreta (PNEGEB), permitindo observar como a formação continuada em nível federal busca responder a lacunas de profissionalização. Esse movimento dialoga com a proposta de formação continuada de Wittmann e Gracindo (2001) e com a concepção de gestão democrática como prática sistemática, não episódica.

O Programa Escola de Gestores começou como um projeto piloto em 2005 por meio de um curso de aperfeiçoamento em um esforço pela qualidade social. A escola, baseada em governança democrática, é um meio de promover a inclusão social e a emancipação humana. Três eixos interconectados compõem a formação do PNEGEB: o direito à educação e a função social das escolas básicas; políticas educacionais e gestão democrática das escolas; e projeto político-pedagógico e práticas democráticas de gestão escolar. Este objetivo geral sintetiza esses eixos: "[...] Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar" (BRASIL, 2009, p. 8).

Os eixos do PNEGEB e seu objetivo geral Brasil (2009) evidenciam um ponto de convergência no texto: gestão democrática é apresentada como meio para qualificar o trabalho pedagógico e promover aprendizagem. O desafio analítico é sustentar que desempenho escolar, quando tomado como finalidade pública, deve ser interpretado em chave de direito e qualidade social, evitando leituras estreitas de resultado.

Quando se trata da organização do currículo, as disciplinas são organizadas em "salas ambientes" com temas relacionados aos fundamentos do direito na educação, políticas e gestão.

Todo o curso envolve planejamento e práticas, tópicos especiais e a sala "Projeto Vivencial", que aborda a formação em gestão escolar de uma perspectiva interdisciplinar.

Evidenciando assim, um projeto específico para a formação de diretores e vice-diretores escolares (FERNANDES E TEIXEIRA, 2017).

A organização curricular em ‘salas ambientes’ e o ‘Projeto Vivencial’ Fernandes e Teixeira (2017) indicam uma aposta formativa experiencial e interdisciplinar, compatível com a ideia de gestão como prática situada. Para fins de pesquisa, esse desenho permite discutir se e como a formação articula teoria, experiência e participação democrática no cotidiano da escola.

Em perspectiva geral, o texto articula a formação de gestores escolares como um campo atravessado por racionalidades concorrentes e, ao mesmo tempo, complementares. O contexto pós-1988 e as reformas dos anos 1990, interpretados à luz da Nova Gestão Pública Camões (2016) e de referenciais de eficiência Emery e& Giauque (2005), ajudam a entender por que a linguagem da gestão por resultados ganhou espaço; contudo, as críticas mobilizadas por Souza (2017b), com Arroyo e Paro, recolocam a necessidade de analisar os efeitos sociais e políticos de modelos inspirados na administração científica. Em paralelo, Gadotti (2014) e Souza (2017a) sustentam a gestão democrática como princípio constitucional e como prática que exige planejamento participativo, enquanto Libâneo; Oliveira; Toschi (2009) explicitam a centralidade do diálogo e da participação efetiva na construção do trabalho escolar.

As controvérsias em torno das DCNP (Brasil, 2006) e as análises de Barbosa e Abdian (2013) mostram que a disputa pela identidade do curso de pedagogia impacta diretamente a profissionalização do gestor, tensionando o lugar da docência, da pesquisa e da gestão, sem consenso estabilizado. Nesse cenário, a proposta híbrida de Wittmann e Gracindo (2001) e o paradigma multidimensional de Sander (2007) funcionam como chaves de síntese: formar gestores requer integrar base educacional, competências de gestão e formação continuada, preservando valores democráticos e a finalidade pública da escola.

Por fim, o PNEGEB Brasil (2009), examinado por Fernandes e Teixeira (2017), evidencia uma tentativa institucional de responder a essas demandas por meio de uma política nacional de especialização, reforçando a ideia de que a direção escolar deve ser compreendida como mediação pedagógica, administrativa e político-social, orientada pela qualidade social e pela participação com sentido.

2.2 As políticas públicas educacionais, sua influência no gestor e o papel do gestor educacional

Ao relacionar políticas públicas educacionais e influência no gestor, o texto posiciona a direção escolar como instância de mediação entre normas do Estado, dispositivos institucionais e demandas do cotidiano. Essa mediação não é automática: ela exige interpretação, negociação e escolhas, o que confere ao gestor um papel ativo na tradução das políticas em práticas escolares.

Segundo Silva; Busnello; Pezenatto (2013, p. 02), a pesquisa sociológica sobre a educação baseia-se na configuração atual dos dispositivos institucionais Dubet (2004; 2007) e nas condições que permitem que vários atores escolares criem suas maneiras de agir. O pensamento social francês tem uma longa tradição em identificar, examinar e discutir as relações socialmente possível de serem estabelecidas entre esses indivíduos e as determinações sociais específicas das instituições contemporâneas que os sustentam e os circunscrevem, sustentadas por instrumentos de políticas educacionais.

A articulação de Silva; Busnello; Pezenatto (2013) com Dubet (2004; 2007) desloca o olhar para a dimensão institucional da ação: as políticas se materializam em dispositivos que organizam possibilidades e limites, enquanto os atores constroem estratégias de atuação. Com isso, compreender o papel do gestor implica reconhecer tanto condicionantes estruturais quanto a agência situada no interior da escola.

Estas primeiras políticas educativas, que surgiram durante a transição do século XIX para o XX, apresentam três características principais: eles estabeleceram diretrizes claras para a formação de pessoas adaptadas aos padrões de uma sociedade em transformação; esperavam um alcance mais amplo para as iniciativas de políticas educacionais, que não eram apenas dirigidas às instituições escolares, mas nas crescentes áreas citadinas, com o intuito de ajudar a criar uma identidade nacional homogênea e coerente, evidenciando a educação dos indivíduos como o fundamento da construção da nação. Assim, as políticas educacionais estavam envolvidas na responsabilidade de controlar os modos de vida nas cidades, pois tanto as intervenções estruturais quanto às ações instrutivas criavam interesses civilizadores (ELIAS, 2011).

Ao recorrer a Elias (2011), o texto historiciza a ideia de que políticas educacionais carregam projetos de sociedade. A educação aparece como fundamento da construção nacional e como mecanismo de regulação de modos de vida, o que ajuda a explicar por que a figura do gestor

frequentemente é investida de expectativas civilizatórias: garantir ordem, orientar condutas e viabilizar padrões institucionais.

Para Basso, Ferreira e Oliveira (2022, p. 02) o processo de identificar um problema público e o que fazer com base nessa investigação é conhecido como formulação de políticas públicas. Evidenciando ainda que Wiseman (2010) contribuiu para essa análise discutindo o uso de evidências nas políticas públicas, particularmente no domínio da educação. Para explicar como as evidências são usadas no processo de elaboração política, o autor apresentou três abordagens macroteóricas: a perspectiva técnica-funcional, em que a evidência é usada para determinar a solução mais adequada e eficaz para os problemas educacionais; a perspectiva sociopolítica é mais complexa porque as agendas políticas e sociais determinam as decisões e as soluções para os problemas educacionais; e, por fim, a perspectiva institucional ou organizacional, que acredita que os modelos de elaboração de políticas já existentes são racionalmente legitimados e são gradualmente incorporados aos sistemas organizacionais, incluindo os sistemas de ensino.

Basso; Ferreira; Oliveira (2022) e Wiseman (2010) introduzem uma chave contemporânea central: a noção de políticas orientadas por evidências. O diferencial aqui é reconhecer, com Wiseman, que ‘evidência’ pode operar em lógicas diversas: como busca técnica da melhor solução, como argumento em disputas sociopolíticas, ou como reforço de modelos já legitimados institucionalmente. Para a gestão escolar, isso sugere que a capacidade do gestor não se reduz a ‘aplicar dados’, mas envolve leitura crítica do contexto e compreensão dos circuitos decisórios.

Em relação à educação, é aceito que as políticas educacionais estão dentro do escopo das políticas sociais e são consideradas uma subárea do campo de políticas públicas. Eles correspondem a um campo de estudo multidisciplinar que ainda está se desenvolvendo e consolidando (SCHNEIDER, 2014). Considera-se que a pesquisa nessa área ganhou popularidade no Brasil a partir da década de 1980, como resultado de um processo maior, que inclui a reorganização do Estado, a redemocratização do país e a consolidação da pós-graduação.

A caracterização de Schneider (2014) reforça que política educacional, por ser subárea de política social, exige uma leitura multidisciplinar. Essa perspectiva converge com Dubet ao indicar que o gestor atua em meio a regras, expectativas sociais e demandas de direito, o que amplia seu papel para além do administrativo: é um agente de política pública na ponta.

Em 1937, com a criação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) pode se evidenciar o campo de pesquisas de políticas públicas educacionais no

Brasil. Mesmo havendo a utilização de termos “política educacional” e “políticas educacionais” desde 1930, segundo estudos de Azevedo e Aguiar (2001), Azevedo (2004), Santos e Azevedo (2009), Mainardes et al. (2011), Krawczyck (2012) e Mainardes e Gandin (2013) demonstram que apenas depois de 1980 estes estudos passam a serem expandidos, assim consequentemente com a reabertura da democracia política, da reestruturação do papel e funções do Estado (BASSO, FERREIRA E OLIVEIRA, 2022, p. 03).

A referência ao INEP (1937) e à expansão dos estudos após 1980 mostra que o fortalecimento do campo de políticas educacionais acompanha a redemocratização e a consolidação da pós-graduação. Esse movimento, destacado por Basso; Ferreira; Oliveira (2022), dialoga com Krawczyck (2012) ao situar como as mudanças políticas reorientam agendas de pesquisa e, por extensão, as formas de compreender e formar gestores.

Para Krawczyck (2012, p.3), o renascimento da democracia política nos anos 80 “trouxe uma intensa mobilização social em direção à educação e o entusiasmo pelo estudo educacional no contexto das relações capitalistas”, mas teria sido o ambiente sociopolítico que se instaurou após a ditadura militar o surgimento de novos temas de pesquisa educacional e redirecionou o foco que estava sendo dado aos debates sobre a política de educação do Brasil.

Krawczyck (2012) enfatiza que a redemocratização trouxe mobilização social e novas problematizações no interior das relações capitalistas. Para o tema da dissertação, isso ajuda a entender por que a gestão passa a ser exigida simultaneamente como garantidora de direitos, promotora de participação e responsiva a demandas por desempenho, num cenário de disputas por sentidos de qualidade educacional.

2.3 O gestor e o desenvolvimento escolar

A passagem para “desenvolvimento escolar” cria continuidade com a seção anterior: se as políticas definem dispositivos, metas e modos de regulação, o desenvolvimento escolar evidencia como a escola organiza processos internos para responder a essas exigências. É nesse ponto que o papel do gestor ganha visibilidade como articulador entre objetivos sistêmicos e necessidades concretas da comunidade.

Segundo Gobbi, Lacruz, Américo e Zanquetto Filho (2020, p. 03), dentro de um contexto internacional, ao longo das últimas cinco décadas, houve uma tradição global de pesquisa que

investigou os elementos associados ao sucesso escolar. Onde nem sempre se tem uma pesquisa conclusiva e consolidada de informações sobre desempenho escolar, equidade e qualidade da escola, bem como ensino. De forma geral, os trabalhos visam atingir as metas e padrões pretendidos ou, como demonstrado por Creemers e Scheerens (1994) abordam aspectos do funcionamento da escola que ajudam a explicar as diferenças nos resultados entre os alunos, sistemas educacionais e escolas.

Ao acionar Creemers e Scheerens (1994), Gobbi et al. (2020) aproximam o debate da tradição de efetividade escolar. Contudo, 'sucesso' pode significar desempenho, equidade, qualidade social ou combinações desses critérios. Uma escrita acadêmica consistente precisa explicitar qual concepção de qualidade orienta a análise do gestor e quais indicadores são mobilizados (ou problematizados).

Já em relação às pesquisas nacionais, tem-se uma investigação da eficácia escolar mais recente, onde em 2000 as pesquisas se iniciam de maneira sistemática, posteriormente a implementação das políticas de avaliações em largas escalas e um questionamento sobre as diferenças entre os resultados obtidos pelos alunos, escolas, bem como sistemas educacionais (GOBBI, LACRUZ, AMÉRICO E ZANQUETTO FILHO, 2020, p.03).

A associação entre avaliações em larga escala e pesquisas nacionais desde 2000 (Gobbi *et al*., 2020) evidencia a emergência de uma governança por indicadores. Isso repercute diretamente na atuação do gestor, que passa a lidar com pressões por resultados, ao mesmo tempo em que necessita sustentar processos pedagógicos e participativos coerentes com a realidade escolar.

Sendo de suma importância estudar como a gestão escolar se relaciona com a percepção de liderança pedagógica e o envolvimento dos professores, do gestor escolar e do trabalho em equipe respectivamente. Assim, a Gestão Escolar possui um significado próximo do referenciado por Lück (2009), vinculando-se, em sentido genérico, à capacidade do gestor de administrar a dinâmica de uma unidade educacional de forma participativa e compartilhada com o objetivo de garantir que a instituição tenha um avanço na educação por meio de uma liderança eficaz (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

A aproximação entre gestão participativa Lück (2009) e liderança eficaz Reynolds; Teddlie (2008) sugere convergência relevante: liderar, nesse enquadramento, implica mobilizar equipes, criar sentido coletivo e coordenar a dinâmica institucional. Trata-se de uma liderança relacional, que depende de comunicação, confiança e clareza de objetivos educacionais.

Assim, Gobbi, Lacruz, Américo e Zanquetto FilhO (2020, p. 04-05) ressalta que a gestão escolar foi implementada como uma faceta que combina liderança pedagógica e engajamento que é fundamental para a gestão de instituições educacionais públicas no Brasil. A gestão escolar envolve várias atividades, como organizar a autonomia, criar, acompanhar e melhorar as propostas pedagógicas, administrar pessoal e recursos materiais e financeiros, conectar-se com a família e a sociedade etc. Conforme disposto na LDB, o Art. 12 Brasil (1996) sua natureza é tanto técnica quanto política.

A ideia central da educação pública no Brasil é a gestão democrática, que significa que todos os níveis da comunidade escolar devem estar envolvidos na tomada de decisão gerencial, bem como no planejamento, monitoramento e avaliação das ações (PARO, 2015). Assim, na literatura nacional não se tem uma descrição pormenorizada que evidencie os indicadores de todas as dimensões das ações gerenciais dentro de um contexto da instituição escolar pública, onde segundo Oliveira e Vasques-Menezes (2018), a gestão (ou administração) escolar é um conceito que tem significados e valores únicos no contexto da política e da educação no Brasil.

Ao afirmar a natureza técnica e política da gestão (LDB/1996, art. 12) e a centralidade da gestão democrática Paro (2015), o texto delineia um posicionamento: qualidade escolar não pode ser reduzida a eficiência instrumental; ela demanda participação, direito e responsabilidade pública. A lacuna indicada por Oliveira e Vasques-Menezes (2018), ausência de descrição pormenorizada de indicadores e dimensões gerenciais, aponta uma agenda de pesquisa promissora: descrever dimensões da gestão em escolas públicas sem esvaziar seu conteúdo político.

Segundo Fernandes e Teixeira (2017, p. 02) o esforço para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, acompanhado por avaliações externas, têm despertado a atenção de gestores públicos e pesquisadores para aspectos além da sala de aula da escola. Os atores levados em consideração durante o período de 2011 a 2015 foram a organização geral da escola e a liderança exercida pelo diretor, que foram considerados fatores significativamente influentes na qualidade. Estudo recente da Unesco (2014) sobre a liderança do diretor escolar em oito sistemas escolares na América Latina e no Caribe examinou o empoderamento dos diretores para o sucesso da aprendizagem. Esse enfoque é novo em políticas educacionais. O trabalho do diretor, depois da influência do professor, é o segundo fator mais importante na aprendizagem dos alunos na escola, de acordo com estudo da Fundação Victor Civita (2011).

Fernandes e Teixeira (2017), ao articularem avaliações externas e liderança do diretor, conectam políticas e gestão a um debate aplicado sobre qualidade. As evidências citadas Unesco (2014); Fundação Victor Civita (2011) reforçam que o diretor aparece como fator relevante, embora sempre mediado por condições institucionais, pelo trabalho Bruggencate *et a*l. (2012) encontrou uma perspectiva semelhante, relacionando métodos de direção eficazes com melhores resultados de desempenho dos alunos. Além disso, a existência de um "bom diretor" em cada unidade escolar depende da posição que seu processo de formação ocupa em sua trajetória profissional e nos projetos governamentais.

Bruggencate *et al*. (2012) reforçam a associação entre métodos eficazes de direção e melhores resultados, mas o texto alerta para um ponto crucial: a existência de um 'bom diretor' não depende apenas de atributos individuais, e sim do lugar da formação e dos projetos governamentais na trajetória profissional. Assim, a liderança deve ser entendida como construção institucional sustentada por políticas de formação, seleção e apoio

Em síntese, o referencial aproxima dois eixos que se complementam: (i) a análise das políticas públicas educacionais como dispositivos institucionais que regulam e orientam a ação; e (ii) a compreensão do desenvolvimento escolar como campo em que liderança, participação e organização do trabalho pedagógico incidem sobre aprendizagem e equidade. A partir de Silva; Busnello; Pezenatto (2013) e Dubet (2004; 2007), evidencia-se que as políticas não produzem efeitos diretos sem mediações: elas se concretizam por meio de atores e práticas situadas. Elias (2011) contribui ao mostrar que políticas educativas historicamente carregam projetos civilizadores e de construção social, o que ajuda a compreender as expectativas depositadas sobre o gestor.

No plano da formulação, Basso; Ferreira; Oliveira (2022) e Wiseman (2010) demonstram que 'evidência' participa de lógicas técnicas, sociopolíticas e institucionais, sugerindo que decisões educacionais não são apenas racionais, mas disputadas e historicamente legitimadas. Schneider (2014) reforça a natureza multidisciplinar do campo, enquanto Krawczyck (2012) situa a redemocratização como marco de expansão de pesquisas e de novos temas.

Ao tratar do desenvolvimento escolar, Gobbi *et al*. (2020) e a tradição de efetividade Creemers; Scheerens (1994) sustentam a relevância de discutir sucesso escolar com precisão conceitual, articulando desempenho e equidade. Lück (2009) e Reynolds; Teddlie (2008) permitem compreender a liderança como coordenação participativa da dinâmica escolar, e Paro (2015), em diálogo com a LDB/1996, reposiciona a gestão democrática como princípio estruturante da escola

pública. Por fim, as evidências mobilizadas por Fernandes e Teixeira (2017), Unesco (2014) e Bruggencate *et al*. (2012) convergem ao indicar o diretor como fator relevante para a qualidade, sem ignorar que sua atuação depende de formação, condições institucionais e projetos governamentais.

Desse conjunto, assume-se como posicionamento que o papel do gestor educacional deve ser analisado na interface entre direito à educação, participação democrática e responsabilidade pública, evitando reduções gerencialistas e reconhecendo a complexidade da escola como instituição social.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da natureza da pesquisa

A proposta desta pesquisa fundamenta-se na iniciativa "Trilhas de Futuro Educadores" da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que visa promover o desenvolvimento profissional e a formação de qualidade para servidores da Educação, em parceria com universidades renomadas. Por meio da oferta do mestrado profissional, a Secretaria busca atender uma demanda específica relacionada à capacitação de seus gestores e educadores, incentivando a produção de pesquisas que tenham impacto direto na prática profissional.

Nesse contexto, o presente trabalho alinha-se aos objetivos do programa, ao propor uma análise aprofundada das políticas públicas educacionais vigentes e o desenvolvimento de estratégias que contribuam para melhorias efetivas na educação pública estadual.

Partindo de uma metodologia qualitativa, o estudo será conduzido por meio de uma análise exploratória, abrangendo revisões bibliográficas para evidenciar legislações e resoluções relevantes ao tema. Além disso, um roteiro de pesquisa será aplicado aos gestores escolares da Superintendências de Ensino do Sul de Minas Gerais, Superintendência da qual atuo como funcionária pública, permitindo uma coleta de dados específica e contextualizada.

Ao avaliar a formação e a capacitação dos gestores atuais, bem como seu impacto nas políticas educacionais e práticas escolares, este trabalho se propõe a oferecer contribuições práticas e teóricas que fortaleçam a execução das metas educacionais do estado, promovendo resultados que dialoguem diretamente com as necessidades da comunidade escolar. O projeto reafirma o compromisso com o aprimoramento profissional contínuo, enfatizando sua relevância para uma gestão pública eficaz e alinhada às demandas contemporâneas.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), sendo desenvolvida por meio de um estudo exploratório. Além da análise bibliográfica e documental, com o objetivo de evidenciar as políticas públicas escolares vigentes, bem como as legislações e resoluções pertinentes, foi aplicado um roteiro de pesquisa junto aos 23 gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas – MG. Dentre os participantes, 11 gestores encontram-se atualmente no exercício da função em razão de terem assumido a gestão por vacância do gestor anterior, não tendo, portanto, sido

submetidos ao processo de certificação de diretores. O instrumento de pesquisa contemplou questões fechadas e questões abertas, possibilitando uma análise qualitativa das respostas conforme os critérios propostos por Bardin. Embora as questões abertas tenham permitido aos participantes apresentar percepções e experiências relacionadas ao objeto de estudo, observou-se baixa adesão a esse tipo de resposta, predominando registros sucintos por parte dos gestores pesquisados.

O estudo buscará identificar a formação e a capacitação dos gestores escolares atuais onde será enfatizada a relevância desses aspectos para a execução eficaz das tarefas cotidianas, o desempenho satisfatório das escolas no atendimento às políticas educacionais e às exigências burocráticas, além de um desenvolvimento pedagógico de qualidade que corresponda às metas estabelecidas. Por fim, a pesquisa analisará as ações implementadas, avaliando se estas atendem às demandas específicas das escolas no contexto atual.

3.2 Caracterização da amostra e contextualização do foco do estudo

A pesquisa será realizada por meio da aplicação de um roteiro de pesquisa, utilizando uma amostragem composta por gestores escolares em exercício, vinculados à Superintendência de Ensino de Poços de Caldas- MG. Essa abordagem visa identificar e analisar ações e procedimentos específicos adotados pelos gestores, bem como destacar possíveis diferenças relevantes no contexto de suas práticas administrativas. Ao focar nas contribuições desses profissionais, a pesquisa pretende aprofundar a compreensão sobre aspectos essenciais para a gestão educacional, considerando as particularidades da amostra selecionada e o contexto em que estão inseridos.

3.3 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

Os instrumentos de pesquisa e coleta de dados utilizados neste estudo incluem a realização de uma pesquisa bibliográfica, a aplicação de um roteiro de pesquisa e a análise dos resultados obtidos. A pesquisa bibliográfica será fundamentada em obras de autores relevantes à área de estudo, bem como na análise crítica de legislações pertinentes ao tema abordado. Já o roteiro de pesquisa será aplicado a gestores escolares em exercício, vinculados à rede estadual de educação de Minas Gerais. A combinação desses instrumentos visa proporcionar uma compreensão

abrangente do objeto de estudo, garantindo uma base teórica sólida e dados empíricos que permitam uma análise aprofundada e contextualizada.

Quadro 2 – Legislações a serem analisadas

LEGISLAÇÃO	O QUE ESTABELECE	ABORDAGEM
Constituição Federal 1988	Capítulo III "Da Educação, da Cultura e do Desporto"	Disciplina a Educação Brasileira
Lei 9394/96	LDB	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei 13005/2014	Plano Nacional de Educação	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
	Resoluções/Leis/Decretos atuais da SEEMG sobre Gestor Escolar	Levantamento de todos os ordenamentos jurídicos vigentes sobre: -Formação do Gestor Escolar -Capacitação do Gestor Escolar -Ingresso na Função do Gestor Escolar -Ações obrigatórias a serem desenvolvidas pelo Gestor Escolar em relação às políticas públicas educacionais, funções administrativas, pedagógicas e financeiras.

Fonte: Da autora (2025)

3.4 Procedimentos para a análise de resultados

Como procedimento, busca-se realizar uma análise abrangente das bibliografias estudadas, relacionando-as com as legislações vigentes que são pertinentes ao tema da pesquisa. Essa etapa visa compreender os fundamentos teóricos e normativos que sustentam as práticas de gestão escolar. No que diz respeito aos dados coletados por meio do roteiro de pesquisa, pretende-se construir um quadro comparativo que permita identificar tanto os procedimentos e ações similares quanto as divergentes entre os gestores escolares. Esse levantamento tem como objetivo traçar paralelos entre a literatura acadêmica, as legislações aplicáveis e a prática cotidiana dos gestores, destacando os pontos que se sobressaem e suas implicações na gestão escolar.

A análise busca, assim, identificar elementos que possam influenciar positivamente o

andamento das ações no ambiente escolar, contribuindo para a implementação de práticas mais efetivas. Além disso, procura avaliar o impacto dessas ações no alcance dos objetivos educacionais propostos pelas instituições de ensino, com foco no desenvolvimento de uma educação de qualidade, em níveis favoráveis de aprendizado, e na condução de uma administração escolar eficiente, ética e organizada.

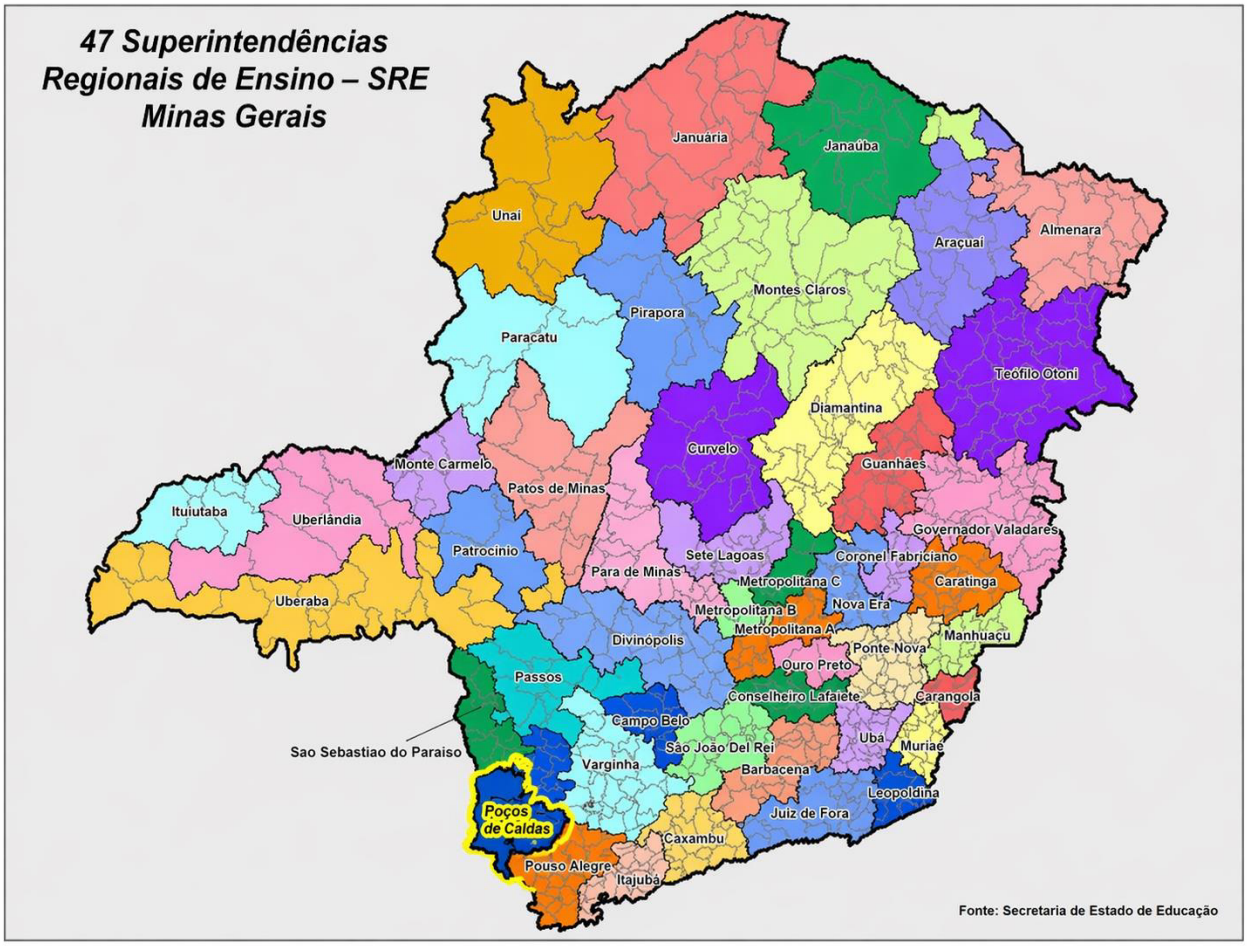
Esse processo de análise comparativa e interpretativa visa ainda oferecer subsídios para a reflexão crítica sobre como os gestores escolares podem alinhar suas práticas às legislações e teorias que regem a administração pública educacional, maximizando resultados e fortalecendo a relação entre o planejamento estratégico e a execução das políticas públicas.

Num segundo momento, será realizada uma análise detalhada dos dados coletados junto à Superintendências de Ensino do Sul de Minas Gerais. Essa etapa tem como objetivo evidenciar o número total de gestores escolares em atividade, discriminando quantos ocupam os cargos de diretor e vice-diretor. Além disso, será analisado o percentual desses gestores que possuem certificação formal para o exercício de suas funções.

Com base nesse levantamento, será possível traçar um panorama claro e objetivo das escolas que integram essa Superintendência, identificando, de forma específica, o número de profissionais da gestão escolar que passaram pelo processo de certificação. Essa análise permitirá não apenas compreender a proporção de gestores certificados, mas também avaliar os impactos dessa certificação na prática administrativa e pedagógica, contribuindo para a identificação de possíveis lacunas no processo de formação e capacitação.

Ao relacionar esses dados com a realidade prática das escolas, a pesquisa busca oferecer subsídios que possam orientar políticas públicas e estratégias de gestão, fortalecendo o alinhamento entre o perfil dos gestores e as demandas educacionais locais. Dessa forma, será possível promover reflexões sobre a importância da certificação como um diferencial na qualidade da gestão escolar, bem como sobre a necessidade de iniciativas que ampliem o acesso a processos formativos e de qualificação contínua.

Figura 1 – Mapa das SREs e Municípios



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Superintendências Regionais de Ensino (SRE) (2026).

Figura 1 – Circunscrição da SRE Poços de Caldas



Fonte: Da autora (2026), a partir de dados da SEE/MG e IBGE

4 RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISE DE CONTEÚDO

4.1 BLOCO 1: Características dos gestores (Tempo/Experiência, Formação Acadêmica Principal, Motivação para exercer a função de Gestor Escolar)

Esta seção apresenta a análise de conteúdo dos resultados descritos no documento "Análise bloco 1", os quais sintetizam respostas de 23 gestores escolares vinculados à Superintendência de Ensino do Sul de Minas Gerais.

Adota-se a análise de conteúdo como método de tratamento de comunicações e documentos, compreendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens" (BARDIN, 2016, p. 48).

Seguindo a organização proposta por Bardin (2016), a análise foi conduzida em três etapas: (a) pré-análise, com leitura flutuante e definição do corpus; (b) exploração do material, com recorte temático e categorização; e (c) tratamento, inferência e interpretação, articulando os achados às questões do projeto, ao marco legal e ao referencial teórico.

Os dados "Análise bloco 1" evidenciam que a entrada na gestão escolar ocorre, frequentemente, sem lastro formativo ou vivencial: 56,5% dos respondentes afirmam não possuir experiência prévia em cargo de liderança (Q2), e 60,9% relatam não ter recebido capacitação/treinamento específico antes de assumir a função (Q3). No nível do conteúdo manifesto, trata-se de um diagnóstico quantitativo de insuficiência; no nível latente, os percentuais sinalizam um modo de provimento e socialização profissional que tende a naturalizar a aprendizagem "no exercício", mesmo quando as demandas são complexas e normativamente reguladas.

Esse achado dialoga diretamente com o projeto ao retomar a tensão entre o modelo formal de acesso em Minas Gerais, que prevê certificação com avaliação de conhecimentos em administração, políticas públicas, aspectos pedagógicos e financeiros e a realidade de indicações em situações de vacância, substituições e eventualidades, inclusive sem certificação.

A Questão 4 aprofunda o diagnóstico: 78,3% dos gestores consideram que os treinamentos/capacitações foram insuficientes para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. A

recorrência dessa percepção sugere que o problema não se limita à ausência de oferta formativa, mas inclui adequação, profundidade e aplicabilidade dos programas. Em termos bardinianos, o indicador “insuficiência” funciona como pista para inferir condições de produção do trabalho gestor marcadas por alta exigência e limitada institucionalização de apoio formativo continuado (BARDIN, 2016).

No projeto, a justificativa sustenta que “todas as ações desenvolvidas no âmbito escolar, sejam elas pedagógicas, administrativas ou financeiras, estão sob a gestão direta desses profissionais”, defendendo o aprimoramento dos processos de formação e capacitação para uma gestão alinhada às demandas contemporâneas.

A Questão 5 apresenta consenso expressivo: 91,3% dos gestores indicam que capacitações em gestão administrativa, pedagógica e financeira são, conjuntamente, essenciais (“todas as anteriores”). O resultado confirma a compreensão da função como multidimensional, convergindo com a própria formulação do projeto ao caracterizar a amplitude do papel do gestor e a necessidade de conciliar atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas.

Na Questão 6, as competências mais valorizadas são predominantemente relacionais: “empatia e escuta ativa” (95,7%), “proatividade” (91,3%) e “habilidades para gerir conflitos” (91,3%). Em contraponto, “conhecimento em gestão” (69,6%) e “conhecimento administrativo” (73,9%) aparecem com menor frequência relativa, ainda que permaneçam altos. A leitura do conjunto indica que os gestores atribuem maior peso à mediação das relações escolares e à construção de um clima de trabalho viável.

Esse achado converge com a perspectiva de gestão democrática mobilizada no projeto. Ao afirmar que “a gestão democrática não é apenas um princípio educacional, mas também um princípio constitucional” Gadotti (2014, p. 14), o referencial sugere que participação e diálogo são dimensões estruturantes do trabalho gestor.

Duas questões tornam visível um paradoxo. De um lado, 91,3% dos gestores consideram essencial o treinamento/capacitação para o ingresso na função (Q8). De outro, 69,6% afirmam que um profissional sem capacitação não consegue atender com excelência todas as demandas (Q9), enquanto 30,4% consideram que consegue. A diferença entre “essencial” e “impeditivo da excelência” sugere que parte dos sujeitos reconhece a formação como ideal normativo, mas admite exceções baseadas em experiência, autoformação e aprendizagem prática.

De modo articulado, as categorias evidenciam: (i) fragilidades de experiência e de capacitação na entrada da função; (ii) percepção majoritária de insuficiência formativa; (iii) entendimento consolidado da gestão como função multidimensional; (iv) valorização de competências relacionais coerentes com a gestão democrática; e (v) um paradoxo entre a formação como requisito essencial e a crença em trajetórias de excelência mesmo sem capacitação formal.

Esses resultados sustentam a problemática e os objetivos do projeto ao indicar que a formação do gestor escolar é variável estratégica para o atendimento a políticas educacionais e demandas locais, sobretudo quando o provimento por indicação ocorre sem a certificação prevista (SILVA, 2025). Ao mesmo tempo, os dados sugerem que programas formativos precisam integrar conteúdos técnico-normativos e dimensões relacionais da liderança, refletindo a realidade do trabalho gestor descrita pelos participantes.

Tabela 1 – Características dos Gestores Escolares: Perfil, Formação e Competências

(Continua)

Item	Questão	Respostas	n (%)
Q1	Há quanto tempo atua como gestor escolar?	Menos de 1 ano	2 (8,7)
		1 a 3 anos	5 (21,7)
		4 a 6 anos	4 (17,4)
		Mais de 6 anos	12 (52,2)
Q2	Possui experiência em cargo de liderança no ambiente escolar anterior a este?	Sim	10 (43,5)
		Não	13 (56,5)
Q3	Você recebeu alguma capacitação/treinamento específico antes de entrar na função de gestor escolar?	Sim	9 (39,1)
		Não	14 (60,9)
Q4	Se você recebeu treinamento/capacitações antes de entrar na função de gestor escolar, você considera que foram suficientes para lidar com os desafios do cotidiano escolar?	Sim	5 (21,7)
		Não	18 (78,3)
Q5	Cite algumas capacitações que você considera essenciais para o funcionário antes de assumir o cargo de gestor escolar.*	Todas as anteriores	21 (91,3)
		Gestão financeira	6 (26,1)
		Gestão administrativa	5 (21,7)
		Gestão pedagógica	4 (17,4)

Tabela 2 – Características dos Gestores Escolares: Perfil, Formação e Competências

(Continua)

Item	Questão	Respostas	n (%)
Q6	Marque as características que você considera essenciais para atuação como gestor escolar.*	Empatia e escuta ativa	22 (95,7)
		Proatividade	21 (91,3)
		Habilidades para gerir conflitos	21 (91,3)
		Habilidade de organização	21 (91,3)
		Espírito de liderança	20 (87,0)
		Visão de estratégias	20 (87,0)
		Boa comunicação	19 (82,6)
		Flexibilidade e adaptabilidade	19 (82,6)
		Conhecimento pedagógico	19 (82,6)
		Conhecimento administrativo	17 (73,9)
		Conhecimento em gestão	16 (69,6)
Q7	Das 11 (onze) características apresentadas na questão anterior, quantas você afirma que possui?	1 característica	5 (21,7)
		2 características	3 (13,0)
		3 características	0 (0,0)
		4 características	3 (13,0)
		5 características	3 (13,0)
		6 características	2 (8,7)
		7 características	1 (4,3)
		8 características	5 (21,7)
		9 a 11 características	1 (4,3)
Q8	Você considera essencial o treinamento/capacitação do profissional para o ingresso na função de gestor escolar?	Sim	21 (91,3)
		Não	2 (8,7)

Tabela 3 – Características dos Gestores Escolares: Perfil, Formação e Competências

(Conclusão)

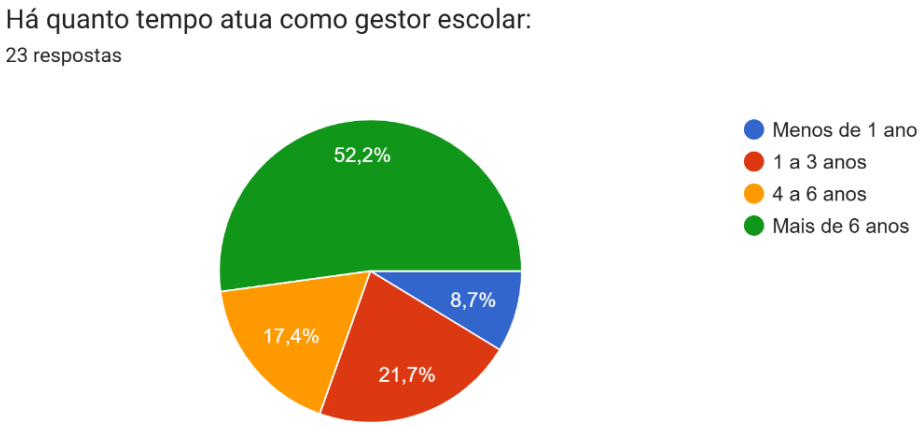
Item	Questão	Respostas	n (%)
Q9	Com sua experiência, você considera que o profissional que assume a gestão escolar sem nenhuma capacitação consegue atender todas as demandas (pedagógica/administrativa/financeira) com excelência?	Sim	7 (30,4)
		Não	16 (69,6)
Q10	Marque sua principal formação acadêmica:	Pós-Graduação (especialização)	18 (78,3)
		Mestrado ou Doutorado	3 (13,0)
		Ensino Superior	2 (8,7)
		Ensino Médio	0 (0,0)

Nota. n = 23 gestores escolares da Superintendência de Ensino do Sul de Minas Gerais.
*Questões de múltipla escolha (a soma dos percentuais pode ultrapassar 100%).

Fonte: Da autora (2026)

QUESTÃO 1: Há quanto tempo atua como gestor escolar?

Gráfico 1 – Tempo de atuação como gestor escolar



Fonte: Da autora (2026)

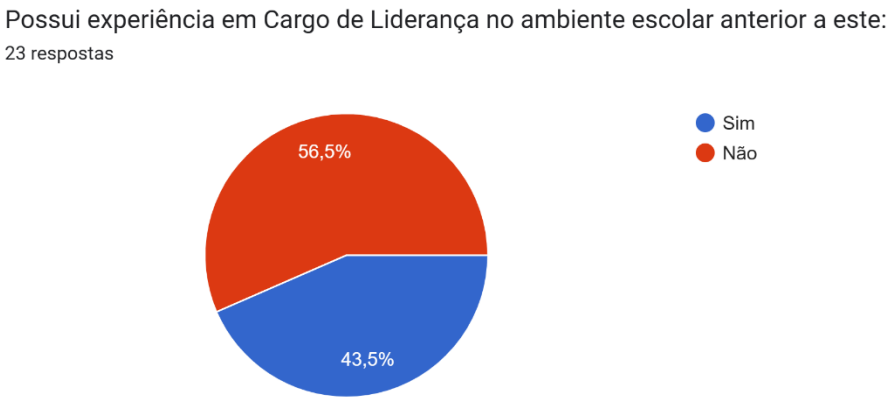
QUESTÃO 2: Possui experiência em Cargo de liderança no ambiente escolar anterior a este?

O dado mais expressivo revelado por esta questão é que a maioria dos gestores escolares (56,5%) assumiu o cargo sem qualquer experiência prévia em posições de liderança no ambiente escolar. Esse resultado indica que mais da metade dos profissionais que ocupam a função de diretor ou vice-diretor nas escolas estaduais do Sul de Minas Gerais iniciaram sua trajetória na gestão sem o respaldo de vivências anteriores em cargos de comando ou coordenação.

Este dado quantitativo inicial estabelece o ponto de partida fundamental da análise, revelando uma contradição estrutural: embora a gestão escolar exija competências complexas e multidimensionais, mais da metade dos profissionais que assumem essa posição o fazem sem qualquer vivência prévia em liderança educacional. Tal constatação não apenas caracteriza o perfil dos gestores mineiros, mas também evidencia uma lacuna crítica no sistema de provimento de cargos de direção escolar.

A proporção de 43,5% de gestores com experiência prévia, embora significativa, não configura maioria, o que sugere que o sistema de acesso ao cargo especialmente nas situações de indicação por vacância ou substituição não prioriza a experiência como critério determinante. Esse cenário é particularmente preocupante quando consideramos que a gestão escolar envolve responsabilidades complexas nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996).

Gráfico 2 – Experiência em cargo de liderança no ambiente escolar anterior



Fonte: Da autora (2026)

Aqui se estabelece uma relação direta entre os dados empíricos e o marco legal que rege a educação brasileira. A menção à LDB não é meramente referencial, mas sim uma estratégia argumentativa que evidencia o descompasso entre as exigências legais da função e a realidade do perfil profissional de quem a assume. O texto articula, portanto, três dimensões analíticas: o dado estatístico, o marco regulatório e a implicação prática dessa divergência para a gestão educacional.

A inexperiência prévia pode impactar diretamente a capacidade do gestor de articular ações estratégicas, liderar equipes pedagógicas, mediar conflitos e implementar políticas educacionais de forma eficaz. Estudos internacionais demonstram que a experiência em liderança é um dos fatores que contribuem para a eficácia escolar Bruggencate *et al*. (2012), sendo o trabalho do diretor considerado o segundo fator mais importante na aprendizagem dos alunos, logo após o professor (UNESCO, 2014).

Este parágrafo opera uma transição crucial na argumentação: parte-se dos dados descritivos para as implicações práticas e teóricas. A mobilização de estudos internacionais Bruggencate *et al*., 2012; UNESCO (2014) confere robustez científica à argumentação e situa a problemática local no contexto de debates globais sobre eficácia escolar. A hierarquização dos fatores que influenciam a aprendizagem, sendo o diretor o segundo mais importante, amplifica a gravidade do problema identificado nos dados mineiros.

Os resultados da Questão 2 articulam-se diretamente com o objetivo específico do projeto, que visa "descrever o perfil do gestor escolar, destacando a importância de suas capacidades, treinamento e formação para o desempenho eficiente de suas atribuições". A constatação de que a maioria dos gestores não possuía experiência prévia em liderança contribui para a caracterização de um perfil profissional que assume a gestão escolar com lacunas significativas em sua trajetória formativa.

Neste momento, o texto estabelece explicitamente a coerência interna da pesquisa, demonstrando como os achados empíricos dialogam com os objetivos propostos. A expressão “lacunas significativas em sua trajetória formativa” é particularmente relevante, pois desloca a discussão da mera ausência de experiência para a compreensão dessa ausência como uma deficiência estrutural na formação profissional dos gestores. Trata-se, portanto, de uma análise que transcende o diagnóstico quantitativo e alcança a dimensão qualitativa da preparação para a gestão escolar.

Esse dado corrobora a problemática central da pesquisa, que destaca que em Minas Gerais o cargo de gestor escolar pode ser assumido por profissionais indicados sem o processo formal de certificação, em situações de vacância, substituições ou eventualidades. A justificativa do projeto enfatiza que "todas as ações no âmbito escolar, pedagógicas, administrativas e financeiras, estão sob a gestão direta desses profissionais", tornando a falta de experiência prévia uma questão crítica para a qualidade da educação ofertada.

A articulação entre os dados apresentados e a problemática da pesquisa revela-se estratégica neste ponto. O texto não apenas constata a falta de experiência, mas a contextualiza dentro de um sistema de provimento de cargos que permite indicações sem certificação formal. Esta análise sistêmica é fundamental para compreender que o problema não reside apenas nos indivíduos, mas nas políticas e práticas institucionais que regulam o acesso à gestão escolar. A responsabilização dos gestores por todas as dimensões escolares, pedagógica, administrativa e financeira, amplifica as consequências dessa lacuna formativa.

Conforme apontado no referencial teórico do projeto, a gestão escolar vincula-se à capacidade do gestor de administrar a dinâmica de uma unidade educacional de forma participativa e compartilhada (LÜCK, 2009; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008). Sem experiência prévia em liderança, essa capacidade pode ficar comprometida, afetando a implementação das políticas educacionais e o atendimento às demandas locais.

Emerge aqui um conceito central para a compreensão da gestão democrática: a noção de gestão participativa e compartilhada. A mobilização de Lück (2009) e Reynolds e Teddlie (2008) sustenta teoricamente a ideia de que a experiência prévia não é um mero requisito formal, mas uma condição necessária para o exercício de uma liderança que envolva a comunidade escolar nas decisões. Sem essa vivência, compromete-se não apenas a eficiência gerencial, mas o próprio caráter democrático da gestão educacional.

A liderança escolar tem sido reconhecida internacionalmente como um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade educacional. Leithwood *et al*. (2008) identificaram que a liderança é o segundo fator mais influente nos resultados de aprendizagem dos alunos, perdendo apenas para a qualidade do ensino em sala de aula. Os autores argumentam que a liderança exerce influência indireta sobre os estudantes, mediada por sua ação sobre as condições de trabalho dos professores, o clima organizacional e a cultura escolar.

Este parágrafo introduz uma perspectiva teórica fundamental sobre os mecanismos pelos quais a liderança impacta os resultados educacionais. A ideia de que a influência é indireta, mediada pelas condições de trabalho docente e pelo clima organizacional, é crucial para compreender por que a experiência prévia importa: ela capacita o gestor a intervir precisamente nesses elementos mediadores. Trata-se de uma compreensão sofisticada da liderança escolar, que vai além da administração burocrática e alcança a dimensão transformadora da gestão.

No contexto brasileiro, Lück (2009) destaca que a gestão escolar eficaz pressupõe um conjunto de competências que incluem liderança, visão estratégica, capacidade de articulação com a comunidade e domínio dos processos pedagógicos e administrativos. A autora argumenta que essas competências não são inatas, mas desenvolvidas ao longo de trajetórias profissionais que combinam formação teórica e experiência prática.

A argumentação de Lück é particularmente relevante para a discussão sobre experiência prévia, pois situa as competências de gestão não no campo do talento inato, mas no território da construção profissional. Esta perspectiva fundamenta teoricamente a preocupação com a ausência de experiência anterior: se as competências são desenvolvidas através da combinação entre formação teórica e experiência prática, gestores sem vivência prévia iniciam sua trajetória com um déficit formativo significativo. A análise evidencia, portanto, que a questão não é apenas operacional, mas epistemológica, diz respeito ao próprio processo de constituição do saber profissional do gestor escolar.

Paro (2015) problematiza a questão da liderança escolar ao argumentar que o diretor de escola no Brasil historicamente foi concebido como um administrador burocrático, e não como um líder pedagógico. O autor defende que a superação desse modelo requer não apenas mudanças nas políticas de acesso ao cargo, mas também programas de formação que preparem os gestores para exercer uma liderança democrática e participativa.

Paro introduz uma dimensão histórico-crítica essencial ao debate. Ao caracterizar o diretor brasileiro como tradicionalmente concebido enquanto 'administrador burocrático', o autor problematiza não apenas a falta de experiência, mas o próprio modelo de gestão que historicamente predominou no país. A proposta de superação desse modelo, que envolve simultaneamente mudanças nas políticas de acesso e programas de formação, sugere que a experiência prévia, por si só, não é suficiente se não for acompanhada de uma transformação no paradigma de liderança

escolar. Esta análise complexifica a discussão inicial, revelando que o problema é simultaneamente quantitativo (falta de experiência) e qualitativo (modelo de gestão).

Souza (2006) destaca que a experiência prévia em funções de liderança escolar, como coordenação pedagógica, vice direção ou participação em conselhos escolares, constitui um elemento formativo relevante, pois permite ao futuro gestor familiarizar-se com as dinâmicas institucionais, os marcos legais e as demandas da comunidade escolar antes de assumir a responsabilidade integral da gestão.

Souza oferece uma contribuição importante ao especificar quais tipos de experiência prévia são formativamente relevantes. A menção a cargos como coordenação pedagógica, vice direção e participação em conselhos escolares não apenas ilustra possibilidades concretas de trajetória profissional, mas também revela que a experiência prévia valiosa é aquela que permite familiarização com as 'dinâmicas institucionais' e as 'demandas da comunidade escolar'. Esta análise reforça a ideia de que a gestão escolar não é um conjunto de técnicas abstratas, mas uma prática situada que exige conhecimento contextual e relacional, conhecimento que se adquire através da vivência progressiva no ambiente educacional.

A Fundação Victor Civita (2011) demonstrou, em pesquisa nacional, que diretores com maior experiência em cargos de liderança apresentam melhores indicadores de desempenho escolar, incluindo menores taxas de evasão, maior engajamento docente e resultados superiores nas avaliações externas. Esses achados reforçam a relevância da experiência prévia como fator de qualificação para a gestão escolar.

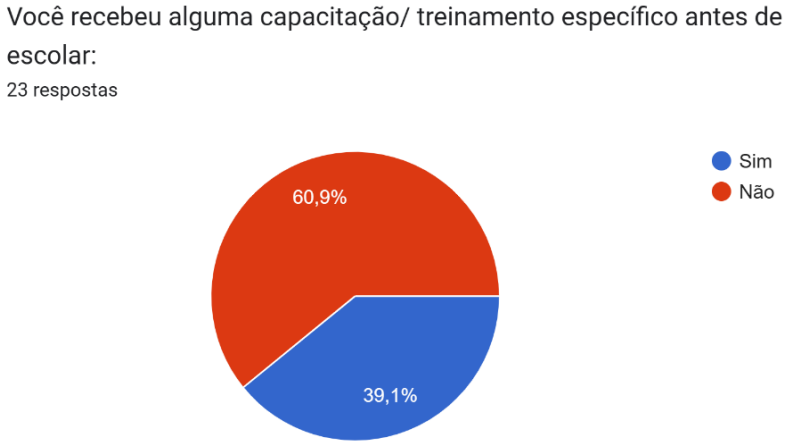
Após mobilizar referenciais teóricos e estudos internacionais, o texto retorna ao contexto brasileiro com evidências empíricas que estabelecem correlação entre experiência prévia em liderança e indicadores concretos de desempenho escolar. A especificação desses indicadores, taxas de evasão, engajamento docente, resultados em avaliações externas, traduz a discussão teórica em implicações práticas mensuráveis. Assim, a argumentação se completa: parte-se dos dados sobre gestores mineiros, passa-se pela fundamentação teórica internacional e nacional, e retorna-se ao contexto brasileiro com evidências empíricas que validam a relevância da experiência prévia para a qualidade da educação ofertada.

QUESTÃO 3: Você recebeu alguma capacitação/treinamento específico antes de entrar na função de gestor escolar?

Os dados revelam um cenário preocupante: quase dois terços dos gestores escolares (60,9%) assumiram suas funções sem ter recebido qualquer capacitação ou treinamento específico. Apenas 39,1% dos profissionais relataram ter passado por alguma forma de preparação antes de ingressar na gestão escolar.

Quando analisado em conjunto com os dados da Questão 2, observa-se que o déficit formativo dos gestores é duplo: além de a maioria não possuir experiência prévia em liderança (56,5%), uma proporção ainda maior (60,9%) não recebeu capacitação específica. Essa combinação configura um cenário no qual profissionais assumem uma das funções mais complexas do sistema educacional sem respaldo experiencial ou formativo adequado.

Gráfico 3 – Capacitação/treinamento específico



Fonte: Da autora (2026)

A ausência de capacitação prévia pode comprometer a atuação do gestor em diversas frentes: gestão pedagógica (acompanhamento do currículo, avaliação institucional), gestão administrativa (organização do trabalho escolar, cumprimento de normas legais) e gestão financeira (execução orçamentária, prestação de contas). Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a gestão escolar demanda conhecimentos específicos que transcendem a formação docente inicial.

Este resultado relaciona-se diretamente com a justificativa central do projeto, que busca "evidenciar a importância do gestor escolar" e "demonstrar, com base em dados concretos, a formação, o preparo e os conhecimentos que esses profissionais possuem no momento de sua admissão na função". O dado de que 60,9% não receberam capacitação constitui evidência empírica robusta do déficit formativo apontado pelo projeto.

A pesquisa destaca que o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEGEB), iniciado em 2005, representou um avanço importante ao oferecer especialização lato sensu em gestão escolar. Contudo, os dados da pesquisa sugerem que a abrangência desse e de outros programas de formação ainda é insuficiente para atingir a totalidade dos gestores, especialmente aqueles que assumem a função por indicação em situações de vacância.

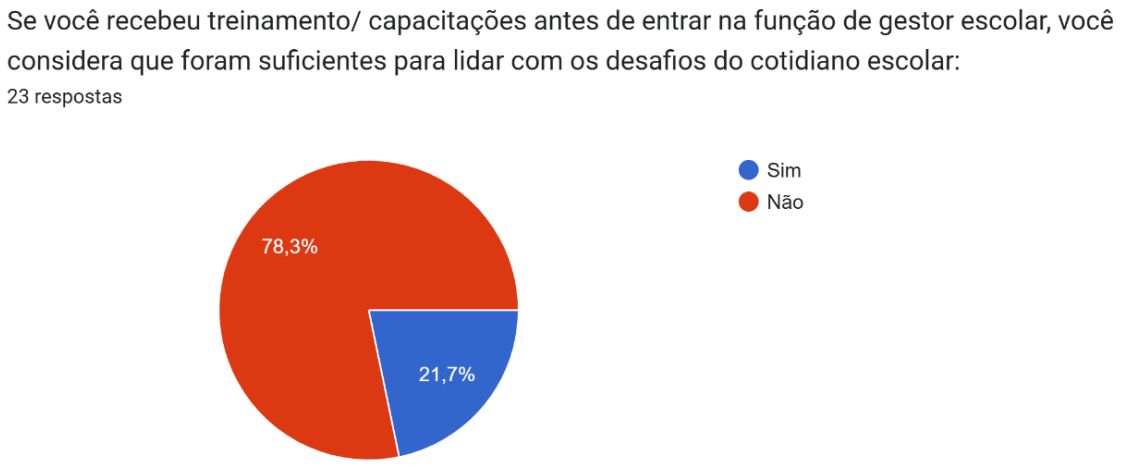
QUESTÃO 4: Se você recebeu treinamento, você considera que foram suficientes para lidar com os desafios do cotidiano escolar?

A quarta questão aprofundou a investigação sobre a capacitação dos gestores: "Se você recebeu treinamento/capacitações antes de entrar na função de gestor escolar, você considera que foram suficientes para lidar com os desafios do cotidiano escolar?" Esta pergunta, também dicotômica, foi dirigida a todos os 23 respondentes e buscou avaliar a percepção de adequação da formação recebida.

O resultado desta questão é particularmente revelador: 78,3% dos gestores consideram que os treinamentos recebidos NÃO foram suficientes para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Este é o segundo dado de maior consenso da pesquisa, superado apenas pela Questão 8 (91,3% consideram o treinamento essencial).

É importante observar que esta pergunta foi respondida por todos os 23 participantes, incluindo aqueles que na Q3 declararam não ter recebido capacitação (60,9%). Assim, o universo de 78,3% que considera o treinamento insuficiente inclui tanto os que receberam alguma capacitação e a julgaram inadequada, quanto os que nunca receberam qualquer tipo de preparação, o que torna o dado ainda mais expressivo.

Gráfico 4 – Treinamento/capacitações suficientes para lidar com os desafios



Fonte: Da autora (2026)

A análise cruzada das questões Q3 e Q4 revela um cenário de múltipla carência: dos 9 gestores que receberam treinamento, a grande maioria o considerou insuficiente, e os 14 que não receberam qualquer capacitação também reforçam o caráter deficitário da formação. Esse dado aponta para um problema sistêmico que vai além da simples oferta de cursos, abrangendo também a qualidade, profundidade e relevância prática dos programas de formação disponíveis.

Os resultados da Q4 corroboram a justificativa do projeto ao evidenciar que a formação existente é percebida como inadequada pelos próprios gestores. O projeto destaca a "necessidade de aprimoramento contínuo" e reforça a importância de "compreender e aprimorar os processos de formação e capacitação dos gestores, visando uma gestão mais qualificada e alinhada às demandas educacionais contemporâneas".

A percepção de insuficiência formativa dos gestores escolares encontra respaldo em ampla literatura sobre a complexidade do trabalho do diretor escolar. Segundo Lück (2009), a gestão escolar envolve dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais que exigem um repertório de competências amplo e continuamente atualizado. A autora argumenta que programas pontuais de capacitação dificilmente conseguem cobrir a totalidade dessas dimensões.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) destacam que a gestão escolar democrática implica em um processo dialógico e participativo que demanda do gestor habilidades de mediação, negociação e articulação comunitária, competências que dificilmente são desenvolvidas em treinamentos de

curta duração. Os autores defendem programas de formação continuada que permitam a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento progressivo de competências.

Assim, analisando os modelos de formação de gestores públicos no Brasil observa-se que, historicamente, a capacitação tem sido ofertada de forma fragmentada e descontínua, sem articulação adequada entre teoria e prática. Os autores propõem programas integrados que combinem conteúdos teóricos, estágios supervisionados e mentoria como estratégias mais eficazes de preparação profissional.

No cenário internacional, destacam que países com sistemas educacionais de alto desempenho investem significativamente na formação de líderes escolares, com programas que incluem componentes teóricos, práticos e de acompanhamento (coaching). Os autores identificam que a formação eficaz de gestores escolares deve ser contextualizada, prática e sustentada ao longo do tempo, contrapondo-se a modelos pontuais e descontextualizados.

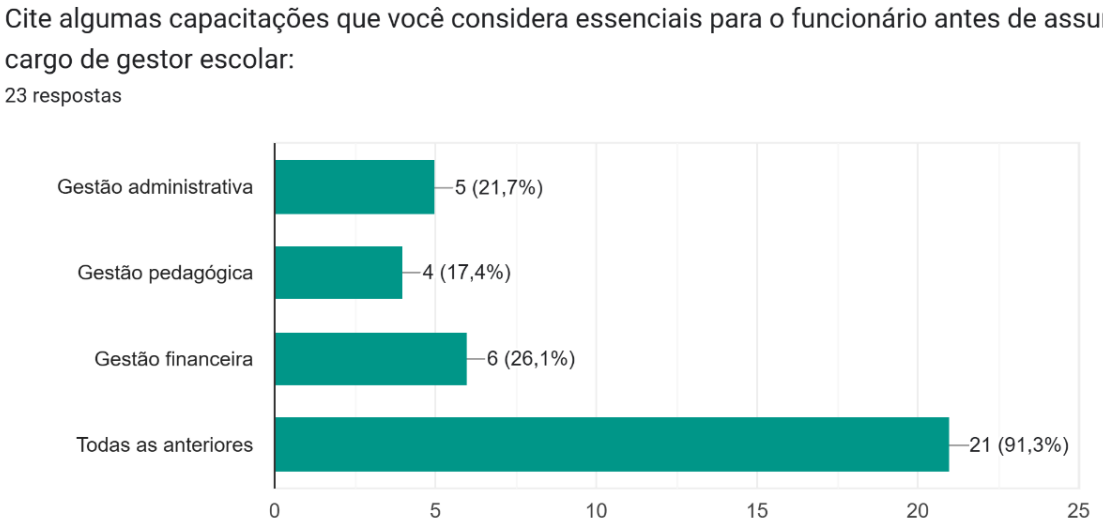
QUESTÃO 5: Cite algumas capacitações que você considera essenciais para o funcionário antes de assumir o cargo de gestor escolar

O resultado desta questão é inequívoco: 91,3% dos gestores (21 dos 23 participantes) consideram que todas as áreas de capacitação: administrativa, pedagógica e financeira são essenciais para o exercício da função. Esse consenso quase absoluto indica que os gestores percebem sua função como inerentemente multidimensional, demandando competências que abrangem diferentes campos do conhecimento.

Este dado quantitativo revela um aspecto fundamental da percepção dos gestores escolares sobre suas próprias necessidades formativas. O consenso de mais de 90% não apenas valida empiricamente o que a literatura educacional vem defendendo há décadas, mas também demonstra que, na prática cotidiana, os gestores experienciam concretamente a impossibilidade de dissociar as diferentes esferas de atuação. A multidimensionalidade não emerge aqui como uma abstração teórica, mas como uma demanda real e vivenciada no exercício da função gestora.

É significativo que a gestão pedagógica teoricamente o campo de maior familiaridade para profissionais da educação tenha sido a menos citada isoladamente (17,4%). Isso pode sugerir que os gestores, por serem oriundos da carreira docente, sentem-se relativamente mais preparados nessa dimensão, embora a reconheçam como essencial quando associada às demais áreas.

Gráfico 5 – Capacitações essenciais para o funcionário antes de assumir cargo de gestor escolar



Fonte: Da autora (2026)

Este achado é particularmente revelador e merece atenção analítica. A baixa menção isolada da dimensão pedagógica pode indicar que os gestores, tendo sido formados inicialmente como professores, incorporaram essas competências de tal forma que as naturalizam, não as percebendo como lacuna formativa prioritária. Contudo, essa familiaridade aparente pode ser enganosa: a gestão pedagógica da escola demanda competências distintas da docência, incluindo coordenação curricular, acompanhamento didático de múltiplas turmas e articulação de projetos pedagógicos coletivos. Assim, o resultado sugere também que pode haver uma subestimação das especificidades da gestão pedagógica quando comparada à prática docente.

A multidimensionalidade da gestão escolar é amplamente discutida na literatura educacional. Lück (2009) identifica cinco dimensões fundamentais da gestão escolar: pedagógica, administrativa, financeira, de pessoas e de resultados. A autora argumenta que essas dimensões são interdependentes e que o gestor eficaz é aquele capaz de articulá-las de forma integrada e coerente.

A contribuição de Lück (2009) é fundamental para compreender a complexidade da função gestora. Ao identificar cinco dimensões interdependentes, a autora não apenas mapeia os diferentes campos de atuação, mas estabelece um princípio metodológico: a eficácia da gestão escolar não

reside no domínio isolado de cada dimensão, mas na capacidade de articulá-las de forma sistêmica. Esta perspectiva sistêmica desafia modelos de formação fragmentados e aponta para a necessidade de programas que desenvolvam uma visão integrada da gestão.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) conceituam a gestão escolar como a "atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos". Os autores destacam que a dimensão pedagógica deve ser o eixo central da gestão, mas reconhecem que as dimensões administrativa e financeira constituem condições necessárias para a viabilização do projeto pedagógico.

A conceituação proposta por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) estabelece uma hierarquia importante: embora reconheçam a necessidade das dimensões administrativa e financeira, os autores defendem a primazia da dimensão pedagógica. Esta posição teórica é crucial, pois evita tanto o reducionismo gerencialista, que submete a educação à lógica empresarial, quanto o idealismo pedagógico, que ignora as condições materiais e administrativas necessárias à realização do projeto educativo. A gestão escolar emerge, assim, como uma prática que deve conjugar meios e fins, reconhecendo que os aspectos administrativos e financeiros não são fins em si mesmos, mas instrumentos a serviço da finalidade educativa.

Paro (2010) problematiza a dissociação entre as dimensões da gestão escolar, argumentando que a administração escolar não pode ser reduzida à mera aplicação de técnicas gerenciais, mas deve ser compreendida como mediação para a realização de fins educativos. Nessa perspectiva, a capacitação do gestor deve integrar conhecimentos técnicos e reflexão pedagógica, superando a fragmentação disciplinar que marca muitos programas de formação.

A crítica de Paro (2010) é especialmente pertinente no contexto brasileiro, onde reformas educacionais frequentemente importam modelos gerenciais do setor privado sem considerar as especificidades da instituição escolar. O autor resgata a dimensão política e filosófica da gestão escolar, enfatizando que administrar uma escola não é gerenciar uma empresa, pois os fins educativos, formação humana, emancipação, cidadania, exigem uma racionalidade distinta da racionalidade instrumental que caracteriza a gestão empresarial. A proposta de integrar conhecimentos técnicos e reflexão pedagógica na capacitação de gestores representa, portanto, uma resistência à tecnicização da educação e uma afirmação da especificidade do trabalho educativo.

Silva, Busnello e Pezenatto (2013) demonstram que a formação continuada de gestores que contempla as múltiplas dimensões da gestão escolar contribui para a melhoria dos indicadores

educacionais e para a consolidação da gestão democrática. Os autores observam que programas integrados, que articulam teoria e prática nas áreas pedagógica, administrativa e financeira, são percebidos pelos gestores como mais relevantes e aplicáveis ao cotidiano escolar.

O estudo de Silva, Busnello e Pezenatto (2013) oferece evidências empíricas que corroboram as perspectivas teóricas anteriormente apresentadas. A correlação entre formação integrada de gestores e melhoria de indicadores educacionais sugere que a multidimensionalidade da capacitação não é apenas uma exigência conceitual, mas uma condição efetiva para a qualidade da gestão. Além disso, a percepção dos próprios gestores sobre a relevância de programas integrados valida a importância de articular teoria e prática, superando tanto a formação exclusivamente teórica quanto o pragmatismo desvinculado de fundamentação conceitual. Este ciclo virtuoso, onde a formação integrada fortalece a gestão democrática, que por sua vez melhora os resultados educacionais, aponta para um modelo formativo que responde simultaneamente às demandas da eficácia técnica e da democratização da escola.

QUESTÃO 6: Marque as características que você considera essencial para atuação como gestor escolar

Os resultados revelam um padrão significativo: as competências interpessoais e comportamentais são sistematicamente mais valorizadas que os conhecimentos técnicos. As três características mais citadas: empatia e escuta ativa (95,7%), proatividade (91,3%) e habilidades para gerir conflitos (91,3%), são todas de natureza relacional e comportamental. Em contraste, as competências técnicas, conhecimento administrativo (73,9%) e conhecimento em gestão (69,6%) ocupam as posições inferiores do ranking.

Gráfico 6 – Características essenciais para atuação como gestor escolar



Fonte: Da autora (2026)

Este primeiro resultado quantitativo evidencia uma transformação paradigmática na concepção de gestão escolar: a superação da visão tecnicista em favor de uma perspectiva relacional. Os números expressivos, particularmente os 95,7% atribuídos à empatia e escuta ativa, não apenas revelam preferências, mas sinalizam uma compreensão coletiva de que a escola, enquanto organismo vivo e dinâmico, demanda uma liderança profundamente conectada com as dimensões humanas que a constituem. A discrepância entre competências relacionais e técnicas (mais de 20 pontos percentuais) sugere que os gestores reconhecem, na prática, aquilo que a teoria há muito aponta: a gestão educacional transcende procedimentos administrativos, situando-se no terreno complexo das interações humanas.

Essa hierarquização sugere que os gestores percebem as dimensões humanas e relacionais como mais determinantes para o sucesso na gestão escolar do que o domínio técnico. A empatia e escuta ativa, valorizada por quase a totalidade dos respondentes (95,7%), reflete a natureza essencialmente humana do trabalho educacional, no qual o gestor interage cotidianamente com professores, alunos, famílias e comunidade.

A interpretação desses dados revela uma consciência amadurecida sobre a especificidade da gestão educacional. Ao posicionar as dimensões relacionais acima do domínio técnico, os gestores reconhecem que a escola não opera segundo a lógica empresarial ou burocrática convencional. O dado de 95,7% para empatia e escuta ativa é particularmente revelador: sugere que quase a totalidade dos participantes compreende que o sucesso da gestão escolar está

condicionado à capacidade de estabelecer pontes de diálogo e compreensão mútua. Esta valorização reflete também uma dimensão ética fundamental: o reconhecimento de que lidar com educação é, essencialmente, lidar com pessoas em suas trajetórias de desenvolvimento, o que exige sensibilidade e acolhimento como competências centrais, não periféricas.

A valorização das competências interpessoais na gestão escolar encontra amplo respaldo na literatura sobre liderança educacional. Lück (2009) identifica a comunicação, a empatia e a capacidade de articulação como competências essenciais do gestor escolar, argumentando que a escola é um espaço de relações humanas complexas, onde o sucesso da gestão depende da capacidade do líder de construir vínculos de confiança e promover a participação coletiva nas decisões.

A articulação com Lück (2009) fortalece teoricamente os achados empíricos, estabelecendo um diálogo entre dados e teoria que valida as percepções dos gestores. Esta convergência é fundamental: demonstra que a valorização das competências interpessoais não emerge de preferências subjetivas, mas está ancorada em referências consolidadas no campo da gestão educacional. A ênfase de Lück nos "vínculos de confiança" e na "participação coletiva" ressoa diretamente com os altos percentuais atribuídos à empatia e à escuta ativa, sugerindo que os gestores participantes internalizam, mesmo que implicitamente, princípios teóricos que orientam uma gestão mais democrática e participativa.

Gadotti (2014) destaca que a gestão democrática pressupõe um gestor capaz de exercer a escuta ativa, acolher as demandas da comunidade escolar e promover o diálogo como ferramenta de construção coletiva. O autor argumenta que essas habilidades não são inatas, mas podem e devem ser desenvolvidas por meio de processos formativos que valorizem a dimensão relacional da gestão.

A contribuição de Gadotti (2014) adiciona uma camada crítica importante ao debate: ao afirmar que essas habilidades "não são inatas", o autor desloca a discussão do terreno da vocação ou talento individual para o campo da formação profissional. Esta perspectiva tem implicações práticas significativas: sugere que a valorização das competências relacionais, identificada nos dados, precisa ser acompanhada por políticas de formação continuada que desenvolvam sistematicamente essas dimensões. O argumento de Gadotti dialoga com a realidade dos gestores que, muitas vezes, assumem suas funções sem preparação específica para lidar com as complexidades relacionais que o cargo demanda.

Reynolds e Teddlie (2008), em sua revisão sobre eficácia escolar, identificaram que diretores de escolas eficazes compartilham características como proatividade, capacidade de articular uma visão estratégica e habilidade de gerir conflitos de forma construtiva. Os autores demonstram que essas competências estão positivamente correlacionadas com melhores resultados de aprendizagem e maior satisfação da comunidade escolar.

A referência a Reynolds e Teddlie (2008) introduz um elemento crucial: a correlação entre competências relacionais e eficácia escolar. Ao demonstrar que características como proatividade e gestão de conflitos estão "positivamente correlacionadas com melhores resultados de aprendizagem", os autores conectam as competências valorizadas pelos gestores participantes desta pesquisa a resultados concretos e mensuráveis. Esta conexão é estratégica: legitima a valorização das competências interpessoais não apenas no plano ético ou filosófico, mas também no plano da efetividade pedagógica. Fecha-se, assim, um ciclo argumentativo importante: os gestores valorizam competências relacionais, a literatura valida essa valorização, e estudos sobre eficácia escolar demonstram que tais competências produzem impactos positivos nos processos e resultados educacionais.

QUESTÃO 7: Das onze características apresentadas na questão anterior, quantas você afirma que possui

A distribuição dos resultados da Questão 7 revela um cenário de grande heterogeneidade no perfil de competências autopercebidas pelos gestores. A distribuição apresenta um padrão bimodal, com dois picos de mesma magnitude (21,7%) nos extremos: 5 gestores afirmam possuir apenas 1 das 11 características, enquanto outros 5 afirmam possuir 8 características. Essa polarização indica uma desigualdade significativa no perfil profissional dos gestores.

Este achado revela uma configuração preocupante do cenário investigado. O padrão bimodal observado não é apenas uma curiosidade estatística, mas um indicador de que estamos diante de duas realidades profissionais radicalmente distintas coexistindo em um mesmo sistema educacional. A magnitude idêntica dos picos nas extremidades sugere que não se trata de casos isolados, mas de grupos expressivos de gestores operando em condições muito díspares de preparação para o exercício da função. Essa polarização tem implicações diretas para a equidade

do sistema, uma vez que as escolas dirigidas por gestores com perfis tão heterogêneos provavelmente oferecem experiências educacionais igualmente desiguais aos seus alunos.

Gráfico 7 – Características que afirma possuir



Fonte: Da autora (2026)

Analisando os dados de forma agregada, observa-se que 8 gestores (34,7%) se posicionam na faixa inferior (1 a 2 características), enquanto 7 gestores (30,3%) se posicionam na faixa superior (7 a 11 características). Os demais 8 gestores (34,7%) distribuem-se na faixa intermediária (4 a 6 características). A ausência de respostas para o número 3 constitui um dado atípico que pode indicar uma tendência dos respondentes a posicionar-se em categorias mais extremas.

A análise segmentada em três faixas evidencia uma distribuição que se aproxima de terços, mas com desequilíbrio significativo em favor das extremidades. O fato de mais de um terço dos gestores se reconhecer com déficit crítico de competências (faixa inferior) contrapõe-se a apenas 30,3% que se percebem bem equipados profissionalmente. O fenômeno da ausência de respostas na categoria 3 merece reflexão mais aprofundada: pode sugerir que os gestores, ao se autoavaliarem, tendem a se posicionar de forma mais categórica, evitando posições intermediárias baixas que poderiam ser interpretadas como admissão de incompetência parcial. Esse padrão de resposta pode revelar tanto uma tendência psicológica de evitar a ambiguidade quanto uma dificuldade real de autorreconhecimento matizado de competências.

É importante considerar que a autoavaliação está sujeita a vieses cognitivos, como o efeito Dunning-Kruger, no qual indivíduos com menor competência tendem a superestimar suas

habilidades, enquanto aqueles com maior competência podem subestimá-las. No entanto, o dado mais preocupante é o contingente expressivo de gestores (34,7%) que reconhece possuir apenas 1 ou 2 das 11 características consideradas essenciais, evidenciando uma autopercepção de significativo déficit de competências.

A menção ao efeito Dunning-Kruger introduz uma camada crucial de problematização dos dados de autoavaliação. Esse viés cognitivo sugere que os resultados podem estar simultaneamente subestimando as carências dos gestores que se avaliam positivamente e superestimando as limitações daqueles mais críticos consigo mesmos. Paradoxalmente, porém, o dado mais alarmante emerge justamente do grupo que se autoavalia negativamente: mesmo considerando a possibilidade de que gestores mais competentes sejam mais críticos em suas autoavaliações, um terço da amostra reconhecendo possuir apenas 1 ou 2 das 11 competências essenciais representa um sinal de alerta contundente. Se esse grupo, de fato, possui competências limitadas, trata-se de um problema grave; se são gestores competentes sendo excessivamente autocríticos, isso revela outro problema: a falta de segurança profissional e autoconfiança, elementos igualmente importantes para a liderança escolar efetiva.

A autoavaliação de competências é um instrumento importante, embora limitado, para diagnosticar o perfil profissional dos gestores. Basso, Ferreira e Oliveira (2022) analisam as competências necessárias aos gestores escolares e argumentam que a autopercepção pode servir como ponto de partida para programas de desenvolvimento profissional personalizados, desde que complementada por avaliações externas e indicadores objetivos de desempenho.

A perspectiva trazida por Basso, Ferreira e Oliveira (2022) oferece um caminho construtivo para transformar os achados preocupantes da Questão 7 em oportunidade de intervenção. Ao posicionar a autopercepção como ponto de partida, e não como diagnóstico definitivo, os autores propõem uma abordagem que reconhece simultaneamente o valor e as limitações do instrumento. A sugestão de complementar a autoavaliação com avaliações externas e indicadores objetivos é particularmente relevante para o contexto investigado, onde a heterogeneidade observada pode estar tanto refletindo diferenças reais de competências quanto variações na capacidade de autoavaliação. Programas de desenvolvimento profissional personalizados, baseados nessa triangulação de dados, poderiam atender tanto aos gestores que reconhecem suas lacunas quanto àqueles que, por excesso de confiança ou falta de autocrítica, não percebem suas necessidades de desenvolvimento.

Gobbi *et al*. (2020) investigam os elementos do sucesso escolar e demonstram que a combinação de competências interpessoais, técnicas e estratégicas no perfil do gestor está associada a melhores resultados educacionais. Os autores observam que escolas cujos gestores possuem um conjunto mais completo de competências tendem a apresentar melhores indicadores de desempenho, menor rotatividade docente e maior engajamento da comunidade.

Os achados de Gobbi *et al.* (2020) estabelecem uma conexão direta entre o perfil de competências dos gestores e os resultados educacionais, conferindo peso empírico à preocupação com a heterogeneidade observada na Questão 7. A demonstração de que a combinação equilibrada de competências interpessoais, técnicas e estratégicas está associada a múltiplos indicadores positivos, desempenho acadêmico, estabilidade docente e engajamento comunitário, sugere que as escolas cujos gestores se encontram na faixa inferior de competências autopercebidas podem estar enfrentando dificuldades sistêmicas. Mais que isso, a menção a um 'conjunto mais completo de competências' reforça a ideia de que não basta ao gestor ser competente em uma ou duas áreas; é a integração de múltiplas dimensões de competência que produz os melhores resultados. Essa constatação torna ainda mais problemático o achado de que quase 35% dos gestores reconhecem possuir apenas uma ou duas das onze características investigadas.

Souza (2017a) destaca que o perfil de competências do gestor escolar no Brasil é marcado por grande diversidade, refletindo a heterogeneidade dos processos de formação e dos mecanismos de acesso ao cargo. O autor argumenta que a padronização mínima de competências esperadas, aliada à flexibilidade para adaptar-se a contextos locais, deveria orientar as políticas de formação e seleção de gestores escolares.

Souza (2017a) contextualiza a heterogeneidade observada nos dados dentro do cenário brasileiro mais amplo, revelando que o fenômeno não é acidental, mas decorrente de características estruturais do sistema educacional do país. A diversidade nos processos de formação e nos mecanismos de acesso ao cargo de gestor escolar gera, inevitavelmente, uma variabilidade expressiva no perfil profissional desses atores. A proposição do autor sobre a necessidade de padronização mínima aliada à flexibilidade local representa um equilíbrio complexo, mas necessário: ao mesmo tempo que se reconhece a importância de adaptar a gestão às especificidades de cada contexto, estabelece-se um patamar mínimo de competências que todos os gestores deveriam dominar, independentemente de onde atuam. Os dados da Questão 7, ao revelarem que

esse patamar mínimo está longe de ser uma realidade universal, reforçam a urgência da proposição de Souza.

Lima (2021) analisa as diferentes formas de acesso ao cargo de diretor escolar no Brasil, indicação, concorrência pública, eleição e modalidades mistas, e demonstra que cada mecanismo tende a selecionar gestores com perfis distintos de competências. A autora argumenta que modelos que combinam critérios técnicos com participação comunitária tendem a produzir gestores com perfis mais equilibrados.

A análise de Lima (2021) sobre as formas de acesso ao cargo introduz uma dimensão politicamente sensível, mas empiricamente relevante, para compreender a heterogeneidade de competências observada. A demonstração de que cada mecanismo de seleção, indicação, concorrência pública, eleição ou modelos mistos, tende a favorecer gestores com perfis distintos sugere que parte da variabilidade observada nos dados pode ser explicada pelas diferentes portas de entrada à função. A defesa de modelos mistos que combinam critérios técnicos com participação comunitária emerge como uma tentativa de equilibrar legitimidade democrática com competência profissional. Os dados da Questão 7, ao evidenciarem que um terço dos gestores reconhece possuir competências técnicas limitadas, podem indicar que, em alguns contextos, os mecanismos de seleção priorizaram outros critérios, políticos, eleitorais ou relacionais, em detrimento da verificação objetiva de competências profissionais. Esse achado reforça a relevância da proposição de Lima sobre a necessidade de processos de seleção mais equilibrados.

QUESTÃO 8: Você considera essencial o treinamento/ capacitação do profissional para o ingresso na função de gestor escolar?

Este é o dado de maior consenso da pesquisa: 91,3% dos gestores consideram essenciais o treinamento e a capacitação para o ingresso na função de gestor escolar. Apenas 2 dos 23 profissionais (8,7%) discordaram dessa percepção.

Gráfico 8 – Treinamento e capacitação do profissional para ingressar na função de gestor escolar



Fonte: Da autora (2026)

Este dado quantitativo representa mais do que uma simples estatística: revela uma consciência coletiva dos gestores sobre as lacunas em sua formação. A expressividade do percentual, superior a nove em cada dez respondente, confere robustez ao argumento de que a capacitação não é vista como opcional, mas como elemento estruturante da função gestora. Tal convergência de percepções transcende diferenças individuais de contexto ou trajetória profissional, indicando uma necessidade sistêmica compartilhada.

A quase unanimidade deste resultado é particularmente significativa quando confrontada com os dados das questões anteriores: 60,9% não receberam capacitação (Q3) e 78,3% consideram insuficiente a formação recebida (Q4). Há, portanto, um paradoxo evidente: os gestores reconhecem massivamente a essencialidade da capacitação, mas a grande maioria assume ou assumiu a função sem esse preparo que considera fundamental.

A tensão entre reconhecimento e vivência configura um dos nós críticos identificados na pesquisa. Quando contrastamos a unanimidade do reconhecimento (91,3%) com a escassez da oferta (60,9% sem capacitação) e a insatisfação com a formação recebida (78,3%), emerge um retrato de incoerência estrutural. Este não é um paradoxo abstrato, mas uma contradição concreta que afeta diretamente a qualidade da gestão escolar. Os gestores estão, em essência, afirmando: “sabemos do que precisamos, mas não nos foi oferecido”.

Esse paradoxo revela uma falha sistêmica nas políticas de formação e acesso ao cargo de gestor escolar: o sistema educacional permite, e frequentemente obriga, que profissionais assumam a gestão escolar sem a capacitação que eles próprios reconhecem como essencial. Esse descompasso entre a percepção da necessidade e a realidade vivenciada constitui uma evidência empírica robusta para a formulação de políticas públicas mais eficazes de formação de gestores.

A caracterização como "falha sistêmica" é particularmente precisa porque aponta para além de casos isolados ou responsabilidades individuais. O sistema educacional, ao permitir e, como observado, frequentemente obriga, que profissionais assumam a gestão sem preparo adequado, institucionaliza uma precariedade formativa. Este descompasso não apenas compromete a eficácia da gestão individual, mas também perpetua um ciclo de improvisação administrativa que dificulta a consolidação de práticas gestoras mais qualificadas e a implementação efetiva de políticas educacionais.

Os 8,7% que não consideram o treinamento essencial podem representar gestores que acreditam na capacidade de aprendizagem na prática (learning by doing) ou que possuem trajetórias profissionais que lhes proporcionaram formação adequada por outras vias. No entanto, essa posição minoritária não invalida a constatação de que o consenso predominante aponta para a necessidade de capacitação prévia.

A análise desta minoria dissidente é metodologicamente importante porque demonstra rigor na interpretação dos dados. Ao invés de desconsiderar os 8,7% como mera exceção estatística, o texto reconhece que essa posição pode refletir trajetórias formativas distintas ou concepções alternativas sobre aprendizagem profissional. A referência ao conceito de 'learning by doing' situa essa perspectiva minoritária em um debate teórico legítimo sobre formação profissional, sem que isso enfraqueça a validade do consenso majoritário identificado.

O resultado da Q8 constitui, possivelmente, o achado mais relevante da pesquisa em termos de implicações para políticas públicas. O objetivo geral do projeto: "analisar a influência do treinamento, capacitação e formação dos gestores escolares no atendimento às políticas públicas educacionais e às demandas específicas locais", encontra neste dado uma validação empírica contundente: os próprios gestores atestam que a capacitação é essencial para sua atuação.

Este momento representa o encontro entre os objetivos da pesquisa e seus achados empíricos. A questão Q8 não apenas confirma uma hipótese, mas fornece evidências vindas diretamente dos sujeitos que vivenciam o fenômeno estudado. Quando os próprios gestores atestam

a essencialidade da capacitação, a pesquisa transcende a análise externa e alcança uma validação interna, baseada na experiência prática dos profissionais. Esta convergência entre objetivo investigativo e dado empírico fortalece significativamente as conclusões e recomendações que podem derivar do estudo.

A defesa da formação como pré-requisito para a gestão escolar tem raízes profundas na literatura educacional brasileira. Ribeiro (1938, 1978) já advogava pela necessidade de educação técnica específica para diretores escolares, argumentando que a gestão da escola não poderia ser exercida por amadores, mas demandava profissionais com formação específica.

A mobilização de Ribeiro (1938, 1978) opera uma importante contextualização histórica: a defesa da formação específica para gestores escolares não é uma novidade contemporânea, mas uma reivindicação com quase um século de existência no pensamento educacional brasileiro. A contraposição entre “profissionais com formação específica” e “amadores” estabelece uma dicotomia que ressoa com os dados da pesquisa atual, muitos gestores assumem a função sem a formação que posteriormente reconhecerão como essencial, configurando, na perspectiva de Ribeiro, uma gestão amadorística involuntária.

Souza (2017b) observa que os pensadores clássicos da administração escolar brasileira concebiam o diretor como "defensor da política educacional", função que pressupunha conhecimentos específicos sobre legislação, planejamento educacional e gestão institucional. O autor destaca que a profissionalização da gestão escolar é um processo historicamente construído, que encontra resistências tanto no modelo de indicação política quanto na concepção de que a docência, por si só, habilita para a gestão.

A contribuição de Souza (2017b) acrescenta uma dimensão política e histórica à discussão. Ao recuperar a concepção do diretor como 'defensor da política educacional', o autor situa a gestão escolar em uma interface entre o pedagógico e o político-administrativo. A observação sobre as resistências, tanto do modelo de indicação política quanto da crença de que a docência per se habilita para a gestão, ilumina dois obstáculos concretos à profissionalização: um de natureza político-partidária e outro de ordem cultural-profissional. Ambos permanecem presentes no contexto atual, como evidenciam os dados da pesquisa.

Gadotti (2014) argumenta que a gestão democrática, princípio constitucional da educação brasileira, não se realiza espontaneamente, mas requer gestores formados e preparados para promover a participação, o diálogo e a construção coletiva do projeto pedagógico. O autor defende

que a capacitação do gestor é condição necessária, embora não suficiente, para a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas.

Gadotti (2014) introduz uma perspectiva normativa crucial: a gestão democrática não é apenas uma escolha metodológica, mas um princípio constitucional da educação brasileira. Ao argumentar que esse princípio "não se realiza espontaneamente", o autor desloca a discussão do terreno da boa vontade individual para o da necessidade formativa. A distinção entre condição "necessária" e "suficiente" é analiticamente importante: reconhece que a capacitação é fundamental, mas não garante automaticamente uma gestão democrática plena, que depende também de outros fatores contextuais e estruturais.

Sander (2007), ao analisar a trajetória da administração da educação no Brasil, identifica que a profissionalização da gestão escolar constitui uma tendência consolidada, expressa na legislação nacional e nas políticas educacionais. O autor demonstra que a gestão democrática se tornou a área de maior concentração de pesquisas no campo, refletindo o reconhecimento acadêmico da importância da formação de gestores para a qualidade da educação.

O fechamento com Sander (2007) oferece uma síntese integradora: a profissionalização da gestão escolar é apresentada como tendência consolidada, legitimada tanto na legislação quanto na produção acadêmica. A informação de que a gestão democrática se tornou a área de maior concentração de pesquisas no campo é particularmente reveladora, indica que o reconhecimento da importância da formação gestora não é apenas discursivo, mas se materializa em investimento investigativo. Este conjunto de autores clássicos e contemporâneos constrói, assim, uma fundamentação teórica sólida que dialoga diretamente com os achados empíricos da pesquisa, confirmando a relevância e a atualidade da questão da formação de gestores escolares.

QUESTÃO 9: Com sua experiência, você considera que o profissional que assume a gestão escolar sem nenhuma capacitação consegue atender todas as demandas com excelência?

A maioria dos gestores (69,6%) considera que um profissional sem capacitação NÃO consegue atender com excelência todas as demandas da gestão escolar. Esse resultado reforça a narrativa construída ao longo da pesquisa sobre a importância da formação prévia.

Gráfico 9 – Atendimento com excelência sem capacitação do profissional na gestão escolar



Fonte: Da autora (2026)

No entanto, é significativo que 30,4% dos gestores (7 profissionais) tenham respondido afirmativamente, ou seja, consideram que é possível atender com excelência mesmo sem capacitação. Esse contingente, embora minoritário, é expressivo e pode indicar que parte dos gestores acredita na possibilidade de aprendizagem pela experiência prática, na capacidade de autoformação ou na existência de competências inatas que permitiriam uma gestão eficaz mesmo sem treinamento formal.

A comparação entre os resultados da Q8 e da Q9 é reveladora: enquanto 91,3% consideram o treinamento essencial (Q8), "apenas" 69,6% acreditam que a ausência de capacitação impede a excelência (Q9). Essa diferença de 21,7 pontos percentuais pode ser explicada pela nuance da formulação: considerar o treinamento essencial não significa necessariamente considerar que a excelência seja impossível sem ele. Alguns gestores podem entender que o treinamento é essencial como ideal, mas reconhecer que há casos excepcionais de gestores que conseguem superar as limitações formativas.

O dado também pode refletir o viés de autoavaliação: gestores que assumiram a função sem capacitação podem sentir-se pressionados a afirmar que é possível atender com excelência nessas condições, como forma de validar sua própria trajetória e atuação profissional.

A Q9 articula-se com o objetivo específico do projeto, que analisa a influência de "políticas públicas educacionais diretamente relacionadas ao exercício da função de gestor escolar,

considerando seus critérios, exigências e métricas". O resultado indica que a maioria dos gestores percebe uma relação direta entre capacitação e capacidade de atender com excelência as demandas escolares, validando a premissa de que as políticas de formação impactam a qualidade da gestão.

A justificativa do projeto enfatiza que "o sucesso da escola, o aprendizado dos alunos e a manutenção de uma estrutura escolar eficiente dependem diretamente das ações e estratégias do gestor". O dado de que 69,6% consideram impossível atingir a excelência sem capacitação reforça que a formação dos gestores é uma variável determinante para a qualidade educacional.

Considerando a especificidade de Minas Gerais, onde o processo de certificação constitui o mecanismo regular de acesso ao cargo, mas situações de vacância permitem a indicação sem certificação, os resultados sugerem que os próprios gestores reconhecem a limitação desse modelo alternativo: a indicação sem capacitação é percebida pela maioria como insuficiente para garantir uma gestão de excelência.

A relação entre formação do gestor e qualidade da educação é amplamente documentada na literatura. Bruggencate *et al.* (2012) demonstraram que métodos de direção eficazes, que pressupõem formação específica, relacionam-se com melhores resultados dos alunos. Os autores concluem que a liderança instrucional, que combina conhecimento pedagógico com habilidades gerenciais, é o modelo de liderança escolar mais associado a resultados educacionais positivos.

A UNESCO (2014) identificou que o trabalho do diretor é o segundo fator mais importante na aprendizagem dos alunos, reforçando que a qualidade da gestão escolar — e, por extensão, a formação do gestor — constitui variável crítica para o desempenho educacional. O relatório recomenda que os países invistam em programas robustos de formação de líderes escolares como estratégia de melhoria da qualidade educacional.

Paro (2015) argumenta que a busca pela excelência na gestão escolar pressupõe a superação do modelo meramente administrativo em favor de uma gestão pedagógica comprometida com a transformação social. O autor defende que essa transição requer formação específica que prepare o gestor para exercer uma liderança democrática, crítica e reflexiva.

No âmbito das pesquisas nacionais sobre eficácia escolar, Gobbi *et al*. (2020) demonstram que a formação e a preparação do gestor constituem fatores determinantes para o sucesso escolar. Os autores observam que escolas cujos gestores possuem formação específica em gestão apresentam melhores indicadores em avaliações externas, menores taxas de evasão e maior

envolvimento da comunidade escolar, indicadores que, em conjunto, configuram o que se pode denominar "excelência na gestão escolar".

Schneider (2014) analisa as políticas educacionais brasileiras e destaca que a formação de gestores escolares deve ser compreendida como uma política pública estratégica, considerando seu impacto direto na qualidade da educação e no desenvolvimento social das comunidades atendidas pelas escolas. A autora argumenta que investir na capacitação de gestores é investir na melhoria sistêmica da educação pública.

Como considerações finais para o bloco 1 tem-se que a análise das questões Q1 a Q9 da pesquisa sobre a formação de gestores escolares vinculados à Superintendência de Ensino do Sul de Minas Gerais revela um cenário marcado por paradoxos e desafios significativos. Os dados empíricos coletados junto aos 23 gestores participantes permitem traçar um diagnóstico consistente sobre o estado da formação e preparação desses profissionais.

Os principais achados da pesquisa podem ser sintetizados em cinco constatações centrais: (1) a maioria dos gestores assume o cargo sem experiência prévia em liderança (56,5%) e sem capacitação específica (60,9%); (2) mesmo entre aqueles que receberam alguma formação, a percepção predominante é de insuficiência (78,3%); (3) os gestores reconhecem a necessidade de formação multidimensional, abrangendo as áreas pedagógica, administrativa e financeira (91,3%); (4) as competências interpessoais são mais valorizadas que os conhecimentos técnicos; e (5) existe um paradoxo entre o reconhecimento da essencialidade da capacitação (91,3%) e a realidade de déficit formativo vivenciada pela maioria.

Esses resultados, articulados com o referencial teórico e os objetivos do projeto de pesquisa, reforçam a urgência de políticas públicas mais eficazes de formação de gestores escolares. A consolidação da gestão democrática como princípio constitucional e educacional depende, em grande medida, da preparação adequada dos profissionais que lideram as unidades escolares. A pesquisa contribui para esse debate ao oferecer evidências empíricas que legitimam a demanda por investimentos mais robustos e sistêmicos na formação de gestores escolares.

4.2 BLOCO 2: Relevância do Desenvolvimento das Ações do Gestor Escolar

A presente seção apresenta a análise de conteúdo dos dados do Bloco 2, tomando como base o procedimento proposto por Bardin. De modo geral, a análise de conteúdo organiza-se em

três polos complementares: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, articulando descrição sistemática do conteúdo e produção de inferências sobre as condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2016). Embora a solicitação mencione Bardin (2020), o anexo disponibilizado para consulta indica a edição de 2016; por isso, as menções bibliográficas seguem o documento efetivamente anexado.

O corpus desta etapa é composto pelos quatro gráficos e respectivas interpretações constantes no arquivo "analise bloco 2 mestrado.pdf", que sintetizam respostas de 23 gestores. Como unidade de contexto, considerou-se cada questão do bloco e seu comentário analítico; como unidades de registro, privilegiaram-se temas/ideias recorrentes (por exemplo: multidimensionalidade da gestão, captura do cotidiano por demandas financeiras, estratégias de organização e desafios mais frequentes).

A Pesquisa estabelece como objetivo geral analisar a influência do treinamento, da capacitação e da formação de gestores escolares no atendimento às políticas públicas educacionais e às demandas locais, tendo como lócus as Superintendências de Ensino do Sul de Minas Gerais-Poços de Caldas. O texto introdutório sustenta que, no cenário contemporâneo, o gestor é um articulador central e precisa mobilizar competências estratégicas, inclusive tecnológicas, para conectar setores, integrar ações e responder a desafios atuais.

Do ponto de vista metodológico, o projeto se define como pesquisa qualitativa, exploratória, com revisão bibliográfica e documental e aplicação de roteiro de pesquisa por amostragem. Nesse enquadramento, os dados do Bloco 2 são particularmente relevantes porque descrevem a percepção dos gestores sobre responsabilidades, rotinas, formas de organização e obstáculos, dimensões diretamente conectadas aos objetivos específicos do estudo.

A partir da exploração do material, foram organizadas quatro categorias temáticas, construídas por aproximação progressiva (do particular para o geral), conforme a lógica de categorização descrita por BARDIN (2016):

C1 – Multidimensionalidade reconhecida da gestão escolar (administrativa, pedagógica e financeira);

C2 – Assimetria entre responsabilidade percebida e rotina efetiva (predominância de demandas financeiras/operacionais);

C3 – Organização do trabalho como prática socio material (predomínio de ferramentas digitais, coexistência com registros manuais e arranjos colaborativos);

C4 – Tensionamentos do cotidiano: excesso de demandas e resistência à mudança como obstáculos estruturantes.

No Gráfico 10, 91,3% dos respondentes assinalaram que as principais responsabilidades do gestor abrangem simultaneamente gestão administrativa, pedagógica e financeira. Em termos de análise de conteúdo, essa predominância não é apenas um dado descritivo: ela funciona como indicador de um consenso discursivo sobre a natureza integrada da função. Essa percepção converge com o argumento do projeto de que as ações escolares, pedagógicas, administrativas e financeiras, recaem sob a responsabilidade direta da gestão, tornando a formação um requisito para sustentar o trabalho.

No plano interpretativo, o resultado sugere que, para os gestores, o cargo é vivido como coordenação sistêmica: decisões financeiras condicionam possibilidades pedagógicas, processos administrativos moldam a organização escolar e, ao mesmo tempo, a liderança interfere no clima e na mobilização da equipe. Tal leitura dialoga com a compreensão de gestão democrática e participação como dimensões normativas e organizadoras do trabalho escolar (BRASIL, 1996; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

O Gráfico 11 introduz uma inflexão importante: embora 65,2% afirmem desempenhar rotineiramente todas as dimensões, 21,7% indicam a gestão financeira como a atividade mais recorrente, seguida por gestão administrativa (8,7%) e gestão pedagógica (4,3%). Na chave bardiniana, esse deslocamento entre o que é responsabilidade e o que ocupa a rotina aponta uma tensão latente: a gestão escolar, mesmo reconhecida como integrada, tende a ser capturada por exigências operacionais, especialmente as financeiras.

Confrontando com o projeto, esse achado reforça a problematização sobre como a formação e a capacitação influenciam o atendimento às políticas públicas e às demandas locais. Se a dimensão financeira aparece como rotina central, há implicação direta para o escopo formativo: o gestor precisa dominar normas, planejamento, prestação de contas e uso de recursos públicos, competências relacionadas à gestão pública educacional e às racionalidades gerenciais contemporâneas (CAMÕES; MENESES, 2016; SOUZA, 2017).

Ao mesmo tempo, a baixa marcação isolada da gestão pedagógica não deve ser interpretada como desvalorização do pedagógico, mas como possível efeito de sobrecarga e de prioridades impostas pelo cotidiano. Nesse sentido, o dado dialoga com reflexões críticas sobre o risco de a

direção escolar ser absorvida por tarefas burocráticas em detrimento de sua função político-pedagógica (PARO, 2010).

No Gráfico 12, 65,2% dos gestores indicaram utilizar ferramentas digitais como principal método de organização, e 43,5% afirmaram recorrer ao planejamento manual. O total acima de 100% sugere múltiplas marcações ou complementações, o que reforça a interpretação de hibridismo organizacional. A análise de conteúdo evidencia que a organização do trabalho não se reduz a uma escolha técnica: ela expressa modos de agir e de gerir sob condições concretas de tempo, pressão e recursos.

Essa constatação está em consonância com a introdução do projeto, que destaca a necessidade de competências que transcendam funções tradicionais e incorporem tecnologias e estratégias. Além disso, o dado dialoga com abordagens que compreendem a prática gestora como socio material, constituída na interação entre pessoas, rotinas, instrumentos e artefatos (MOURA; BISPO, 2021).

Ainda que minoritária, a resposta que enfatiza a organização diária das demandas com a equipe é qualitativamente expressiva: sinaliza uma gestão baseada em coordenação e compartilhamento de tarefas, aproximando-se do princípio de participação e planejamento coletivo presente nas discussões sobre gestão democrática (GADOTTI, 2014; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

O Gráfico 13 explicita os desafios mais frequentes: excesso de demandas (82,6%), resistência à mudança pela equipe (56,5%), questões relativas aos funcionários administrativos (43,5%), família (30,4%) e professores (21,7%), com menor incidência para falta de recursos (8,7%) e indisciplina dos alunos (8,7%). A recorrência desses temas aponta para um núcleo de sentido: a gestão escolar é vivida como trabalho sob pressão, onde a complexidade se expressa menos como carência material isolada e mais como sobrecarga organizacional e negociação de sentidos no interior da escola.

Confrontando com a pesquisa, esse núcleo reforça a justificativa de investigar formação e capacitação como condição de eficácia: enfrentar excesso de demandas e resistência à mudança exige competências de priorização, comunicação, liderança, negociação e inovação, dimensões enfatizadas no texto do projeto. Essa leitura também se articula à compreensão de que a gestão escolar combina liderança e engajamento e pode influenciar resultados escolares, mesmo sob complexidade elevada (GOBBI *et al*., 2020; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

Os percentuais do Bloco 2 sugerem um cotidiano em que o gestor se percebe simultaneamente como responsável por múltiplas frentes e como alguém que precisa sustentar, em tempo real, o funcionamento institucional diante de urgências, resistências e expectativas internas e externas. A formação, nesse cenário, não aparece como adorno, mas como suporte para transformar pressão em ação organizada, aproximando-se da noção de reflexividade prática na formação de gestores públicos escolares (ALVES; BISPO, 2022).

A análise de conteúdo do Bloco 2 permite inferir quatro contribuições centrais para a dissertação. Primeiro, há um reconhecimento consolidado da multidimensionalidade da gestão escolar, o que sustenta a pertinência do problema de pesquisa e reforça a necessidade de formação híbrida e continuada (WITTMANN; GRACINDO, 2001).

Segundo os dados sugerem assimetria entre o escopo da função e a rotina efetiva: a dimensão financeira e administrativo-operacional tende a ocupar lugar desproporcional, indicando risco de empobrecimento do tempo destinado à liderança pedagógica e à mediação político-educativa (PARO, 2010; SILVA, 2025).

Terceiro, a organização do trabalho aparece como prática híbrida (digital/manual) e, em alguns casos, colaborativa, reforçando que a formação do gestor precisa incluir competências tecnológicas e de coordenação de equipes, conforme a orientação do projeto (MOURA; BISPO, 2021).

Quarto, os principais obstáculos percebidos, excesso de demandas e resistência à mudança, recolocam o debate sobre profissionalização e desenvolvimento de capacidades de liderança e gestão de mudanças na escola, articulando-se às discussões de políticas, gestão democrática e racionalidades gerenciais no setor público educacional (BRASIL, 1996; CAMÕES; MENESES, 2016; SOUZA, 2017).

Tabela 4 – Percepções dos gestores escolares sobre a relevância do desenvolvimento das ações do gestor escolar (Bloco 2)

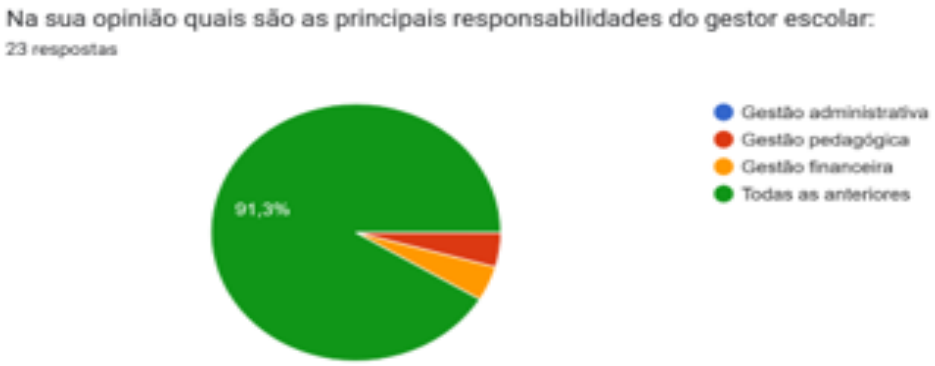
Questão analisada	Síntese dos resultados	Interpretação analítica
1. Principais responsabilidades do gestor escolar	Predominou a alternativa "Todas as anteriores" (91,3%), indicando compreensão integrada das dimensões administrativa, pedagógica e financeira. As demais respostas distribuíram-se de forma residual entre gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão financeira, sem percentual individual legível no gráfico.	O resultado demonstra que os participantes reconhecem o caráter multidimensional da função gestora. A direção escolar é percebida como exercício simultâneo de liderança pedagógica, organização administrativa e responsabilidade financeira, o que reforça a necessidade de formação ampla e não fragmentada.
2. Responsabilidades desempenhadas mais rotineiramente	"Todas as anteriores" concentrou 65,2% das respostas; gestão financeira, 21,7%; gestão administrativa, 8,7%; e gestão pedagógica, 4,3%.	Embora a função seja entendida como integrada, a rotina revela forte peso das demandas operacionais, sobretudo da dimensão financeira. Isso sugere sobrecarga burocrático-gerencial e possível redução do tempo disponível para o acompanhamento pedagógico sistemático.
3. Métodos de organização utilizados no desenvolvimento das atividades	Uso de ferramentas digitais: 15 respostas (65,2%); planejamento manual: 10 respostas (43,5%); não utilizo métodos: 1 resposta (4,3%); todas as formas acima: 1 resposta (4,3%); organização diária das demandas com a equipe: 1 resposta (4,3%).	Os dados indicam organização híbrida do trabalho gestorial, com predominância de instrumentos digitais, sem exclusão de práticas manuais e colaborativas. O resultado aponta para a incorporação crescente de tecnologias e para a necessidade de competências de planejamento, coordenação de equipes e adaptação às condições concretas da escola.
4. Desafios mais frequentes na gestão escolar	Excesso de demandas: 19 respostas (82,6%); resistência à mudança: 13 respostas (56,5%); questões relativas aos funcionários administrativos: 10 respostas (43,5%); questões relativas à família: 7 respostas (30,4%); questões relativas aos professores: 5 respostas (21,7%); falta de recursos: 2 respostas (8,7%); indisciplina dos alunos: 2 respostas (8,7%); outras respostas específicas: 4,3% cada.	O principal foco de tensão da gestão escolar está na sobrecarga de tarefas, seguido pela condução de mudanças institucionais e pela mediação de relações com diferentes segmentos da comunidade escolar. O resultado evidencia que a gestão exige competências técnicas, humanas e políticas, confirmando a centralidade da qualificação profissional do gestor.

Fonte: Da autora (2026)

QUESTÃO 1: Na sua opinião, quais são as principais responsabilidades do gestor escolar?

O gráfico 10 do Bloco 2, revela um dado de grande relevância para a dissertação: 91,3% dos respondentes compreendem que as principais responsabilidades do gestor escolar abrangem simultaneamente as dimensões administrativa, pedagógica e financeira. Esse percentual expressivo indica uma percepção fortemente consolidada de que a gestão escolar não pode ser reduzida a uma única função técnica ou burocrática. Ao contrário, os gestores reconhecem a natureza multidimensional de seu trabalho, o que confirma a complexidade do cargo e reforça a pertinência do tema da pesquisa.

Gráfico 10 – Principais responsabilidades do gestor escolar



Fonte: Da autora (2026)

Esse resultado é especialmente importante porque se articula com a justificativa do projeto, segundo a qual todas as ações desenvolvidas no âmbito da escola, pedagógicas, administrativas e financeiras que estão sob responsabilidade direta do gestor. Assim, a leitura dos dados mostra que os próprios participantes da pesquisa reconhecem essa centralidade.

Não se trata apenas de cumprir tarefas isoladas, mas de coordenar uma engrenagem institucional complexa, na qual decisões administrativas afetam o pedagógico, escolhas financeiras condicionam possibilidades de ensino e aprendizagem, e o exercício da liderança interfere diretamente no clima escolar e na qualidade do serviço educacional ofertado.

Do ponto de vista humano, esse percentual também revela que os gestores não percebem sua função de forma simplificada. Há, nesse reconhecimento, a consciência de que gerir uma escola

significa responder, ao mesmo tempo, a exigências legais, demandas da comunidade, necessidades dos estudantes, expectativas dos professores e limitações estruturais do sistema.

Em outras palavras, o dado evidencia que o gestor escolar vive uma função de alta densidade relacional, técnica e política. Isso ajuda a compreender por que a formação e a capacitação aparecem no projeto como elementos indispensáveis: quanto mais ampla é a responsabilidade reconhecida, maior é a necessidade de preparo qualificado para exercê-la com segurança e intencionalidade.

Além disso, o fato de as respostas isoladas sobre gestão administrativa, pedagógica ou financeira aparecerem apenas de forma residual sugere que, na percepção dos participantes, nenhuma dessas áreas é suficiente por si só para definir a função gestora. Essa constatação fortalece a hipótese central do estudo de que a atuação eficaz do gestor depende de uma formação que não seja fragmentada, mas integrada, articulando competências técnicas, pedagógicas e político-institucionais.

A interpretação deste gráfico pode ser sustentada, sobretudo, por Lück (2009), ao compreender a gestão escolar como processo de coordenação participativa da dinâmica da unidade educacional, orientado por liderança eficaz e visão sistêmica. Também dialoga com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), para quem a gestão escolar envolve organização institucional, mediação pedagógica e articulação coletiva dos objetivos educacionais.

Em perspectiva crítica, Paro (2010; 2015) ajuda a compreender que a direção escolar não deve ser reduzida a um papel burocrático, mas entendida como mediação político-pedagógica voltada ao atendimento do direito à educação. Complementarmente, Wittmann e Gracindo (2001) sustentam a necessidade de uma formação híbrida e continuada, justamente porque o cargo exige domínio de múltiplas dimensões da gestão.

QUESTÃO 2: Destas responsabilidades, quais delas você desempenha mais rotineiramente?

O gráfico 11 aprofunda a leitura anterior e revela uma distinção muito importante entre aquilo que os gestores entendem como responsabilidade do cargo e aquilo que, de fato, ocupa seu cotidiano com maior intensidade. Embora a maioria, 65,2%, ainda afirme desempenhar rotineiramente todas as dimensões da gestão, chama atenção o destaque da gestão financeira, apontada isoladamente por 21,7% dos respondentes como a atividade mais recorrente.

Em seguida aparecem a gestão administrativa (8,7%) e a gestão pedagógica (4,3%). Esse resultado é extremamente significativo para a pesquisa, porque sugere que, ainda que a função do gestor seja compreendida como ampla e integrada, a rotina concreta tende a ser fortemente capturada por exigências operacionais, com destaque para a dimensão financeira.

Gráfico 11 – Responsabilidades desempenhadas rotineiramente



Fonte: Da autora (2026)

Essa constatação conversa diretamente com a problemática do projeto, que questiona em que medida a formação e a capacitação dos gestores influenciam sua capacidade de atender às políticas públicas e às demandas locais. Se a gestão financeira aparece com tanto peso no cotidiano, torna-se evidente que a preparação do gestor não pode ser genérica: ela precisa contemplar com rigor o domínio de normas, prestação de contas, uso de recursos públicos, planejamento e responsabilidade administrativa.

A baixa incidência da gestão pedagógica como resposta isolada não significa que ela seja considerada irrelevante. Ao contrário, o dado pode indicar que o cotidiano do gestor, em muitos contextos, acaba sendo absorvido por demandas urgentes e burocráticas, reduzindo o tempo disponível para o acompanhamento pedagógico mais sistemático. Tal interpretação é compatível com a justificativa do projeto, que defende a importância do gestor para o sucesso da escola, para a aprendizagem dos alunos e para a manutenção de uma estrutura escolar eficiente. Quando a rotina se concentra excessivamente em uma dimensão, há o risco de desequilíbrio entre as funções e de enfraquecimento da liderança pedagógica.

Humanamente, o gráfico revela um aspecto sensível da gestão escolar contemporânea: o gestor sabe que precisa responder a tudo, mas, no dia a dia, é frequentemente pressionado por tarefas que exigem resolutividade imediata, sobretudo no campo financeiro e administrativo. Esse

cenário pode produzir desgaste, sensação de sobrecarga e, em alguns casos, afastamento daquilo que muitos compreendem como núcleo formativo da escola: o trabalho pedagógico.

Assim, o gráfico não apenas descreve uma rotina; ele denuncia uma tensão estrutural entre a missão educativa da escola e o volume de demandas burocrático-gerenciais que recaem sobre a direção.

Este gráfico pode ser interpretado à luz de Gobbi, Lacruz, Américo e Zanquetto Filho (2020), que evidenciam como a gestão escolar combina liderança pedagógica, administração de recursos e organização institucional, sendo influenciada pela complexidade do ambiente escolar.

Também é pertinente recorrer a Paro (2015), ao afirmar que a gestão democrática deve envolver planejamento, acompanhamento e participação de toda a comunidade escolar, o que pode ser comprometido quando a rotina do diretor é capturada por exigências excessivamente burocráticas.

Lück (2009) contribui ao enfatizar que a gestão eficaz depende do equilíbrio entre as várias dimensões da escola. Já Brasil (1996), por meio da LDB, ajuda a sustentar a compreensão de que a natureza da gestão escolar é simultaneamente técnica e política, não podendo ser restringida a uma função administrativa isolada.

QUESTÃO 3: Quais métodos de organização você mais utiliza para o desenvolvimento destas atividades descritas na pergunta anterior?

O gráfico 12 permite compreender como os gestores transformam suas responsabilidades em práticas concretas de organização do trabalho. O dado mais expressivo é o predomínio do uso de ferramentas digitais, assinalado por 65,2% dos respondentes. Em seguida, aparece o planejamento manual, com 43,5%.

As demais respostas, embora minoritárias, também são relevantes, pois introduzem nuances importantes: há quem afirme não utilizar métodos formais, quem combine diferentes formas de organização e quem destaque a organização cotidiana compartilhada com a equipe.

Gráfico 12 – Métodos de organização para o desenvolvimento de atividades desempenhadas rotineiramente



Fonte: Da autora (2026)

Esse conjunto de dados revela que a organização da gestão escolar tem incorporado, de forma significativa, instrumentos tecnológicos, o que dialoga diretamente com a introdução do projeto, quando se afirma que o gestor contemporâneo precisa desenvolver habilidades que transcendam as funções administrativas e pedagógicas tradicionais, incorporando tecnologias e competências estratégicas.

A predominância das ferramentas digitais sugere que a rotina gestora, cada vez mais, exige domínio de plataformas, sistemas, registros, comunicação mediada por tecnologias e acompanhamento de informações em tempo real.

Tal realidade fortalece a defesa, presente no projeto, de uma formação contínua e atualizada. Entretanto, o fato de 43,5% dos gestores ainda utilizarem planejamento manual também merece atenção. Esse resultado não deve ser lido como atraso ou resistência, mas como indicativo de que os processos organizacionais da escola são híbridos. Muitas vezes, o registro manual permanece associado à necessidade de controle imediato, planejamento pessoal, acompanhamento de tarefas e adaptação às condições concretas da escola.

Em contextos de alta demanda, a combinação entre o digital e o manual pode representar uma estratégia de sobrevivência organizacional, e não necessariamente uma contradição. A resposta que menciona a organização diária das demandas com a equipe, embora minoritária, possui grande densidade qualitativa.

Ela explicita uma compreensão de gestão que ultrapassa o gerenciamento individualizado e se aproxima de uma lógica colaborativa, compartilhada e dialógica. Isso se alinha fortemente à justificativa do projeto, que destaca a importância do envolvimento dos profissionais, do trabalho em equipe e da liderança pedagógica para o fortalecimento da escola.

Esse dado lembra que a organização da gestão não se resume a agendas, planilhas ou sistemas; ela também depende de escuta, distribuição de tarefas, cooperação e construção coletiva de respostas frente aos desafios cotidianos. Assim, o gráfico sugere que a organização do trabalho do gestor escolar, no universo pesquisado, se dá por meio de estratégias múltiplas, com forte presença da tecnologia, mas ainda atravessada por práticas tradicionais e por arranjos colaborativos.

Isso reforça a necessidade de uma formação que contemple não apenas conteúdos normativos, mas também competências de planejamento, uso de tecnologias, coordenação de equipes e adaptação às condições reais de cada escola.

Para este gráfico, ganha destaque Moura e Bispo (2021), ao discutirem a prática da gestão escolar sob a perspectiva da socio materialidade, mostrando que a ação gestora ocorre em interação com instrumentos, artefatos, rotinas e recursos materiais.

Também é pertinente mobilizar Camões e Meneses (2016), especialmente no que diz respeito à profissionalização da gestão pública e à incorporação de práticas organizacionais mais eficazes.

Gadotti (2014) contribui para pensar a lógica das redes, da participação e da organização colaborativa, inclusive em ambientes mediados por tecnologias. Além disso, Alves e BispO (2022) permitem relacionar formação gestora e reflexividade prática, reforçando que o gestor aprende e reorganiza sua ação a partir da experiência concreta e dos instrumentos que mobiliza no cotidiano.

QUESTÃO 4: Quais destes desafios, na Gestão Escolar, você considera mais frequente?

O gráfico 13 é revelador, pois explicita, com grande nitidez, os focos de tensão vividos pelos gestores escolares. O dado mais contundente é o excesso de demandas, assinalado por 82,6% dos respondentes. Em seguida, aparecem a resistência à mudança (56,5%), as questões relacionadas aos funcionários administrativos (43,5%), os desafios ligados à família (30,4%) e aos professores (21,7%).

Gráfico 13 – Desafios frequentes na gestão escolar



Fonte: Da autora (2026)

Em menor incidência surgem ainda a falta de recursos e a indisciplina dos alunos. Esse resultado dialoga diretamente com a justificativa da pesquisa, pois evidencia, de forma concreta, o quanto o trabalho do gestor está submetido a pressões múltiplas, simultâneas e, muitas vezes, concorrentes. O destaque do excesso de demandas mostra que a gestão escolar, na realidade investigada, é marcada por uma sobrecarga estrutural. Isso significa que o gestor não lida apenas com uma agenda extensa, mas com uma multiplicidade de tarefas que exigem respostas rápidas, conhecimento técnico, mediação humana e capacidade de priorização.

A alta incidência da resistência à mudança também merece análise cuidadosa. Ela indica que a atuação do gestor não se limita à execução de normas ou ao cumprimento de metas; envolve, igualmente, a condução de processos de transformação institucional. Em contextos escolares, mudar práticas, implementar políticas, reorganizar rotinas ou introduzir novas diretrizes pode gerar desconforto, insegurança ou oposição.

Nesse sentido, o gestor precisa mobilizar competências de liderança, negociação e comunicação para que a mudança não seja percebida apenas como imposição, mas como construção coletiva e necessária. As respostas relacionadas a funcionários administrativos, professores e família mostram que o desafio da gestão é, em grande medida, um desafio de relações humanas e institucionais.

A escola é um espaço vivo, composto por sujeitos com histórias, expectativas, limites e visões de mundo distintas. Por isso, os conflitos e entraves da gestão raramente são apenas técnicos. Eles envolvem mediação, escuta, pactuação, responsabilização e sensibilidade para lidar com tensões cotidianas. Essa constatação reforça o argumento central do projeto: o gestor escolar precisa de formação sólida não apenas para cumprir exigências burocráticas, mas para responder, com competência e humanidade, às demandas concretas da escola e da comunidade.

Chama atenção, ainda, o fato de a falta de recursos não aparecer como o principal problema, embora continue presente. Isso sugere que, no grupo pesquisado, os desafios da gestão talvez estejam sendo percebidos menos como carência material isolada e mais como complexidade organizacional e relacional.

Em outras palavras, mesmo quando há recursos ou normativas disponíveis, ainda permanece o desafio de transformar diretrizes em ação cotidiana viável e compartilhada. Sob uma perspectiva humanizada, este gráfico talvez seja o que mais expõe a condição real do gestor escolar: um profissional que atua em meio a urgências, pressões institucionais, resistências internas e expectativas externas, buscando sustentar o funcionamento da escola sem perder de vista sua finalidade educativa.

A leitura desses dados reforça a urgência da pesquisa proposta, pois evidencia que a qualificação do gestor não é acessória; ela é condição de possibilidade para que a escola responda com maior equilíbrio às exigências das políticas públicas e às necessidades locais.

Assim, como conclusão deste bloco 2, tem-se que os quatro gráficos do Bloco 2 evidenciam que os gestores pesquisados reconhecem a amplitude de suas responsabilidades, vivenciam uma rotina marcada pela simultaneidade de funções, organizam seu trabalho por meios híbridos, com destaque para ferramentas digitais, e enfrentam, sobretudo, o peso do excesso de demandas e da resistência à mudança. Esses achados confirmam a pertinência da pesquisa e dialogam de modo direto com seu objeto central: demonstrar que a formação, a capacitação e o treinamento do gestor escolar são fundamentais para o atendimento qualificado às políticas públicas educacionais e às demandas locais.

4.3 BLOCO 3: Políticas Públicas na Escola

Este texto apresenta a análise de conteúdo do Bloco 3 do roteiro de pesquisa, intitulado “Políticas Públicas”, aplicado a 23 gestores escolares da rede estadual de educação de Minas Gerais, vinculados à Superintendência de Ensino do Sul de Minas Gerais- Poços de Caldas, no ano de 2025. A elaboração segue o referencial metodológico de Bardin (2016), articulando os achados empíricos às seções de introdução, objetivos e metodologia do projeto de pesquisa “A Importância da Formação de Gestores Escolares para Atender às Políticas Educacionais e Demandas Locais”, bem como ao referencial teórico mobilizado no estudo.

A análise foi conduzida conforme a Análise de Conteúdo, compreendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que visa obter, por procedimentos sistemáticos, indicadores que permitam inferir conhecimentos sobre as condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2016). Embora o corpus do Bloco 3 seja composto majoritariamente por respostas fechadas (itens de múltipla escolha e escala Likert), sua organização permite a aplicação de procedimentos categorial-descritivos e inferenciais, com foco na identificação de regularidades, tensões e sentidos predominantes nas percepções dos gestores sobre políticas públicas educacionais.

Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante do material do Bloco 3 e a delimitação do corpus. Definiu-se como unidade de contexto o conjunto das quatro questões do Bloco 3, por expressarem uma sequência lógica de percepção: (i) existência de políticas públicas na escola; (ii) influência dessas políticas nas práticas de gestão; (iii) importância atribuída às políticas; e (iv) contribuição percebida para solucionar problemas educacionais. Como unidade de registro, adotaram-se as categorias de resposta (alternativas) e os escores de contribuição (escala 1 a 5), permitindo comparação interna e integração temática dos resultados (BARDIN, 2016).

A exploração do material consistiu em (a) sistematizar frequências e percentuais reportados no Bloco 3; (b) agrupar as respostas em núcleos de sentido, construindo categorias analíticas a partir de aproximação semântica e funcional; e (c) organizar inferências em diálogo com o projeto de pesquisa, cuja problemática central envolve a relação entre formação/certificação de gestores e capacidade de atender às políticas educacionais e demandas locais (SILVA, 2025). O procedimento de categorização seguiu o princípio de reunir elementos de sentido sob rubricas que maximizem a inteligibilidade do fenômeno investigado (BARDIN, 2016).

A etapa final consistiu na interpretação dos achados, enfatizando convergências e dissonâncias entre reconhecimento de políticas, sua influência e importância, e a avaliação de

efetividade na solução de problemas. As inferências foram orientadas pelo eixo teórico-metodológico do projeto, que destaca o gestor como mediador entre diretrizes e realidade escolar, demandando competências pedagógicas, administrativas e financeiras e formação contínua para atuação qualificada (SILVA, 2025; LÜCK, 2009).

O Bloco 3 é composto por quatro questões, respondidas por 23 gestores escolares. As perguntas avaliam: (Q1) visão sobre a existência de políticas públicas na escola; (Q2) percepção de influência das políticas em vigor nas práticas pedagógicas, administrativas e financeiras; (Q3) importância atribuída às políticas públicas para a escola; e (Q4) avaliação do quanto as políticas vigentes contribuem para solucionar problemas educacionais, em escala de 1 a 5.

A primeira regularidade é a percepção majoritária de que há políticas públicas presentes e com diferentes implementações. Na Q1, 78,3% (18 gestores) afirmam que "existem várias, e possuem diversas implementações", enquanto 8,7% (2 gestores) indicam que "existem algumas, mas não suficientes". Não houve marcação da alternativa mais negativa ("não existem muitas, e não há políticas públicas ativas"), e 13,0% (3 gestores) declararam "não sei opinar".

Do ponto de vista analítico, esse resultado sugere que o campo regulatório é percebido como ativo e plural, o que é compatível com a ideia de que políticas educacionais operam em camadas e escalas (federal, estadual e local), demandando interpretação e tradução no contexto escolar. A literatura sobre políticas educacionais destaca que a política não é apenas "implementada", mas "atuada" (enacted), isto é, reinterpretada e recriada nas escolas conforme condições e demandas do contexto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Entretanto, o percentual de gestores que "não soube opinar" constitui um indício relevante para a problemática do projeto: em Minas Gerais, há situações de vacância ou designação em que profissionais assumem a gestão sem certificação formal, o que pode afetar a familiaridade com políticas, critérios e métricas que orientam a função. Assim, a presença de incerteza/indefinição em parte do grupo aponta para lacunas formativas e/ou falhas de comunicação institucional sobre o conjunto de políticas vigentes.

Na Q2, 69,6% (16 gestores) afirmam que as políticas em vigor influenciam as práticas de gestão por "várias iniciativas", e 21,7% (5 gestores) reconhecem influência "limitada", totalizando 91,3% com percepção de influência em algum grau. Apenas 4,3% (1 gestor) indicam "não, nenhuma", e 4,3% (1 gestor) "não sei".

Essa distribuição sustenta a compreensão de que as políticas públicas atravessam o cotidiano da gestão escolar nas três dimensões centrais (pedagógica, administrativa e financeira). Tal evidência se alinha à justificativa do projeto, que sublinha a responsabilidade abrangente do gestor sobre as ações escolares e a necessidade de capacitação que não se restrinja ao cumprimento burocrático, mas favoreça práticas eficazes e transformadoras (SILVA, 2025).

Ao mesmo tempo, a presença de 21,7% que percebem influência "limitada" sugere barreiras de implementação e heterogeneidade das condições de atuação. Em chave interpretativa, essa limitação pode ser entendida como expressão do "ciclo de políticas", em que o contexto da prática reconfigura, tensiona e por vezes restringe a materialização da política (MAINARDES, 2006). Assim, o resultado aponta para a necessidade de investigar quais condições (recursos, apoio institucional, capacidade técnica do gestor, infraestrutura escolar, entre outras) mediam a passagem da diretriz ao efeito prático.

A Q3 revela quase unanimidade quanto à importância das políticas públicas: 65,2% (15 gestores) consideram "muito importante", 30,4% (7 gestores) "importante", 4,4% (1 gestor) "pouco importante", e 0% "nada importante". Em termos agregados, 95,6% atribuem importância alta (importante/muito importante).

A centralidade atribuída às políticas públicas reforça o eixo do projeto de pesquisa ao posicionar o gestor como articulador entre as diretrizes do sistema e as necessidades locais, exigindo visão sistêmica e liderança participativa (LÜCK, 2009). Ainda, em chave macro, a institucionalização de diretrizes e programas educacionais é frequentemente associada à busca de coerência sistêmica, equidade e sustentação de insumos e condições de funcionamento das escolas públicas (DOURADO, 2007; SAVIANI, 2008).

O dado também permite inferir que, para os gestores, a política pública é percebida como "estrutura" de organização do cotidiano escolar, ainda que tal percepção não implique, automaticamente, concordância com sua efetividade, como se observa na categoria seguinte.

A Q4, ao indagar como as políticas vigentes podem contribuir para solucionar problemas educacionais em escala de 1 a 5, apresenta uma distribuição mais cautelosa: 0% atribuíram nota 1; 4,3% (1 gestor) nota 2; 47,8% (11 gestores) nota 3; 30,4% (7 gestores) nota 4; e 17,4% (4 gestores) nota 5. A média ponderada informada é 3,61 (em escala de 1 a 5), situando-se acima do ponto médio, porém distante de uma avaliação maximalista.

Esse resultado explicita uma tensão: as políticas são consideradas existentes, influentes e importantes, mas sua capacidade de "resolver problemas" é vista como moderada. Em termos de inferência, a tensão pode ser lida como expressão do conhecido hiato entre formulação e implementação, em que o desenho normativo enfrenta limites materiais, institucionais e contextuais para produzir efeitos (ARRETCHE, 2001). O achado, portanto, é particularmente relevante para o objetivo do projeto ao investigar como a formação, capacitação e treinamento do gestor afetam o atendimento às políticas públicas e às demandas locais: se a resolutividade é percebida como moderada, a mediação qualificada do gestor tende a tornar-se variável crítica para transformar diretrizes em resultados.

A recorrência de respostas "não sei"/"não sei opinar" em diferentes itens, ainda que minoritária (13,0% na Q1 e 4,3% na Q2), funciona como indicador qualitativo relevante: sugere que parte dos gestores pode não dispor de repertório conceitual, normativo ou experiencial para avaliar com segurança a presença e influência das políticas. No âmbito do projeto, essa evidência dialoga diretamente com a discussão sobre certificação e formação exigidas (e por vezes excepcionadas) no provimento do cargo em Minas Gerais.

À luz de Bardin (2016), a inferência aqui não deve ser tratada como conclusão determinística, mas como hipótese interpretativa sustentada por indicadores: a presença de indecisão pode apontar (a) fragilidades na formação inicial/continuada; (b) dificuldades de comunicação institucional; (c) sobrecarga e complexidade do ambiente normativo; ou (d) distância entre política formulada e instrumentos operacionais de apoio no cotidiano. Esses elementos reforçam a pertinência de aprofundar a análise por meio de estratégias qualitativas complementares (por exemplo, entrevistas ou questões abertas) que iluminem as razões da incerteza declarada.

A leitura integrada do Bloco 3 aponta um padrão consistente: (i) reconhecimento expressivo da existência de políticas públicas na escola; (ii) percepção de influência nas práticas de gestão, sobretudo nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira; (iii) atribuição elevada de importância às políticas; e (iv) avaliação moderada da capacidade dessas políticas de solucionar problemas educacionais (média 3,61/5). Esse padrão permite sustentar, em consonância com o projeto de pesquisa Silva (2025), que a política pública é percebida como eixo estruturante do trabalho do gestor, mas que sua efetividade depende de mediações e condições de implementação.

Em termos de atendimento aos objetivos, os achados dialogam especialmente com o objetivo específico (b), ao evidenciar que os gestores reconhecem influência e exigências das

políticas em sua atuação, e com o objetivo específico (c), ao sugerir que a resolução de problemas educacionais não se esgota na política em si, requerendo práticas de gestão e boas práticas localmente contextualizadas. A análise do Bloco 3 reforça, assim, a hipótese central de que a formação e a capacitação do gestor tendem a operar como variável mediadora decisiva entre políticas educacionais e resultados concretos na escola (LÜCK, 2009).

Com base na Análise de Conteúdo Bardin (2016), conclui-se que o Bloco 3 configura um cenário de alta legitimidade das políticas públicas educacionais no nível escolar, acompanhado, contudo, por uma avaliação prudente sobre sua resolutividade. A presença de políticas é amplamente reconhecida, assim como sua influência sobre as dimensões centrais da gestão. Todavia, a contribuição para solução de problemas é percebida, predominantemente, como moderada, sugerindo limites de implementação e a necessidade de capacidades técnico-políticas e formativas do gestor para traduzir diretrizes em práticas efetivas.

Por fim, recomenda-se que, na continuidade da pesquisa, os indicadores quantitativos aqui sistematizados sejam triangulados com evidências qualitativas (entrevistas, relatos de práticas e estudo de casos), a fim de aprofundar a compreensão sobre os fatores que elevam ou restringem a efetividade percebida das políticas e sobre como a formação/certificação influencia a mediação cotidiana do gestor no contexto da Superintendência de Ensino do Sul de Minas Gerais.

Tabela 5 – Percepções dos gestores escolares sobre as Políticas Públicas educacionais (Bloco 3)

(Continua)

Questão / variável	Categoria de resposta	Frequência (n)	Percentual (%)
Q1. Percepção sobre a existência	Existem várias, com diversas implementações	18	78,3
	Existem algumas, mas são insuficientes	2	8,7
	Não sei opinar	3	13,0
	Não existem muitas / inexistentes	0	0,0
Q2. Influência na prática gestora	Sim, por meio de várias iniciativas	16	69,6
	Sim, de forma limitada	5	21,7
	Não, nenhuma influência	1	4,3
	Não sei	1	4,3

Tabela 6 – Percepções dos gestores escolares sobre as Políticas Públicas educacionais (Bloco 3)

(Conclusão)

Questão / variável	Categoria de resposta	Frequência (n)	Percentual (%)
Q3. Grau de importância atribuída	Muito importante	15	65,2
	Importante	7	30,4
	Pouco importante	1	4,4
	Nada importante	0	0,0
Q4. Efetividade na solução de problemas	1 (Menor contribuição percebida)	0	0,0
	2	1	4,3
	3 (Contribuição moderada)	11	47,8
	4	7	30,4
	5 (Maior contribuição percebida)	4	17,4
Total de respondentes (N)	—	23	100,0

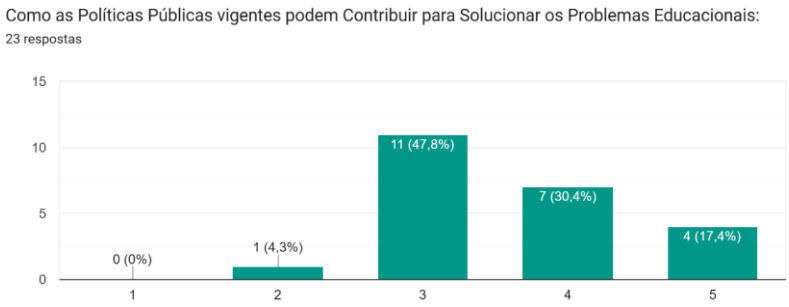
Fonte: Da autora (2026)

4.3.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES

QUESTÃO 1: Visão sobre a Existência de Políticas Públicas na Escola

Os resultados da Questão 1 revelam um cenário expressivamente positivo quanto à percepção dos gestores sobre a existência de políticas públicas nas escolas. A concentração maciça de respostas na primeira alternativa 78,3% dos respondentes afirmam que "existem várias, e possuem diversas implementações" e indica que a ampla maioria dos gestores da Superintendência de Ensino do Sul de Minas Gerais reconhece a presença significativa de políticas públicas educacionais em seu cotidiano profissional.

Gráfico 14 – Visão dos gestores sobre a existência de Políticas Públicas na escola



Fonte: Da autora (2026)

Esse dado é particularmente relevante quando se observa que nenhum gestor selecionou a opção mais negativa ("Não existem muitas, e não há políticas públicas ativas"), o que sugere que o arcabouço de políticas educacionais vigentes desde a LDB até as resoluções estaduais da SEEMG tem alcançado o nível da gestão escolar de forma perceptível e concreta.

Contudo, chama atenção o fato de que 13,0% dos gestores declararam "não saber opinar" sobre o tema. Esse percentual, embora minoritário, pode indicar lacunas na formação ou na comunicação institucional sobre as políticas públicas vigentes. Para profissionais que ocupam cargos de gestão, a incapacidade de avaliar a presença de políticas públicas no ambiente escolar suscita reflexões sobre a eficácia dos programas de formação e capacitação disponíveis. Esse achado dialoga diretamente com a problemática central da pesquisa de Silva (2025), que investiga os impactos da ausência de certificação formal em profissionais indicados para cargos de gestão em situações de vacância.

Os 8,7% que consideram as políticas insuficientes representam uma minoria crítica cujas percepções merecem investigação qualitativa mais aprofundada, pois podem refletir demandas locais específicas não atendidas pelas políticas de alcance estadual ou nacional.

Os resultados da Questão 1 relacionam-se diretamente com o objetivo específico do projeto de pesquisa, que busca "analisar a influência de políticas públicas educacionais diretamente relacionadas ao exercício da função de gestor escolar, considerando seus critérios, exigências e métricas, bem como o impacto dessas políticas nas ações desempenhadas". O reconhecimento majoritário da existência de múltiplas políticas com implementações diversas confirma que o

campo regulatório das políticas educacionais é percebido como denso e ativo pelos profissionais que atuam na ponta do sistema.

Esse achado também se conecta à justificativa do projeto, que destaca a "responsabilidade abrangente do gestor" sendo todas as ações pedagógicas, administrativas e financeiras de responsabilidade direta desses profissionais. Se 78,3% reconhecem a existência de diversas políticas, isso sugere que os gestores estão, em sua maioria, conscientes do arcabouço legal e normativo que orienta sua atuação.

Todavia, a parcela que não soube opinar (13%) reforça a preocupação levantada na metodologia do projeto quanto ao caso de Minas Gerais, onde profissionais podem assumir cargos de gestão por indicação, sem certificação formal. Conforme aponta o referencial teórico do projeto, o processo de certificação rigoroso de Minas Gerais inclui provas em administração, políticas públicas e aspectos pedagógicos e financeiros. Gestores que assumiram a função sem passar por esse processo podem apresentar menor familiaridade com o universo das políticas públicas educacionais, o que explicaria a parcela de respondentes que "não soube opinar".

As políticas públicas educacionais no Brasil constituem um campo multidisciplinar em constante expansão. Segundo Schneider (2014), as políticas educacionais são uma subárea das políticas públicas e sociais que ganhou densidade acadêmica a partir dos anos 1980, com a redemocratização do país. A Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como direito social fundamental e estabeleceu a gestão democrática como princípio do ensino público, criando as bases para um arcabouço de políticas educacionais robusto e diversificado.

Para Souza (2006), a multiplicidade de políticas públicas educacionais reflete a complexidade do sistema educacional brasileiro, que opera em regime de colaboração entre União, estados e municípios. Cada ente federativo fórmula e implementa políticas próprias, gerando um ecossistema regulatório multifacetado que impacta diretamente o trabalho do gestor escolar. A LDB (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e as resoluções estaduais compõem camadas sobrepostas de diretrizes que orientam a atuação das escolas.

Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que as políticas não são simplesmente implementadas nas escolas, mas "atuadas" (enacted), ou seja, são interpretadas, traduzidas e recriadas pelos atores escolares em seus contextos específicos. Essa perspectiva ajuda a compreender por que 78,3% dos gestores reconhecem não apenas a existência, mas a diversidade

de implementações das políticas. Cada escola, ao receber as diretrizes nacionais e estaduais, as reinterpreta à luz de suas demandas locais, gerando configurações únicas de implementação.

Lück (2009) destaca que a gestão escolar contemporânea exige do gestor uma visão sistêmica capaz de articular as dimensões pedagógica, administrativa e financeira em consonância com as políticas públicas vigentes. Essa articulação pressupõe, necessariamente, o conhecimento das políticas existentes, aspecto que a maioria dos gestores pesquisados demonstra possuir, mas que apresenta fragilidades em uma parcela significativa (13% que não souberam opinar).

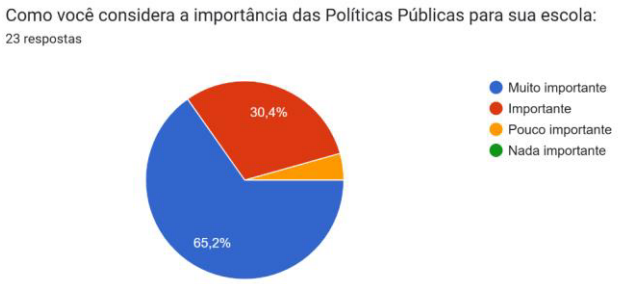
Conforme Gadotti (2014), a gestão democrática, princípio constitucional e educacional, depende fundamentalmente da compreensão das políticas públicas por parte de todos os atores escolares, especialmente dos gestores, que exercem papel mediador entre as diretrizes governamentais e a comunidade escolar. A falta de conhecimento sobre as políticas vigentes compromete a qualidade da participação democrática e pode resultar em práticas desarticuladas dos objetivos educacionais mais amplos.

QUESTÃO 2: Influência das Políticas Públicas nas Práticas de Gestão

Os resultados são apresentados em um gráfico do tipo pizza (circular) com quatro fatias correspondentes às alternativas de resposta. A fatia dominante, representando 69,6% das respostas (16 gestores), corresponde à opção "Sim, várias iniciativas". A segunda maior fatia, com 21,7% (5 gestores), refere-se a "Algumas, mas limitadas". As opções "Não, nenhuma" e "Não sei" obtiveram, cada uma, 4,3% das respostas (1 gestor cada), representando fatias mínimas no gráfico. A legenda apresenta as quatro categorias com cores distintas, permitindo a identificação visual imediata de cada segmento.

A análise dos dados da Questão 2 revela que a percepção de influência das políticas públicas nas práticas de gestão é amplamente reconhecida pelos respondentes. A soma das respostas "Sim, várias iniciativas" (69,6%) e "Algumas, mas limitadas" (21,7%) alcança 91,3% dos gestores, indicando que a quase totalidade dos profissionais identifica algum grau de influência das políticas públicas em sua atuação cotidiana.

Gráfico 15 – Influência das Políticas Públicas nas práticas de gestão



Fonte: Da autora (2026)

É relevante observar a distinção entre os dois grupos majoritários. Enquanto 69,6% reconhecem uma influência ampla e diversificada ("várias iniciativas"), os 21,7% que a consideram "limitada" sinalizam a existência de barreiras na implementação ou na efetividade dessas políticas. Essa diferença pode refletir variações no porte das escolas, na localização geográfica (urbana versus rural), na infraestrutura disponível ou no grau de formação do próprio gestor — fatores que a literatura aponta como determinantes na capacidade de apropriação das políticas educacionais (ABRUCIO, 2018).

A presença de um gestor (4,3%) que declarou não perceber nenhuma influência e de outro (4,3%) que não soube responder, embora estatisticamente marginal, não deve ser desconsiderada em uma análise qualitativa. Essas respostas podem indicar desconexão entre a formulação das políticas e sua operacionalização no nível escolar, ou ainda fragilidades na formação inicial e continuada desses profissionais, aspecto que reforça a relevância do presente estudo.

Os resultados desta questão dialogam de forma central com o objetivo geral desta pesquisa que busca "analisar a influência do treinamento, capacitação e formação dos gestores escolares no atendimento às políticas públicas educacionais e às demandas específicas locais". O fato de 91,3% dos gestores reconhecerem influência das políticas em suas práticas confirma que o campo das políticas educacionais permeia efetivamente a gestão escolar, tornando imprescindível que os gestores estejam devidamente preparados para compreender, interpretar e implementar essas diretrizes.

A justificativa do projeto enfatiza que "todas as ações no âmbito escolar, pedagógicas, administrativas e financeiras, estão sob a gestão direta desses profissionais". Os dados da Questão

2 corroboram essa afirmação ao demonstrar que as políticas públicas influenciam justamente essas três dimensões da gestão, segundo a percepção majoritária dos respondentes. Isso reforça a tese de que a formação do gestor precisa ser abrangente, articulando conhecimentos pedagógicos, administrativos e financeiros em diálogo permanente com o arcabouço de políticas vigentes.

Ademais, o referencial teórico do projeto destaca a contribuição de Lück (2009) ao vincular a gestão escolar à capacidade de administrar a dinâmica educacional de forma "participativa e compartilhada". Os 21,7% que percebem a influência como "limitada" podem indicar dificuldades nessa articulação participativa, sugerindo que a mera existência de políticas não garante sua efetiva incorporação às práticas escolares, sendo necessária uma mediação qualificada por parte do gestor.

A relação entre políticas públicas educacionais e práticas de gestão escolar constitui um dos eixos centrais da pesquisa em administração educacional. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), as políticas educacionais se materializam no cotidiano escolar por meio de um conjunto de práticas que envolvem planejamento, organização, direção e avaliação, funções que recaem diretamente sobre o gestor escolar. Para os autores, a gestão é o elo entre as intenções políticas e sua concretização no espaço educativo.

Paro (2015) argumenta que a influência das políticas públicas na escola é mediada pela racionalidade administrativa adotada pelos gestores. Em uma perspectiva democrática, essa mediação deve ser orientada pela finalidade educativa e pela participação coletiva, e não por critérios meramente técnicos ou burocráticos. Quando os gestores percebem a influência das políticas como "limitada", pode-se ressaltar que há uma predominância da dimensão burocrática sobre a dimensão transformadora dessas políticas no contexto investigado.

Mainardes (2006), apoiando-se na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, argumenta que a implementação das políticas educacionais não é um processo linear, mas envolve interpretações, ressignificações e adaptações no contexto da prática. Nessa perspectiva, a percepção dos gestores sobre a influência das políticas reflete, na verdade, a qualidade do processo de "tradução" dessas políticas para o contexto local, processo que depende diretamente da formação e da capacidade analítica do gestor.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e os programas de alimentação escolar são exemplos concretos de políticas que influenciam simultaneamente as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão (BRASIL, 2017;

2020). A percepção de que "várias iniciativas" influenciam a gestão provavelmente reflete a diversidade desses programas e suas múltiplas exigências operacionais.

Conforme destaca Abrucio (2018), a complexidade do federalismo educacional brasileiro exige dos gestores escolares a capacidade de articular políticas oriundas de diferentes esferas governamentais, o que demanda formação continuada e mecanismos de apoio institucional. Essa articulação é tanto mais necessária quanto maior é a diversidade de políticas percebidas — e os dados desta questão confirmam que a maioria dos gestores se depara com múltiplas iniciativas em seu trabalho diário.

QUESTÃO 3: Importância das Políticas Públicas para a Escola

O gráfico circular (tipo pizza) da Questão 3 apresenta três fatias visíveis. A maior delas, correspondente a "Muito importante", domina o gráfico com 65,2% das respostas (15 gestores).

Gráfico 16 – Importância das Políticas Públicas para a escola



Fonte: Da autora (2026)

Os resultados da Questão 3 apresentam o mais expressivo consenso entre as quatro questões do Bloco 3: 95,6% dos gestores consideram as políticas públicas importantes ou muito importantes para suas escolas. Esse dado é notável por revelar que, independentemente de divergências sobre a suficiência ou a efetividade das políticas (exploradas nas demais questões), os gestores reconhecem, quase unanimemente, sua relevância para o funcionamento da unidade escolar.

A concentração das respostas em "Muito importante" (65,2%) indica que a maioria dos gestores não apenas reconhece a importância das políticas, mas a enfatiza como central para sua

atuação. Essa percepção pode refletir a experiência concreta desses profissionais com programas e iniciativas que impactam diretamente o cotidiano escolar, desde o financiamento via FUNDEB e PDDE até as diretrizes curriculares da BNCC e as avaliações externas (SAEB, SIMAVE).

O único gestor que classificou as políticas como "pouco importantes" (4,4%) representa uma voz dissonante que, em uma pesquisa qualitativa complementar, poderia revelar motivações diversas: desde uma perspectiva de autonomia escolar que minimiza o papel do Estado, até experiências negativas com a implementação de políticas que não se adequaram às demandas locais. Essa exceção, contudo, não altera o quadro geral de alta valorização identificado nos dados.

O fato de nenhum gestor ter considerado as políticas "nada importantes" é um indicador relevante da legitimidade que essas políticas possuem junto aos profissionais da gestão escolar. Mesmo em contextos de crítica à efetividade ou à suficiência, a importância estrutural das políticas públicas não é contestada.

O alto grau de importância atribuído às políticas públicas relaciona-se intimamente com a justificativa central do projeto de pesquisa , que busca "evidenciar a importância do gestor escolar" e demonstrar que "o sucesso da escola, o aprendizado dos alunos e a manutenção de uma estrutura escolar eficiente dependem diretamente das ações e estratégias do gestor". Se as políticas são percebidas como muito importantes (95,6%), e se o gestor é o responsável direto por sua implementação, então a formação qualificada do gestor se torna condição necessária para a efetivação dessas políticas.

Esse resultado reforça a argumentação do projeto sobre a "necessidade de aprimoramento contínuo" dos processos de formação e capacitação dos gestores. Se as políticas são percebidas como importantes, mas a formação para sua implementação apresenta lacunas (como sugerem os 13% que não souberam opinar na Questão 1), tem-se uma situação de descompasso entre a valorização do instrumento (políticas) e a preparação para seu uso efetivo (formação do gestor).

O referencial teórico do projeto cita Reynolds e Teddlie (2008) ao vincular a eficácia escolar à capacidade do gestor de articular liderança com as demandas do sistema educacional. Os dados da Questão 3 confirmam que os gestores percebem as políticas públicas como componente essencial dessa articulação, legitimando a investigação sobre como a formação pode potencializar essa capacidade.

A importância das políticas públicas educacionais para o funcionamento das escolas é amplamente documentada na literatura. para Saviani (2008), as políticas educacionais cumprem a

função de traduzir o projeto social de educação em diretrizes operacionais, sendo indispensáveis para garantir a coerência sistêmica do ensino público. Sem políticas claras e bem estruturadas, cada escola operaria de forma isolada, comprometendo a equidade e a qualidade do sistema educacional como um todo.

Dourado (2007) destaca que a importância das políticas públicas para as escolas não se resume à sua dimensão normativa, mas envolve a garantia de condições materiais, humanas e financeiras para o funcionamento adequado das unidades escolares. Programas como o FUNDEB, o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) são exemplos de políticas que asseguram insumos essenciais para a atividade educativa, justificando a percepção de alta importância identificada nos dados.

Oliveira e Araújo (2005) argumentam que as políticas públicas educacionais passaram por três fases de qualidade no Brasil: acesso (universalização da matrícula), fluxo (redução da evasão e repetência) e desempenho (melhoria dos indicadores de aprendizagem). Cada fase gerou políticas específicas que ampliaram o escopo de atuação do gestor escolar, tornando as políticas progressivamente mais importantes para o cotidiano da escola.

Segundo a Fundação Victor Civita (2011), o trabalho do diretor escolar é o segundo fator mais importante para a aprendizagem dos alunos, atrás apenas da qualidade do professor. Nesse contexto, a valorização das políticas públicas pelo gestor não é um dado trivial: ela indica o reconhecimento de que a gestão escolar não se exerce de forma autônoma, mas em constante interação com as diretrizes do sistema educacional e que essa interação é percebida como essencial para o sucesso da escola.

Por fim, Vieira (2007) observa que as políticas educacionais brasileiras, desde a Constituição de 1988, têm se caracterizado por uma crescente institucionalização, com marcos regulatórios cada vez mais detalhados que conferem previsibilidade e sustentabilidade às ações educativas. Essa institucionalização contribui para a percepção de importância revelada nos dados, pois garante aos gestores um referencial estável para o planejamento e a execução de suas atividades.

QUESTÃO 4: Contribuição das Políticas Públicas para a Solução de Problemas Educacionais

Os resultados são apresentados na **QUESTÃO 1** em um gráfico de barras verticais com cinco colunas, correspondentes aos valores da escala de 1 a 5. Todas as barras são de cor teal (verde-azulado) sobre fundo branco, com linhas de grade horizontais sutis. Cada barra apresenta rótulo no topo com o valor absoluto e o percentual correspondente. A barra do valor 1 é inexistente (0 respostas, 0%). A barra do valor 2 é muito baixa, com apenas 1 resposta (4,3%). A barra mais alta do gráfico corresponde ao valor 3, com 11 respostas (47,8%), dominando visualmente a distribuição. A barra do valor 4 atinge 7 respostas (30,4%), sendo a segunda mais alta. A barra do valor 5 registra 4 respostas (17,4%). O eixo vertical apresenta escala de 0 a 15 com intervalos de 5.

Gráfico 17 – Contribuição das Políticas Públicas para solucionar problemas educacionais



Fonte: Da autora (2026)

Já a Questão 4 apresenta o resultado mais nuançado do Bloco 3. Enquanto as três primeiras questões revelaram percepções predominantemente positivas (existência, influência e importância das políticas), esta última questão, que avalia a capacidade efetiva de contribuição para solução de problemas, apresenta uma distribuição mais cautelosa. A concentração massiva no valor 3 da escala (47,8%) indica que quase metade dos gestores atribui uma contribuição moderada às políticas vigentes.

A média ponderada de 3,61 situa-se acima do ponto médio da escala (3,0), indicando uma avaliação moderadamente positiva, mas significativamente distante dos extremos superiores. Esse resultado sugere que os gestores, embora valorizem as políticas (Questão 3: 95,6% consideram importantes) e reconheçam sua influência (Questão 2: 91,3%), mantêm uma avaliação realista e

crítica sobre a capacidade dessas políticas de efetivamente resolver os problemas educacionais enfrentados no cotidiano escolar.

A análise da distribuição revela uma assimetria positiva: 47,8% atribuem notas 4 ou 5, contra apenas 4,3% que atribuem nota 2 e nenhuma resposta na nota 1. Isso significa que, mesmo entre aqueles que não atribuíram a nota máxima, a tendência é de reconhecer alguma contribuição, nenhum gestor considerou que as políticas não contribuem em nada para a solução dos problemas educacionais.

Essa cautela na avaliação pode refletir a experiência prática dos gestores com as dificuldades de implementação: lacunas de financiamento, burocracia excessiva, descompasso entre diretrizes centrais e demandas locais, falta de autonomia decisória e rotatividade de programas governamentais. Os gestores, posicionados na "ponta" do sistema educacional, vivenciam diariamente a distância entre a formulação das políticas e sua efetivação na realidade escolar.

Os resultados da Questão 4 são particularmente significativos para o projeto de pesquisa, pois revelam uma tensão entre a valorização das políticas públicas (reconhecida nas questões anteriores) e a avaliação moderada de sua capacidade resolutiva. Essa tensão dialoga diretamente com o objetivo específico (c) do projeto, que busca "identificar boas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares e avaliar sua contribuição para o desenvolvimento local".

Se as políticas, por si só, apresentam contribuição moderada (média 3,61/5,0) na percepção dos gestores, então a qualidade da mediação realizada pelo gestor entre a política e a prática torna-se o elemento diferencial. Isso reforça a tese central do projeto de que a formação e capacitação do gestor são determinantes para a efetivação das políticas, um gestor mais bem preparado pode potencializar a contribuição das políticas para a solução dos problemas educacionais.

A problemática central do projeto, a possibilidade de profissionais assumirem cargos de gestão sem certificação formal em Minas Gerais ,ganha relevância adicional à luz desses dados. Se a contribuição percebida das políticas é apenas moderada, gestores sem formação adequada podem ter ainda mais dificuldade em extrair o potencial resolutivo dessas políticas, ampliando a distância entre intenção (da política) e resultado (na escola).

O referencial teórico do projeto cita Bruggencate *et al.* (2012), que demonstram que métodos de direção eficazes se relacionam com melhores resultados dos alunos. Analogamente, pode-se argumentar que gestores com formação adequada estão mais aptos a converter as políticas

públicas em resultados educacionais concretos, elevando a percepção de contribuição acima da média moderada identificada nesta questão.

A avaliação da efetividade das políticas públicas educacionais é tema central na literatura de análise de políticas. Segundo Arretche (2001), a implementação de políticas públicas raramente corresponde à formulação original, gerando o que a autora denomina "gap de implementação", a distância entre os objetivos declarados e os resultados efetivamente alcançados. Esse conceito ajuda a compreender por que os gestores, mesmo reconhecendo a importância das políticas, avaliam sua contribuição resolutiva de forma moderada.

Condé (2012) destaca que a efetividade das políticas educacionais depende de múltiplos fatores convergentes: adequação da formulação às necessidades reais, disponibilidade de recursos, capacidade institucional de implementação, e comprometimento dos atores envolvidos. A percepção moderada dos gestores pode refletir fragilidades em qualquer uma dessas dimensões.

Azevedo (2004) argumenta que a análise das políticas educacionais deve considerar tanto a dimensão macro (formulação e regulamentação) quanto a dimensão micro (implementação e impacto na escola). Os dados da Questão 4 refletem essa dimensão micro, a percepção dos implementadores sobre a capacidade resolutiva das políticas, e revelam que há espaço significativo para aprimoramento na articulação entre formulação e execução.

Finalmente, Souza (2017a) observa que a pesquisa em políticas educacionais no Brasil tem se concentrado na análise dos marcos legais e normativos, com menor atenção aos processos de implementação e aos resultados efetivos. Os dados desta questão sublinham a importância de investigar não apenas "o que" as políticas determinam, mas "como" elas são vivenciadas e avaliadas pelos profissionais que as operacionalizam no cotidiano escolar, perspectiva que o presente estudo busca incorporar.

Como análise final deste bloco 3, tem-se que a análise integrada das quatro questões do Bloco 3 revela um quadro coerente e multifacetado sobre a percepção dos gestores escolares em relação às políticas públicas educacionais. Os dados permitem identificar um padrão progressivo: os gestores reconhecem amplamente a existência de políticas (78,3%), percebem sua influência nas práticas de gestão (91,3%), atribuem-lhes alta importância (95,6%), mas avaliam sua capacidade resolutiva de forma moderada (média 3,61/5,0).

Esse padrão sugere uma distinção relevante entre a valorização das políticas como instrumento de organização e regulação do sistema educacional e a avaliação de sua efetividade prática na resolução dos problemas enfrentados pelas escolas. Os gestores demonstram, simultaneamente, consciência da importância estrutural das políticas e realismo quanto às suas limitações operacionais, uma percepção que reflete a posição privilegiada, porém desafiadora, que ocupam na interface entre as diretrizes governamentais e a realidade escolar.

Para esta pesquisa, os achados do Bloco 3 reforçam a centralidade da formação do gestor como variável mediadora entre a política formulada e o resultado alcançado. Se as políticas são percebidas como importantes, mas sua contribuição efetiva é avaliada como moderada, então a qualidade da mediação exercida pelo gestor, que depende diretamente de sua formação, capacitação e preparo, constitui o fator diferencial para a efetivação das políticas educacionais no nível escolar.

A parcela de gestores que demonstrou desconhecimento ou incerteza em relação às políticas (13% na Questão 1 e 4,3% nas Questões 2 e 4) reforça a preocupação central da pesquisa quanto aos impactos da ausência de certificação formal em profissionais indicados para cargos de gestão em Minas Gerais. A formação qualificada do gestor não é apenas desejável, mas indispensável para garantir que as políticas públicas educacionais cumpram seu papel de promover a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema educacional.

4.4 BLOCO 4: Características específicas do desempenho do gestor escolar

A leitura articulada dos documentos anexados evidencia forte coerência entre a proposta de pesquisa apresentada no projeto de mestrado e os achados empíricos sistematizados no Bloco 4. O projeto define como objetivo central analisar a influência do treinamento, da capacitação e da formação dos gestores escolares no atendimento às políticas educacionais e às demandas locais.

Já o Bloco 4 revela, de maneira bastante concreta, como esses gestores percebem seu cotidiano profissional, os documentos que utilizam, os desafios que enfrentam e as mudanças que consideram necessárias. Nesse conjunto, sobressai uma constatação importante: a formação continuada aparece não apenas como pressuposto teórico da pesquisa, mas como necessidade explicitamente reconhecida pelos próprios sujeitos investigados.

Tomando como base a análise de conteúdo de Bardin (2016), é possível afirmar que os dados do Bloco 4 ultrapassam uma leitura meramente descritiva. Eles permitem identificar núcleos

de sentido recorrentes que ajudam a compreender o modo como a gestão escolar é vivida no contexto da Superintendência de Ensino do Sul de Minas Gerais. Assim, mais do que enumerar percentuais, a presente análise busca interpretar o significado desses resultados à luz da introdução, da metodologia, dos objetivos e do referencial teórico do projeto de pesquisa.

Nos termos de Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se leitura flutuante dos dois documentos centrais, definindo-se como corpus: a) o texto analítico do Bloco 4, incluindo respostas fechadas e abertas dos gestores; b) as seções de introdução, objetivos, justificativa, metodologia e referencial teórico do projeto de mestrado.
Na exploração do material, adotou-se como unidade de registro o tema, entendido como núcleo de sentido recorrente nas falas, nos resultados e nas interpretações já sistematizadas no Bloco 4.

A partir disso, organizaram-se cinco categorias temáticas: 1) gestão orientada por metas e resultados; 2) gestão democrática e relação com a comunidade; 3) mediação documental e planejamento institucional; 4) sobrecarga, burocracia e complexidade do trabalho gestor; e 5) formação continuada como eixo estruturante da melhoria da gestão.

No tratamento dos resultados, as categorias foram confrontadas com o projeto de pesquisa, de modo a verificar se os achados empíricos confirmam, tensionam ou aprofundam os pressupostos inicialmente formulados. Esse movimento interpretativo é coerente com Bardin (2016), para quem a análise de conteúdo não se encerra na classificação do material, mas visa produzir inferências consistentes sobre a realidade investigada.

A primeira categoria emerge com nitidez na questão que trata dos pontos exercidos com frequência no trabalho do gestor. O predomínio do “cumprimento de metas” indica que a atuação dos gestores está fortemente marcada por uma lógica de resultados. O próprio projeto de mestrado antecipa essa discussão ao afirmar que, no período contemporâneo, a gestão escolar passou a incorporar indicadores, planejamento estratégico e exigências de desempenho. Nesse sentido, os dados do Bloco 4 confirmam a influência das políticas educacionais gerenciais sobre o cotidiano escolar.

Contudo, a análise de conteúdo permite perceber uma tensão importante: embora metas e resultados sejam centrais, competências como comunicação e inovação aparecem com menor destaque quando consideradas isoladamente. Isso sugere que a prática do gestor, mesmo reconhecendo a importância de dimensões qualitativas da escola, tende a ser capturada por

demandas sistêmicas de controle, monitoramento e responsabilização. Tal achado dialoga com Paro (2015), quando o autor problematiza a redução do diretor escolar à figura de gerente, e também com Lück (2009), para quem a gestão deve mobilizar pessoas e processos em uma perspectiva mais ampla do que o simples alcance de indicadores.

A segunda categoria diz respeito à relação entre escola e comunidade. Os resultados do Bloco 4 mostram que a maioria dos gestores avalia sua interação com a comunidade como ativa. Em princípio, esse dado reforça a coerência com a introdução e com a justificativa do projeto, que valorizam a liderança participativa, a gestão compartilhada e a necessidade de articulação entre escola e demandas locais. Há, portanto, consonância entre o discurso teórico do projeto e a percepção declarada pelos participantes.

Entretanto, a análise qualitativa recomenda prudência interpretativa. O próprio texto do Bloco 4 já sinaliza que a autopercepção positiva pode estar atravessada por desejabilidade social, isto é, pela tendência de responder de modo compatível com aquilo que é institucionalmente valorizado. Essa observação é relevante porque evita uma leitura ingênua dos dados e mantém a análise fiel ao espírito exploratório proposto no projeto. Assim, o resultado não deve ser lido como prova definitiva de gestão democrática consolidada, mas como indício de que essa dimensão ocupa lugar simbólico importante na identidade profissional dos gestores. Esse ponto converge com Gadotti (2014) e Libâneo, Oliveira e ToschI (2009), autores que defendem a participação efetiva da comunidade como componente essencial da gestão democrática.

Outra categoria expressiva refere-se ao uso de documentos institucionais. O elevado uso do Projeto Político-Pedagógico, da Matriz Curricular e do Regimento Escolar indica que os gestores reconhecem tais instrumentos como referências concretas para orientar sua prática. Esse achado converge diretamente com o projeto, especialmente quando este afirma que a atuação do gestor deve responder às legislações, políticas públicas e ordenamentos institucionais que estruturam a vida escolar.

Todavia, a menor incidência do Plano Anual de Atividades revela uma fissura entre o plano estratégico e sua operacionalização cotidiana. Em linguagem analítica, o corpus sugere que os gestores reconhecem e legitimam os documentos mais estruturantes da escola, mas encontram maior dificuldade na tradução desse marco normativo em planejamento anual sistemático. Trata-se de um ponto importante, porque evidencia que a formação do gestor não precisa apenas garantir

conhecimento legal e pedagógico, mas também competências de desdobramento prático, acompanhamento e execução.

Assim, o dado do Bloco 4 aprofunda o objetivo específico do projeto que busca descrever capacidades e práticas do gestor escolar, mostrando que o domínio documental não se converte automaticamente em gestão operacional consistente.

A categoria da sobrecarga aparece com grande força nos resultados relativos aos desafios diários. Gestão de recursos humanos e gestão pedagógica foram os desafios mais citados, seguidos pela gestão de materiais, infraestrutura, conflitos e respostas espontâneas que mencionam falta de investimento, pouco interesse das famílias e rigidez hierárquica. Nessa parte do corpus, a análise de conteúdo mostra que o gestor escolar é atravessado por múltiplas demandas simultâneas, o que confirma a complexidade do cargo já anunciada na introdução do projeto.

Esse resultado fortalece a justificativa da pesquisa, segundo a qual o sucesso da escola depende diretamente das ações do gestor, mas também evidencia que tais ações ocorrem em contexto de limitações institucionais. A menção à burocracia e à imposição de determinações superiores sem espaço de mediação revela um sentimento de baixa autonomia, o que se articula às discussões de Souza (2006; 2017) e Paro (2010) sobre os limites estruturais da democratização da gestão pública escolar. Em termos interpretativos, não se trata apenas de dizer que o gestor enfrenta dificuldades, mas de reconhecer que tais dificuldades são sistêmicas, e não meramente individuais.

A última categoria é, talvez, a mais significativa de toda a análise. Quando os gestores apontam "mais treinamentos" como principal sugestão para aprimorar a gestão escolar, eles produzem uma validação empírica direta da tese central do projeto de mestrado. O que no projeto aparece como problema de pesquisa e hipótese de relevância, a importância da formação, da capacitação e do treinamento, surge, no Bloco 4, como demanda concreta do campo investigado. Esse achado possui grande força analítica porque unifica objetivos, justificativa, metodologia e resultados. Se os próprios participantes reconhecem a necessidade de mais formação, então a pesquisa não apenas trata de um tema academicamente pertinente, mas também responde a uma necessidade real da prática profissional.

Além disso, as sugestões relacionadas à redução da burocracia e à melhoria da comunicação com a comunidade indicam que os treinamentos desejados não devem restringir-se a conteúdos técnicos. Eles precisam contemplar liderança, mediação de conflitos, planejamento, gestão democrática, leitura de indicadores e capacidade de articulação político-pedagógica. Nessa direção,

os dados dialogam diretamente com Wittmann e Gracindo (2001), Lück (2009) e Fernandes e Teixeira (2017), ao reforçar a compreensão da formação do gestor como processo contínuo, plural e articulado ao cotidiano da escola.

Do ponto de vista metodológico, o Bloco 4 mostra-se coerente com a proposta qualitativa e exploratória do projeto de mestrado. Ainda que parte dos resultados esteja organizada em percentuais e gráficos, o material interpretativo permite avançar para além da descrição numérica e construir inferências sobre sentidos, prioridades, tensões e fragilidades da gestão escolar. Isso está em consonância com Bardin (2016), para quem a análise de conteúdo possibilita transformar dados aparentemente dispersos em categorias interpretativas consistentes.

Os achados também dialogam diretamente com os objetivos específicos do projeto. O primeiro objetivo, de descrever o perfil do gestor escolar, é contemplado quando os dados evidenciam um profissional orientado por metas, pressionado por múltiplas funções e desafiado na articulação entre dimensões administrativas e pedagógicas. O segundo objetivo, de analisar a influência das políticas educacionais, aparece na centralidade atribuída às avaliações externas, aos documentos institucionais e às exigências sistêmicas de desempenho. O terceiro objetivo, de identificar boas práticas, manifesta-se sobretudo na valorização da interação comunitária, do uso do PPP e da busca por aperfeiçoamento profissional.

Há ainda um elemento metodologicamente relevante: a baixa adesão à questão sobre aspectos adicionais sugere que futuras etapas da pesquisa poderiam incorporar entrevistas semiestruturadas ou outros dispositivos qualitativos mais abertos, ampliando a profundidade do corpus. Essa observação não fragiliza o estudo; ao contrário, qualifica-o, pois demonstra leitura crítica do instrumento de coleta e abertura para seu aperfeiçoamento.

Conclui-se que a análise de conteúdo do Bloco 4, confrontada com o projeto de mestrado, permite concluir que existe forte alinhamento entre a construção teórica da pesquisa e os dados empíricos produzidos. Os resultados confirmam que o gestor escolar ocupa posição estratégica na escola, mas exerce sua função sob pressões múltiplas: metas, avaliações externas, demandas comunitárias, exigências burocráticas, gestão de pessoas e necessidade de responder a políticas educacionais cada vez mais complexas.

Ao mesmo tempo, o corpus evidencia que a formação continuada constitui o ponto de convergência mais relevante entre teoria e prática. Ela aparece no projeto como eixo investigativo

e emerge nos resultados como reivindicação dos próprios gestores. Em outras palavras, a realidade empírica não apenas confirma a pertinência do tema, mas reforça sua urgência.

Assim, em uma redação mais humanizada e acadêmica, pode-se afirmar que o Bloco 4 dá voz a gestores que procuram cumprir seu papel em meio a exigências intensas, reconhecendo avanços, mas também explicitando carências formativas, excesso de burocracia e necessidade de maior autonomia. Nessa perspectiva, o estudo tem potencial para contribuir de modo relevante com o debate sobre políticas educacionais, formação de gestores e fortalecimento da escola pública.

A Tabela 4 apresenta a síntese das percepções dos gestores escolares sobre as características específicas do desempenho do gestor escolar, a partir dos dados do Bloco 4 do instrumento de pesquisa. A consolidação dos resultados em uma única estrutura possibilita a visualização integrada das práticas mais frequentes, da interação com a comunidade, do uso de documentos institucionais, dos desafios cotidianos, da percepção sobre as avaliações externas, da disposição para compartilhar aspectos adicionais e das sugestões de aprimoramento da gestão escolar.

Tabela 7 – Síntese das percepções dos gestores escolares sobre as características específicas do desempenho do gestor escolar (Bloco 4)

(Continua)

Questão / variável	Categoria de resposta	Frequência (n)	Percentual (%)
Q1. Pontos exercidos com frequência no trabalho	Cumprimento de metas	13	56,5
	Todos	10	43,5
	Boa comunicação	4	17,4
	Inovação nas práticas	4	17,4
Q2. Interação com a comunidade	Ativa	18	78,3
	Moderada	5	21,7
	Pouca interação	0	0,0
	Nenhuma interação	0	0,0
Q3. Documentos institucionais utilizados	Projeto Político-Pedagógico (PPP)	21	91,3
	Matriz Curricular	20	87,0
	Regimento Escolar	20	87,0
	Plano Anual de Atividades	10	43,5

Tabela 8 – Síntese das percepções dos gestores escolares sobre as características específicas do desempenho do gestor escolar (Bloco 4)

(Conclusão)

Questão / variável	Categoria de resposta	Frequência (n)	Percentual (%)
Q4. Desafios diários enfrentados	Gestão de recursos humanos	13	56,5
	Gestão pedagógica	10	43,5
	Todos	7	30,4
	Gestão de materiais e infraestrutura	6	26,1
	Conflitos entre membros da comunidade	3	13,0
	"Cumpra-se. Obedece. (E ponto final)"	1	4,3
	Mais investimento na educação	1	4,3
	Falta de interesse dos responsáveis	1	4,3
Q5. Eficácia das avaliações externas	Eficazes	14	60,9
	Pouco eficazes	6	26,1
	Muito eficazes	2	8,7
	Ineficazes	1	4,3
Q6. Compartilhamento de aspectos adicionais	Não	21	91,3
	Sim	2	8,7
Q7. Sugestões para aprimorar a gestão escolar	Mais treinamentos	10	43,5
	Melhora na comunicação com a comunidade	4	17,4
	Aumento de recursos financeiros	1	4,3
	Nada	1	4,3
	Diminuir burocracias e dar mais autonomia	1	4,3
	Processos menos burocráticos, priorizando	1	4,3
	Não ficar inventando essas GIDE, porque	1	4,3
	Menos burocracia, menos reuniões formais	1	4,3
	Outras respostas individuais	3	13,0
Total de respondentes (N)	—	23	100,0

Fonte: Da autora (2026)

Nota 1: Nas Questões 1, 3 e 4, os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa; por essa razão, a soma das frequências e dos percentuais pode ultrapassar o total de respondentes (N = 23).
Nota 2: Na Questão 7, as respostas abertas foram categorizadas analiticamente para fins de sistematização e apresentação em formato tabular.

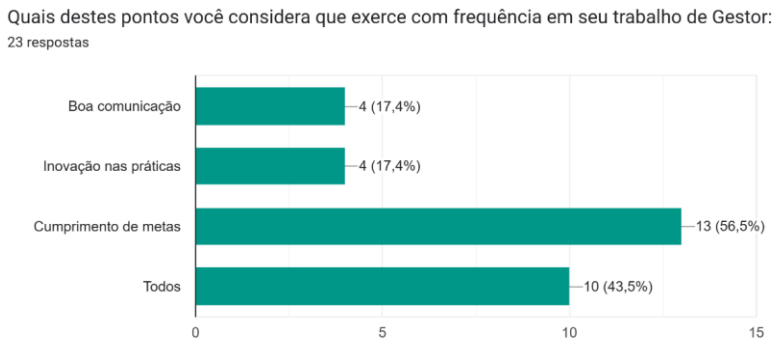
Observa-se, a partir da Tabela 4, que o desempenho do gestor escolar é marcado por forte orientação para o cumprimento de metas, elevada percepção de interação com a comunidade e uso frequente de documentos institucionais centrais, especialmente o Projeto Político-Pedagógico. Em

contrapartida, sobressaem desafios relacionados à gestão de recursos humanos e à gestão pedagógica, o que evidencia a complexidade multidimensional da função. Destaca-se, ainda, que a principal sugestão apresentada pelos gestores para o aprimoramento da gestão escolar foi a ampliação de treinamentos, resultado que reforça a centralidade da formação continuada como condição para qualificar a atuação gestora e enfrentar, de modo mais eficaz, as exigências administrativas, pedagógicas e relacionais do cotidiano escolar.

QUESTÃO 1: Pontos exercidos com frequência no trabalho do gestor

Os resultados desta questão são apresentados por meio de um gráfico de barras horizontais, na cor teal, com eixo horizontal escalado de 0 a 15, representando o número de respostas. Cada barra apresenta à sua direita o valor absoluto e o percentual correspondente em relação aos 23 respondentes.

Gráfico 18 – Pontos exercidos com frequência no trabalho do gestor



Fonte: Da autora (2026)

Conforme se observa, o "Cumprimento de metas" é a categoria mais expressiva, com 13 respostas (56,5%), seguida pela opção "Todos", com 10 respostas (43,5%). As categorias "Boa comunicação" e "Inovação nas práticas" aparecem empatadas, com 4 respostas cada (17,4%).

A predominância do "Cumprimento de metas" como prática mais frequente entre os gestores pesquisados revela um perfil de gestão fortemente orientado por resultados e indicadores de desempenho. Este dado é significativo no contexto da educação pública mineira, onde os

gestores estão inseridos em um sistema que valoriza metas educacionais quantificáveis, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os indicadores do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

A expressiva menção à opção "Todos" (43,5%) sugere que uma parcela significativa dos gestores percebe exercer de forma simultânea e integrada as competências de comunicação, inovação e cumprimento de metas. Esse achado pode indicar uma visão holística da gestão, em que o gestor se vê como profissional multifacetado, capaz de articular diferentes dimensões do trabalho escolar.

Por outro lado, os baixos percentuais isolados de "Boa comunicação" (17,4%) e "Inovação nas práticas" (17,4%) merecem atenção. A comunicação eficaz é um elemento fundamental da gestão democrática, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (1996), e a inovação nas práticas de gestão é essencial para a adaptação da escola às demandas contemporâneas. O fato de poucos gestores terem destacado especificamente essas competências pode indicar que, embora as reconheçam como importantes, priorizam na prática cotidiana o atendimento às metas institucionais estabelecidas pelo sistema educacional.

Esse padrão aponta para uma possível tensão entre as demandas burocráticas e quantitativas do sistema educacional e as práticas de gestão mais qualitativas, como a comunicação com a comunidade e a inovação pedagógica. Trata-se de um fenômeno amplamente discutido na literatura sobre gestão escolar no Brasil, especialmente no que se refere à sobreposição de demandas administrativas sobre as pedagógicas.

Os resultados desta questão dialogam diretamente com o objetivo geral da pesquisa, que busca "analisar a influência do treinamento, capacitação e formação dos gestores escolares no atendimento às políticas públicas educacionais e às demandas específicas locais". A predominância do cumprimento de metas como prática principal pode ser interpretada como reflexo direto das exigências das políticas públicas educacionais, que estabelecem indicadores e metas que orientam e, por vezes, limitam, a atuação dos gestores.

Conforme destacado na justificativa da pesquisa, "todas as ações no âmbito escolar, pedagógicas, administrativas e financeiras, estão sob a gestão direta desses profissionais". Os dados revelam que, apesar dessa responsabilidade abrangente, os gestores tendem a priorizar o atendimento a metas, o que pode ser reflexo tanto da formação recebida quanto das pressões sistêmicas a que estão submetidos.

Além disso, o objetivo específico de "identificar boas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares" é parcialmente atendido por esses dados, que demonstram que as boas práticas reconhecidas pelos gestores estão fortemente associadas à dimensão gerencial e ao cumprimento de indicadores de desempenho, em detrimento de aspectos mais qualitativos da gestão escolar.

A questão do desempenho do gestor escolar e das competências exercidas no cotidiano profissional encontra amplo respaldo na literatura acadêmica brasileira. Lück (2009) define a gestão escolar como um processo de mobilização de competências e energias coletivamente organizadas, enfatizando que o gestor deve atuar como líder que articula múltiplas dimensões do trabalho escolar.

> A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino (LÜCK, 2009, p. 24).

Libâneo, Oliveira e ToschI (2009) destacam que a gestão escolar democrática pressupõe uma articulação entre as dimensões administrativa, pedagógica e financeira, sendo fundamental que o gestor desenvolva competências em todas essas áreas. A priorização do cumprimento de metas, identificada nos dados desta pesquisa, pode ser compreendida à luz das reformas educacionais baseadas na Nova Gestão Pública, que enfatizam a racionalidade gerencial e o alcance de resultados mensuráveis (CAMÕES; MENESES, 2016).

Paro (2015) alerta, contudo, que a excessiva ênfase em metas quantitativas pode comprometer a dimensão pedagógica da gestão escolar, reduzindo o papel do gestor a um mero executor de políticas definidas externamente. Segundo o autor, a gestão escolar deve ser orientada pelo compromisso com a formação integral dos estudantes, e não apenas pelo alcance de indicadores de desempenho.

A Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, estabelece em sua Meta 19 a necessidade de "assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar" (BRASIL, 2014). Esse dispositivo legal reconhece a importância tanto do mérito e desempenho quanto da participação comunitária, indicando que o cumprimento

de metas e a comunicação com a comunidade devem ser práticas complementares, e não concorrentes.

QUESTÃO 2: Interação com a comunidade

Os dados revelam uma percepção amplamente positiva dos gestores sobre sua interação com a comunidade escolar. A esmagadora maioria (78,3%) classifica sua interação como "Ativa", enquanto os demais (21,7%) a consideram "Moderada". Nenhum gestor indicou ter pouca ou nenhuma interação com a comunidade.

Gráfico 19 – Interação com a comunidade



Fonte: Da autora (2026)

Esse resultado é particularmente relevante considerando que a gestão democrática, princípio consagrado na Constituição Federal de 1988 e na LDB Brasil (1996), pressupõe a participação ativa da comunidade escolar nos processos decisórios. A percepção de interação ativa por parte dos gestores sugere um alinhamento, ao menos declarado, com os princípios da gestão democrática.

Contudo, é necessário interpretar esses dados com cautela. A autopercepção dos gestores pode não corresponder integralmente à realidade vivenciada pela comunidade escolar. Pesquisas em gestão educacional demonstram que frequentemente existe uma discrepância entre a percepção

do gestor sobre seu nível de interação e a percepção dos demais membros da comunidade escolar (PARO, 2010). Além disso, a desejabilidade social, tendência a responder de acordo com o que é socialmente esperado, pode influenciar as respostas, especialmente em questões que envolvem princípios valorizados como a participação comunitária.

A ausência total de respostas nas categorias negativas (pouca ou nenhuma interação) reforça essa possibilidade, sugerindo que os gestores reconhecem a importância da interação com a comunidade e se autopercebem como profissionais engajados nessa dimensão do trabalho escolar.

A interação com a comunidade é uma dimensão central no projeto de pesquisa, que destaca entre seus objetivos específicos "identificar boas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares e avaliar sua contribuição para o desenvolvimento local" (SILVA, 2025). A percepção positiva sobre a interação comunitária pode ser considerada um indicador de que os gestores reconhecem essa prática como parte fundamental de suas atribuições.

A justificativa da pesquisa enfatiza a "liderança pedagógica e trabalho em equipe", destacando a necessidade de "estudar a relação entre gestão escolar e percepção de liderança pedagógica, o envolvimento dos professores e o trabalho em equipe" (SILVA, 2025). A interação ativa com a comunidade é condição necessária para o exercício dessa liderança pedagógica e para a construção de um trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar.

O referencial teórico do projeto destaca que a gestão democrática envolve "planejamento e execução de ações que promovem a participação social" e constitui um "processo dialógico e participação efetiva da comunidade escolar nas decisões" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Os dados sugerem que os gestores pesquisados se percebem alinhados a esse princípio, embora seja necessário investigar com maior profundidade a natureza e a qualidade dessa interação.

A relação entre gestão escolar e comunidade é um dos temas centrais da literatura sobre gestão democrática da educação no Brasil. A Constituição Federal de 1988 consagra, em seu artigo 206, inciso VI, a "gestão democrática do ensino público" como princípio fundamental da educação brasileira (BRASIL, 1988). Esse princípio é regulamentado pela LDB, que em seu artigo 14 determina que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática, assegurando a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996).

> A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar — pais, professores, estudantes e funcionários — na organização, na

> construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola (GADOTTI, 2014, p. 1).

Paro (2010) destaca que a interação com a comunidade não deve ser compreendida apenas como uma exigência legal, mas como uma condição para que a escola cumpra sua função social. Segundo o autor, a participação da comunidade nos processos decisórios da escola contribui para a democratização das relações de poder e para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

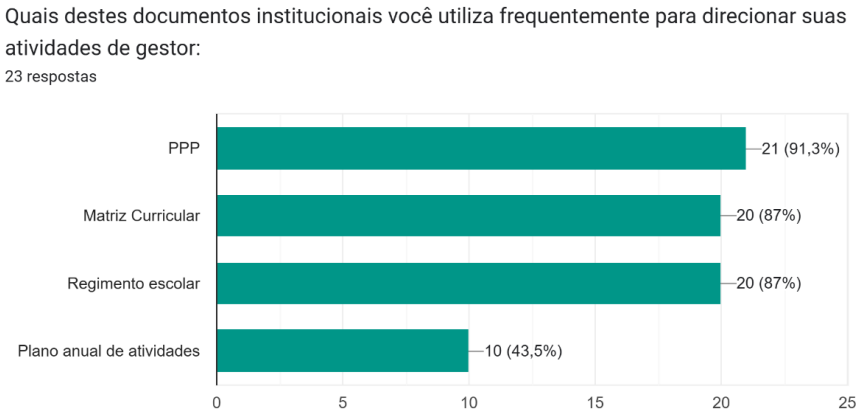
Lück (2009) argumenta que o gestor escolar deve atuar como articulador das relações entre escola e comunidade, promovendo canais de comunicação e participação que permitam à comunidade influenciar efetivamente os rumos da escola. A autora destaca que a gestão participativa requer do gestor competências específicas de liderança, comunicação e mediação de conflitos, que devem ser desenvolvidas tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Reynolds e Teddlie (2008), em perspectiva internacional, destacam que as escolas eficazes são aquelas que conseguem estabelecer vínculos sólidos com suas comunidades, envolvendo-as tanto nos processos pedagógicos quanto nas decisões administrativas. Essa perspectiva corrobora a importância da interação ativa identificada nos dados da pesquisa.2.3

QUESTÃO 3: Documentos institucionais utilizados

Os dados demonstram que os três principais documentos institucionais, PPP, Matriz Curricular e Regimento Escolar, são utilizados pela ampla maioria dos gestores pesquisados, com índices superiores a 87%. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) lidera com 91,3% (21 gestores), seguido pela Matriz Curricular e pelo Regimento Escolar, ambos com 87% (20 gestores).

Gráfico 20 – Documentos institucionais utilizados para direcionar atividades de gestor



Fonte: Da autora (2026)

A elevada utilização do PPP é um dado particularmente positivo, considerando que este documento constitui o principal instrumento de planejamento e orientação das ações escolares. O PPP é, por excelência, o documento que expressa a identidade da escola, seus objetivos pedagógicos, suas estratégias de ensino e sua visão de educação. Sua utilização frequente por mais de 90% dos gestores indica um reconhecimento institucional de sua importância como referência para a gestão escolar.

A equiparação entre Matriz Curricular e Regimento Escolar (ambos com 87%) sugere que os gestores reconhecem a complementaridade entre a dimensão pedagógica (organização curricular) e a dimensão normativa (regras e procedimentos institucionais) da gestão escolar. Esses documentos, em conjunto com o PPP, constituem o tripé documental que orienta o funcionamento da escola.

O dado mais preocupante refere-se ao Plano Anual de Atividades, utilizado por apenas 43,5% dos gestores (10 respondentes). Este documento é fundamental para o planejamento operacional da escola, traduzindo as diretrizes do PPP em ações concretas e cronologicamente organizadas. Sua baixa utilização pode indicar uma fragilidade no planejamento operacional das escolas, com possíveis impactos na execução das atividades ao longo do ano letivo.

A discrepância entre a alta utilização do PPP (91,3%) e a baixa utilização do Plano Anual de Atividades (43,5%) é reveladora: sugere que, embora os gestores reconheçam a importância do

planejamento estratégico, podem enfrentar dificuldades na sua operacionalização em ações concretas e programáticas.

Os resultados desta questão se relacionam diretamente com o objetivo específico de "analisar a influência de políticas públicas educacionais diretamente relacionadas ao exercício da função de gestor escolar". Os documentos institucionais analisados são instrumentos por meio dos quais as políticas públicas educacionais se materializam no cotidiano escolar.

A metodologia da pesquisa prevê a "análise de legislações e resoluções pertinentes" e a verificação de como os gestores evidenciam o cumprimento das "políticas públicas escolares vigentes". A utilização frequente do PPP, da Matriz Curricular e do Regimento Escolar indica que os gestores recorrem aos instrumentos normativos e pedagógicos para orientar suas práticas, o que está alinhado às exigências legais e institucionais.

Entretanto, a subutilização do Plano Anual de Atividades merece atenção especial à luz da justificativa da pesquisa, que destaca que "o sucesso da escola, o aprendizado dos alunos e a manutenção de uma estrutura escolar eficiente dependem diretamente das ações e estratégias do gestor". Sem um planejamento anual consistente, a tradução das diretrizes do PPP em ações efetivas pode ficar comprometida.

A utilização de documentos institucionais como instrumentos de gestão escolar é um tema amplamente discutido na literatura educacional brasileira. A LDB, em seu artigo 12, inciso I, estabelece como incumbência dos estabelecimentos de ensino "elaborar e executar sua proposta pedagógica" Brasil (1996), conferindo ao PPP centralidade na organização do trabalho escolar.

> O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias (VEIGA, 2013, p. 13).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) classificam os documentos institucionais como instrumentos essenciais para a gestão escolar, destacando que o PPP é o documento orientador por excelência, enquanto o Regimento Escolar estabelece as normas de funcionamento e a Matriz Curricular organiza os conteúdos e tempos pedagógicos. Os autores ressaltam que a articulação entre esses documentos é condição para uma gestão coerente e eficaz.

Lück (2009) enfatiza que o planejamento institucional, materializado nos documentos escolares, é uma competência fundamental do gestor, que deve não apenas elaborar esses documentos de forma participativa, mas utilizá-los efetivamente como referência para as decisões cotidianas. A autora destaca que o planejamento anual de atividades é o instrumento que operacionaliza as diretrizes do PPP, traduzindo-as em ações específicas, com responsáveis, prazos e recursos definidos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, inclui entre as competências profissionais dos educadores a capacidade de participar na elaboração do PPP e de utilizar os documentos institucionais como referência para a prática pedagógica (BRASIL, 2019). Esse dispositivo legal reforça a centralidade dos documentos institucionais na formação e na prática dos profissionais da educação, incluindo os gestores.

QUESTÃO 4: Desafios diários enfrentados pelos gestores

A gestão de recursos humanos emerge como o desafio mais significativo enfrentado pelos gestores, citado por 56,5% dos respondentes (13 gestores). Este resultado é compreensível considerando a complexidade das relações interpessoais no ambiente escolar, que envolve a gestão de equipes compostas por professores, funcionários administrativos, coordenadores pedagógicos e demais profissionais, cada qual com demandas, expectativas e formações distintas.

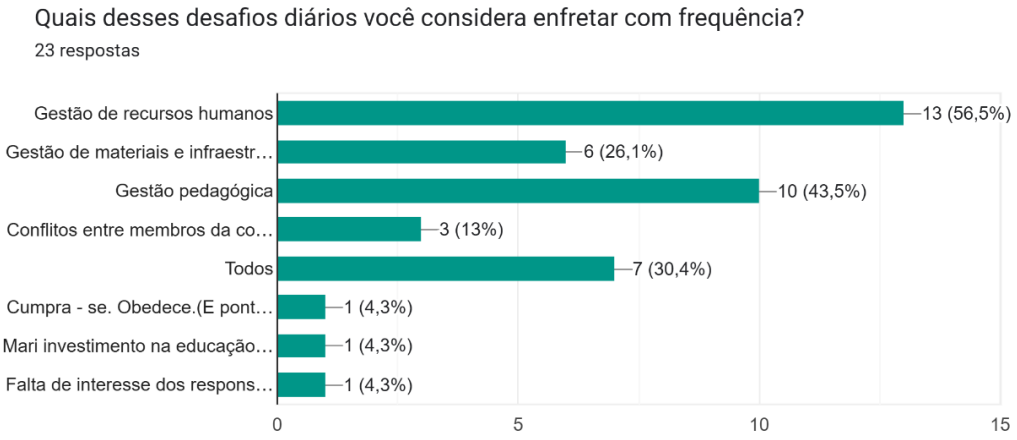
A gestão pedagógica aparece como o segundo maior desafio (43,5%, 10 gestores), o que é particularmente relevante considerando que esta é a dimensão central da escola enquanto instituição educativa. O fato de quase metade dos gestores identificarem a gestão pedagógica como desafio frequente pode estar relacionado a múltiplos fatores: a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, a necessidade de acompanhamento e orientação pedagógica dos professores, a implementação de currículos e a análise de resultados educacionais.

A opção "Todos" (30,4%, 7 gestores) indica que quase um terço dos respondentes percebe que enfrenta simultaneamente todos os desafios listados, revelando a sobrecarga multidimensional a que estão submetidos os gestores escolares. Esse dado converge com a literatura que aponta a multiplicidade de funções como uma das principais fontes de desgaste profissional na gestão escolar.

A gestão de materiais e infraestrutura (26,1%, 6 gestores) e os conflitos entre membros da comunidade (13%, 3 gestores) complementam o quadro de desafios. As respostas individuais, "Cumpra-se. Obedece. (E ponto final)", "Mais investimento na educação" e "Falta de interesse dos responsáveis", são especialmente reveladoras, pois expressam frustrações com a rigidez hierárquica do sistema, a insuficiência de recursos e o baixo engajamento das famílias.

A resposta "Cumpra-se. Obedece. (E ponto final)" é particularmente significativa, pois evidencia uma percepção de autoritarismo institucional que pode comprometer a autonomia do gestor e a implementação de uma gestão democrática. Esse depoimento sugere que alguns gestores se sentem limitados em sua capacidade de tomar decisões autônomas, sendo obrigados a executar determinações superiores sem possibilidade de questionamento ou adaptação.

Gráfico 21 – Desafios diários enfrentados com frequência



Fonte: Da autora (2026)

Os desafios identificados nesta questão dialogam diretamente com a problemática central da pesquisa, que investiga a relação entre formação dos gestores e qualidade da gestão escolar. A predominância dos desafios em gestão de recursos humanos e gestão pedagógica reforça a necessidade de uma formação abrangente que prepare os gestores para lidar com as múltiplas dimensões do trabalho escolar.

A justificativa da pesquisa destaca que "em Minas Gerais, o cargo de gestor escolar pode ser assumido por profissionais indicados sem o processo formal de certificação" . Os desafios identificados pelos gestores podem ser, em parte, reflexo dessa fragilidade na preparação profissional, reforçando a importância da formação e da certificação como mecanismos de qualificação da gestão escolar.

O referencial teórico do projeto destaca que "o trabalho do diretor é o segundo fator mais importante na aprendizagem dos alunos, após o professor" (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011; UNESCO, 2014). Os desafios em gestão pedagógica identificados pelos gestores podem comprometer essa influência positiva, especialmente quando o gestor não dispõe de formação adequada para lidar com as demandas pedagógicas da escola.

Os desafios da gestão escolar são amplamente documentados na literatura educacional. Paro (2015) argumenta que o gestor escolar brasileiro enfrenta uma "crise de identidade profissional", dividido entre as funções administrativas, pedagógicas e políticas que lhe são atribuídas. O autor destaca que a sobrecarga de demandas burocráticas frequentemente impede o gestor de dedicar-se à dimensão pedagógica, que deveria ser central em sua atuação.

> O diretor escolar, no seu dia a dia, é tomado por uma série de tarefas burocráticas e administrativas que acabam por afastá-lo de sua função precípua, que é a de coordenar o processo pedagógico, garantindo que a escola cumpra sua função social de propiciar a educação de qualidade a todos os estudantes (PARO, 2015, p. 42).

Lück (2009) identifica cinco dimensões da gestão escolar que geram desafios específicos: pedagógica, administrativa, financeira, de pessoas e de resultados. A autora enfatiza que a dimensão de gestão de pessoas é frequentemente a mais desafiadora, pois exige do gestor habilidades de liderança, mediação de conflitos, motivação de equipes e desenvolvimento profissional dos colaboradores.

Souza (2006) destaca que os desafios enfrentados pelos gestores escolares estão intimamente relacionados às condições estruturais do sistema educacional, incluindo a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de recursos financeiros e a falta de autonomia institucional. O autor argumenta que a superação desses desafios requer tanto a qualificação dos gestores quanto a transformação das condições sistêmicas em que atuam.

Bruggencate *et al*. (2012), em perspectiva internacional, demonstram que os métodos de direção eficazes, aqueles que se adaptam aos desafios específicos de cada contexto, estão

positivamente correlacionados com melhores resultados dos alunos. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma formação que prepare os gestores para enfrentar os desafios identificados nesta pesquisa de forma competente e adaptativa.

QUESTÃO 5: Eficácia das avaliações externas

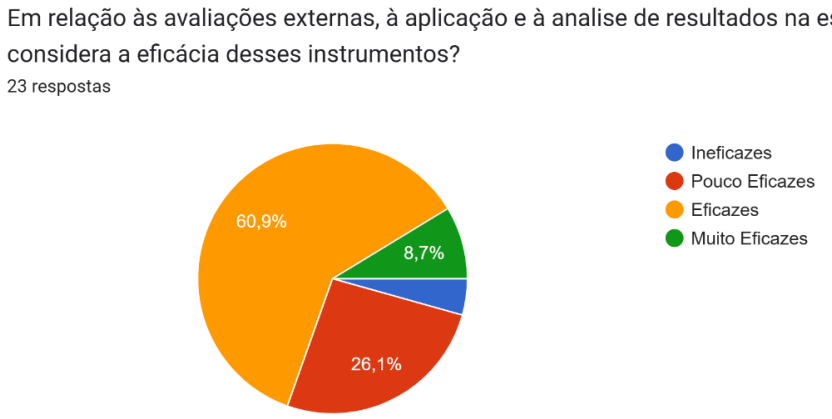
Os dados revelam uma percepção majoritariamente positiva sobre a eficácia das avaliações externas: quando somadas as categorias "Eficazes" (60,9%) e "Muito eficazes" (8,7%), obtém-se um total de 69,6% de gestores que consideram esses instrumentos eficazes em algum grau. Por outro lado, 30,4% dos respondentes apresentam uma percepção negativa, somando as categorias "Pouco eficazes" (26,1%) e "Ineficazes" (4,3%).

A predominância da categoria "Eficazes" (60,9%), em detrimento de "Muito eficazes" (8,7%), é reveladora. Os gestores reconhecem a utilidade das avaliações externas, porém com ressalvas. Essa percepção moderada pode refletir uma compreensão das limitações desses instrumentos: embora forneçam dados importantes para o diagnóstico da aprendizagem, as avaliações externas podem não captar a totalidade das variáveis que influenciam o desempenho escolar.

O percentual significativo de gestores que consideram as avaliações "Pouco eficazes" (26,1%) merece atenção. Esse dado pode estar relacionado a diversos fatores: a percepção de que as avaliações não consideram as especificidades locais; a dificuldade de utilizar os resultados para a melhoria efetiva das práticas pedagógicas; a sensação de que as avaliações geram pressão por resultados sem oferecer suporte adequado para a melhoria; ou ainda a percepção de que os instrumentos avaliativos não contemplam todas as dimensões do trabalho educativo.

A quase ausência de respostas extremas, tanto "Muito eficazes" (8,7%) quanto "Ineficazes" (4,3%), indica uma avaliação equilibrada e realista por parte dos gestores, que reconhecem tanto o potencial quanto as limitações dos instrumentos de avaliação externa. Esse perfil de respostas sugere um corpo de gestores que mantém uma visão crítica e ponderada sobre as políticas de avaliação.

Gráfico 22 – Eficácia das avaliações externas



Fonte: Da autora (2026)

Os resultados desta questão dialogam diretamente com o objetivo específico de "analisar a influência de políticas públicas educacionais diretamente relacionadas ao exercício da função de gestor escolar, considerando seus critérios, exigências e métricas". As avaliações externas constituem um dos principais instrumentos por meio dos quais as políticas educacionais definem métricas e critérios de desempenho para as escolas.

O referencial teórico do projeto destaca que o período atual da gestão escolar no Brasil é marcado pela "valorização de resultados, indicadores e planejamento estratégico". A percepção dos gestores sobre a eficácia das avaliações externas oferece um indicador importante sobre como esses profissionais se relacionam com esse paradigma de gestão orientada por resultados.

Além disso, o projeto destaca que "métodos de direção eficazes se relacionam com melhores resultados dos alunos" (BRUGGENCATE *et al*., 2012). A capacidade do gestor de utilizar eficazmente os resultados das avaliações externas para orientar as práticas pedagógicas é um componente central dessa relação, reforçando a importância da formação específica nessa área.

As avaliações externas tornaram-se um componente central das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) complementa o sistema nacional de avaliação.

> A avaliação externa em larga escala constitui-se em instrumento de gestão educacional à medida que fornece dados e informações que subsidiam o planejamento, a implementação e a revisão de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação (SCHNEIDER, 2014, p. 26).

Gobbi *et al*. (2020) destacam que, no Brasil, as pesquisas sistemáticas sobre eficácia escolar iniciaram-se no início dos anos 2000, impulsionadas justamente pela disponibilidade de dados das avaliações externas. Os autores argumentam que essas avaliações permitem a identificação de padrões de desempenho e a comparação entre escolas, oferecendo subsídios para políticas de melhoria.

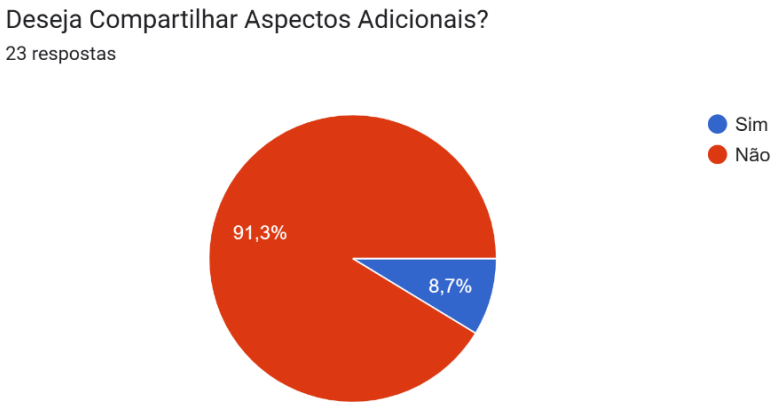
Contudo, a literatura também registra críticas consistentes ao modelo de avaliação externa vigente. Paro (2015) argumenta que a ênfase excessiva em indicadores quantitativos pode promover uma "cultura do ranking" que negligencia as condições desiguais em que as escolas operam. Souza (2017a) acrescenta que as avaliações externas, quando utilizadas de forma acrítica, podem induzir práticas pedagógicas reducionistas, voltadas exclusivamente para o treinamento dos alunos nos conteúdos avaliados.

A LDB, em seu artigo 9º, inciso VI, atribui à União a competência de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1996). Esse dispositivo legal reconhece a avaliação como instrumento de gestão, mas a subordina ao objetivo de melhoria da qualidade, o que pressupõe uma utilização criteriosa e contextualizada dos resultados.

QUESTÃO 6: Compartilhamento de aspectos adicionais

O resultado é contundente: 91,3% dos gestores (21 respondentes) optaram por não compartilhar aspectos adicionais, enquanto apenas 8,7% (2 gestores) manifestaram interesse em fazê-lo. Essa proporção pode ser interpretada sob diferentes perspectivas analíticas.

Gráfico 23 – Compartilhamento de aspectos adicionais



Fonte: Da autora (2026)

Uma primeira interpretação possível é que os gestores consideraram que as questões anteriores do instrumento de pesquisa foram suficientemente abrangentes para captar suas percepções e experiências, não havendo necessidade de acréscimos. Esta hipótese é reforçada pela variedade de temas abordados nas questões precedentes, que cobriram práticas de gestão, interação comunitária, documentos institucionais, desafios diários e avaliações externas.

Uma segunda interpretação, de caráter mais crítico, sugere que a baixa disposição para compartilhar aspectos adicionais pode refletir uma cultura institucional de cautela ou reserva entre os gestores, que podem hesitar em expor opiniões ou experiências que extrapolem o escopo das questões estruturadas. Em contextos hierárquicos, como a rede estadual de educação, essa reserva pode estar relacionada ao receio de possíveis consequências ou à percepção de que contribuições adicionais não seriam valorizadas.

Uma terceira perspectiva considera fatores práticos, como o tempo disponível para responder ao questionário e a fadiga do respondente ao final de um instrumento com múltiplas questões. Pesquisas sobre metodologia de coleta de dados demonstram que questões abertas ou opcionais ao final de questionários tendem a receber menor engajamento (BABBIE, 2010).

Embora esta questão seja de natureza procedural, seus resultados são relevantes para a metodologia da pesquisa. O projeto adota uma abordagem qualitativa e exploratória e a baixa

disposição dos gestores para compartilhar informações adicionais pode representar uma limitação para o aprofundamento da análise qualitativa.

A justificativa da pesquisa enfatiza a necessidade de "evidenciar a importância do gestor escolar" com base em "dados concretos". A reduzida participação na questão aberta sugere que os dados concretos disponíveis para análise se concentram nas questões estruturadas, reforçando a importância de um instrumento de coleta bem elaborado que permita captar a diversidade de experiências e percepções dos gestores.

A participação dos sujeitos em pesquisas qualitativas é um tema relevante na literatura metodológica. Gil (2008) destaca que a disposição dos participantes para compartilhar informações é influenciada por múltiplos fatores, incluindo a confiança no pesquisador, a clareza dos objetivos da pesquisa e a percepção de relevância dos temas abordados.

Na área da gestão escolar, Paro (2010) observa que os gestores frequentemente demonstram cautela ao expressar opiniões sobre seu trabalho, especialmente quando a pesquisa é realizada no contexto institucional em que atuam. O autor argumenta que essa cautela pode estar relacionada à cultura hierárquica e burocrática que caracteriza os sistemas educacionais públicos.

Lück (2009) destaca a importância de criar espaços seguros para que os gestores possam expressar suas percepções, desafios e sugestões sem receio de represálias. A autora argumenta que a construção de uma cultura de reflexão e compartilhamento é fundamental para o desenvolvimento profissional dos gestores e para a melhoria da gestão escolar como um todo.

Do ponto de vista metodológico, Minayo (2014) enfatiza que a coleta de dados qualitativos requer estratégias que estimulem a participação ativa dos sujeitos, como entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação participante, que podem complementar os dados obtidos por questionários estruturados e superar as limitações identificadas nesta questão.

QUESTÃO 7: Sugestões para aprimorar a gestão escolar

Os dados desta questão revelam achados de grande relevância para a pesquisa. A sugestão mais expressiva, "Mais treinamentos", foi indicada por 43,5% dos gestores (10 respondentes), constituindo a demanda mais clara e consistente identificada em todo o instrumento de pesquisa. Este resultado é emblemático, pois evidencia que os próprios gestores reconhecem a necessidade de maior investimento em formação e capacitação profissional.

A segunda sugestão mais frequente, "Melhora na comunicação com a comunidade" (17,4%, 4 gestores), complementa um dado identificado na Questão 2: embora 78,3% dos gestores percebam sua interação com a comunidade como "Ativa", uma parcela reconhece que há espaço para melhoria nessa dimensão. Esse paradoxo aparente pode indicar que, mesmo entre os gestores que consideram sua interação ativa, há consciência de que os mecanismos de comunicação podem ser aperfeiçoados.

Gráfico 24 – Sugestões para aprimorar a gestão escolar



Fonte: Da autora (2026)

Um tema recorrente nas sugestões é a redução da burocracia, mencionada de diferentes formas por pelo menos três gestores: "Diminuir as burocracias e dar mais autonomia", "Processos menos burocráticos, priorizando..." e "Menos burocracia, menos reuniões formais...". Se consideradas em conjunto, essas sugestões representam uma demanda significativa por simplificação dos processos administrativos e por maior autonomia na gestão escolar. Somadas, as menções à redução de burocracia representam aproximadamente 13% das respostas.

A menção específica à GIDE (Gestão Integrada da Escola), "Não ficar inventando essas GIDE, porque...", é particularmente reveladora de uma resistência a metodologias de gestão impostas pelo sistema educacional. A GIDE é uma metodologia adotada em Minas Gerais que, embora tenha como objetivo melhorar a gestão escolar, pode ser percebida por alguns gestores como mais uma camada burocrática que se sobrepõe às demandas cotidianas da escola.

O fato de apenas um gestor ter respondido "Nada" sugere que a grande maioria dos participantes identifica oportunidades concretas de melhoria na gestão escolar, demonstrando uma postura reflexiva e propositiva em relação ao seu próprio trabalho.

Os resultados desta questão são, possivelmente, os mais diretamente relacionados ao objeto central da pesquisa. A demanda por "mais treinamentos" (43,5%) corrobora a tese principal da dissertação, que investiga "a importância da formação de gestores escolares para atender às políticas educacionais e demandas locais" (SILVA, 2025). Os próprios gestores validam, por meio de suas sugestões, a relevância do tema da pesquisa.

O objetivo geral do projeto, "analisar a influência do treinamento, capacitação e formação dos gestores escolares", encontra nos dados desta questão uma evidência empírica significativa. Se 43,5% dos gestores em exercício demandam mais treinamentos, é razoável inferir que a formação disponível é percebida como insuficiente para atender às exigências da função.

A justificativa da pesquisa destaca a "necessidade de aprimoramento contínuo" e a importância de "compreender e aprimorar os processos de formação e capacitação dos gestores" . A demanda por mais treinamentos expressa pelos gestores é uma validação empírica dessa necessidade, reforçando a relevância social e acadêmica da pesquisa.

Além disso, a problemática central do projeto, a possibilidade de profissionais assumirem o cargo de gestor sem certificação formal em Minas Gerais, ganha contornos mais concretos quando se observa que os gestores em exercício reconhecem lacunas em sua própria formação e demandam mais capacitação. Esse dado sugere que mesmo os gestores que passaram pelo processo de certificação podem sentir necessidade de formação complementar para enfrentar os desafios da gestão escolar contemporânea.

A formação continuada de gestores escolares é um tema amplamente discutido na literatura educacional brasileira e internacional. Wittmann e Gracindo (2001) propõem uma abordagem híbrida de formação que integra formação básica em educação, qualificação técnica em gestão e formação continuada ao longo da carreira. Essa perspectiva reconhece que a complexidade da gestão escolar exige uma preparação que vai além da formação inicial.

> A formação do gestor escolar deve ser compreendida como um processo contínuo e multidimensional, que articula conhecimentos teóricos, habilidades práticas e disposições éticas necessárias ao exercício competente e comprometido da função (LÜCK, 2009, p. 78).

O Programa Nacional Escola de Gestores (PNEGEB), iniciado em 2005, representou uma importante iniciativa do governo federal para a formação continuada de gestores escolares, oferecendo cursos de especialização lato sensu em gestão escolar com três eixos: direito à educação, políticas educacionais e gestão democrática, e projeto político-pedagógico (FERNANDES; TEIXEIRA, 2017). A demanda por mais treinamentos identificada nesta pesquisa sugere que iniciativas como o PNEGEB precisam ser ampliadas e diversificadas para atender às necessidades dos gestores.

Camões e Meneses (2016) argumentam que a formação de gestores públicos — incluindo os gestores escolares — deve ser compreendida no contexto mais amplo da Nova Gestão Pública, que valoriza a capacitação profissional como instrumento de melhoria da qualidade dos serviços públicos. Os autores destacam que a formação continuada é especialmente relevante em contextos de rápida transformação institucional, como o vivido pela educação brasileira nas últimas décadas.

A questão da burocracia na gestão escolar, segunda demanda mais expressiva identificada nesta pesquisa, é abordada por Libâneo, Oliveira e ToschI (2009), que argumentam que a excessiva burocratização dos processos administrativos compromete a capacidade do gestor de dedicar-se às funções pedagógicas. Os autores defendem a simplificação dos processos burocráticos como condição para uma gestão mais eficaz e centrada na aprendizagem dos alunos.

Paro (2010) acrescenta que a autonomia da escola, demanda também identificada nas sugestões dos gestores, é condição necessária para a implementação de uma gestão verdadeiramente democrática. O autor argumenta que a centralização das decisões nos órgãos superiores do sistema educacional limita a capacidade do gestor de adaptar as políticas às necessidades específicas de cada comunidade escolar, comprometendo a eficácia da gestão.

A análise das sete questões do Bloco 4, "Características Específicas do Desempenho do Gestor Escolar", permite traçar um panorama abrangente sobre como os gestores escolares da Superintendência de Ensino do Sul de Minas Gerais percebem e exercem suas funções profissionais. Os dados revelam um corpo de gestores comprometido com o cumprimento de metas educacionais, engajado na interação com a comunidade escolar e que utiliza os principais documentos institucionais como referência para a gestão, porém que enfrenta desafios significativos, especialmente na gestão de recursos humanos e na dimensão pedagógica.

Alguns achados merecem destaque especial por sua relevância para os objetivos da pesquisa:

a) A predominância do cumprimento de metas (56,5%) como prática mais frequente revela um perfil de gestão orientado por resultados, possivelmente influenciado pelas pressões sistêmicas por indicadores de desempenho, ao mesmo tempo em que práticas como comunicação e inovação recebem menor destaque individual;

b) A elevada autopercepção de interação ativa com a comunidade (78,3%) indica um alinhamento declarado com os princípios da gestão democrática, embora a natureza e a qualidade dessa interação mereçam investigação mais aprofundada;

c) A ampla utilização do PPP (91,3%), da Matriz Curricular e do Regimento Escolar (ambos com 87%) contrasta com a baixa utilização do Plano Anual de Atividades (43,5%), sugerindo uma possível fragilidade no planejamento operacional das escolas;

d) A gestão de recursos humanos (56,5%) e a gestão pedagógica (43,5%) emergem como os principais desafios diários, revelando a complexidade multidimensional do trabalho do gestor escolar;

e) A percepção majoritariamente positiva sobre as avaliações externas (69,6% consideram eficazes ou muito eficazes) coexiste com uma parcela expressiva que as considera pouco eficazes ou ineficazes (30,4%), indicando uma avaliação ponderada desses instrumentos;

f) A demanda por mais treinamentos (43,5%) constitui o achado mais significativo do Bloco 4, pois os próprios gestores validam empiricamente a tese central da pesquisa sobre a importância da formação continuada para a qualificação da gestão escolar.

Os resultados do Bloco 4, analisados em conjunto, reforçam a relevância do estudo desenvolvido por Silva (2025) e contribuem para a compreensão da realidade da gestão escolar na rede estadual de Minas Gerais. A convergência entre os desafios identificados pelos gestores e a demanda por mais formação e capacitação evidencia que a qualificação profissional dos gestores é reconhecida, pelos próprios sujeitos da pesquisa, como fator determinante para a melhoria da gestão escolar.

Conforme destaca o referencial teórico da pesquisa, "o trabalho do diretor é o segundo fator mais importante na aprendizagem dos alunos, após o professor" (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011; UNESCO, 2014). Nesse sentido, investir na formação e na capacitação dos gestores escolares

não é apenas uma demanda dos profissionais, mas uma necessidade sistêmica para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Recomenda-se que futuros estudos aprofundem a investigação sobre a relação entre a formação específica dos gestores e seu desempenho nas diferentes dimensões da gestão escolar, incorporando também a perspectiva dos demais membros da comunidade escolar — professores, funcionários, alunos e famílias, para uma compreensão mais completa e multifacetada da realidade da gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação legítima e urgente: compreender como a formação, a capacitação e o treinamento dos gestores escolares influenciam sua capacidade de atender às políticas públicas educacionais e às demandas específicas das comunidades locais. Ao longo desta investigação, desenvolvida junto aos gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (MG), foi possível construir um panorama revelador sobre os desafios, as potencialidades e, sobretudo, as lacunas formativas que caracterizam a gestão escolar pública contemporânea em Minas Gerais.

O percurso investigativo, fundamentado em análise bibliográfica, documental e empírica, permitiu não apenas descrever o perfil dos gestores escolares, mas também compreender as condições concretas em que esses profissionais exercem suas funções. Mais do que números e percentuais, os dados revelaram histórias, tensões e contradições que permeiam o cotidiano da gestão escolar, evidenciando que, por trás de cada indicador, existe um gestor que se esforça para fazer a diferença, muitas vezes sem a preparação adequada e sob múltiplas pressões institucionais.

A hipótese central desta dissertação sustentava que a formação, a capacitação e o treinamento dos gestores escolares constituem elementos estratégicos para o atendimento das políticas educacionais e das demandas locais. Os achados empíricos confirmam inequivocamente essa premissa. A pesquisa revelou que 91,3% dos gestores consideram essencial a capacitação para o ingresso na função, enquanto 78,3% avaliam que os treinamentos recebidos foram insuficientes para lidar com os desafios cotidianos. Esses dados não apenas validam a hipótese, mas evidenciam um paradoxo sistêmico: embora a formação seja reconhecida como fundamental, a maioria dos gestores (60,9%) assume o cargo sem qualquer capacitação prévia, e 56,5% ingressam na função sem experiência anterior em liderança.

Esse paradoxo revela uma falha estrutural nas políticas de acesso e formação de gestores escolares em Minas Gerais. O sistema permite, e frequentemente impõe, que profissionais assumam uma das funções mais complexas e estratégicas da educação pública sem o respaldo formativo que eles próprios reconhecem como indispensável. Assim, a hipótese não apenas se confirma: ela se amplifica, demonstrando que a formação não é apenas importante, mas urgente e imprescindível para a qualidade da gestão educacional.

O objetivo geral da pesquisa, analisar a influência do treinamento, capacitação e formação dos gestores no atendimento às políticas públicas e demandas locais, foi plenamente alcançado. Os dados revelaram que a formação impacta diretamente a capacidade do gestor de articular as múltiplas dimensões de seu trabalho. Gestores melhor preparados demonstram maior compreensão das políticas educacionais (91,3% reconhecem sua influência nas práticas escolares) e maior capacidade de organizar o trabalho de forma multidimensional (91,3% identificam a necessidade de formação integrada nas áreas administrativa, pedagógica e financeira).

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa conseguiu descrever com precisão o perfil do gestor escolar: um profissional majoritariamente experiente (52,2% com mais de seis anos de atuação), mas que frequentemente assume o cargo sem experiência prévia em liderança e sem capacitação específica. Verificou-se também que os gestores valorizam fortemente competências interpessoais, como empatia e escuta ativa (95,7%), proatividade e gestão de conflitos (91,3% cada), reconhecendo a dimensão humana e relacional da gestão escolar.

A análise da influência das políticas públicas educacionais revelou que, embora os gestores reconheçam sua existência (78,3%) e importância (95,6%), avaliam de forma moderada sua capacidade de contribuir efetivamente para a solução dos problemas educacionais (média de 3,61 em uma escala de 1 a 5). Essa percepção sugere que a mediação realizada pelo gestor entre a política formulada e sua implementação é determinante para os resultados educacionais, reforçando a centralidade da formação como variável estratégica.

Por fim, a identificação de boas práticas demonstrou que os gestores que mantêm interação ativa com a comunidade (78,3%), utilizam documentos institucionais como PPP (91,3%), Matriz Curricular e Regimento Escolar (87% cada), e buscam equilibrar o cumprimento de metas (56,5%) com a inovação pedagógica, tendem a apresentar gestões mais democráticas e participativas, com maior potencial de contribuição para o desenvolvimento local.

O achado mais contundente desta investigação é o reconhecimento explícito, pelos próprios gestores, da necessidade urgente de formação continuada. Quando questionados sobre sugestões para aprimorar a gestão escolar, 43,5% indicaram "mais treinamentos" como principal demanda, seguidos por melhorias na comunicação com a comunidade (17,4%) e redução da burocracia. Esse resultado confere legitimidade empírica à tese central desta dissertação: a formação não é uma preocupação apenas acadêmica, mas uma reivindicação concreta dos profissionais que vivenciam cotidianamente os desafios da gestão.

Outro achado relevante refere-se à multidimensionalidade da gestão escolar. Os dados evidenciaram que, embora os gestores reconheçam suas responsabilidades como abrangendo as dimensões administrativa, pedagógica e financeira (91,3%), a rotina tende a ser capturada pelas demandas operacionais, especialmente a gestão financeira (21,7% a identificam como atividade mais recorrente isoladamente). Isso sugere um risco de esvaziamento da liderança pedagógica, núcleo central da função gestora, em favor de exigências burocráticas e gerenciais impostas pelo sistema educacional.

A pesquisa também revelou a predominância de competências interpessoais sobre conhecimentos técnicos na percepção dos gestores. Empatia, escuta ativa, proatividade e gestão de conflitos foram as características mais valorizadas, enquanto conhecimento administrativo e em gestão aparecem em posições inferiores. Esse padrão sugere que a gestão escolar é vivenciada primordialmente como trabalho relacional, de mediação humana, mais do que como aplicação de técnicas gerenciais. Tal constatação reforça a necessidade de programas formativos que integrem dimensões técnicas e humanas, superando dicotomias artificiais entre gestão e liderança pedagógica.

Os desafios mais frequentemente relatados pelos gestores foram o excesso de demandas (82,6%), a resistência à mudança por parte das equipes (56,5%), e a gestão de recursos humanos e pedagógicos (56,5% e 43,5%, respectivamente). Esses dados revelam que a gestão escolar é exercida sob condições de alta pressão, em que o gestor precisa conciliar múltiplas exigências simultâneas: responder às políticas educacionais, gerir equipes, atender às demandas da comunidade, acompanhar resultados pedagógicos e administrar recursos materiais e financeiros escassos.

Particularmente revelador foi o depoimento de um gestor que sintetizou sua experiência na frase: "Cumpra-se. Obedece. (E ponto final)". Essa manifestação evidencia um sentimento de autoritarismo institucional e baixa autonomia decisória, sugerindo que, em algumas situações, o gestor se percebe mais como executor de determinações superiores do que como líder educacional com capacidade de adaptação e inovação. Tal percepção tensiona o princípio constitucional da gestão democrática e aponta para a necessidade de revisão das relações hierárquicas no sistema educacional mineiro.

A burocracia excessiva emergiu como obstáculo recorrente, manifestando-se tanto nos desafios cotidianos quanto nas sugestões de aprimoramento. Gestores relataram que processos

burocráticos consomem tempo que deveria ser dedicado ao acompanhamento pedagógico e à interação com a comunidade. Esse achado dialoga com a literatura crítica sobre gestão escolar, que alerta para o risco de redução do diretor a um papel meramente gerencial e burocrático, em detrimento de sua função de liderança pedagógica e transformação social.

Esta pesquisa contribui de modo significativo para o debate sobre a profissionalização da gestão escolar no Brasil, particularmente no contexto mineiro. Ao evidenciar, com base empírica, o paradoxo entre o reconhecimento da essencialidade da formação e a prática de provimento de gestores sem capacitação adequada, o estudo oferece subsídios concretos para a formulação de políticas públicas mais eficazes de formação e seleção de gestores escolares.

A dissertação demonstra que investir na formação de gestores não é apenas uma questão de aprimoramento individual, mas uma política estratégica de melhoria sistêmica da educação pública. Gestores bem preparados possuem maior capacidade de implementar políticas educacionais, promover gestão democrática, mobilizar equipes, engajar comunidades e, consequentemente, contribuir para melhores resultados de aprendizagem. Considerando que a literatura internacional identifica a liderança escolar como o segundo fator mais importante para o desempenho dos estudantes, a qualificação dos gestores configura-se como investimento de alto retorno social.

No plano teórico, a pesquisa articula de forma consistente as dimensões normativas (marcos legais da gestão democrática), gerenciais (racionalidade pós-burocrática e gestão por resultados) e político-pedagógicas (participação, transformação social e liderança educacional) da gestão escolar. Essa articulação permite superar visões reducionistas que ora enfatizam exclusivamente a dimensão técnica, ora romantizam a participação sem considerar as exigências de eficiência e eficácia. A gestão escolar democrática e qualificada emerge, nesta pesquisa, como síntese necessária entre competência técnica, sensibilidade humana e compromisso político com a educação pública.

Esta investigação abre perspectivas para novos estudos que podem aprofundar e ampliar a compreensão sobre a formação de gestores escolares e seus impactos na qualidade educacional. Sugere-se, em primeiro lugar, a realização de estudos longitudinais que acompanhem gestores ao longo de suas trajetórias profissionais, investigando como diferentes modelos e momentos formativos influenciam sua atuação e os resultados educacionais de suas escolas.

Pesquisas futuras poderiam também investigar comparativamente diferentes mecanismos de acesso ao cargo de gestor escolar (concurso, eleição, modelos mistos), analisando seus impactos

sobre o perfil dos gestores, as práticas de gestão e os indicadores educacionais. Tal abordagem permitiria avaliar empiricamente qual modelo, ou combinação de modelos, potencializa melhores resultados em termos de gestão democrática e qualidade do ensino.

Outro caminho investigativo promissor refere-se ao estudo da percepção de diferentes atores escolares (professores, alunos, famílias, funcionários) sobre a gestão escolar, cotejando essas percepções com a autopercepção dos gestores. Tal abordagem permitiria identificar possíveis discrepâncias entre a intenção do gestor e a vivência da comunidade escolar, oferecendo subsídios para programas formativos mais contextualizados e responsivos.

Estudos de caráter mais qualitativo, utilizando entrevistas em profundidade, observação participante e análise documental, poderiam aprofundar a compreensão sobre como gestores com diferentes trajetórias formativas enfrentam desafios específicos, como a mediação de conflitos, a implementação de inovações pedagógicas e a condução de processos democráticos. Tais pesquisas contribuiriam para a identificação de boas práticas e a construção de repertórios formativos mais robustos.

Por fim, sugere-se a realização de estudos que investiguem o impacto de programas específicos de formação continuada de gestores, avaliando não apenas a satisfação dos participantes, mas seus efeitos concretos sobre as práticas de gestão, o clima organizacional e os resultados educacionais. Tais avaliações permitiriam identificar componentes formativos mais eficazes e orientar o aprimoramento das políticas públicas de formação de gestores.

Com base nos achados desta pesquisa, apresentam-se as seguintes recomendações práticas para gestores, formuladores de políticas educacionais e instituições formadoras: Aos órgãos centrais do sistema educacional mineiro, recomenda-se a institucionalização de programas obrigatórios de formação prévia para todos os profissionais que assumem cargos de gestão escolar, independentemente da forma de acesso. Tais programas devem integrar dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras e relacionais, abordando tanto conhecimentos técnicos quanto competências de liderança, comunicação e gestão democrática. A certificação deve ser compreendida não como barreira burocrática, mas como garantia de qualificação mínima para o exercício de uma função estratégica.

Sugere-se também a criação de programas de mentoria e acompanhamento para gestores iniciantes, especialmente aqueles que assumem a função sem experiência prévia em liderança. Gestores experientes e bem-sucedidos poderiam atuar como mentores, oferecendo suporte,

orientação e compartilhamento de boas práticas. Tal estratégia reduziria o impacto da aprendizagem exclusivamente "no exercício" e fortaleceria redes de colaboração entre gestores.

No âmbito das políticas educacionais, recomenda-se a revisão dos processos burocráticos que sobrecarregam os gestores, simplificando procedimentos, digitalizando rotinas e redistribuindo responsabilidades. É fundamental garantir que os gestores disponham de tempo suficiente para o acompanhamento pedagógico, a liderança instrucional e a interação com a comunidade escolar, funções centrais de seu papel, mas frequentemente secundarizadas diante das exigências burocráticas.

Aos gestores escolares em exercício, recomenda-se a busca ativa por oportunidades de formação continuada, participação em redes de gestores, envolvimento em comunidades de prática e autoavaliação sistemática de suas competências. O reconhecimento das próprias lacunas formativas, longe de constituir fragilidade, representa o primeiro passo para o desenvolvimento profissional contínuo. A gestão escolar contemporânea exige aprendizagem permanente, adaptação a contextos em transformação e disposição para inovar.

Às instituições formadoras, universidades e centros de formação de gestores, recomenda-se o desenvolvimento de programas que articulem teoria e prática, combinando conteúdos acadêmicos com estudos de caso, vivências em escolas, simulações e resolução de problemas reais. A formação deve preparar os gestores não apenas para compreender políticas e teorias, mas para aplicá-las de forma contextualizada, criativa e democrática, atendendo às especificidades de cada comunidade escolar.

Por fim, recomenda-se a criação de espaços institucionais permanentes de diálogo entre gestores escolares e formuladores de políticas educacionais. Tais espaços permitiriam que as experiências, os desafios e as sugestões dos gestores informassem a elaboração de políticas mais aderentes à realidade escolar, superando o histórico distanciamento entre formulação e implementação que caracteriza tantas iniciativas educacionais.

Esta dissertação demonstrou, com rigor metodológico e sensibilidade humana, que a formação de gestores escolares não é um tema periférico ou secundário no debate educacional brasileiro, mas uma questão central para a qualidade da educação pública. Os gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, ao compartilharem suas percepções, desafios e aspirações, permitiram a construção de um retrato realista da gestão escolar

contemporânea: complexa, desafiadora, permeada por tensões, mas também por possibilidades de transformação.

O paradoxo entre o reconhecimento da essencialidade da formação e a prática de provimento sem capacitação adequada não pode persistir. É urgente que as políticas educacionais mineiras e brasileiras assumam a formação de gestores como prioridade estratégica, investindo em programas consistentes, contínuos e contextualizados que preparem esses profissionais para exercer uma liderança democrática, qualificada e comprometida com a educação pública de qualidade.

A gestão escolar, como demonstrado ao longo desta investigação, é trabalho multidimensional que exige competências técnicas, sensibilidade humana e compromisso político. Formar gestores, portanto, significa investir na construção de escolas mais democráticas, mais eficazes, mais inclusivas e mais comprometidas com o desenvolvimento local e com a transformação social. Esse é o horizonte que esta pesquisa vislumbra e para o qual deseja contribuir.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; HOJAS, V. F. **Formação, função e formas de provimento do cargo de administrador escolar: questões em análise.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL. Reforma do Estado e Políticas Educacionais do Brasil: o público e o privado em questão. Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2010, Teresina, PI. Anais [...]. Teresina: NEPES/UESPI; NUPPEGE/UFPI; ANPAE; CAPES; FAPESP, 2010. 1 CD-ROM.

ABRUCIO, F. L. **Uma breve história da educação como política pública no Brasil**. In: DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (org.). Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação. São Paulo: Edições SM, 2018.

ALVES, T. L. de L.; BISPO, M. de S. **Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade prática.** Revista de Administração Pública, v. 56, n. 2, p. 226-247, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-761220210227.

ARRETCHE, M. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas.** In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. **Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas.** Educação em Revista, v. 29, n. 4, p. 245-276, dez. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, F. V.; FERREIRA, R. R.; OLIVEIRA, A. S. de. **Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 115, p. 501-519, abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902436.

BEZEZINSKI, I. **Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: tensão entre o instituído e instituinte.** Revista Brasileira de Política e Administração Escolar, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BOAVISTA, Clara; SOUSA, Óscar de. **O diretor de turma: perfil e competências.** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 23, p. 77-93, 2013. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL**. Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 03/2006. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Pública. Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília, DF, 2007. Revisado em maio de 2009.

CAMÕES, M. R. S.; MENESES, P. P. M. **Gestão de pessoas no Governo Federal: análise a partir da implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.** Brasília, DF: Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2016.

CASTRO, M. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais.** Revista Brasileira de Política e Administração Escolar, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 199-227, maio/ago. 2007.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Implementação de políticas públicas e capacidade institucional.** Revista/Periódico, 2012.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

FERNANDES, C. do C. P.; TEIXEIRA, B. de B. **Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) a partir da abordagem do ciclo de políticas: o que pensam os agentes políticos?** Avaliação, Campinas, v. 22, n. 2, p. 566-582, maio 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200017. Acesso em: 15 out. 2025.

FERNANDES, C.; TEIXEIRA, B. **Programa Nacional Escola de Gestores: contribuições para a formação de gestores escolares.** Educação em Revista, v. 33, p. 1-22, 2017.

FERREIRA, N. S. C. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: gestão da educação como gérmen da formação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Elementos para a reformulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília, DF. Anais [...]. Brasília, DF, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, B. C.; LACRUZ, A. J.; AMÉRICO, B. L.; ZANQUETTO FILHO, H. **Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 106, p. 198-220, jan. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701786.

KRAWCZYK, N. **A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil.** Jornal de Políticas Educacionais, v. 6, n. 12, p. 3-11, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. F. **Seleção de diretores e o sentido da gestão escolar: percepções de diretores sobre o plano de gestão.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37, e78290, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.78290.

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

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. **A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais.** Revista Brasileira de Política e Administração Escolar, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 293-313, maio/ago. 2007.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOURA, E. O.; BISPO, M. de S. **Compreendendo a prática da gestão escolar pela perspectiva da sociomaterialidade.** Organizações & Sociedade, v. 28, n. 96, p. 125-152, 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 5-23, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.
PARO, Vitor Henrique. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. **Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.).** Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 297-330.

SANDER, B. **A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2007.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, M. P. **Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo.** Revista de Educação, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n1a2610.

SILVA, R. M. D. da; BUSNELLO, C. P.; PEZENATTO, F. **Políticas educativas e a gestão dos modos de viver nas cidades.** Educação & Realidade, v. 38, n. 3, p. 953-975, jul. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/Lk6hMKswbPqHhVKqJfPzmnL/. Acesso em: 3 dez. 2025.

SIMIELLI, L. **Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares.** Cadernos de Pesquisa, v. 52, e08984, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053148984.

SOUZA, A. R. **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras.** Revista de Estúdios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, p. 1-19, out. 2017.

SOUZA, A. R. **O perfil da gestão escolar no Brasil. 2006.** 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNESCO. **Teaching and learning: achieving quality for all.** EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Liber Livro, 2007

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **Políticas e gestão da educação (1991-1997).** Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES DA CIRCUNSCRIÇÃO DA SRE POÇOS DE CALDAS, OBJETIVANDO A COLETA DE DADOS PARA VALIDAR A HIPÓTESE DA PESQUISA

BLOCO 1: CARACTERÍSTICAS DOS GESTORES

Atores envolvidos: Gestores Escolares na ativa, da Superintendências de Ensino do Sul de Minas Gerais

Tempo /Experiência
1. Há quanto tempo atua como gestor escolar: a) Menos de 1 ano b) 1 a 3 anos c) 4 a 6 anos d) Mais de 6 anos
2. Possui experiência em Cargo de Liderança no ambiente escolar anterior a este: a) Sim b) Não Se a resposta for **SIM**, em qual função: _____
3. Você recebeu alguma capacitação/ treinamento específico antes de entrar na função de gestor escolar: a) Sim b) Não Se a resposta for **SIM**, quais os conteúdos abordados:

---

4. Se você recebeu treinamento/ capacitações antes de entrar na função de gestor escolar, você considera que foram suficientes para lidar com os desafios do cotidiano escolar:

a) Sim

b) Não

5. Cite algumas capacitações que você considera essenciais para o funcionário antes de assumir o cargo de gestor escolar:

a) Gestão administrativa

b) Gestão pedagógica

c) Gestão financeira

d) Todas as anteriores

6. Marque as características que você considera essenciais para atuação como gestor escolar:

a) Proatividade

b) Espírito de liderança

c) Empatia e escuta ativa

d) Boa comunicação

e) Saber ser flexível e adaptável

f) Ter visão de estratégias

g) Ter habilidades para gerir conflitos

h) Ter conhecimento pedagógico

i) Ter conhecimento administrativo

j) Ter conhecimento em gestão

k) Possuir habilidade de organização e planejamento

Das 11 (onze) características apresentadas, quantas você afirma que possui? ____

7. Você considera <u>essencial o treinamento/ capacitação</u> do profissional para o ingresso na função de gestor escolar:

a) Sim

b) Não

Se a resposta for **SIM**, em qual: _____

_____

_____

8. Com sua experiência, você considera que o profissional que assume a gestão escolar (indicado pela comunidade escolar num momento de necessidade/vacância inesperada do cargo), sem nenhuma capacitação/treinamento, consegue atender todas as demandas cotidianas da escola (pedagógica/administrativa/ financeira) com excelência:

a) Sim

b) Não

Se a resposta for **NÃO**, explique o porquê: _____

_____

_____

Formação Acadêmica Principal:

1. Marque sua principal formação acadêmica:

a) Ensino Médio

b) Ensino Superior

c) Pós-Graduação (especialização)

d) Mestrado ou Doutorado

Qual curso possui técnico? _____

Qual curso possui graduação? _____

Qual curso possui especialização? _____

Qual curso possui mestrado ou doutorado? _____

2. Já fez cursos de capacitação <u>específicos</u> para a função de Gestor Escolar:

a) Sim

b) Não

Se **SIM**, com que frequência:

a) Mensalmente b) Anualmente c) A cada dois anos d) Nunca

Motivação para exercer a função de Gestor Escolar:

1. Qual foi o principal motivo que te levou a ser um gestor escolar?

a) Desejo de contribuir para a educação

b) Oportunidade de desenvolvimento profissional

c) Influência de outros gestores ou profissionais da educação

d) Indicação da comunidade escolar

e) Outros (especificar) _____

BLOCO 2: RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

1. Na sua opinião quais são as principais responsabilidades do gestor escolar:

a) Gestão administrativa

b) Gestão pedagógica

c) Gestão financeira

d) Todas as anteriores

2. Destas responsabilidades, quais delas <u>você</u> desempenha mais rotineiramente:

a) Gestão administrativa

b) Gestão pedagógica

c) Gestão financeira

d) Todas as anteriores

3. Quais método de organização você mais utiliza para o desenvolvimento destas atividades descritas na pergunta anterior:

a) Uso de ferramentas digitais

b) Planejamento manual

c) Não utilizo métodos

d) Outros (especificar)

4. Quais destes desafios, na Gestão Escolar, você considera mais frequente:

a) Falta de recursos

b) Resistência à mudança

c) Dificuldades administrativas

d) Outros (especificar): _____

BLOCO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA

1. **Com relação às Políticas Públicas na escola qual item abaixo descreve melhor a sua visão da realidade:**

a) Existem várias, e possuem diversas implementações

b) Existem algumas, mas não suficientes

c) Não existem muitas, e não há políticas públicas ativas

d) Não sei opinar

2. Você considera que as políticas públicas em vigor neste momento influenciam as práticas pedagógicas, administrativa e financeira da sua gestão:

a) Sim, várias iniciativas

b) Algumas, mas limitadas

c) Não, nenhuma

d) Não sei

e) Quero dar alguns exemplos:

_____

_____

3. Como você considera a importância das Políticas Públicas para sua escola:

a) Muito importante

b) Importante

c) Pouco importante

d) Nada importante

4. Como as Políticas Públicas vigentes podem Contribuir para Problemas Educacionais:

a) Variadamente eficaz

b) Moderadamente eficaz

c) Pouco eficaz

d) Totalmente Ineficaz

BLOCO 4: CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR

1. Quais destes pontos você considera que exerce <u>com frequência</u> em seu trabalho de Gestor:

a) Boa comunicação

b) Inovação nas práticas

c) Cumprimento de metas

d) Todos e) Outro (especificar)_____

2. Como considera sua interação com a comunidade:

a) Ativa

b) Moderada

c) Pouca interação

d) Nenhuma interação

3. Quais destes documentos institucionais que <u>você utiliza frequentemente</u> para direcionar suas atividades de gestor:

a) PPP

b) Matriz Curricular

c) Regimento escolar

d) Plano anual de atividades

4. Qual ou quais você considera os principais desafios diários:

a) Gestão de recursos humanos

b) Gestão de recursos humanos

c) Gestão de materiais e infraestrutura

d) Gestão pedagógica

e) Conflitos entre membros da comunidade escolar

f) Todos

g) Outros (especificar)_____

_____

5. Com relação às avaliações externas e a aplicabilidade e análise dos resultados na escola, como você considera a eficácia destes instrumentos de Avaliação:

a) Muito eficazes

b) Eficazes

c) Pouco eficazes

d) Ineficazes

Considerações Finais

1. Desejo de Compartilhar Aspectos Adicionais:

a) Sim

b) Não

Se a resposta for **SIM**, quais:

_____

_____ _____
2.Sugestões para Aprimorar a Gestão Escolar: a) Aumento de treinamentos b) Melhora na comunicação com a comunidade c) Aumento de recursos financeiros d) Outros (especificar) _____ _____

QUADRO 3- Estruturação da análise de dados junto as Superintendências de Ensino do Sul de Minas Gerais

1. Dados Quantitativos Gerais ● Quantidade total de gestores escolares (diretores) que atuam no exercício 2025. ● Distribuição dos gestores por nível de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou outros níveis, se aplicável. ● Proporção de gestores que atuam em escolas urbanas versus rurais. ● Taxa de rotatividade de gestores escolares nos últimos cinco anos.
2. Certificação dos Gestores Escolares • Quantos gestores escolares em 2025 possuem certificação formal para exercer a função de direção escolar? • Qual o percentual de gestores certificados em relação ao total de diretores ativos?

• Dentre os gestores certificados, houve processos de atualização ou recertificação nos últimos anos? Se sim, em quais áreas? • Existe acompanhamento ou monitoramento da Superintendência sobre a validade ou renovação das certificações?
3. Perfil dos Gestores com Certificação • Qual o tempo médio de experiência dos gestores que possuem certificação? • Esses gestores apresentam formação acadêmica específica em áreas correlatas à gestão educacional (administração, pedagogia etc.)?
4. Perfil dos Gestores Sem Certificação que atuam no ano de 2025 • Quantos gestores escolares ativos atualmente não possuem certificação

Fonte: Da autora (2025)