



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – MESTRADO

JOSÉ CECÍLIO NETO E LOPES

**O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETOR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
MINAS GERAIS À LUZ DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS**

Belo Horizonte

2025

JOSÉ CECÍLIO NETO E LOPES

**O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETOR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
MINAS GERAIS À LUZ DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Dr. Raphael Silva Rodrigues
Coorientadora: Dra. Marina de Almeida Cruz

Área de concentração: Organização e Estratégia.

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações.

Eixo temático: Gestão Pública e Sociedade.

Belo Horizonte
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamielt de Almeida CRB6 3082

Lopes, José Cecílio Neto e.
L864p
O processo de escolha de diretor das escolas estaduais de Minas Gerais à luz das competências gerenciais. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2025.
146 p.

Orientador: Dr. Raphael Silva Rodrigues
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Processo de escolha de diretor escolar - Gestão escolar - Competências gerenciais - Perfis gerenciais - Modelo teórico de Robert Quinn
I. José Cecílio Neto e Lopes II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.3

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO do(a) Senhor(a) **JOSÉ CECÍLIO NETO E LOPES** REGISTRO Nº. **874** No dia **10/03/2025** às **10:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETOR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS À LUZ DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS.**" Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Prof. Dr. Raphael Silva Rodrigues** após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADO**. O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **RAPHAEL SILVA RODRIGUES**
Data: 10/03/2025 11:34:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

10/03/2025

Prof. Dr. Raphael Silva Rodrigues
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **THAIS PINTO DA ROCHA TORRES**
Data: 10/03/2025 13:44:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Thaís Pinto Da Rocha Torres
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **ALYCE CARDOSO CAMPOS**
Data: 10/03/2025 17:08:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Alyce Cardoso Campos
Instituto Federal De Educação

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO ALMEIDA MAGALHÃES**
Data: 10/03/2025 12:22:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Almeida Magalhães
Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **MARINA DE ALMEIDA CRUZ**
Data: 10/03/2025 11:45:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marina De Almeida Cruz
Centro Universitário Unihorizontes

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO

NORMALIZAÇÃO DE ACORDO COM:

ALMEIDA, Bruno Tamiet de. (2024). *Orientações para formatação de teses e dissertações: baseadas nas normas American Psychological Association APA*. Belo Horizonte: Unihorizontes.

REVISÃO DE PORTUGUÊS FUNDAMENTADA EM:

LIMA, Rocha. (2011). *Gramática normativa da língua portuguesa* [49ª ed.]. Rio de Janeiro: José Olympio.

PASCHOALIN, M. A. (2008). *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD.

FERREIRA, A. B. H. (2008). *Dicionário da língua portuguesa* (7ª ed.). Curitiba: Positivo. (Acordo ortográfico).

Declaro ter realizado a revisão de português, literatura e formatação de acordo com as normas da APA.

Dissertação intitulada “**O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETOR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS À LUZ DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS**”, tendo como autor o mestrando José Cecílio Neto e Lopes, sob a orientação do Prof. Dr. Raphael Silva Rodrigues e coorientação da profa. Dra. Marina de Almeida Cruz.



Documento assinado digitalmente
VANUZA BASTOS RODRIGUES
Data: 28/02/2025 16:22:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Vanuza Bastos Rodrigues

Mestre em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes – Belo Horizonte/MG

Doutora em Hospitalidade pela Universidade Anhembi Morumbi – São Paulo/SP

Pós-doutoranda em Hospitalidade pela Universidade Anhembi Morumbi – São Paulo/SP

Celular: (31) 99993-2129

Currículo lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/4031392207390120>

E-mail: vanuzabastosrodrigues@gmail.com

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2025

Dedico aos meus familiares,
em especial, à Tuquinha, minha esposa e
à Ceci, minha filhinha querida.
Foram incontáveis os momentos
em que estive distante,
mergulhado nos estudos,
os privando de minha companhia.
Mas cada etapa superada
foi impulsionada pela força
que me transmitiram,
pelo carinho que me sustentou
e pela confiança que depositaram em mim.
Esta conquista
não é minha, mas nossa...
Parabéns pra nós!!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, cuja presença e força me sustentaram em cada etapa do curso, concedendo-me sabedoria e determinação para seguir em frente.

Aos meus pais, Aristides e Zélia, pelo apoio inestimável e ensinamentos que moldaram meu caráter e minha dedicação aos estudos.

À minha esposa Tainara e minha filhinha Cecília, agradeço pelo carinho, paciência e compreensão. Vocês foram meu alicerce emocional e motivação constante para persistir e concluir esta caminhada, razão do meu esforço e dedicação.

À minha amiga Renata Lima, que me apresentou a oportunidade de participar do processo seletivo e, assim, ingressar nesta importante etapa da minha formação. Sua indicação fez toda a diferença.

Aos professores do processo seletivo, sem desconsiderar meus próprios méritos e falsa modéstia, avaliaram com justiça e com generosidade possibilitando que fosse aprovado em segundo lugar para turma de Gestão Pública semanal, frente a um universo global de mais de 1200 candidatos.

Aos professores do curso, em especial, o trio maravilha, Alyce Cardoso Campos, Michelle Regina Santana Dutra e Thaís Pinto da Rocha Torres, pelo entusiasmo, incentivo e dedicação incansável em transmitir conhecimento, tornando a vida acadêmica mais rica e transformadora.

Aos colegas de curso, o Capitão Adair, o Galo-Doido Edinho, floribela Eliana e, também, aos que integraram o grupo depois, Dr. Anderson e a querida Paulinha, pelo compartilhamento de aprendizados e desafios nos momentos de apresentações de trabalhos. Agradeço, ainda, aos colegas de resenha, que proporcionaram momentos de alegria e tornaram a jornada mais leve e inspiradora: Jair, Josimar, Lucilene, Nívea e Rafael.

Aos meus orientadores, Dr. Raphael e Dra. Marina, pelo apoio, paciência e sábias orientações ao longo deste trabalho.

Aos entrevistados, que gentilmente dispuseram seu tempo e conhecimento, contribuindo significativamente para a construção deste estudo.

Aos professores da banca de defesa, pelas valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram esta dissertação e ao órgão de fomento que patrocinou o curso, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio do “Programa Trilha de Futuro Educadores”, por viabilizarem esta etapa tão significativa da minha formação acadêmica.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram, a minha gratidão.

*É melhor tentar e falhar que ocupar-se em ver a vida passar.
É melhor tentar, ainda que em vão, que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade viver.*
(Martin Luther King)

RESUMO

Objetivo: Analisar o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais, com base em servidores vinculados à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B.

Teorias: A pesquisa fundamenta-se no modelo de Robert Quinn (2003) que propõe uma matriz que contivesse os quatro modelos gerenciais, denomina como os quatro modelos num único arcabouço e que assume a principal representação no contexto das competências gerenciais. Complementarmente, são explorados os conceitos de gestão educacional, gestão escolar, inspeção escolar, diretor escolar e processo de escolha de diretor escolar (Lima, 2021; Lück, 2012; Mendonça, 2001; Paro, 1996; Paro, 2003; Paro, 2004; Paro, 2010; Paro, 2011).

Método: Trata-se de um estudo de caso único, descritivo e de abordagem qualitativa, realizado com 22 servidores públicos da Superintendência Regional de Ensino - Metropolitana B da SEE-MG. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e o tratamento dos dados se deu pela técnica de análise de conteúdo, categorizando os relatos em temas relacionados aos objetivos da pesquisa.

Resultados: Os resultados revelaram que, embora se adote o termo processo de escolha de diretores escolares, se percebe um processo eleitoral que habilita o candidato eleito a diretor escolar ser nomeado ao cargo público comissionado, contrariando a legislação pátria. Além disso, foi evidenciado que os diretores escolares se enquadram no perfil gerencial ineficaz denominado adaptativos caóticos, com destaque ao papel gerencial negociador, conforme o modelo de competências gerenciais de Quinn (2003)

Contribuições teórico-metodológicas: A pesquisa contribui para os estudos de processos seletivos de dirigentes escolares da rede pública, especialmente ao aplicar o modelo gerencial de Quinn (2003) sobre os perfis gerenciais dos diretores escolares, ampliando a percepção sobre a gestão de escolar.

Contribuições pragmáticas e organizacionais: Sugere-se a revisão do processo de escolha de diretor escolar da rede pública estadual de Minas Gerais com foco na eficiência da seleção e eficácia dos resultados de apreendizagem na perspectiva de perfis gerenciais, visando a contribuição nas gestões escolares mais bem preparadas para os desafios educacionais da rede pública brasileira.

Contribuições sociais: A pesquisa destaca a relevância dos diretores escolares no processo de ensino apreendizagem, posto que a gestão escolar pode ser considerada um dos indicadores de qualidade educacional, visto que os recursos advindos para a escola, se bem administrados, podem resultar em benefícios da realidade concreta da escola e, por conseguinte, da qualidade de ensino, demonstrando a relevância social do estudo

Palavras-chave: Processo de escolha de diretor escolar; Gestão escolar; Competências gerenciais; Perfis gerenciais; Modelo teórico de Robert Quinn.

ABSTRACT

Objective: Analyze the managerial profile of school directors selected through the process of choosing director of the state education network of Minas Gerais, based on employees linked to the Regional Education Superintendence - Metropolitan B.

Theories: The research is based on Robert Quinn's model (2003) that proposes a matrix that contains the four management models, which he calls four models in a single framework, which assumes the main representation in the context of management skills. In addition, the concepts of educational management, school management, school inspection, school principal and the process of choosing a school principal are explored (Lima, 2021; Lück, 2012; Mendonça, 2001; Paro, 1996; Paro, 2003; Paro, 2004; Paro, 2010; Paro, 2011).

Method: This is a single case study, descriptive and with a qualitative approach, carried out with 22 public servants from the Regional Education Superintendence - Metropolitan B of SEE-MG. Data collection was carried out through semi-structured interviews and the analysis was carried out using the content analysis technique, categorizing the reports into themes related to the research objectives.

Results: The results revealed that although the term school principal selection process is adopted, what actually occurs is an electoral process that enables the candidate elected as school principal to be appointed to the public commissioned position, contrary to national legislation. In addition, it was shown that school principals fit the ineffective managerial profile called chaotic adaptive, with emphasis on the negotiating managerial role. according to Quinn's (2003) management competency model

Theoretical-methodological contributions: The research contributes to studies on selection processes for school directors in the public network, especially when applying Quinn's (2003) management model to the management profiles of school directors, expanding the perception of school management.

Pragmatic and organizational contributions: It is suggested that the process of choosing school principals in the state public network of Minas Gerais be reviewed, focusing on the efficiency of selection and effectiveness of learning results from the perspective of managerial profiles, which can contribute to school managements that are better prepared for the educational challenges of the Brazilian public network.

Social contributions: The research highlights the relevance of school principals in the teaching-learning process, since school management is one of the indicators of educational quality, considering that the resources coming to the school, if well managed, can result in benefits to the concrete reality of the school and, consequently, to the quality of teaching, demonstrating the social relevance of the study.

Keywords: School principal selection process; School management; Managerial skills; Managerial profiles; Robert Quinn's theoretical model.

RESUMEN

Objetivo: Analizar el perfil gerencial de los directores de escuelas seleccionados a través del proceso de elección de director de la red educativa estatal de Minas Gerais, con base en empleados vinculados a la Superintendencia Regional de Educación – Metropolitana B.

Teorías: La investigación se basa en el modelo de Robert Quinn (2003) el cual propone una matriz que contiene los cuatro modelos de gestión, a los que denomina cuatro modelos en un único marco, que asume la representación principal en el contexto de las competencias gerenciales. Además, se exploran los conceptos de gestión educativa, gestión escolar, inspección escolar, director de escuela y el proceso de elección del director de escuela (Lima, 2021; Lück, 2012; Mendonça, 2001; Paro, 1996; Paro, 2003; Paro, 2004; Paro, 2010; Paro, 2011).

Método: Se trata de un estudio de caso único, descriptivo y con enfoque cualitativo, realizado con 22 servidores públicos de la Superintendencia Regional de Educación – Metropolitana B de la SEE-MG. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y el análisis se realizó utilizando la técnica de análisis de contenido, categorizando los relatos en temas relacionados con los objetivos de la investigación.

Resultados: Los resultados revelaron que si bien se adopta el término proceso de selección de director escolar, lo que en realidad ocurre es un proceso electoral que posibilita que el candidato elegido como director escolar sea designado para el cargo de comisionado público, contrariamente a la legislación nacional. Además, se demostró que los directores escolares encajan en el perfil directivo ineficaz denominado caótico adaptativo, con énfasis en el rol directivo negociador. según el modelo de competencias gerenciales de Quinn (2003)

Aportes teórico-metodológicos: La investigación contribuye a los estudios sobre los procesos de selección de directores escolares en la red pública, especialmente al aplicar el modelo de gestión de Quinn (2003) a los perfiles de gestión de directores escolares, ampliando la percepción de la gestión escolar.

Contribuciones pragmáticas y organizacionales: Se sugiere que se revise el proceso de elección de directores de escuelas en la red pública estatal de Minas Gerais, con foco en la eficiencia de la selección y la eficacia de los resultados de aprendizaje desde la perspectiva de los perfiles gerenciales, lo que puede contribuir a gestiones escolares mejor preparadas para los desafíos educativos de la red pública brasileña.

Contribuciones sociales: La investigación destaca la relevancia de los directores escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la gestión escolar es uno de los indicadores de la calidad educativa, considerando que los recursos que llegan a la escuela, si bien gestionados, pueden resultar en beneficios a la realidad concreta de la escuela y, en consecuencia, a la calidad de la enseñanza, demostrando la relevancia social del estudio.

Palabras clave: Proceso de selección de directores de escuela; Gestión escolar; Habilidades de gestión; Perfiles de gestión; Modelo teórico de Robert Quinn.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceitos sobre competência	31
Figura 2 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização	33
Figura 3 -As três dimensões da competência	33
Figura 4 - Exemplo de competência em ação no caso da educação: elementos principais	37
Figura 5 - Configurações organizacionais da noção de competência	38
Figura 6 - Divisão dos papéis nos quatro modelos	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mudança de paradigma de administração para gestão	21
Tabela 2 - Competências para o profissional	32
Tabela 3 - Tipos de classificações das competências	34
Tabela 4 - Contribuições teóricas para o estudo das competências gerenciais e principais atividades dos gestores	39
Tabela 5 - Perfis Gerenciais Eficazes e Ineficazes segundo Quinn et al. (2003)	40
Tabela 6 - Características dos quatro modelos gerenciais	41
Tabela 7 - Categorias e Subcategorias de análise	47
Tabela 8 - Diretores da SRE-B/SEE-MG entrevistados	50
Tabela 9 - Papéis gerenciais identificados nas entrevistas	89
Tabela 10 - Competências e papéis gerenciais	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Competências gerenciais (<i>Managerial competence</i>)
PNE	Plano Nacional de Educação
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
SRE-B	Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação do tema	15
1.2 Objetivos	17
<i>1.2.1 Objetivo geral</i>	<i>17</i>
<i>1.2.2 Objetivos específicos</i>	<i>17</i>
1.3 Justificativa	17
1.4 Adequação à linha de pesquisa	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Gestão educacional e gestão escolar	20
<i>2.1.1 Inspetor escolar – o fiscal da educação</i>	<i>24</i>
<i>2.1.2 O gestor escolar- diretor da escola pública</i>	<i>25</i>
2.2 Seleção do gestor escolar: a escolha do diretor de escola pública	27
2.3 Competências	30
<i>2.3.1 Competências gerenciais e o modelo de Robert Quinn (2003)</i>	<i>36</i>
3 METODOLOGIA	43
3.1 Caracterização da pesquisa	43
3.2 Sujeitos e objetos da pesquisa	44
3.4 Coleta de dados	45
3.5 Análise dos dados	46
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
4.1 Perfis dos entrevistados	49
4.2 O processo de escolha dos diretores escolares	51
<i>4.2.1 Conhecimento sobre os processos de escolha de diretores escolares das</i> <i>escolas públicas brasileiras</i>	<i>51</i>
<i>4.2.2 Reconhecimento sobre o processo de escolha de diretores escolares adequado</i> <i>para as escolas estaduais de Minas Gerais</i>	<i>55</i>
4.3 Perfil gerencial na percepção dos inspetores escolares	60
<i>4.3.1 Produtividade, fomento ao ambiente produtivo e gerenciamento do tempo e</i> <i>do estresse</i>	<i>61</i>
<i>4.3.2 Desenvolvimento comunicacional, estabelecimento de metas e planejamento</i> <i>organizacional</i>	<i>63</i>
<i>4.3.3 Gerenciamento de projetos e planejamento do trabalho</i>	<i>65</i>

4.3.4	<i>Monitoramento informacional e administração dos processos essenciais</i>	67
4.3.5	<i>Gerenciamento de conflitos, constituição de equipes e processo decisório participativo</i>	68
4.3.6	<i>Comunicação eficaz, desenvolvimento da equipe e compreensão de si e dos outros</i>	70
4.3.7	<i>Gerenciamento de inovação, pensamento criativo e convívio com mudanças</i>	71
4.3.8	<i>Constituição e manutenção de base de poder, negociação de acordos e apresentação de ideias</i>	72
4.4	Perfil gerencial na percepção dos diretores escolares	74
4.4.1	<i>Produtividade, fomento ao ambiente produtivo e gerenciamento do tempo e do estresse</i>	75
4.4.2	<i>Desenvolvimento comunicacional, estabelecimento de metas e planejamento organizacional</i>	76
4.4.3	<i>Gerenciamento de projetos e planejamento do trabalho</i>	78
4.4.4	<i>Monitoramento informacional e administração dos processos essenciais</i>	79
4.4.5	<i>Gerenciamento de conflitos, constituição de equipes e processo decisório participativo</i>	81
4.4.6	<i>Comunicação eficaz, desenvolvimento da equipe e compreensão de si e dos outros</i>	84
4.4.7	<i>Gerenciamento de inovação, pensamento criativo e convívio com mudanças</i>	85
4.4.8	<i>Constituição e manutenção de base de poder, negociação de acordos e apresentação de ideias</i>	87
4.5	Comparativo entre a percepção de inspetores escolares e diretores escolares sobre os perfis gerenciais	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICES	115
	ANEXOS	104

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

O advento da redemocratização no Brasil, no final da década de 1980, trouxe consigo diversas reivindicações no contexto social, na busca de instâncias democráticas de decisões políticas pela sociedade civil (Paro, 1996). A nascente perspectiva de alteração política em âmbito nacional com viés democrático, movimento crescente à época em todas as ditaduras latino-americanas, desencadeou um novo paradigma de gestão, gerando um círculo virtuoso e alcançando as gestões das escolas públicas (Paro, 1996; Neves et al., 2018).

As gestões escolares, até então escolhidas por indicações políticas, passaram a sofrer crescentes reivindicações de cunho técnico e de escolhas democráticas de seus dirigentes. Nesse contexto, o Estado burocrático e centralizador migra numa tentativa de atender os anseios sociais diante das múltiplas transformações emergentes (Costa, 2018). Uma das principais justificativas para que o processo de seleção de diretores das escolas públicas fosse realizado de forma democrática marcaria o fim do clientelismo político. Mas esse processo de transformação não se desenvolveu sem resistência.

Na realidade, esse modelo de reconstrução do processo escolar vinha sendo redesenhado desde o início da Nova República, sendo concebido no movimento de descentralização e desconcentração, em um esforço conjunto entre sociedade e Estado na busca pela excelência do ensino público (Costa, 2018). Assim, as justificativas para as nomeações de diretores por meio de indicações políticas foram se tornando incoerentes diante de um apelo político por governos eleitos (Paro, 2011).

Em Minas Gerais, por exemplo, com eleição do governador Tancredo Neves na década de 1980 e do vice-governador Hélio Garcia, variados canais de comunicações e interlocuções com a sociedade civil foram criados e, com isso, instâncias de interação entre as unidades de ensino e a comunidade escolar (Silva, 2000). Em 1991, tendo como governador do estado Hélio Garcia, iniciou-se uma reforma do sistema educacional, com a transferência do poder decisório do órgão central e intermediário para as escolas, promovendo mais autonomia aos centros educativos. Naquele mesmo ano ocorreu a primeira eleição de diretor, conhecida como “seleção competitiva interna”, mas com muitos obstáculos políticos que atrapalharam a efetiva democratização da gestão escolar na ocasião (Costa, 2018).

No contexto atual, as escolas públicas estaduais mineiras adotam um sistema de escolha de diretor que ocorrem em duas etapas. Inicialmente, os pretensos candidatos a diretor devem

participar de um processo de certificação, sendo avaliados alguns conhecimentos político-pedagógicos e de gestão pública. A segunda etapa, perpassa pelo processo de consulta à comunidade escolar, não sendo exigido ao servidor que assumirá a função de vice-diretor a mesma certificação (Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2022).

Muito embora o processo eleitoral de diretores tenha se consolidado e fortalecido enquanto o pretenso modelo de participação da comunidade escolar, em Minas Gerais, bem como o de diversas outras localidades no Brasil, vem sofrendo críticas de variadas instâncias, tais como a suposta irregularidade legislativa e, em especial, a ausência de conhecimento técnico gerencial por parte daquele que assume as funções de diretor das escolas (Silva, 2000; Duarte et al., 2016; Costa, 2018; Corrêa, 2020).

De acordo com a normatização mineira, para o processo de escolha de diretor e vice-diretor escolar, os candidatos devem pertencer ao quadro pedagógico da unidade a qual concorre (Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2022). O problema se estabelece quando os servidores eleitos desconhecem tecnicamente as regras e técnicas de gestão pública, pois suas atribuições funcionais e formação técnica são pedagógicas e para o cargo de diretor são requeridas uma variada gama de conhecimentos gerenciais (Abud, 2023; Libâneo, 2017; Lück, 2009; Paro, 2011). Contudo, o processo de certificação a que foram submetidos não se mostra capaz de sanar tal problema, pois se trata de uma prova aplicada em um único dia e com aferição de alguns conhecimentos teóricos, mas, incapaz de possibilitar um processo formativo gerencial (Duarte et al., 2016).

Importante salientar que o processo de seleção dos diretores das escolas públicas impacta, invariavelmente, no sistema de gerenciamento dos recursos escolares e na participação e formação cidadã da comunidade, pois quem os define são os gestores (Abrucio, 2010; Assis & Marconi, 2021; Leal & Novaes, 2018; Paro, 2011; Pereda et al., 2019; Santos et al., 2023). O mau gerenciamento dos recursos públicos por incapacidade técnica do gestor não lhe retira a responsabilidade do emprego ou uso indevido do dinheiro público por desconhecimento da legislação conforme as normas pátrias (Tribunal de Contas da União, 2016; Tribunal de Contas do Distrito Federal, 2018; Tribunal de Contas da União, 2018).

Ademais, o processo de escolha dos diretores escolares das redes públicas deve passar por um contínuo processo de análise e reflexão em busca de aprimoramento e adequação às necessidades da sociedade, o que não ocorre em Minas Gerais desde a implantação do atual modelo (Costa, 2018; Duarte et al., 2016; Paro, 2003; Paro 2011).

Nesse sentido, na tentativa de se encontrar uma possível resposta para estas questões, se tem o problema desta pesquisa: Qual o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados

por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais.

1.2.2 Objetivos específicos

Nesta pesquisa, tem-se por objetivos específicos:

- a) descrever como ocorre o processo de escolha dos diretores escolares em Minas Gerais;
- b) descrever o perfil gerencial dos gestores das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, na percepção dos inspetores escolares;
- c) descrever o perfil gerencial dos gestores das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, na percepção dos próprios diretores; e
- d) identificar e analisar possíveis semelhanças e diferenças entre as percepções dos inspetores e dos diretores.

1.3 Justificativa

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trata, entre os artigos 205 e 214, sobre o tema da Educação, definindo, especialmente no art. 206, VI, CF, a gestão democrática do ensino público (Constituição..., 1988). Esse dispositivo carrega consigo o desejo da democratização da educação imbuído de histórias de lutas de muitos movimentos educacionais em prol da educação. No entanto, a sua efetividade e formas de concretização permanecem em disputa nas políticas educacionais. Decisões jurisprudenciais sobre a inconstitucionalidade das eleições diretas para escolha dos diretores das escolas públicas brasileiras de diversas unidades federadas brasileiras vêm ressaltando vícios normativo-jurídicos e procedimentais na seleção de diretores de escolas da rede pública em todo país (Corrêa, 2020).

As formas de seleção dos diretores escolares são exemplos de disputas políticas e

jurídicas que se evidenciam nas legislações educacionais e nas suas contestações (Scalabrín, 2016). No caso de Minas Gerais, o processo de seleção competitiva interna para provimento do cargo comissionado de diretor de escola, embora tenha atendido uma antiga reivindicação de diferentes setores da educação em um movimento de democratização das gestões escolares, isoladamente, não conseguiu romper com práticas e discursos autoritários no interior da escola semelhantemente as ocorridas sob a égide do clientelismo político. De outro lado, o diretor eleito continua cerceado, limitado aos contornos definidos pelos órgãos centrais, sofrendo, não raras vezes, ameaças de destituição do cargo caso não atenda aos caprichos do Poder Executivo estadual (Silva, 2000).

A questão que se coloca está nos processos de escolha de diretores de unidades de ensino público de Minas Gerais, além de possíveis vícios legais que, por vezes, podem selecionar diretores sem competência gerencial para o exercício do cargo. Isso, ainda pode ser encontrado, inclusive, no processo de seleção que perpassa a eleição de diretores como suposto instrumento de gestão democrática, resquício de patrimonialismo (Neves et al., 2018).

A realização desta pesquisa se justifica, portanto, por lançar luz sobre o processo seletivo do gestor escolar adotado em Minas Gerais, posto que a gestão escolar pode ser considerada como um dos indicadores de qualidade educacional, considerando que os recursos advindos para a escola, se bem administrados, podem resultar em benefícios da realidade concreta da escola e, por conseguinte, da qualidade de ensino, demonstrando a relevância social do estudo (Neves et al., 2018).

Além disso, o fim último de todo projeto escolar está na qualidade de ensino, muito embora o sucesso ou insucesso escolar seja mais fruto do esforço coletivo dos atores escolares do que, efetivamente, mérito ou demérito do diretor. Ainda assim, faz-se necessário entender o processo de seleção de um gestor com um perfil gerencial e com capacidade de envolver os verdadeiros protagonistas dos resultados escolares. Além disso, não se tem conhecimento se em Minas Gerais a relação provimento do cargo de diretor escolar mediante eleição direta e qualidade de ensino se comporta de forma diferente aos apontados em estudos de outras localidades, em face da carência de semelhantes pesquisas sobre a mencionada região, o que demonstra a relevância acadêmica do estudo (Corrêa, 2020; Cruzetta & Souza, 2020; Maia & Manfio, 2010; Paro, 1988).

Assim, ambicionou-se com esse estudo observar a eficácia do processo de escolha dos diretores das escolas públicas estaduais do estado de Minas Gerais e a eficiência dos gestores selecionados, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos de suas competências gerenciais. Para tanto, foram realizadas pesquisas documentais e entrevistas com servidores públicos

responsáveis pelo gerenciamento, fiscalização e administração das escolas públicas estaduais da região metropolitana da capital mineira, além da análise jurídico-normativa das normas que regem a seleção e entrevistas com os próprios gestores, objeto deste estudo.

Outrossim, os achados da pesquisa podem servir como dados importantes para os formuladores de políticas públicas educacionais, em especial, no que se refere ao provimento do cargo de diretor escolar e a administração escolar, por demonstrar os principais fatores que envolvem a gestão e vislumbrar, se for o caso, uma adequação legislativa e o aperfeiçoamento do processo de escolha de diretor da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

1.4 Adequação à linha de pesquisa

O trabalho foi considerado coerente com a área de concentração: Organização e Estratégia; e linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações. A ideia central está na identificação e na análise das relações entre gestão escolar, competências gerenciais e o processo seletivo de gestor escolar. Para que se entenda como se dá a atuação na Administração Pública e o papel do processo seletivo de servidores públicos que serão responsáveis pela gestão e administração de escolas públicas estaduais, buscou-se nesta pesquisa: documentos referentes à gestão escolar; processo seletivo de diretor escolar; legislações sobre o processo seletivo de gestores escolares; e ações judiciais frente aos processos seletivos de diretores escolares. Observou-se diversos teóricos, entre os quais, o professor titular na Faculdade de Educação da USP Vitor Paro e a professora titular da Universidade Federal do Paraná Heloísa Lück, considerados pela crítica especializada como os principais teóricos sobre gestão escolar no Brasil (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018), mas, tem-se como principal guia de investigação o modelo teórico de competências gerenciais de Robert Quinn (2003).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresenta-se o referencial teórico utilizado para contextualizar e esclarecer os conceitos em que a pesquisa foi fundamentada, com a finalidade de identificar o perfil gerencial dos gestores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais. A intenção foi o de estabelecer conexões entre os dois aspectos: perfil gerencial e processo de escolha de diretor escolar, com a finalidade de problematizar a questão norteadora da pesquisa, que diz respeito às relações entre provimento de cargos-funções de gestor nas práticas de gestão escolar. Para tanto, tomou-se por referência o modelo das competências gerenciais proposto por Quinn (2003).

Assim, julga-se importante elucidar sobre a gestão escolar, os processos seletivos de diretores de escolas públicas e, em especial, o processo de escolha de diretores das escolas públicas do estado de Minas Gerais e, por fim, analisar as possíveis implicações das competências gerenciais a partir do modelo proposto por Quinn (2003).

2.1 Gestão educacional e gestão escolar

Inicialmente, faz-se preciso traçar a distinção entre gestão educacional e gestão escolar. Isso, porque a gestão define o direcionamento e o ímpeto consistente à ação educacional, não sendo essa um fim em si mesma, mas uma área-meio que visa a melhoria das ações e dos processos educacionais com foco na aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o qual a gestão se desqualifica e perde a razão de ser (Lück, 2017).

Por vezes, os dois termos são tratados como sinônimos, mas Lück (2017) elucida que a gestão educacional se refere ao gerenciamento em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino e em espaço micro, a partir das escolas. Isso, porque a expressão abrange tanto a gestão de sistema de ensino como a gestão da escola. Deduz-se que, a gestão educacional se refere às políticas educacionais das quais a gestão escolar faz parte, ou seja, trata-se da organização do sistema pedagógico como um todo, estabelecendo políticas que orientam a tomada de decisão, tais como leis e regulamentos.

A gestão escolar, também denominada pela literatura clássica por administração escolar (Souza, 2017), refere-se a um conjunto complexo de atividades que criam condições para o bom funcionamento da escola, tal como a otimização de recursos sem, entretanto, diminuir o rendimento, tendo como meta a qualidade de ensino (Martins, 2010). A explicação de Martins

(2010) revela que os mesmos elementos estabelecidos por Fayol¹ (2009) para administração em geral também são aplicáveis à administração escolar, apenas substituindo a previsão por planejamento, não se tratando de mera troca de palavras, mas de profundo significado prático.

Lück (2017) esclarece que, não raramente, ocorrem mudanças meramente terminológicas sem alteração e concepção da realidade e de significado de ações, tratando-se apenas de um jogo de palavras descompromissado com resultados fáticos. Além de tudo, rejeita o termo administração escolar, argumentando que a concepção de gestão supera a de administração, embora não a substitua. Assim, não se pode conceber que as escolas sejam orientadas pelo tradicional panorama da administração científica pela qual as pessoas e a própria organização são encaradas como um ativo semelhante a uma máquina a ser manejada, alegando se tratar de uma questão paradigmática (Tabela 1).

Tabela 1

Mudança de paradigma de administração para gestão

(Continua...)

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
• A realidade é considerada como regular, estável e permanente e, portanto, previsível. • Crise, ambiguidade, contradições e incertezas são consideradas como disfunções e, portanto, forças negativas a serem evitadas, por impedirem ou cercearem o seu desenvolvimento. • A importação de modelos que deram certo em outras organizações é considerada como a base para a realização de mudanças. • As mudanças ocorrem mediante processo de inovação, caracterizado pela importação de ideias, processos e estratégias impostos de fora para dentro e de cima para baixo. • A objetividade e a capacidade de manter um olhar objetivo sobre a realidade não influenciado por aspectos particulares determinam a garantia de bons resultados.	• A realidade é considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível. • Crise, ambiguidade e incertezas são consideradas como elementos naturais dos processos sociais e como condições de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento. • Experiências positivas em outras organizações servem como referência à reflexão e busca de soluções próprias e mudanças. • As mudanças ocorrem mediante processos de transformação, caracterizada pela produção de ideias, processos e estratégias, promovidos pela mobilização do talento e energia internos, e acordos consensuais. • A sinergia coletiva e a intersubjetividade determinam o alcance de bons resultados.

Fonte: Lück (2017)

¹ Fayol, em sua obra *Administration Industrielle et Générale* publicada originalmente na França em 1916, definiu cinco diferentes características que são essenciais a todo administrador: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

Tabela 1*Mudança de paradigma de administração para gestão*

(Conclusão)

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
• As estruturas das organizações, recursos, estratégias, modelos de ação e insumos são elementos básicos da promoção de bons resultados. • A disponibilidade de recursos a servirem como insumos constitui-se em condições básicas para realização de ações de melhoria. Uma vez garantidos os recursos, decorreria o sucesso de ações. • Os problemas são considerados como sendo localizados, em vista do que podem ser erradicados. O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	• Os processos sociais, marcados pelas contínuas interações de seus elementos plurais e diversificados, constitui-se na energia mobilizadora para a realização de objetivos da organização. • Recursos não valem por eles mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir dos significados a eles atribuídos pelas pessoas, e forma como são utilizados, podendo, portanto, se maximizados pela adoção de ópticas proativas. • Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados. O poder é considerado como ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado.

Fonte: Lück (2017)

Curiosamente, em trabalhos anteriores, a autora define gestão escolar de maneira muito semelhante ao clássico conceito de Fayol (2009) que consiste, entre outros, no ato de realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Abud, 2023; Lück, 2009). Observou-se um aparente estranhamento entre as ideias sobre a gestão escolar derivadas das denominadas teorias clássicas, também chamada escola tradicional. Tal circunstância ocorre pela forte inserção das teorias críticas no contexto escolar a partir de vertentes pedagógicas que, invariavelmente, afetam as concepções dos gestores escolares, apesar da inegável influência das teorias clássicas à realidade da gestão escolar atual (Souza, 2017).

Nesse sentido, Libâneo (2017) ensina que organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com sentidos muito parecidos. Explica que organizar significa prover as condições necessárias para realizar uma ação. Administrar se refere ao ato de governar, de colocar em prática um conjunto de normas e funções. Gerir pode ser entendido como administrar, gerenciar, dirigir, mas esclarecendo que no campo da educação, a expressão organização escolar vem sendo frequentemente identificada com administração escolar, sendo os princípios e procedimentos referentes ao planejamento do

trabalho da escola, a racionalização dos recursos materiais e a coordenação e controle do trabalho das pessoas no ambiente escolar. Ressalta ainda outros termos que merecem destaque, tais como gestão e direção, pois ora são tratados por sinônimo, ora gestão se confunde com administração e direção como um dos aspectos do processo administrativo.

Alves e Bispo (2022), por seu turno, tomam o conceito de gestão educacional nomeando-o por gestão da educação. Entendem que são as atividades desempenhadas pelas instâncias de governo, sejam elas municipais, estaduais ou federal, no sentido de materializar as políticas públicas e as diretrizes educacionais. Assim, a gestão da educação atua na concepção de políticas e planos institucionais, de projetos pedagógicos, execução, acompanhamento e avaliação das atividades de ensino, no gerenciamento de recursos financeiros e materiais, em suma, no sistema de ensino. A gestão escolar, eles concebem como sendo parte da gestão da educação, sendo que sua atuação se dá nas unidades escolares, por meio da gestão de pessoal, de recursos financeiros e patrimoniais, promoção da integração entre escola e comunidade e, ainda, elaboração, bem como execução, da sua proposta pedagógica própria.

Para Souza (2006a), partindo de uma concepção mottiana de organização e poder² em tese defendida por Fernando Cláudio Prestes Mota, em 1986, compreende a gestão escolar como um processo político. Nessa concepção se faz presente a disputa de poder, seja essa explícita ou velada, na qual as pessoas que agem no contexto da escola se pautam, primordialmente, pelos seus próprios interesses, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, com o intuito, na medida do possível, de levar os demais a agirem como elas pretendem.

Souza (2006a) argumenta que a gestão se apresenta sempre como um processo político, por ser uma atividade-meio, que lida diretamente com as relações de poder, por onde a política opera e se realiza, sendo, portanto, a gestão, a execução política, ficando impossível entender a ação administrativa isoladamente do poder. Assim, esse poder se verifica nas relações escolares, sejam elas pedagógicas, administrativas ou institucionais, onde o controle se faz, garantindo a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão, tornando, em última análise, a coordenação da política escolar o objeto da gestão escolar (Teixeira, 1961; Souza, 2006a; Souza 2017).

Dessa maneira, a coordenação dos procedimentos escolares - a gestão escolar – se mostra como sendo um processo político, administrativo e pedagógico, exercida pelo diretor

2 Fernando Claudio Prestes Motta recebeu o título de livre-docente da Universidade de São Paulo com a tese intitulada “Organização e Poder” em 1985, também publicada como livro em 1986.

escolar, objeto de interesse do presente trabalho, visto que ele possui a função de coordenar o desempenho geral da escola, resolvendo conflitos e lidando com as relações de poder com vistas ao desenvolvimento qualificado do exercício educacional (Souza, 2017) e, ainda, o inspetor escolar, agente responsável por fiscalizar, avaliar e orientar as gestões escolares (Biase & Silva, 2021; Barz & Moraes, 2022; Carvalho & Joana, 2022; Gomes, 2022).

A seguir, tem-se as subseções temáticas.

2.1.1 Inspetor escolar – o fiscal da educação

O conhecimento da legislação de ensino e a sua aplicação à realidade escolar constituem o objeto de trabalho da inspeção escolar, assim define o sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ([SEE/MG], [2025]). Barbosa (2008) entende que o Inspetor Escolar tem a função de inspecionar os estabelecimentos de ensino, sendo o servidor público submetido às normas estaduais que, por sua vez, são subordinadas às leis federais. Nesse mesmo sentido, Gomes (2022) afirma que a função da inspeção escolar está relacionada ao funcionamento da instituição de ensino, sua organização e legalidade, sendo o Inspetor Escolar que exerce as atividades relativas à vigilância, avaliação externa e verificação das obrigações.

Biase e Silva (2021) propõem que as ações do Inspetor Escolar não se limitam apenas nas aplicações de normas, mas, também, nas ações de revisão ou mudanças na legislação, dando conhecimento à administração do sistema sobre as consequências da aplicação dessas mesmas normas. Para eles, o Inspetor Escolar, servidor que trabalha com a veracidade e atualização da escrituração e organização escolar, tem por objetivo proporcionar segurança no processo de arquivos e garantir que, no futuro, a documentação esteja resguardada para servir de acervo de pesquisas históricas da vida escolar do estudante ao longo de seu percurso educacional ou para a situação funcional dos servidores para efeitos legais.

Por sua vez, Faria (2018) compreende que o trabalho da inspeção escolar não deveria se resumir a questões legais, sobretudo porque esse profissional não tem formação jurídica, mas educacional, o que lhe proporciona uma visão ampla da educação com embasamento para o trabalho pedagógico. Porém, as atribuições dos inspetores escolares nos Sistemas de Ensino, apesar de abarcar as três dimensões da gestão escolar- administrativa, pedagógica e financeira -, acabam por se envolver exaustivamente na dimensão administrativa em detrimento das demais, em razão do aumento significativo das atribuições dessa seara, aliado ao desconhecimento dos gestores escolares nesse âmbito.

No caso do estado de Minas Gerais, o serviço de inspeção escolar não ocorre

diferentemente do que foi retratado pelos autores anteriores. Embora o parecer nº 794/1983 do Conselho Estadual de Educação estabeleça que o Inspetor Escolar cumpra as funções verificadora, avaliadora, orientadora, corretiva e realimentadora, cuja conexão demonstraria a natureza qualitativa do monitoramento educacional realizado por ele, na realidade, a crescente demanda administrativa reduziu suporte na área pedagógica no estado de Minas Gerais, um paradoxo funcional das atribuições da inspeção educacional mineira (Faria, 2018).

Atrelado a esse fenômeno, em 2004, por meio da publicação da Lei Estadual nº 15.293/2004, denominada Plano de Carreira da Educação, transformou o cargo de Inspetor Escolar em função tipicamente administrativa, nomeando-o como Analista Educacional, mas permanecendo a carreira no magistério.

Assim, observou-se o esvaziamento do papel desse profissional na dimensão pedagógica, reforçando o entendimento a respeito do caráter legalista e puramente fiscalizador das gestões escolares frente às funções dos servidores que exercem a direção da escola, que será analisado na seção a seguir.

2.1.2 O gestor escolar³ - diretor da escola pública

O agente máximo de ação na escola – o diretor – chega ao cargo investido de um poder que lhe foi conferido legalmente e, em seu relacionamento com os subordinados, ao dar ordens submete a vontade desses ao seu poder de decisão (Martins, 2010). Para Martins (2010), o diretor escolar possui autoridade para comandar, como retrata Fayol (2009). Ele atua como chefe, quando utiliza o poder de decisão, ou de líder, quando influencia na decisão do subordinado, sendo o responsável maior no âmbito da escola pela execução do plano educacional.

Libâneo (2017) entende a direção como um princípio e atributo da gestão, onde se canaliza o trabalho conjunto das pessoas rumo aos objetivos. Mas salienta que os processos de gestão assumem diferentes sentidos conforme os objetivos educacionais em relação à sociedade, ou seja, diante de uma concepção técnico-científica a direção da escola passa a ser centralizadora e sem participação comunitária. Na concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisão passa pela coletividade.

3 Neste trabalho, gestor escolar, dirigente escolar e diretor escolar são tomados como sinônimos, mesmo sabendo que a literatura reconhece diferenças entre os termos. A razão para tanto está articulada à compreensão de que se trata mais de significados que foram cambiando com o tempo do que elementos essenciais de uma ou outra expressão, embora prevaleça a noção de amplitude conceitual da primeira terminologia.

Considerando o contexto histórico, além da escolha do diretor escolar por meio de indicação política, Leal e Novaes (2018) salienta que essa função tinha como premissa o de garantir a disciplina e a ordem do ambiente escolar, responder aos procedimentos que lhe era demandado pelos órgãos superiores e tomar decisões de forma individual. Segundo os autores, essa lógica favoreceu as práticas de exercício do poder de forma autoritária e centralizadora no interior da escola, reflexo da relação entre sociedade, Estado e indivíduo. Eles observaram que, com a promulgação da Constituição e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), os gestores das escolas tiveram que passar a demandar coordenação e participação da comunidade.

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Vasques-Menezes (2018) esclarecem que a gestão escolar, sob a ótica administrativa, gerencial e técnica, avança com o tempo para os aspectos pedagógicos e políticos da função. Essa transformação traz consigo princípios de gestão democrática, que inclui a participação ativa da comunidade escolar no gerenciamento, em uma parceria recíproca. Assim, o diretor assumiria, nesse novo modelo, uma dimensão política que exige vínculos mais estreitos com a comunidade e organizações paralelas à escola, devendo mobilizar meios e procedimentos para atingir os objetivos educacionais que envolvem, inclusive, aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Desse modo, o gestor escolar passa a função de coordenar, liderar, motivar, mobilizar e delegar aos membros da equipe escolar as atribuições decorrentes das decisões, além de acompanhar as ações, prestar contas e submeter à avaliação do coletivo e os resultados das decisões tomadas coletivamente (Santos et al., 2023). Atualmente, pode-se dizer, portanto, que ao gestor escolar foi inserida uma variada gama de atribuições que, outrora, não existiam ou não eram consideradas funções do diretor escolar, tais como a gestão dos recursos financeiros, dos projetos pedagógicos, do processo de ensino-aprendizagem e da inserção da comunidade escolar nas decisões da escola (Lück, 2013, Libâneo, 2017; Leal & Novais 2018).

Justamente neste cenário que perpassa a denominada transição paradigmática da gestão escolar, em que às perspectivas teóricas, outrora fundadas no pensamento dos teóricos funcionalistas da administração, percebendo a escola enquanto uma organização que deve ser tratada com caracteres técnico-científico, agora passa a ser encarada como um processo político a partir da inserção das concepções críticas, onde as ações pedagógicas e administrativas não estariam mais centradas na figura do diretor, mas na coletividade, como um ato de cidadania (Abdian et al., 2016; Lück, 2017; Souza, 2017).

A celeuma desse processo político inserido aos gestores escolares implantou também problemas relacionados com questões político-partidárias, visto que exercem influências

negativas nas escolhas dos gestores escolares, na alocação dos recursos e na definição de políticas públicas (Alves & Bispo, 2022; Sorensen & Robertson, 2020; Souza, 2006b). Outra questão relacionada a esse novo contexto se relaciona com o gestor escolar, pois implica a criação de um ambiente participativo, ainda que a cultura organizacional escolar e o sistema de ensino brasileiro tendem à burocrática e centralizadora perspectiva gestora clássica (Honorato, 2012).

Assim, a função do gestor escolar se encontra revestida de uma das mais salutar atividades educacionais, pois o diretor está imbuído dos aspectos administrativos organizacionais e do gerenciamento da complexidade das relações humanas no contexto comunitário escolar (Alves & Bispo, 2022; Honorato, 2012; Souza 2006b). Entendido dessa forma, será necessário desenvolver novas competências além das que deveria possuir, pois a direção de escola, sobretudo a pública, requer um imperativo social e pedagógico que se diferencia de outros processos direcionais, mesmo antes dessa mudança de concepção administrativo-teórico (Libâneo et al., 2017).

Embora o novo sistema de gestão escolar com a assunção de tarefas ao diretor vise construir outra realidade de gestão com o propósito de criação e manutenção de um ambiente propício à participação de toda a comunidade no processo escolar para o desenvolvimento da consciência social (Lück et al. 2005), há um arcabouço de questões que gravitam em torno tanto da gestão em escolas públicas, bem como as competências necessárias para conduzir a escola e, ainda, a seleção dos gestores, assunto discutido nas duas próximas seções.

2.2 Seleção do gestor escolar: a escolha do diretor de escola pública

No Brasil, os diretores das escolas públicas dos entes federados são, normalmente, servidores públicos da União, dos Estados ou dos Municípios investidos do cargo ou função pública de dirigente escolar com a atribuição de fazerem a interlocução entre administração pública, a escola e a comunidade escolar (Lima, 2021). Há, historicamente no Brasil, quatro formas de seleção de diretor escolar que foram se aperfeiçoando desde a redemocratização do país: indicação política; concurso público; eleição ou consulta à comunidade; e a modalidade mista ou híbrida (Paro, 2003; Verçosa et al., 2021).

Minas Gerais, assim como os demais estados federados, adotavam um modelo de escolha de diretores escolares por indicação política do executivo. Com o movimento de redemocratização e as exigências populares de participação política do período de 1980 e, ainda, a eleição de Tancredo Neves como governador do Estado e Hélio Garcia como vice-

governador, uma esperada reforma político educacional se vislumbrou no campo estadual. Afirmando que Minas Gerais dava passos largos e irreversíveis no processo de democratização da gestão da educação pública do estado, nomeou Otávio Eliseo, professor da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, em março de 1983, como Secretário de Estado da Educação e criou vários canais de participação e interlocução entre os órgãos centrais e regionais de ensino com unidades escolares (Silva, 2000).

Antes da redemocratização, preponderava o modelo de seleção política, na qual o diretor escolar, sem legitimação da comunidade escolar ou exigência de qualificação técnica, alçava o cargo público em consonância com o patrimonialismo e o clientelismo que era vigente à época (Lima, 2021; Lück, 2012; Mendonça, 2001; Paro, 1996; Paro, 2003 Paro, 2004; Paro, 2010; Paro, 2011). A partir de 1980, o concurso público passou a ser adotado para escolhas de gestores escolares em todo país paralelamente às indicações políticas.

Embora o novo modelo traduzisse os princípios weberianos (Weber, 1991) da impessoalidade e a competência técnica no processo de escolha do diretor, o concurso não satisfazia a demanda social por participação popular arraigada nos movimentos pela redemocratização do país e defesa da gestão democrática do período (Hojas, 2015; Lima, 2021). Nesse contexto, a pauta das eleições direta de diretores ganhou força com demanda de participação local manifestada pelo voto direto das comunidades escolares no sentido de superar a influência de agentes políticos na nomeação dessas lideranças escolares (Paro, 2003).

Percebe-se, então, que os defensores das eleições diretas para os dirigentes escolares alegam que à função de diretor, com o advento da gestão democrática escolar, não está reduzida à administração na sua forma mais tradicional. Ou seja, com função precípua de comandar e controlar a execução das ações e das normas determinadas pelos sistemas de ensino, administrando de forma racionalizada e utilitária as pessoas e os recursos disponíveis. Para além, observa-se o caráter político da gestão escolar além da competência técnica, sendo a explicitação da política, a possibilidade de a própria escola refletir sobre si mesma se adequando à realidade social local, como exercício de autodeterminação (Scalabrin, 2016).

No entanto, a gestão democrática não perpassa, necessariamente, pela eleição de diretor, como se pode extrair da fala do Presidente do Supremo Tribunal Federal, Carlos Velloso em voto da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 578/1999 proposta pelo Governador do Rio Grande do Sul contra dispositivo que previa na Constituição de seu Estado eleição para provimento de cargos de diretores de unidade de ensino.

Em seu voto, o ministro do STF afirma que a gestão democrática do ensino público “pode ser implementada através de muitas vias, sendo desarrazoado o pensamento de que só se

realizaria mediante a instituição de eleições para o provimento dos cargos de direção nas escolas públicas”. Ele acredita que “o sistema de eleição de diretores de escolas públicas não é o melhor e de democrático só tem a aparência”, justificando que a exigência para o diretor escolar “é o saber abrangente de uma série de questões científicas e do conhecimento humano”, de forma que “a eleição, por parte de toda a comunidade [...] muita vez tem presente menos o conhecimento científico e mais a capacidade de agradar e de fazer promessas vazias” (Supremo Tribunal Federal, 1999).

Percebe-se que o argumento do Ministro ultrapassa questões meramente jurídicas e entra no mérito dos conhecimentos necessários para o exercício da função de diretor escolar, muita embora a controvérsia jurídica sobre o tema das eleições de dirigentes escolares seja constante em variados processos seletivos de diretores escolares dos entes federados. Há diversos julgados, acórdãos e jurisprudências sobre as diferentes unidades federativas do Brasil que determinaram a inconstitucionalidade de lei específica regulamentadora das eleições diretas nas escolas públicas brasileiras (Corrêa, 2020).

O que parece ocorrer, por parte dos entes federados, talvez seja uma leitura equivocada e disfuncional do dispositivo constitucional presente no art. 206 CF (Corrêa, 2020). Com advento da redemocratização no final da década de 1980 no Brasil e a publicação da Carta Magna de 1988 que inseriu em seu art. 206 a gestão democrática da educação do ensino público como um de seus princípios basilares (Paro, 1996; Aguiar, 2008; Honorato, 2012), alguns teóricos da vertente crítica da educação, em seu afã em superar as bases funcionalistas da gestão escolar vigente, empreenderam um movimento político-teórico quase homérico com o propósito de implementar as eleições para dirigentes em todo território brasileiro como se fosse a panaceia do gerenciamento escolar que resultaria em melhorias educacionais (Corrêa, 2020; Leal & Novaes, 2018). A grande questão está nos poucos estudos sobre os resultados efetivos desses esforços (Assis & Marconi, 2021), sendo que, a maioria deles, contrariam a Constituição Federal (Corrêa, 2020).

Incontestável supor a coexistência pacífica da escolha de dirigente escolar lastreada no clientelismo, compadrio e patrimonialismo brasileiro com a emergente concepção libertária de política e gestão encorajada pela redemocratização (Assis & Marconi, 2021; Lima, 2021;). Contudo, o que impõe o paradigma constitucional no âmbito do gerenciamento escolar se concentra na indução de habilidades técnicas e políticas aos candidatos a diretores escolares com o intuito de viabilizar a integração e participação das comunidades ao processo escolar. Isso, para superar as indicações políticas até então vigentes nas redes de ensino, o que não perpassa, necessariamente, pelas eleições dos dirigentes escolares, visto que a nova Carta de

1988 traz em seu escopo a defesa da moralidade pública na escolha dos funcionários do Estado, com adoção de critérios técnicos para preenchimento dos cargos (Lima, 2021; Paro, 2003, Verçosa et al., 2021).

Assim, concebendo que os diretores possuem um papel significativo tanto na aprendizagem como no ambiente educacional, guardando importância o perfil de competências do dirigente para o alcance de bons resultados de aprendizagem, devendo sua seleção acompanhar critérios técnicos, pois tem no desempenho acadêmico a referência central da qualidade escolar e fundamental elemento de verificação da gestão escolar. Conclui-se que o processo seletivo, considerando ou não o modelo de competências na seleção, impactará os resultados e o rendimento dos estudantes das escolas públicas, ou seja, a forma de escolha do diretor influi sobre o desempenho escolar (Abrucio, 2010; Assis & Marconi, 2021; Leal & Novaes, 2018; Pereda et al., 2019; Santos et al., 2023).

Desse modo, o diretor escolar, no exercício de suas funções, deve conhecer as bases de suas tarefas, visando desenvolver competências e habilidades para cumprir de forma consciente as atribuições nas dimensões da gestão escolar (Leal & Novaes, 2018; Santos et al., 2023). Assim, se torna importante analisar o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais, pois os resultados escolares dos estudantes podem ser afetados (Abrucio, 2010; Assis & Marconi, 2021, Lück, 2009; Quinn, 2003; Santos et al., 2023). Para tanto, toma-se o modelo de competências gerenciais de Quinn (2003) como referência, no qual será analisado juntamente com o conceito de competências na próxima seção.

2.3 Competências

As mudanças implementadas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN nº 9394/96 trouxeram um arcabouço de novas atribuições ao gestor escolar que demandam investimentos no sentido de estimular competências e habilidades indispensáveis em seu adequado cumprimento. A essas novas formas de agir exigem do gestor o reconhecimento da legislação educacional e dos processos de gestão da escola, bem como a capacidade de gerenciamento de conflitos e garantia de participação da comunidade, sendo importante identificar as competências que possibilitam aos gestores escolares atenderem as demandas com condições fundamentais para a correta prestação funcional com vistas à melhoria do processo educativo (Leal & Novaes, 2018; Santos et al., 2023). Para tanto, faz-se importante a compreensão inicial do que são competências para, então, alcançar as competências gerenciais

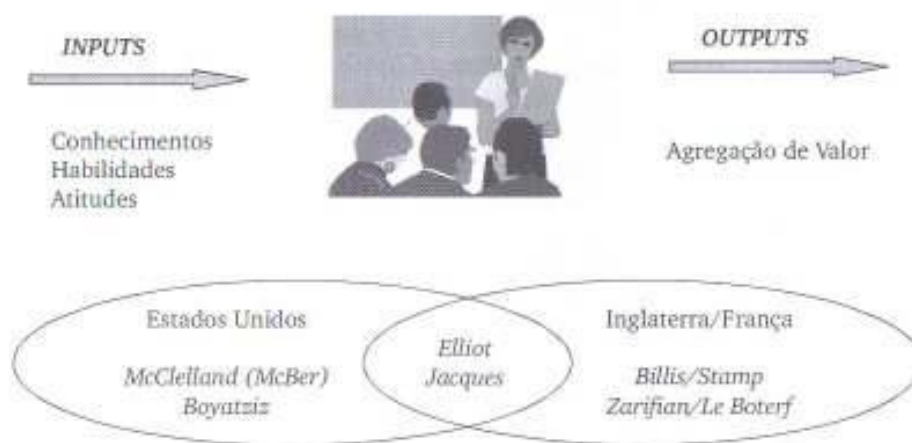
do modelo de Quinn (2003) que fornece a diretriz de análise do perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais.

Assim, depreende-se que competências podem ser entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se detêm para realizar a tarefa que se almejada (Fleury & Fleury, 2001; Zarifian, 2001). Ora, tal definição de competências segue, segundo Fleury e Fleury (2001), uma abordagem americana do conceito, no qual a competência é percebida como atributos relacionados ao indivíduo, embora sinalize a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações. Noutra esteira, autores influenciados pela escola francesa, incluem ao conceito a noção de entrega de resultados, pois entendem que, possuir algumas qualificações não significa garantia de lhes serem empregadas para a realização da demanda, ou seja, não garante produtividade. (Dutra, 2008; Moreira, 2016; Paiva & Melo, 2008).

Assim, têm-se os autores norte-americanos, dentre eles McClelland (1973), que definem competência como um conjunto de qualificações ou características da pessoa e os autores franceses, como Le Boterf (1999), que entendem a competências não como um atributo pessoal, mas suas realizações em um determinado contexto, que se traduz em resultados no trabalho (Dutra et al., 2000). Percebe-se, desse modo, que este conceito está em construção e que ambas as vertentes influenciam a literatura brasileira (Figura 1) (Le Boterf, 2003; McLagan, 1997; Paiva, 2007; Paiva & Melo, 2008; Tomasi, 2004a; Woodruffe, 1991).

Figura 1

Conceitos sobre competência



Fonte: Dutra (2008, p. 30)

Fleury e Fleury (2001) trazem luz ao conceito no contexto brasileiro, definem competência como um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (Tabela 2).

Tabela 2

Competências para o profissional

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

Fonte: Fleury e Fleury (2001)

Fleury e Fleury (2001) esclarecem que a competência não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa. Os autores fazem referências à Le Boterf (1995) e Zarifian (1999) e corroboram que a competência pode ser considerada a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações, não se reduzindo a um conhecimento específico, mas sendo o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação (Figura 2).

Figura 2

Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização

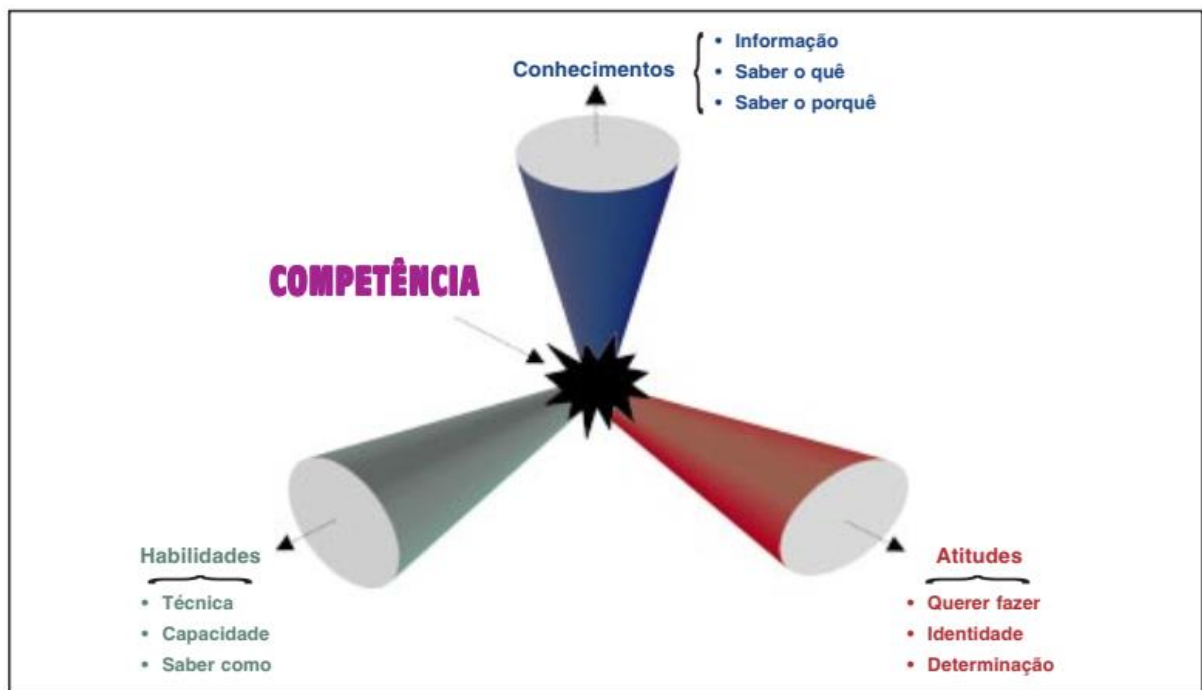


Fonte: Fleury e Fleury (2001)

Neste sentido, Brandão e Guimarães (2001) revelam que Durand (1998) construiu um conceito de competência dimensionada entre conhecimento, habilidades e atitudes. Manteve certa complementariedade entre si, trabalhando de forma sinérgica com intuito de conduzir a conceitos, levando o indivíduo a desempenhar funções de modo a agregar valor à organização (Figura 3).

Figura 3

As três dimensões da competência



Fonte: Adaptado de Brandão e Guimarães (2001)

Da mesma maneira, Paiva (2007) elucida que conceito de competência vai além da simples qualificação. Para Zarifian (2001), o conceito se relaciona com a capacidade do indivíduo de assumir iniciativas, compreender e dominar situações, sendo reconhecido por outros e assumindo responsabilidades. Menciona ainda que o teórico Le Boterf (2003) acrescenta à definição a variável aprendizagem, na medida em que situa a competência num ponto convergente entre a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional.

Carbone et al. (2009), por sua vez, fazendo referências à autores como Cockeril (1994), Nisembaum (2000) e Sparrow e Bognanno (1994), esclarecem sobre a classificação das competências propostas pelos mencionados teóricos, na qual as definem como: técnicas ou gerenciais, conforme a natureza da função desempenhada pelas pessoas, básicas ou essenciais, quanto se referem ao âmbito organizacional e, por fim, emergentes, declinantes, estáveis ou transitórias em razão da relevância. Nesse sentido, pode-se entender que há a classificação relacionada ao indivíduo ou à equipe de trabalho, que são denominadas competências humanas, e há aquelas que dizem respeito à organização, as chamadas competências organizacionais (Brandão & Guimarães, 2001).

Abi Acl e Cruz (2022) e Montezano e Silva (2019) também esclarecem que há outras possíveis classificações do conceito de competência de acordo com os aspectos que podem ser abordados, tais como pelo nível de análise, amplitude, especificidade e temporalidade. Abi Acl e Cruz (2022) ainda ressaltam que, no que se refere à especificidade, há dentro de uma organização vários cargos que demanda certas competências e funções específicas, sendo o gestor o possível elo entre as diretrizes da organização e as pessoas que a compõem (Tabela 3).

Tabela 3

Tipos de classificações das competências

(Continua...)

Classificação	Tipos de classificações das competências		
	Tipos	Referencia	Descrição
Quanto ao Nível	Organizacional	Brandão e Guimarães (2001); Brandão (2009); Asame e Wakrim (2018)	Associadas a missão da organização
	De Equipe	Brandão (2009); Asame e Wakrim (2018)	Refere-se aos trabalhos desenvolvidos pelos grupos (coletiva).

Fonte: Adaptado de Montezano e Silva (2019)

Tabela 3*Tipos de classificações das competências*

(Continua...)

Classificação	Tipos de classificações das competências		
	Tipos	Referencia	Descrição
Quanto à temporalidade	Individual	Brandão e Guimarães (2001); Brandão (2009); Asame e Wakrim (2018)	Refere-se aos comportamentos observáveis do indivíduo e sua atuação no contexto organizacional. Também denominadas de humanas ou profissionais.
	Emergente		São as necessárias à demandas que ainda não são feitas e que serão necessárias no futuro.
	Declinante		Refere-se a que tende a não ser mais necessária à organização.
	Estável	Guimarães, Bruno-Faria & Brandão (2006)	São as necessárias para o desempenho das atividades atuais da organização, tendo sua relevância permanente ao longo do tempo.
	Transitória		Refere-se as necessárias em um determinado momento para resolver alguma situação pontual, como uma mudança ou algo crítico.
	Básicas		Referente ao funcionamento da organização como um todo para subsidiar as atividades finalísticas da organização.
Organizacionais	Essenciais	Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006)	Representam o motivo da existência da organização, a qual a diferencia de outras organizações.

Fonte: Adaptado de Montezano e Silva (2019)

Tabela 3*Tipos de classificações das competências*

			(Conclusão)
Individuais quanto à amplitude	Gerais ou transversais	Brandão (2009)	São as necessárias, independente da atuação profissional, ou seja, que não depende do cargo que a pessoa atua.
	Específicas		São as necessárias dependendo das atividades desempenhadas no cargo— função
	Gerenciais		Relacionadas ao trabalho dos profissionais que atuam com atividades de gestão- coordenação de equipe.
Individuais quanto à especificidade	Técnicas	Brandão (2009)	Relacionadas ao trabalho específico dos cargos finalísticos ou administrativos das organizações.

Fonte: Adaptado de Montezano e Silva (2019)

Diante disso, o presente estudo se centra nas competências gerenciais requeridas ao gestor escolar para o adequado desempenho de suas funções em sua organização, no caso, a escola. Para tanto, pretendeu-se verificar qual o perfil gerencial, a luz do modelo de Quinn (2003), recorrentemente se apresenta selecionado pelo processo de escolha de diretor do Estado de Minas Gerais e, ainda, se ele se adequa às exigências gerenciais que o cargo requer, visto a importância de uma reflexão sobre as conformidades que a função de diretor exige, além de adoção de critérios rígidos e exigentes nos processos de seleção de pessoal e a regulamentação do sistema (Silva, 2004; Torres et al., 2023). Desse modo, passa-se a compreensão das competências gerenciais e o modelo de Quinn (2003), a ser tratado na próxima subseção.

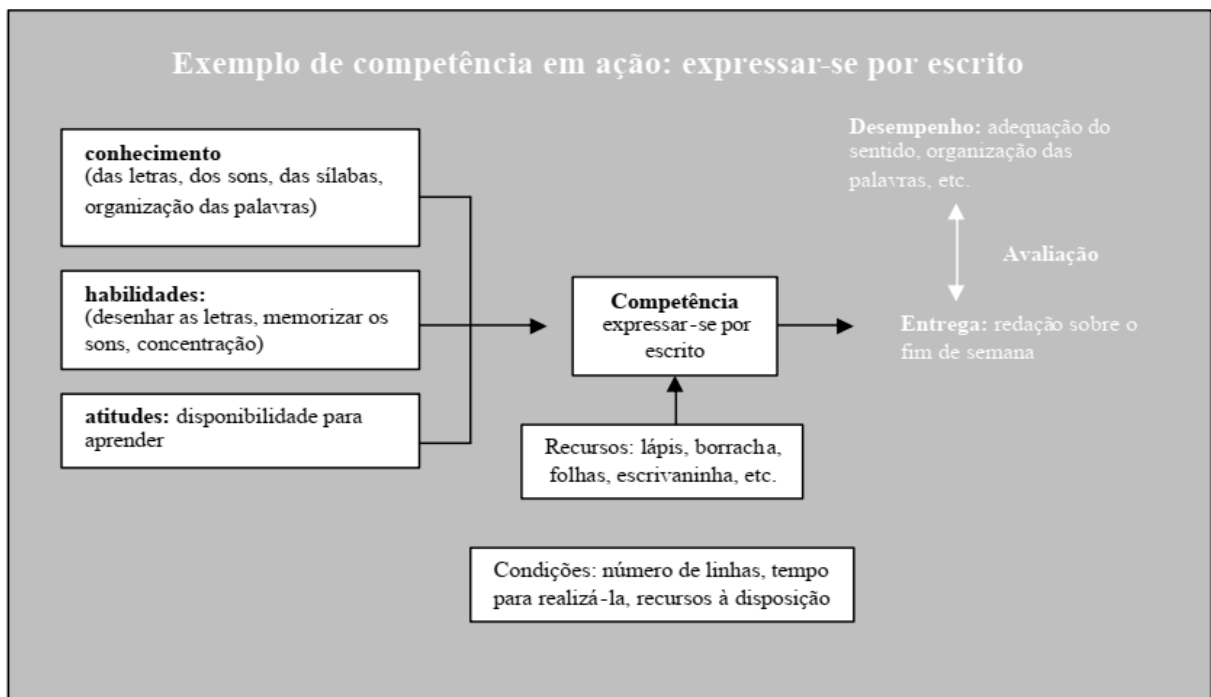
2.3.1 Competências gerenciais e o modelo de Robert Quinn (2003)

Segundo Ruas e Boff (2005), as competências gerenciais, em nível individual, são, geralmente, concebidas como resultado de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos que o gerente emprega em determinadas situações e que agregam valor a organização e ao indivíduo. Nesse sentido, Ruas e Boff (2005) esclarecem que a combinação e a mobilização de capacidades com a finalidade de cumprir demanda permite o exercício da competência

denominada. Assim, a competência se sustenta numa determinada combinação de capacidades associadas a conhecimentos, habilidades e atitudes. Desse modo, pode-se dizer que toda a competência está fundamentada em um conjunto de capacidades que assumem a condição de competência apenas no momento em que são mobilizadas para a realização de uma ação específica e por meio do resultado dessa ação que a competência se expressa sendo reconhecida (ou não). Assim, pode se entender que a competência está no exercício efetivo das capacidades (Figura 4) (Ruas e Boff, 2005).

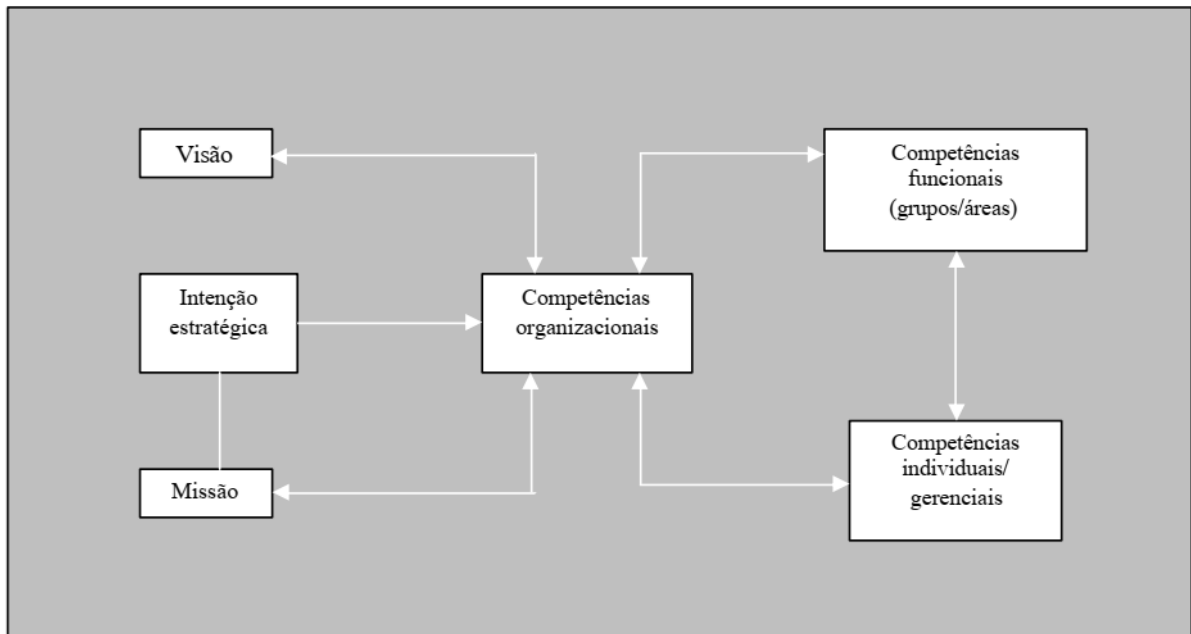
Figura 4

Exemplo de competência em ação no caso da educação: elementos principais



Fonte: Ruas e Boff (2005)

Ruas e Boff (2005) observam a possibilidade de se pensar em competências, pelo menos, em dois sentidos: coletiva e individual. A coletiva, menos conhecida, pode ser associada tanto as atividades como às funções da organização. A individual, conforme o autor, foi bastante explorada tanto no campo acadêmico como no empírico, sendo que as competências gerenciais se inserem nela, caracterizando-se por colocar as propostas e projetos organizacionais e funcionais em ação por meio dos líderes configurados na gerência (Figura 5).

Figura 5*Configurações organizacionais da noção de competência*

Fonte: Adaptada de Ruas e Boff (2005)

Salienta-se que o termo “competências gerenciais” foi cunhado por Richard Boyatzis que o utilizou pela primeira vez em 1982, em seu livro *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, onde apresentou 21 competências estruturadas em seis dimensões que deveriam compor o perfil ideal de um gestor (Freitas & Odelius, 2018; Silva et. al., 2021). Contudo, as definições de competências gerenciais hodierno sofreram influências de vários estudos e teorias, pois, mesmo antes da nomeação e ser considerada um fenômeno específico, outros autores já tratavam dos estudos gerenciais, servindo de base para os atuais estudos (Freitas & Odelius, 2018).

Freitas e Odelius (2018) destacam a importância das contribuições das teorias organizacionais para o estudo das competências gerências idealizadas por Quinn (2003). No entanto, a notoriedade de Quinn (2003) se apresenta pela sistematização e, em especial, pela instituição de seu modelo teórico de competências gerenciais que se baseia nas principais teorias que tratam desse fenômeno: Teoria Clássica, modelo das metas racionais; Teoria Humanista, modelo das relações humanas; Teorias Burocrática, modelo dos processos internos; e Teoria dos Sistemas abertos, que considera a perspectiva sistêmica e a contingencial (Tabela 4).

Tabela 4

Contribuições teóricas para o estudo das competências gerenciais e principais atividades dos gestores

Teoria	Principal contribuição	Principais atividades dos Gerentes
Teoria Clássica Administração Científica (Taylor)	Racionalização do trabalho e eficiência	Seleção sistemática dos trabalhadores, adequação dos melhores trabalhadores às tarefas; treinamento, composição e a oferta de incentivos; e o apoio aos trabalhadores, sobretudo, no planejamento da melhor forma com a qual uma tarefa poderia ser desempenhada.
Teoria Clássica (Fayol)	Integração de pessoas e unidades, já que de fomentava a extrema especialização.	Dar ordens, aplicar sanções justas, elaborar plano para que os subordinados executem; e providenciar o pagamento de um salário justo; promover a ordem e a harmonia entre pessoas e unidades.
Teoria das Relações Humanas (Mayo)	Consideração da influência da informalidade	Mentoria; a postura empática; o fomento ao trabalho em equipe; a gestão de conflitos; a atenção aos fatores motivacionais; e a facilitação nos processos de desenvolvimento dos funcionários.
Teoria Burocrática (Weber)	Valorização dos processos internos e da divisão do trabalho	Definir claramente as responsabilidades dos trabalhadores de modo objetivo e com base em seu mérito e domínio técnico; decidir objetivamente, fundamentando seus argumentos por escrito; e padronizar as tarefas e compila-las em manuais.
Teorias Contingencial e Sistêmica	Considerações da imprevisibilidade ambiental e da flexibilidade organizacional	Decidir rapidamente; negociar com astúcia política; inovar continuamente; agir com criatividade; e gerir mudanças e riscos.

Fonte: Adaptado de Freitas e Odelius (2018)

Acreditando que nenhum modelo daria conta das necessidades gerenciais isoladamente, Quinn (2003) propôs uma matriz que contivesse os quatro modelos gerenciais, denominando quatro modelos num único arcabouço (Picchiali & Moreira, 2020). A proposta do autor assumiu a principal importância no contexto de representações das competências gerenciais. Nessa matriz, ele definiu 24 competências gerenciais em oito papéis gerenciais, com grande amplitude, ao mesmo tempo em que manteve uma coerência na definição dos papéis gerenciais e modelos de gestão (Tabela 5) (Picchiali, 2008; Picchiali & Moreira, 2020).

Tabela 5

Perfis Gerenciais Eficazes e Ineficazes segundo Quinn et al. (2003)

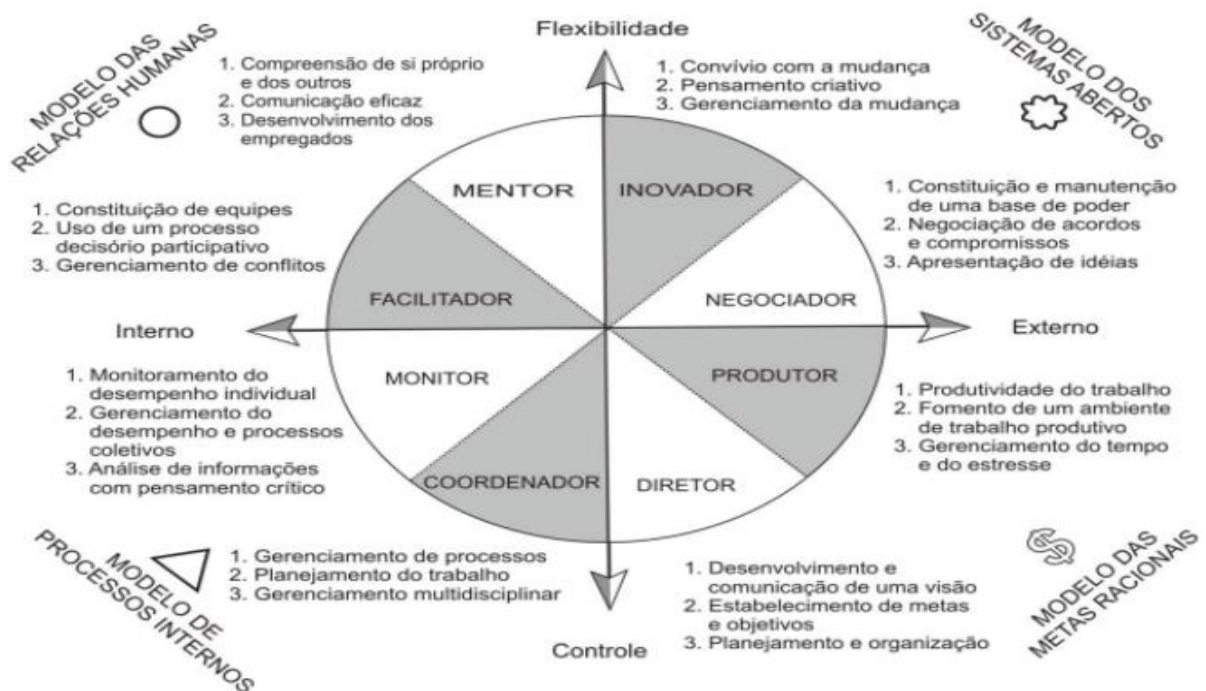
Perfis Gerenciais Eficazes	Perfis Gerenciais Ineficazes
Realizadores agressivos: exerce bem todos os papéis, exceto facilitador e mentor.	Adaptativos caóticos: tímido no exercício de todos os papéis, exceto facilitador, mentor e inovador.
Produtores conceituais: os papéis de monitor e coordenador são menos expressivos. Agregadores pacíficos: os papéis de produtor, negociador e inovador são mais tímidos.	Coordenadores irritantes: destacam-se os papéis de monitor e coordenador. <i>Workaholics</i> sufocantes: o papel de produtor e destacado de maneira positiva.
Mestres: exerce bem todos os papéis.	Improdutivos extremos: nenhum dos papéis se destaca no perfil do gerente.

Fonte: Brandão et. al. (2022)

Os quatro modelos gerenciais reunidos por Quinn (2003) - relações humanas, sistemas abertos, processos internos e metas racionais -, composto pelos oito perfis gerenciais - diretor, produtor, monitor, coordenador, facilitador, mentor, inovador e negociador -, resultaram na definição das 24 competências (Figura 6) (Picchiai, 2008; Picchiai & Moreira, 2020; Rocha et al., 2023):

Figura 6

Divisão dos papéis nos quatro modelos



Fonte: Quinn et al. (2003)

No modelo gráfico elaborado por Quinn (2003), tem-se na parte superior, a esquerda, o modelo das relações humanas, que apresentam os papéis de facilitador e de mentor. Na parte inferior, a esquerda, localiza-se o modelo de processos internos com os papéis do monitor e do coordenador. Na parte inferior, a direita, o modelo das metas racionais, onde prevalecem os papéis de diretor e produtor. Por fim, não menos importante, na parte superior à direita, observa-se o modelo dos sistemas abertos, que possuem os papéis de inovador e negociador (Tabela 6).

Tabela 6

Características dos quatro modelos gerenciais

	Metas racionais	Processos internos	Relações humanas	Sistemas abertos
Símbolos	\$	△	○	☆
Crítérios de eficácia	Produtividade/lucro	Estabilidade, continuidade	Compromisso, coesão, moral	Adaptabilidade, apoio externo
Teoria referente a meios e fins	Uma direção clara leva a resultados produtivos	Rotinização leva à estabilidade	Envolvimento resulta em compromisso	Adaptação e inovação contínua levam à aquisição e manutenção de recursos externos
Ênfase	Explicitação de metas, análise racional e tomada de iniciativas	Definição de responsabilidade, mensuração, documentação	Participação, resolução de conflitos e criação de consenso	Adaptação política, resolução criativa de problemas, inovação, gerenciamento de mudança
Atmosfera	Econômico – racional: “lucro líquido”	Hierárquico	Orientado a equipes	Inovadora, flexível
Papel do Gerente	Diretor e produtor	Monitor e coordenador	Mentor e facilitador	Inovador e negociador/mediador

Fonte: Picchiai (2008) adaptado de Quinn (2003).

No que se refere aos papéis definidos por Quinn (2003), tem-se no modelo das metas racionais, em que o de diretor que exerce uma função incisiva no desenvolvimento das suas atividades, projetam as suas expectativas aos seus subordinados, gerando metas e objetivos para o alcance de resultados. Nesse mesmo modelo se encontra o produtor que, orientado para tarefas, busca motivação para o desenvolvimento de suas atividades (Picchiai, 2008; Brandão

et al., 2023).

No quadrante do modelo de processos internos, faz-se presente o monitor, que possui a habilidade de grande observação aos detalhes, buscando ter conhecimento sobre tudo que ocorre dentro da organização. Nesse modelo também está o coordenador, que tenta facilitar o trabalho para desenvolvimento das atividades, buscando as ferramentas disponíveis, tendo como característica a coordenação dos esforços da equipe (Picchiali, 2008; Brandão et. al., 2022).

Na parte referente ao modelo das relações humanas, estão os papéis de facilitador e de mentor. O primeiro, se caracteriza por promover a coesão e o trabalho em equipe e administrar conflitos pessoais. O segundo, se destaca pela empatia, dedica-se ao desenvolvimento das pessoas mediante uma orientação de cuidados. Por fim, os papéis de inovador e negociador que pertencem ao modelo dos sistemas abertos. Marcante por ser criativo, utiliza da sua alta capacidade de persuasão para obter vantagens e recursos para a organização (Picchiali, 2008; Brandão et al., 2022).

Desse modo, considera-se que o conhecimento sobre as competências pode proporcionar maiores chances de acertos na tomada de decisão, sobretudo quando essas são postas em ação pelos servidores públicos responsáveis pela condução das escolas (Ruas e Boff, 2005). Assim, nesta pesquisa, optou-se pelo modelo de Quinn (2003) por, aparentemente, se amoldar de forma mais consistente às investigações atinentes as instituições públicas (Brandão et al., 2022).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo estão presentes os procedimentos metodológicos, critérios e parâmetros de análise que foram utilizados, visto que a definição metodológica se constitui num aspecto relevante para pesquisa ao orientar o alcance dos objetivos propostos e o rigor científico exigido. Ademais, segundo Prezenszky e Mello (2019), a metodologia se refere ao conjunto composto por fundamentação teórica do método de uma pesquisa e pelo método em si.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa do tipo descritiva, pois analisa o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais. A pesquisa descritiva possibilita apontar fatores que contribuem para a ocorrência de fenômenos por meio do aprofundamento do conhecimento sobre a realidade (Bell, 2008; Bogdan & Biklen, 2010; Lüdke & André, 1986; Gil, 2017; Godoy, 1995; Lima & Miotto, 2007; Vergara, 2015).

A abordagem qualitativa se justifica por abordar o fenômeno social num nível de realidade que não se mede quantitativamente, pois, segundo Minayo (2002), essa abordagem trabalha no nível da subjetividade das relações e compreensões humanas, buscando compreender o fenômeno estudado a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, inseridos em sua prática laboral, levando em conta as suas percepções sobre suas próprias práticas (Godoy, 1995). A escolha dessa abordagem decorre do aprofundamento que ela possibilita em uma pesquisa voltada para observação de perfis de competências permitindo a compreender aspectos subjetivos e complexos.

O método de pesquisa adotado foi estudo de caso, tendo como objetivo a análise profunda de um ambiente ou de uma situação em particular, além de possuir foco de interesse nos fenômenos atuais analisados dentro do contexto de vida real (Yin, 2015). Esse método vem sendo utilizado em pesquisas descritivas, para compreender determinados fenômenos ou situações de modo detalhado (Xavier et al. 2020), possibilitando ao leitor sua compreensão e visualização. No caso deste estudo, a intenção foi o de analisar detalhadamente o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais.

3.2 Sujeitos e objetos da pesquisa

A definição da unidade de análise foi um passo fundamental na pesquisa, pois determinou os parâmetros e limites do estudo, sendo papel do pesquisador estabelecer quem, onde, quando, como e o que será observado (Godoy, 2005). No contexto específico desta pesquisa, a unidade de análise consistiu nos diretores escolares das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG vinculadas a SRE-Metropolitanas B. Isso significa dizer que foram selecionadas algumas unidades escolares pertencentes à SRE Metropolitana pelo critério de conveniência e acessibilidade buscando, sempre que possível, distribuição equitativa da seleção das escolas com o intuito de estabelecer a integridade dos dados coletados (Gil, 2008).

Os sujeitos de pesquisa são aqueles que vivenciam situações que podem contribuir de forma primordial para análise do pesquisador por meio de suas falas, conhecimentos, opiniões e declarações (Yin, 2015). No caso desta pesquisa, os sujeitos participantes foram buscados no contato com a SRE-Metropolitana B, localizado na região oeste de Belo Horizonte, com abrangência e jurisdição sobre as escolas desta cidade situadas nas regiões noroeste, oeste e Barreiro, tendo, ainda, sob sua responsabilidade as escolas situadas em algumas cidades da RMBH - Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos, Mateus Leme, São Joaquim de Bicas e Sarzedo -, sendo essas as principais regiões da investigação.

Foram 22 servidores públicos estaduais entrevistados, sendo selecionados com base no critério de acessibilidade, pois escolhe-se elementos que estejam mais disponíveis para fazer parte da pesquisa e que possuam condições de fornecer as informações que ajudem a chegar ao objeto necessário (Gil, 2008; Yin, 2015). A pesquisa se concentrou na análise do perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais.

Dos 22 servidores selecionados, 14 eram diretores de escolas dessa SRE e oito inspetores escolares lotados na referida Superintendência. Dados atualizados pela SEE/MG, em 03 de julho de 2024, dão conta de que a SRE-B conta com 208 diretores escolares e 64 inspetores escolares. Os selecionados para as entrevistas foram servidores que, atualmente, se encontram na direção de escola vinculada a Superintendência em análise e inspetores que acompanham ou já acompanharam as gestões escolares ao longo da carreira. No primeiro contato com os entrevistados, foram compartilhadas informações sobre a pesquisa e fornecida uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que eles pudessem se manifestar livremente sobre a participação e concessão da entrevista. O modelo de TCLE

utilizado se encontra no Anexo A.

Salienta-se que a seleção de participantes, de maneira geral, foi composta por acessibilidade, baseando-se em critérios como a importância dos sujeitos para a compreensão do tema, a facilidade de acesso e disponibilidade pessoal para participar das entrevistas, como afirma Triviños (1987), não tendo sido, portanto, a seleção dos entrevistados realizada de maneira aleatória.

3.4 Coleta de dados

Inicialmente, foi solicitada anuência ao Comitê de Ética da Faculdade Unihorizontes, seguindo os procedimentos internos da instituição. A aprovação foi concedida após a conclusão da disciplina de Seminários, permitindo o encaminhamento imediato para a realização da banca de qualificação. Para a Superintendência Regional de Ensino (SRE) SRE-Metropolitana B, foi solicitada anuência via *e-mail*, tramitado o processo por meio do SEI 1260.01.0204405/2024-47, sendo autorizado o estudo junto aos servidores vinculados à mencionada SRE.

A coleta de dados foi procedida por meio de entrevistas semiestruturadas. Os documentos previamente coletados e analisados visaram apenas compor o referencial teórico e trazer credibilidade, confiabilidade e representatividade à pesquisa (Sá-Silva et al., 2009), por representar um meio de prova a respeito de algum tema em questão. Neste trabalho, os documentos foram obtidos por meio de acesso aos dados públicos disponíveis nos portais governamentais, tais como Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais, sitio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e sitio eletrônico da Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B (SRE-B), onde foram coletados dados e informações acessíveis e não sigilosos sobre o desempenho de gestores sob a sua circunscrição.

Para esta pesquisa não houve necessidade solicitação de acesso a informações e dados restritos, sendo adotado o anonimato dos dados extraídos durante as entrevistas como forma de manter o sigilo e proteção da integridade moral do gestor para se evitar estigmatização, pois a restrição de informações tem a sua importância na manutenção de uma saudável relação entre ética, produção de saberes e veiculação do conhecimento (Fontana, 2018; Fontana & Pereira, 2021). Foram entrevistados, como já mencionado, 22 servidores da Secretaria de Educação de Minas Gerais, entre eles 14 diretores escolares e oito inspetores escolares selecionados pelo critério de acessibilidade junto a SRE Metropolitana B, sendo todos escolhidos conforme disponibilidade em participar e contribuir com este estudo (Minayo & Costa, 2020).

Quanto às perguntas das entrevistas realizadas com base em um roteiro semiestruturado - Apêndices A e B -, foram elaboradas a partir da revisão de literatura e nos roteiros aprovados nos trabalhos de Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012) que versam sobre o modelo de competências gerenciais de Quinn (2003). Os dados das entrevistas foram coletados em entrevista virtual, por meio da plataforma *google meet*, sendo o áudio captado mediante registros de autorização dos entrevistados, gravado pelo aplicativo eletrônico de celular denominado *gravador de voz versão 21.3.55.16* e transcritos com auxílio de recursos tecnológicos de inteligência artificial da plataforma *transkriptor.com*, sendo esse procedimento realizado pelo próprio pesquisador para garantia da integridade dos dados (Manzini, 2004). Ao todo, foram 17 horas e 34 minutos de gravação das entrevistas.

3.5 Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi feita à luz do modelo referencial Quinn (2003) numa abordagem com base nos aportes teórico-metodológicos da análise de conteúdo, observando-se os rigores da técnica, conforme trabalho de Bardin (2009). A análise de conteúdo abrange três fases: pré-análise, exploração e interpretação e inferência dos dados.

Na fase de pré-análise, foram realizadas leituras flutuantes em todo o material, organizando-o, formulando hipóteses, bem como elaborando indicadores com fulcro nos objetivos do presente trabalho. Na fase de exploração, fez-se à adequação as categorias e temas, considerando os dados e informações coletadas, recortando-os em unidades de registro. Na fase de interpretação e inferência, foram agrupados os recortes dos dados coletados em categorias conforme o modelo de Quinn (2003), que respaldou o conjunto teórico do estudo (Bardin, 2009).

Para organização e análise das entrevistas, com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, as entrevistas foram transcritas e repassadas aos entrevistados posteriormente para conferência de fidedignidade (Duarte, 2004). No total, foram 474 laudas e 142.371 palavras de transcrição. Na segunda etapa, as falas dos entrevistados foram organizadas a partir da fragmentação dos discursos, cruzando-as com os conceitos teóricos de Quinn (2003), aproximando as respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições (Duarte, 2004). Além disso, criou-se códigos, suprimindo a identificação dos entrevistados. Os códigos foram gerados a partir da primeira letra do cargo exercido pelo servidor e numerados pela ordem de realização das entrevistas. Por exemplo:

- Entrevistado D01: Primeiro(a) diretor escolar (a) entrevistado(a);
- Entrevistado I04: Quarto(a) inspetor escolar (a) entrevistado (a).

As entrevistas tiveram duração média de 47 minutos e 29 segundos. A entrevista mais longa realizada foi com o entrevistado D14, durando 1 hora, 14 minutos e 36 segundos e, a mais curta, com o entrevistado D06, durando 26 minutos e 31 segundos. Após a realização das entrevistas, as transcrições foram feitas com o auxílio da ferramenta de transcrição com inteligência artificial da plataforma *transkriptor.com*. Em seguida, foram realizadas oitivas dos áudios e leituras flutuantes das entrevistas, possibilitando estabelecer as primeiras conexões entre as falas dos entrevistados e os objetivos da pesquisa.

Na etapa de exploração do material, conforme a proposta de Bardin, foram utilizadas planilhas para auxiliar na seleção dos trechos das entrevistas. Esse processo possibilitou a identificação de trechos significativos das entrevistas. Para organizar os dados, os trechos significativos foram agrupados em três categorias principais, criadas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: a) processo de escolha dos diretores escolares; b) perfil gerencial na percepção dos inspetores; e c) perfil gerencial na percepção dos diretores.

A partir das últimas categorias mencionadas, foi formulada uma quarta categoria, também com o propósito de atender aos objetivos específicos, nomeada como: comparativo entre a percepção de inspetores escolares e diretores escolares sobre os perfis gerenciais. Além dessa, as duas categorias originaram outras subcategorias criadas para organizar as conexões e realizar inferências alinhadas ao modelo teórico Quinn (2003), com base nos roteiros aprovados nos trabalhos de Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012). A tabela 7 apresenta a distribuição das categorias e subcategorias de análise como um todo.

Tabela 7*Categorias e subcategorias de análise*

Categorias	Subcategorias
Processo de escolha dos diretores escolares	- Conhecimento sobre os processos de escolha de diretores escolares das escolas públicas brasileiras. - Reconhecimento sobre o processo de escolha de diretores escolares adequado para as escolas estaduais de Minas Gerais. - Produtividade, fomento ao ambiente produtivo e gerenciamento do tempo e do estresse. - Desenvolvimento comunicacional, estabelecimento de metas e planejamento organizacional. - Gerenciamento de projetos e planejamento do trabalho. - Gerenciamento informacional e administração dos processos essenciais.
Perfil gerencial na percepção dos inspetores escolares	- Gerenciamento de conflitos, constituição de equipes e processo decisório participativo. - Comunicação eficaz, desenvolvimento da equipe e compreensão de si de dos outros. - Gerenciamento de inovação, pensamento criativo e convívio com mudanças. - Constituição e manutenção de base de poder, negociação de acordos e apresentação de ideias.
Perfil gerencial na percepção dos diretores escolares	- Produtividade, fomento ao ambiente produtivo e gerenciamento do tempo e do estresse. - Desenvolvimento comunicacional, estabelecimento de metas e planejamento organizacional. - Gerenciamento de projetos e planejamento do trabalho. - Gerenciamento informacional e administração dos processos essenciais. - Gerenciamento de conflitos, constituição de equipes e processo decisório participativo. - Comunicação eficaz, desenvolvimento da equipe e compreensão de si de dos outros. - Gerenciamento de inovação, pensamento criativo e convívio com mudanças. - Constituição e manutenção de base de poder, negociação de acordos e apresentação de ideias.
Comparativo entre a percepção de inspetores escolares e diretores escolares sobre os perfis gerenciais	- Percepção dos fiscais. - Percepção dos próprios gestores.

Por fim, realizou-se o alinhamento dos dados documentais com os dados coletados em entrevista, codificando e caracterizando as entrevistas, aliando a análise de conteúdo à interpretação dos dados, confrontando as falas com alguns documentos e o modelo de Quinn (2003) em que o estudo foi embasado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com servidores da SRE-B. Utilizando a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), os dados foram categorizados e examinados. Além disso, esta pesquisa incorporou o modelo de Quinn (2003), que identifica quatro modelos gerenciais, a qual ele denomina de quatro modelos num único arcabouço, sendo 24 competências gerenciais em oito papéis gerenciais, com grande amplitude, ao mesmo tempo em que mantém uma coerência na definição dos papéis gerenciais e modelos de gestão (Picchiali, 2008; Picchiali & Moreira, 2020).

O capítulo está organizado em cinco seções: perfis dos entrevistados; processo de escolha dos diretores escolares; perfil gerencial na percepção dos inspetores; perfil gerencial na percepção dos diretores; e comparativo entre a percepção de inspetores escolares e diretores escolares sobre os perfis gerenciais. As seções foram organizadas de acordo com os objetivos específicos que serviram de base para o desenvolvimento das categorias de análise.

4.1 Perfis dos entrevistados

O Estado de Minas Gerais possui 3.462 escolas estaduais, segundo dados atualizados do cadastramento escolar de 21 de janeiro de 2025, dentre elas 208 escolas se encontram sob a circunscrição da Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B, sob o controle de 64 inspetores escolares que são responsáveis pela fiscalização administrativa e pedagógica (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025).

Dessas escolas, seis possuem regimes de gestão e administração *sui generis* por serem escolas vinculadas aos órgãos de Segurança Pública: Colégio Tiradentes Unidades Gameleira, Nossa Senhora das Vitórias, Contagem e Betim vinculados a Polícia Militar de Minas Gerais; e a Escola Estadual Ordem e Progresso, vinculada a Polícia Civil de Minas Gerais.

As demais escolas da SRE-B são regidas pelo o mesmo processo de escolha de diretor escolar estabelecido pelo Estado de Minas Gerais, sendo geridas por 202 diretores escolares, objeto do presente estudo. Dessas, 86 escolas estão situadas na cidade de Belo Horizonte e outras 116 RMBH, sendo apenas três na zona rural, conforme se observa no Anexo 1. Importante lembrar que a SRE-B tem jurisdição sob as escolas da região do Barreiro, oeste e noroeste de Belo Horizonte/MG, bem como das cidades limítrofes a essas áreas da região Metropolitana.

Do total de diretores escolares vinculados a SRE-B, foi selecionado 14 diretores, dentre eles quatro são diretores de escolas situadas na RMBH e 10 são diretores de escolas situadas na capital. Dos selecionados, dois se encontram a mais de 20 anos na direção da mesma escola, um ocupa o cargo comissionado de diretor a mais de 20 anos, mas em exercício em escolas diferentes, três foram selecionados no último processo de escolha de diretor e se encontram no primeiro mandato na escola e outros oito se encontram no exercício do segundo mandato na escola onde atuam, havendo sobreposição de algumas dessas circunstâncias de análise, conforme exemplificado na tabela 8.

Tabela 8

Diretores da SRE-B/SEE-MG entrevistados

Situação funcional	Ocorrência
Diretor de Escola Estadual situada na capital	10
Diretor de Escola Estadual situada na RMBH	4
Diretor escolar a mais de 20 anos em exercício	3
Diretor escolar a mais de 20 anos na mesma escola	2
Diretor escolar em segundo mandato na escola	10
Diretor selecionado em primeiro mandato na escola	3

Além disso, oito inspetores escolares em exercício junto a SRE-B, que atuam ou já atuaram em fiscalização das direções escolares, também foram selecionados para entrevista em razão da acessibilidade, interesse em contribuir com a pesquisa e disponibilidade. Interessante mencionar que as entrevistas se restringiram a servidores da SRE-B em função do processo de anuência junto a SEE-MG e pela facilidade de acesso aos servidores vinculados a mencionada superintendência. Assim, entre os 272 servidores dos cargos de diretores escolares e inspetores escolares, 22 servidores participaram da entrevista. Dados sociodemográficos dos entrevistados, tais como idade, sexo, gênero, escolaridade, raça, não foram verificados por serem irrelevantes para pesquisa.

Desse modo, na próxima seção, apresenta-se a categoria de análise Processo de escolha dos diretores escolares, subdividida em duas subcategorias. Esta categoria foi estruturada com o intuito de atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. A divisão em subcategorias permitiu uma análise aprofundada sobre a percepção dos diretores escolares e inspetores escolares de como ocorre o processo de escolha dos diretores nas escolas públicas brasileiras e

Minas Gerais na perspectiva dos entrevistados inseridos no âmbito administrativo da SRE-B/SEE-MG.

4.2 O processo de escolha dos diretores escolares

Nesta seção, a categoria foi subdividida em duas subcategorias para facilitar as conexões analíticas identificadas nas entrevistas com a teoria estudada, cita-se, conhecimento sobre os processos de escolha de diretores escolares das escolas públicas brasileiras e reconhecimento sobre o processo de escolha de diretores escolares adequado para as escolas estaduais de Minas Gerais. Na próxima subseção explora-se a primeira subcategoria.

4.2.1 Conhecimento sobre os processos de escolha de diretores escolares das escolas públicas brasileiras

A literatura analisada traz quatro formas de seleção de diretor escolar que foram se aperfeiçoando desde a redemocratização do país até o momento atual (Paro, 2003; Verçosa et al., 2021). Ao serem questionados sobre o conhecimento a respeito do processo de escolha de diretor de escolas públicas brasileiras, alguns diretores escolares demonstraram dificuldade em definir, alegando conhecer apenas o processo ao qual estão inseridos, como exemplifica os relatos dos diretores D09, D10 e D12.

Olha, que eu conheço a indicação, conheço a eleição da comunidade escolar, acho que só. E dentro dos modelos... Passei por eles, né? (D09)

Olha pelo processo de eleição que é o básico da escola estadual. Tem o processo em que a comunidade com a comunidade escolar escolhe o seu representante. Para isso a gente tem também a prova de certificação em que para concorrer você tem que ser certificado através desse processo seletivo. (D10)

Eu só conheço a do Estado de Minas, certo? Eu não conheço as demais. Conheço. Ele é regido por uma resolução. Certo? Eu não tô lembrando o número dela. (D12)

De fato, cada processo de escolha de diretores de Minas Gerais está regido por uma resolução normativa, sendo a última a Resolução SEE nº 4.782, de 4 de novembro de 2022.

Nela se estabeleceu as normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e tratou de outros dispositivos correlatos. A esse respeito, os entrevistados do cargo de inspetor escolar demonstraram profundo conhecimento a respeito do processo mineiro e dos demais Estados brasileiros.

A escolha via processo da comunidade escolar, pelas resoluções, a escolha pelo colegiado e a escolha pela superintendência, quando o colegiado não escolhe ninguém. Antigamente, a gente tinha a figura do interventor, que era escolhido pelo superintendente. Por causa do sindicato ou alguma coisa assim. Hoje, a gente não tem mais esse respaldo. (I02)

Existem várias, diversas modalidades. Porém, o Vitor Paro, que é um especialista, pesquisador na área, ele define, basicamente... principalmente, três formas. Uma é a livre nomeação, que é a que ainda acontece em muitos municípios, principalmente, né? É aquela que tem a ver com a nomeação política. A segunda, é a de por concurso público. Ela é específica do estado de São Paulo. Lá, houve uma tentativa, na época, inclusive, que o Paulo Freire era secretário de educação, de passar para a eleição, mas não conseguiu. Não foi possível. Lá, os próprios servidores, o próprio pessoal da educação optou pelo concurso, porque no São Paulo é restrito o concurso. E, a terceira forma mais utilizada, é o processo de escolha que alguns chamam de eleição. Porém, não podemos utilizar bem esse nome em eleição devido a uma ação direta de inconstitucionalidade do Supremo Tribunal Federal. (I04)

A atuação na fiscalização das gestões escolares, o trabalho direto e respaldo sobre as legislações e formações acadêmicas são alguns dos fatores que explicam o profundo conhecimento dos inspetores escolares face aos diretores escolares (Barbosa, 2008; Gomes, 2022). Fator de notável análise do relato do entrevistado I04 tem relação com a decisão de inconstitucionalidade do Supremo Tribunal Federal a respeito das eleições.

Se você passar naquela certificação... Aí, você... né? Pode se candidatar, né? Para ser uma eleição mesmo igual a qualquer outra eleição, você passa pelo colegiado, no caso da apresentar sua chapa. Depois apresenta a chapa de uma comunidade e no dia da eleição se você for aprovado, você assume o cargo e é publicado no Minas Gerais a sua

nomeação. (D01)

Tem o primeiro que é da eleição. Depois tem a indicação do colegiado. Então, vamos supor... Na própria escola não tem nenhum servidor que está de acordo com os critérios da resolução e, aí, tem que partir para a escolha do colegiado. (I01)

Eu conheço a indicação que não existe mais aqui no Estado de Minas. Aqui no Estado de Minas a gente tem que passar por um processo de certificação, depois a eleição, o processo de eleição, mas o que eu conheço é a indicação, a certificação e a eleição mesmo do diretor através da comunidade escolar. (D02)

Observa-se nos relatos dos entrevistados D01, I01 e D02, que se trata, realmente, de um processo eleitoral, conforme define a literatura de Vitor Paro (2003) e outros teóricos. Interessante mencionar que, com o advento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 640, ajuizada na Corte do STF pela Associação dos Diretores das Escolas Oficiais de Minas Gerais (ADEOMG) contra dispositivos da Constituição estadual de Minas Gerais que definia que as eleições para a direção de escolas públicas estaduais deveriam ser feitas por intermédio de seleção competitiva e com a participação da comunidade escolar. Isso, na tentativa de manter a proposta sem descumprir a decisão judicial, o Estado passou a adotar outras terminologias, tais como a presente na Resolução SEE nº 4782/2022 da Secretaria de Educação de Minas Gerais, evitando-se, assim, o termo eleição de diretor (Souza, 2011).

Esse processo, que é um processo de escolha, né? Acho que, normalmente, ele é chamado, é um processo de escolha. Culturalmente, a gente fala de eleição de diretor, mas, na verdade, não é uma eleição, é um processo de escolha, em que as pessoas certificadas se inscrevem ali, as suas chapas, para serem escolhidas, né?” (I03)

É a eleição da comunidade, a indicação de membro colegiado e a indicação de estudantes com independência mesmo. (I05)

Do Estado, eu conheço todos, porque eu estou no Estado desde 1972, tem 53 anos que eu trabalho no Estado. Diretor em 1991. Eu participei, eu fui candidata. Só quem tinha interesse teria que concorrer. Na primeira eleição que teve no estado, indicação pela comunidade popular, você tinha que mandar ‘desculpa’, não montava a chapa, não. As

peessoas se candidatavam e quem ficasse em primeiro lugar era o diretor e, em segundo, era o vice. (I06)

Percebe-se na fala do inspetor escolar I03 o que, culturalmente, se denomina contemporaneamente como “processo de escolha de diretor” em Minas Gerais, habitualmente a comunidade escolar entende como eleições, pois a mudança na nomenclatura, numa tentativa explícita de se desvencilhar de possíveis questionamentos judiciais, não alterou a realidade do processo, como é confirmado na fala de I06, que esclarece ainda:

[ANTES] Era indicação política. E, aí, cada município tinha os seus... deputados, até governadores aí se indicavam. E tiravam também a hora que queria. Se surgisse outra pessoa, eles tiravam. Apadrinhado, só tinha que ser apadrinhado. [AGORA] O candidato tem que passar por uma prova, né? Capacidade administrativa, pedagógica e financeira, né? Abordando essas três esferas e depois tem que passar pela votação da comunidade escolar que vai englobar tanto os servidores como a comunidade pais e estudantes. (I06)

Nesse mesmo sentido, quando perguntando sobre o conhecimento dos processos de escolha de diretor, o entrevistado I07 foi categórico:

Votação direta. Votação direta. (I07)

Ora, considerando que, se até os inspetores escolares, que são profundos conhecedores das gestões escolares, processos e legislações educacionais, seja pelo *know-how* da atuação ou pela *práxis* da atividade, entende o processo de escolha de diretores escolares como votação direta, ou seja, processo eleitoral; pode-se concluir que, muito embora as resoluções normativas do processo mineiro tentem disfarçar a realidade, o que de fato ocorre em Minas Gerais são eleições de diretores (Biase & Silva, 2021). Resta saber se, na visão dos entrevistados, o processo adotado pelo Estado está sendo o mais adequado para selecionar os servidores para o cargo de diretor escolar, analisado na próxima subseção.

4.2.2 Reconhecimento sobre o processo de escolha de diretores escolares adequado para as escolas estaduais de Minas Gerais

O reconhecimento sobre qual o processo de escolha de diretor escolar está mais adequado para as escolas estaduais de Minas Gerais deveria ser definido a partir das opções ou possibilidades de processo existentes no Brasil (Lima, 2021; Paro 2003). Segundo Dias (2010), há dois principais fatores que dificultam as tomadas de decisão: informação insuficiente e incerteza. O pouco conhecimento ou incertezas e informações insuficientes com deficiência de objetivos claros que se queira alcançar pode resultar na propensão de escolhas equivocadas (Dias, 2010; Keeney, 2020).

Nesse sentido, o desconhecimento de parte dos entrevistados sobre os processos de escolha de diretores escolares existentes e sendo eles mesmos foram submetidos, se mostra surpreendente. Entre os 14 diretores escolares entrevistados, dois disseram conhecer apenas a respeito do processo ao qual foi submetido.

Olha pelo processo de eleição que é o básico da escola estadual. Tem o processo em que a comunidade com a comunidade escolar escolhe o seu representante. Para isso a gente tem também a prova de certificação em que, para concorrer, você tem que ser certificado através desse processo seletivo. (D10)

Eu só conheço a do estado de Minas. Certo? Eu não conheço as demais. (D12)

Outros oito entrevistados disseram conhecer, além do processo de escolha de diretor a qual foi submetido o processo de indicação, sendo que seis mencionaram direta ou indiretamente a espécie de indicação política e, outras duas, a indicação pelo colegiado que, segundo a literatura e a resolução, acontece como uma espécie de eleição colegiada comunitária (Paro, 2003; Resolução SEE nº 4.782/2022).

Eu conheço a indicação que não existe mais aqui no estado de Minas. Aqui, no estado de Minas, a gente tem que passar por um processo de certificação, depois a eleição, o processo de eleição, mas o que eu conheço é a indicação, a certificação e a eleição mesmo do diretor através da comunidade escolar. (D02)

Sei tem por eleição da comunidade, como gente candidato, ou por indicação do

colegiado. No meu caso, fui indicado pelo colegiado, porque só tinha eu como candidato. Não tinha ninguém que tinha passado na prova de certificação. (D03)

A que eu conheço é por indicação. No caso do municipal, geralmente, são indicações que acontecem, mas existe também. Eles adotaram o mesmo sistema do Estado, aqui tem que fazer uma certificação e depois a eleição. Mas a gente vê que ainda existe essa indicação em pauta ainda. Aquela indicação por interesses políticos. (D07)

Os demais diretores entrevistados apenas narraram o próprio processo pelo qual foi submetido, sem esclarecer outras formas de escolha de diretores. Entre os entrevistados do cargo de inspetor escolar o cenário não foi muito distinto, dentre os oito inspetores respondentes, um mencionou todas as modalidades de escolha de diretor existente no Brasil, fazendo, inclusive, referência a literatura especializada. Outro mencionou, além da modalidade atualmente presente em Minas Gerais, a indicação política e os seis demais apenas narraram o processo que ocorre no Estado.

Tem o primeiro que é da eleição. Depois tem a indicação do colegiado. Então, vamos supor, na própria escola não tem nenhum servidor que está de acordo com os critérios da resolução e, aí, tem que partir para a escolha do colegiado. O colegiado vai indicar algum servidor da própria escola que, às vezes, não tem os critérios estabelecidos, falta um ou outro, ou ele também pode fazer a escolha de um servidor fora da escola, de uma outra escola, de um outro município. (I01)

É a eleição da comunidade, a indicação de membro colegiado e a indicação de estudantes com independência mesmo. (I05)

Quando perguntados sobre o processo de escolha de diretor que julgam ser adequada para as escolas públicas estaduais de Minas Gerais, todos os entrevistados foram unânimes em defender o modelo atualmente adotado pelo Estado, havendo controvérsias apenas sobre o processo de certificação prévio adotado.

Então, é um processo democrático, entre aspas, né? Mas é e não é tão democrático, porque a pessoa tem que ter uma certificação. Então, essa certificação, ela já elimina, porque por mais que eu tenha 10 pessoas querendo, se não tiver certificação, não vale

nada. Então, eu acho essa mais democrática por causa disso. A segunda, que é o do colegiado escolar, ela é importante, porque ela é a mais célere também, mas ali é só um... dependendo da escola, seis pessoas podem definir quem é o diretor. Então, dependendo, isso aí pode ter algum interesse. Mas fora isso, mas no meu entendimento é a primeira que é por eleição. (D11)

A questão de certificação, ela não prova nada se você competente ao cargo ou não. [...] Uma participação em cursos antes, uma preparação, eu acho que seria melhor. Porque, muitas das vezes, o servidor quer ser gestor, quando você... a realidade totalmente diferente. Você lida com inúmeros afazeres. (D12)

“Mas eu também acho que é... não tem, não tem uma prova né? Passar por uma prova não vai capacitar ninguém para nada né? Perfeito, entendo, então, cada um depende da pessoa sabe se seria eu não acho que depende de avaliar as provas [...]. Acho que o que depende é a pessoa que está candidatando, ela gostar daquilo que ela faz. (I06)

É, eu gosto muito do formato do Estado. Por quê? Porque, primeiro, ele privilegia a capacidade que pra você estar inscrito no processo, você. Tem que se certificar.

Processo de certificação. Então, ali determina a sua capacidade. (I08)

Observa-se nos relatos que, embora ocorram consenso quanto ao modelo atual adotado pelo Estado, há divergências em relação a prévia certificação, evidenciado D11 e I08. A exigência de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual está prevista no art. 8º, inciso IV da Resolução SEE nº 4.782/2022.

O possível consenso sobre o processo de escolha de diretor escolar adotado por Minas Gerais foi representativo, no entanto, pode significar o simples desconhecimento ou vivência de outros processos, conforme se observa I03:

Eu não conheço muito diversos, pela minha atuação sempre em escolas estaduais, porque antes de ser inspetora eu sou professora de matemática desde 1998. Então, assim, muito envolvida com a rede estadual de ensino. Não conheço muito de outros processos. Não sei se dentre eles tem o processo de conhecimento técnico, sabe? Esse, pra mim, seria um processo, uma escolha ideal de conhecimento técnico. E, aí, eu não sei dizer se em alguma se algum estado adota esse critério. É verdade que eu não sei. Ele não

acontece na esfera estadual, né? Não acontece. Mas, eu penso que seria um critério interessante, sabe? Talvez, assim, mesclar conhecimento técnico com indicação, talvez, processo de seleção. (I03)

O critério técnico foi adotado por uma única unidade federativa, o estado de São Paulo (Paro, 2003). Dentre todos os 22 entrevistados, apenas o participante I04 mencionou a respeito.

Existem várias, diversas modalidades. [...] Uma é a livre nomeação, que é a que ainda acontece em muitos municípios, principalmente, né? [...] A segunda, é a de concurso público. Ela é específica do estado de São Paulo. Lá, houve uma tentativa, na época, inclusive, que o Paulo Freire era secretário de educação, de passar para a eleição, mas não conseguiu. Não foi possível. Lá, os próprios servidores, o próprio pessoal da educação optou pelo concurso, porque em São Paulo é restrito o concurso.

Ao passo que, quando perguntado aos entrevistados se o processo de escolha de diretor adotado por Minas Gerais seleciona diretores com perfil gerencial adequado para administrar às escolas públicas estaduais, o consenso se esvanece, com resposta afirmativa apenas de quatro dentre os 22 entrevistados.

Acredito que sim, na grande maioria das escolas. O que é? É o processo nas escolas estaduais de Minas Gerais, ele é muito bem feito, ele é um bom processo. (D05)

Sim, eu acho que ele contribui. Poderia, talvez, a certificação não ser tão propositiva. Depois que for eleito, fazer um curso de capacitação, que eu acho que o Estado peca muitas vezes nisso, é muito limitado, principalmente na área financeira, que é um grande gargalo que nós temos. (D06)

Seleciona sim, porque se a prova é eliminatória você tem que ter um conhecimento de vários processos que acontecem. Você tem que ter um conhecimento geral, tem que ter conhecimento de leis e resoluções dentro da Secretaria de Educação. E quem não consegue fazer mais de 60% ele é eliminado. Pode ter um tanto de gente que gostaria de estar no meu lugar, mas não conseguiu passar na prova. Esse é o primeiro ponto. (D08)

Sim, sim. Eu me deparo com muitos diretores assim. (I01)

Curiosamente, dentre os entrevistados que responderam positivamente a assertiva, apenas um respondente pertence ao cargo de inspetor escolar. Todos os demais entrevistados entenderam que o processo adotado por Minas Gerais não seleciona servidores com perfil gerencial adequado para o exercício do cargo de diretor escolar, conforme observado nos relatos D09, D13, I03 e I07.

Não, eu acho que não. Porque ele não consegue fazer o perfil de gestão. Eu acho que ainda não tem uma. Como que eu vou te dizer? O processo de escolha, ele não consegue delimitar esse gestor, sabe? Vai mesmo quem acha que dá conta, porque de primeira vez é um susto mesmo. (D09)

Não, eu acho que não. Eu acho que não tem nada que vai garantir que aquele candidato vai ser um bom gestor, a não ser a prática, o dia a dia. Ele pode ter milhões de títulos, milhões de pós, de graduação, ele pode ter uma teoria maravilhosa, ele pode fechar a prova de certificação, mas, isso não garante que a gestão dele vai ser uma gestão... assim... boa... (D13)

Ah, não. De jeito nenhum. É muito tendencioso a escolha. É um diretor que atende a comunidade. Agora, se eu atender a comunidade, várias maneiras. Esse atendimento é um atendimento de uma massa maior, manipulada. (I03)

Então, seria maravilhoso se esse modelo realmente fosse capaz de selecionar. Mas nós sabemos, nós que estamos dentro da escola, sabemos que não é bem assim. [...]. Então, o que que eu acho? As pessoas, nesse caso, quando se diz voto direto, há muito jogo de interesse. Eu vou voltar no C porque você vai fazer certa coisa, certa... você vai me liberar de certa situação. Então, muitas vezes, o diretor fica refém... de um determinado grupo. E eu vejo isso demais dentro dessas coisas. (I07)

O aparente paradoxo existente entre o consenso dos entrevistados sobre o processo de escolha de diretor escolar em Minas Gerais e a posição da maioria frente à seleção de diretores escolares com o perfil adequado para administrar as escolas estaduais, pode ser facilmente sanado quando verificado o desconhecimento de, praticamente, todos os participantes frente a

outros processos seletivos que, entre o desconhecido e o conhecido, acabam optando pelo conhecido (Dias, 2010; Keeney, 2020). Outro ponto relevante foi sobre qual entendimento os entrevistados teriam sobre o perfil gerencial adequado para os diretores das escolas públicas estaduais.

As competências gerenciais, em nível individual são, geralmente, concebidas como resultado de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos que o gerente emprega em determinadas situações e que agregam valor a organização e ao indivíduo (Ruas e Boff, 2005). O termo “competências gerenciais” foi utilizado pela primeira vez em 1982, por Richard Boyatzis, em livro que apresentou 21 competências estruturadas em seis dimensões que deveriam compor o perfil ideal de um gestor (Freitas & Odelius, 2018; Silva et. al., 2021).

Acreditando que nenhum modelo daria conta das necessidades gerenciais isoladamente, Quinn (2003) propôs uma matriz que contivesse os quatro modelos gerenciais, denominada quatro modelos num único arcabouço (Picchiali & Moreira, 2020). O modelo de Quinn (2003) foi utilizada como suporte de análise das seções seguintes relacionadas com a percepção dos entrevistados sobre os perfis gerenciais dos diretores escolares.

4.3 Perfil gerencial na percepção dos inspetores escolares

Os quatro modelos gerenciais reunidos por Quinn (2003), composto pelos oito perfis gerenciais - diretor, produtor, monitor, coordenador, facilitador, mentor, inovador e negociador - foram objeto de análise das subcategorias a seguir, a partir das entrevistas com os inspetores escolares.

O que os entrevistados denominam como perfil gerencial, convencionando o termo durante as entrevistas, Quinn (2003) nomeia como papéis gerenciais. O grande mérito desse teórico foi reunir em um único arcabouço os quatro modelos gerenciais existentes: modelo de metas racionais; modelo de processos internos; modelo das relações humanas; e modelo de sistemas abertos. O próprio autor magistrado que os modelos são representações de uma realidade mais complexa que ajudam a representar, comunicar ideias e compreender melhor fenômenos mais complexos do mundo real (Quinn 2003).

Em qualquer hipótese, todos os modelos buscam, segundo Quinn (2003), um único resultado: a eficácia gerencial geral do indivíduo. Nesse sentido, o autor ilustra o quadro de valores e critérios com foco na eficácia do gestor, especificando funções ou expectativas que podem ser experimentadas por um gestor e suas respectivas competências em oito papéis de gerenciamento - diretor, produtor, monitor, coordenador, facilitador, mentor, inovador e

negociador -, que sob a perspectiva dos inspetores escolares entrevistados, os diretores escolares da SRE-Metropolitana B são analisados a seguir.

4.3.1 Produtividade, fomento ao ambiente produtivo e gerenciamento do tempo e do estresse

O produtor foi identificado como um dos papéis de liderança no modelo proposto por Quinn (2003). Segundo o autor, este se orientada com foco no trabalho, apresentando planejamento com motivação, energia e alto grau de interesse, realizando tarefas e sustentando uma elevada produtividade com satisfatório envolvimento da equipe, de modo a aumenta produtividade e atingir metas estabelecidas.

No que diz respeito à motivação, destaca-se o consciente relato do entrevistado I04:

Sim, sim. Há relação direta, sim. E, essa motivação, ela também acaba motivando os servidores no interior da escola. Então, ela traz relação direta, sim. E, essa motivação, tem muito a ver com o perfil de liderança também. De conduzir essa motivação, de fazer com que essa motivação contamine todos os servidores dentro da escola. Então, eu acredito que tem relação direta com resultados, a princípio, sim. (I04)

Entretando, observou-se no relato do inspetor I06 que a motivação do diretor decorre do desconhecimento técnico e despreparo gerencial, habilidades essas inexistentes nas funções pedagógicas que exerciam por formação técnico e acadêmica.

Quando começa, a primeira vez é uma motivação, que eu quero, é uma coisa que eu quero fazer diferente, é igual a candidata a prefeito. Eu quero fazer de tudo para que a escola saia bem, os resultados sejam bons. Aquele entusiasmo pela função, achando que vai poder fazer tudo. Só que o sistema te corrompe, te consome. E, aí, tem a fase da decepção. E o cansaço. Todo mundo muito cansado. [...]. Mas, aí, passa aquele período de entusiasmo, aí vem a realidade. E, a realidade, já vem acompanhada, já do conhecimento, já vai aprendendo, né? (I06)

Nota-se no relato do entrevistado que o diretor toma conhecimento da gestão escolar e aprende as tarefas gerenciais, efetivamente, fazendo-as, sem nenhum preparo prévio ou percepção do que seja ser gestor escolar. Semelhante circunstância se fez presente no relato de I03.

É certo, sabe? Eu acho que até eles ficam surpresos depois que assumem, sabe? Eu acho que todos eles, sem exceção, falam, “nossa, aonde eu entrei”? Porque é realmente muito pesado, de muita responsabilidade ficar. (I03)

Ainda falando da motivação, aspecto que o produtor busca para o desenvolvimento de suas atividades e de sua equipe de trabalho, destaca-se a observação de I02 (Picchiali, 2008; Brandão et al., 2022).

O diretor não necessariamente motiva a comunidade. Não necessariamente motiva seus professores. Não necessariamente motiva seus alunos. Então, a gente vai enfrentar uma série de outras complexidades que não se limitam apenas à motivação. (I02)

No mesmo sentido, esclarece o inspetor I06 sobre a ausência de estímulo e motivação da equipe por parte do diretor escolar.

Então, assim, eu não estou vendo eles conseguindo motivar os profissionais da escola, não. Se você tem uma equipe boa, a gente vê muito um vice [diretor] ajudando nisso, sabe? Um vice [diretor] tem ajudado muito nessa administração com as relações. Tanto com os ASBs, como os professores. Então, está tendo essa tentativa de incentivar. Mas eles não estão conseguindo, assim, aquele tempo para planejar reuniões ou momentos que vão servir de incentivo para o professor, sabe? (I06)

Já o que diz respeito ao planejamento, os inspetores foram unânimes em dizer sobre a sua inexistência.

A gente não vê planejamento, não. Um planejamento mais específico, como se fosse um planejamento de aulas que os professores fazem. Não é muito comum ver esse tipo de registros, não. Normalmente, o que se planeja é a partir de reuniões com as equipes. [...] O diretor se reúne muito com os especialistas em educação para poder traçar diretrizes para a que é voltado mais ao pedagógico, mas a gente não vê sistematização de um planejamento, eu, particularmente, nunca vi. [...]. No interior das escolas, principalmente as escolas grandes. Então, ver isso sistematizado por iniciativa do diretor, eu particularmente nunca vi. (I04)

No mesmo sentido, observou o entrevistado I07:

Não. Apesar de ter quando eles vão para a campanha, eles fazem o portfólio deles, fazem o plano, mas passou aquilo ali, eles esquecem e nem pegam aquele plano mais. [...]. Eu não sei por que, a escola é viva constantemente, eles estão ali, apesar de ter vice-diretor, mas... Eu não vejo eles fazendo esse planejamento, não. (I07)

Portanto, o mencionado papel de liderança não foi identificado pelos entrevistados ao se referirem aos diretores escolares selecionados pelo processo de escolha adotado por Minas Gerais, em especial, no que se diz respeito ao planejamento com o intuito de atingir metas estabelecidas e a motivação da equipe de trabalho.

4.3.2 Desenvolvimento comunicacional, estabelecimento de metas e planejamento organizacional

O papel de liderança de diretor, ao lado do produtor, compõe o modelo das metas racionais proposta por Quinn (2003). Segundo o teórico, espera-se de quem desempenha o papel de diretor a figura clara de quem manda, sendo um líder que delimita metas explicitando processos de planejamentos decisivos, gerando regras e políticas com adequadas instruções, com atitude objetiva chamando a responsabilidade para si (Quinn, 2003).

No que se refere ao planejamento, observou-se que na percepção dos inspetores escolares, esse processo não ocorre, conforme a análise da seção anterior e no relato de I07

Eu já te falei desse planejamento, é de acordo com o cotidiano, o que vai acontecendo dentro da escola, as avaliações externas, as avaliações internas. Então, esse planejamento não é um planejamento pautado ali, escritinho. (I07)

A delimitação de metas e objetivos que são atributos do diretor, segundo os interrogados I03 e I04, tais características ficam diluídas diante do enfrentamento das emergências do dia a dia do diretor escolar (Picchiai, 2008; Brandão et. al., 2022).

É isso, né? É o nosso público, a nossa clientela, ela é pra problemas, assim. É um contexto social que é todo propício pra bomba, né? Pra problema o dia todo. Então, assim... essas situações emergenciais, ela toma todo o trabalho estratégico, todo o

planejamento para aquele dia, para aquela semana, para aquele mês. Então, eu sinto que os objetivos, as metas ficam todas perdidas nesse contexto. (I03)

Isso fica um pouco diluído, sabe? A princípio, igual te falei, não tem muito registro dessas situações, exceto naquelas atas de reuniões, né? Quem se põe metas, por exemplo, de avaliações externas, de melhoria nas avaliações externas, de melhoria no índice de aprovação de alunos, ambiente interno da escola, mas isso não é uma coisa muito planejada, muito sistematizada não, até porque, muito das metas já vem pronto da Secretaria [de Educação]. (I04)

Assim, pode-se concluir do relato de I04, que não há estabelecimento de metas e objetivos por parte do diretor escolar e, as existentes, foram previamente definidas pelo órgão superior, conforme também foi observado no relato de I02.

A maioria vai resolvendo à medida que vai aparecendo porque eles [diretores escolares] também não tem capacitação técnica por parte da Secretaria [de Educação] para entender o que é um ambiente organizacional de qualificação técnica, de metas, de empenho. Então, a Secretaria [de Educação] traz metas. (I02)

O relato do entrevistado I02 ressalta essa particularidade, qualidade intrínseca ao papel de diretor, ou seja, a elaboração de metas e objetivos para a busca de resultados. Tal atributo se faz ausente agregado da incapacidade técnica e preparo para o exercício da gestão, uma vez que o professor, sem preparo e capacitação prévia da Secretaria de Educação, assume a gestão de uma escola, segundo o relato de I02.

E quando a gente pensa que essas metas estratégicas, como você colocou, elas precisam ser elaboradas e reelaboradas. Eu vou deixar a pergunta com um questionamento. Será que o diretor sabe o que são essas metas? Será que o diretor tem ciência de que são essas metas? Será que a Secretaria [de Educação] consegue estipular para esse diretor que as metas, elas precisam ser alcançadas e como alcançar? Aqui, eu não estou dizendo receita de bolo. Aqui, eu estou dizendo mecanismos que o gestor possa utilizar no dia a dia escolar para que ele consiga resolver aqueles problemas internos, uma vez que o gestor da escola, ele é um professor que sai da sala de aula e vira diretor de escola. Então, volto ao ponto, qual à qualificação que o sistema de ensino está ofertando para esse gestor?

Reunião não é qualificação, é plano de treinamento, plano de capacitação, plano de curso de gestão escolar e, não apenas uma reunião de repasse de informações, mas, sim, um encontro técnico, um encontro em que sejam discutidos mecanismos, meios, formas, objetivos, estratégias. (I02)

O despreparo na elaboração de metas e objetivos também foi evidenciado no relato do inspetor I03.

Na prática, a teoria é outra, sabe, [...]? A gente vai pra escola, o gestor, ele vai pra escola, o inspetor também, ele vai pra escola com planejamento, né? Ele precisa de organizar ali as três dimensões na escola e tudo, e chega lá, ele se depara todos os dias com situações inusitadas que não estavam programadas, né? (I03)

Assim, pode-se dizer que o papel de diretor proposto por Quinn (2003) não foi identificado na figura dos diretores escolares por parte dos inspetores escolares, por não apresentar traços que projetam as suas expectativas aos seus subordinados gerando metas e objetivos para o alcance de resultados (Picchiai, 2008; Brandão et. al., 2022).

4.3.3 Gerenciamento de projetos e planejamento do trabalho

Na concepção de Quinn (2003), o perfil coordenador se mostra como aquele que dá sustentação ao fluxo do sistema, garantindo recursos diversos para facilitação do trabalho, tais como organização dos esforços da equipe, agendamento e resoluções logísticas. Quando questionado sobre projetos ou iniciativas do diretor ou da escola com o propósito de facilitar o trabalho ou melhoria do fluxo de aprendizagem dos alunos, os entrevistados disseram que os projetos, em sua maioria, têm sua origem na Secretaria de Educação.

Olha, hoje nós temos tantos projetos que já são impostos pela Secretaria [de Educação] que acaba que é muito difícil o próprio diretor conseguir criar um projeto ou mesmo inovar em algum projeto, visto a quantidade de frentes de trabalho desse diretor. (I02)

Então, diante de tantas diretrizes, diante de tantas normativas da Secretaria [de Educação], não dá tempo de outras coisas. Mal dá tempo para cumprir o que está posto e estabelecido para cumprimento, sabe? (I03)

Notou-se que o volume de atribuições do diretor, aparentemente, o impede de viabilizar recursos para desenvolvimento de projetos e iniciativas que visam melhoria no fluxo de trabalho. Diante da carência, o órgão superior assume essa tarefa, como verificado no seguinte relato:

Sim, geralmente sim. A Secretaria [de Educação] já faz parceria com muitos projetos. (I08)

Ora, se o próprio órgão superior já viabiliza os projetos a serem executados na escola para facilitação do trabalho, caberia ao diretor escolar, ao menos, a sistematização desses projetos. Mas, isso, não ocorre, conforme evidenciado no relato de I04.

Não existe, como eu te falei, uma sistematização. Normalmente, não. Quando não é cobrada essa sistematização, não existe, não. Mas há o acompanhamento, sim. Até porque, muitas vezes, nas reuniões gerenciais entre diretor e Secretaria de Educação, no caso Superintendência, os diretores, às vezes, têm que dar *feedback*, têm que dar retorno daquilo que tá avançando, daquilo que tá acontecendo no interior das escolas. (I04)

Desse modo, constata-se que o papel gerencial de coordenador não foi identificado nos relatos dos inquiridos, pois os diretores escolares repassando a função de coordenação a outros membros de sua equipe, tal como observado nos relatos de I04 e I05.

Então, acaba que, em alguns momentos, essa distribuição das tarefas dos projetos nem é por ação do diretor, não. É algo que já é previamente, às vezes, estabelecido. Nem é uma ação do diretor, a distribuição das tarefas dos projetos, muitas vezes. (I04)

As pedagogas conversam com os professores que já têm, às vezes, uma facilidade. Se vai trabalhar matemática, então, os professores de matemática, eles apresentam o projeto. Então, eles são responsáveis. Então, quem acompanha é as pedagogas. Nem é o diretor que acompanha. (I06)

Portanto, o papel gerencial do modelo de Quinn (2003) não foi um atributo identificado nos diretores escolares pelos interrogados.

4.3.4 Monitoramento informacional e administração dos processos essenciais

O monitor do modelo gerencial de Quinn (2003) se destaca como um bom analista. Domina todos os fatos e detalhes, tem gosto pela análise e informações de rotina, possuindo boa condução de relatórios e outros documentos (Quinn, 2003).

Algumas características desse papel gerencial foram identificadas pelos entrevistados:

Entendeu? É todo dia, todo dia, todo dia uma questão nova. E se o diretor não ficar antenado, se ele não rebolar pra poder, né? Se ele não for um cara descentralizador, porque aquele que é centralizador ele não dá conta. Se ele não trabalhar em equipe, ele fica pra trás. (I07)

Percebe-se, então, que o monitoramento das informações e o controle dos processos essenciais são realizados com auxílio e intermédio da equipe.

Então, ele recebe e ele já tem pessoas que já vão resolver aquela situação. O pessoal tem lá a secretária, tem a secretaria da escola, os vice-diretores são peças importantes, também, cada um tem uma responsabilidade e ele, com algumas outras coisas, mas ele que distribui. (I06)

Notou-se que o monitoramento das informações e controle dos processos essenciais tem a sua realização pelo próprio diretor e por membros da equipe a quem atribui a função.

Não há um fluxo de processos definidos, não há quem possa auxiliar. É basicamente fulano, por favor, me socorra. Beltrano, me ajuda nisso. Fulano, preciso muito que você engaje nesse projeto, que você pegue isso. Porque tudo é da demanda do gestor, tudo é da demanda do diretor. E pela demanda, ele acaba sendo o ponto focal ali, mas ele precisa distribuir esses processos para que os outros servidores acompanhem e auxiliem. Mas a gente não tem uma ferramenta. (I02)

Uma possível explicação para os atributos do papel de monitor, conforme o modelo de Quinn (2003), aflorar nas gestões dos diretores escolares como relatado pelo inspetor I04.

Olha, a avaliação geral é de que é um volume de informação altíssimo. Fazer no interior

da escola, ele tem que estar o tempo todo ligado no *e-mail*, vai chegando, vai chegando, são vários setores, várias demandas. Então, é muito grande. [...] Não dá pra priorizar uma coisa ou outra, não. A coisa ali é tudo mesmo. E, normalmente, já chega com prazos impostos e se vai atrasando, os prazos vão sendo cobrados. A gente vê que via de regra, uma certa priorização é na tudo aquilo que envolve o financeiro da escola. Porque é o que pega mesmo, é o CPF do diretor que fica ali. [...] Pega mesmo. Onde o diretor costuma perder cargo, costuma ser por improbidade. E, isso, é muito sério. E tem que devolver dinheiro. E, às vezes, não é nem por má fé, muitas vezes é por imperícia. Porque é onde o diretor não foi preparado. (I04)

Destarte, o receio da possível responsabilização como mencionado, pode ser uma razão para a manifestação do presente papel gerencial identificado pelos inspetores escolares.

4.3.5 Gerenciamento de conflitos, constituição de equipes e processo decisório participativo

O facilitador, papel gerencial definido por Quinn (2003), qualificado como o gestor que fomenta os esforços coletivos, promove a coesão e o trabalho em equipe e administra os conflitos interpessoais, sendo o perfil gerencial com características mais democráticas de gestão. Nesse sentido, tem-se o perfil gerencial que se espera, com maior frequência, a presença de diretores escolares selecionados pelo processo de escolha de diretor, sobretudo, em razão das previsões legais de gestão democráticas prevista no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal (CR/1988), em diversos artigos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/1996) e na meta 19 da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Desse modo, quando questionados sobre os processos decisórios da escola que o diretor escolar envolve os demais servidores, os entrevistados responderam:

Mais de delegar. Não. É mais de delegar, até porque não dá conta. Se ele for centralizador, pouco tempo ele adocece. Pouco tempo ele tende a adoecer, ele tende a não dar conta porque a demanda é muito grande. (I04)

O pedagógico. O pedagógico envolve. E, também, essas questões do colegiado, de uma forma ou outra, ele envolve as pessoas e a maior forma de envolvimento é no pedagógico. Por exemplo, se tem reunião administrativa, os servidores não gostam de ouvir nada que é administrativo, não gostam de saber nada. (I06)

Deveria ser circular, né? Principalmente por causa do colegiado. É, mas a gente sabe que o colegiado não atua, então fica só por conta dele. (I07)

Constata-se nos relatos dos entrevistados que não ocorre o fomento das decisões coletivas por parte do diretor escolar. Segundo o inspetor I04, em função do excesso de demandas, o diretor delega algumas das decisões, embora exista a instância do colegiado para aquelas consideradas coletivas, mas não atuante, como informado pelo entrevistado I07. Outro ponto a se considerar está no desinteresse identificado pelo entrevistado I06 que, salvo nos assuntos pedagógicos, a equipe não se interessa pelos assuntos administrativos. Tal fator ilustrado pelo I06, pode ser explicado, justamente, pela falta de promoção das decisões coletivas.

Outra questão importante tratada foi sobre o papel gerencial do facilitador diante das resoluções de conflitos.

Depende muito, né? Se o diretor, às vezes, está envolvido no conflito também. Se o conflito, às vezes, está junto dele. Se ele é amigo de alguém ou não. Espera-se que ele tenha uma postura ética e desenvolva ali um trabalho de resolução desses conflitos, de solução, de mediação desses conflitos. Mas, muitas vezes, ele não é capacitado pra isso, ele não sabe mediar o conflito. (I02)

Quando são pessoas que não tem muita ligação com a gestão, geralmente, você fica sabendo de tudo que acontece. Se é uma pessoa que é parceira dele, geralmente, você não sabe de toda a informação não. Fica sabendo aos poucos. Isso, se chegar para o serviço de inspeção. Porque se não resolve dentro da escola, aí acaba que chega para o serviço de inspeção. Mas tem coisa que dilui lá mesmo. (I08)

Extrai-se dos relatos dos entrevistados que as resoluções de conflito são tratadas de maneira parcial, com soluções apresentadas pelo inspetor escolar quando os envolvidos não têm grau de proximidade com o diretor.

Assim, apesar do papel gerencial se aproximar das expectativas de condução de uma escola pública em razão da previsão legal de gestão democrática, o perfil analisado não foi adequadamente identificado pelos entrevistados.

4.3.6 Comunicação eficaz, desenvolvimento da equipe e compreensão de si e dos outros

O mentor, de acordo com Quinn (2003), assume o papel gerencial do interesse humano e, ao lado do facilitador, se no contexto do modelo das relações humanas. Esse papel se caracteriza pela empatia e o desenvolvimento de pessoas de maneira cuidadosa.

Nesse sentindo, quando perguntado sobre o acompanhamento do desempenho dos servidores e identificação do perfil socioemocional, os entrevistados responderam:

A gente tem um sistema de avaliação estadual que é avaliação de desempenho vai verificar competência ou perfil. Ela vai verificar a entrega de resultados. E a própria avaliação de desempenho é um ponto polêmico na escola e de conflito, visto que o próprio diretor é quem não avalia sozinho, é uma comissão que avalia. Mas é ele quem pode conduzir aquela comissão e levar essa comissão a tomar decisões sobre notas ou sobre avaliações dos servidores e não estar dentro das competências da avaliação de desempenho, perfil socioemocional, nem do diretor, nem dos servidores. Pelo contrário, que está ali para entregas de resultados. (I02)

Olha, nas avaliações de desempenho isso vem às vezes predeterminado, sabe? Mas eu diria que isso é bem superficial, a gente não consegue muito captar de uma forma mais aprofundada. [...]. A maioria procura dar *feedback*, procura orientar, procura... resolver situações que acontecem no interior da escola e, aí, não é só também com professores, não é só com servidores, é junto a comunidade também, pais, alunos, os próprios alunos, muitas vezes tem que se fazer isso também. (I03)

Depreende-se dos relatos dos entrevistados que, embora exista um sistema legal pré-determinado de avaliação de desempenho, os diretores escolares acompanham o desenvolvimento dos servidores, mas com atenção não apenas a esses, também aos alunos e a toda comunidade. Semelhante circunstância foi observado no relato do inspetor I08:

Igual tem alguma situação de violência de aluno chega pra ele. Ele também tende a resolver de abuso sexual. A gente tem casos de criança sendo abusada em casa. Então, tem que acionar o conselho tutelar. Existem as brigas que aquele controle parental, fica o pai e mãe brigando por controle de aluno. Acaba que a escola entra no meio. Então assim, geralmente os diretores também. (I08)

Portanto, verifica-se que o papel gerencial de mentor foi identificado pelos entrevistados quando questionados sobre o perfil gerencial dos diretores escolares.

4.3.7 Gerenciamento de inovação, pensamento criativo e convívio com mudanças

Sobre o inovador, Quinn define esse papel gerencial como visionários, sonhadores inteligentes capazes de enxergar ao longe. Alguns dos atributos desse papel gerencial está na criatividade, adaptabilidade a mudanças e tolerante a riscos e incertezas. Quando perguntado aos entrevistados se os diretores escolares são criativos, assim responderam:

Os que se destacam, sim. Mas eu não vou te dizer que é de maneira geral. Em média, a maioria não se destaca. (I03)

Com propriedade, sabe? Eu percebo que eles se esforçam. Uns, porque não tem e outros porque tem habilidade. Pequena parte. (I07)

Portanto, no quesito criatividade, os entrevistados, de forma geral, não identificaram semelhante característica nos diretores escolares selecionados pelo processo de escolha de diretor junto a SRE-Metropolitana B. A respeito da inovação, apresentaram o seguinte relato:

E pensando no cenário que cada vez mais nós caminhamos para a inovação tecnológica, então, eu penso que o gestor, ele precisa estar apto a essas funções. E o gestor que não gostar dessas funções: ‘obrigado querido, não é seu lugar aqui’, sabe? Porque a Secretaria trabalha com inovações. Educação é sinônimo de inovação também. Então, a gente precisa estar apto a essas inovações tecnológicas. (I02)

Essa é uma situação um pouco mais diluída. Nós temos diretores, por exemplo, quando a gente fala em informatização, quando a gente fala de sistemas, que tem uma maior facilidade e o maior conhecimento e, aí, esses aí, tentem a buscar mais facilmente. É, acontece. Às vezes não tem muita familiaridade com isso. E, aí, a tendência é procurar ajuda. Ou do inspetor, ou dos próprios setores dentro da superintendência. (I04)

Notou-se nos relatos dos entrevistados I02 e I04 que o diretor escolar, ainda que não tenha familiaridade com inovações tecnológicas, vem sendo obrigado a se adaptar e atualizar

no que se refere à modernização. No que diz respeito a adaptabilidade a mudanças, os entrevistados relataram:

O cargo do diretor, ele precisa o tempo inteiro trabalhar com inovação, com criação, com ideias, com novas propostas, com ferramentas. Então, o tempo inteiro esse gestor escolar, ele vai ter essa necessidade de inovar. E aquele que não sabe inovar, que não sabe ser criativo ou perpetuar novas, fomentar novas ideias, ele vai se escorar em alguém que sabe fazer isso. (I02)

Costuma ser estressante. E essa incerteza é o tempo todo na escola, tá? Chega memorando e mais memorando o tempo todo, o dia inteiro. Às vezes, uma orientação que sai num memorando de manhã, à tarde, já é outra diferente. Então, isso aí é estressante, isso causa um certo estresse. Isso causa resistência, às vezes, principalmente com sistemas novos. O sistema novo tende a não vir bem redondinho. A gente tem uma familiaridade maior com ele, no início ele dava muito problema, isso tudo gera inseguranças, isso tudo gera resistência.” (I04)

Os servidores, alguns resistem mudanças, onde a gente fala que tem muitas falas que, às vezes, podem nos agradar, mas nem todos também não são, não. Mas ele vai tentando, não é? (I06)

Observou-se nos relatos dos entrevistados que a adaptabilidade a mudanças não se apresenta como uma característica presente, de forma geral, nos diretores escolares. Desse modo, diante da não identificação dos atributos do papel gerencial inovador, pode-se concluir que a maioria dos entrevistados não percebeu semelhante perfil gerencial dos diretores escolares da SRE – Metropolitana B.

4.3.8 Constituição e manutenção de base de poder, negociação de acordos e apresentação de ideias

Para Quinn (2003), do negociador se espera a utilização da sua alta capacidade de persuasão para obter vantagens e recursos para a organização (Picchiali, 2008; Brandão et al., 2022). Segundo Quinn (2003), o negociador possui astúcia política, capacidade de persuasão e influência para manutenção do poder. Diante dessas qualidades, os inspetores foram

questionados e relataram:

Tentar convencer, muitas das vezes, o servidor de cumprir a sua própria atribuição, aquilo que é dele, que ele tem que fazer, porque faz parte, tem uma resolução que tá ali falando pra ele: ‘ó, é você que tem que fazer’, mas, muitas das vezes, o diretor tem que convencer o servidor a fazer o que ele tem que fazer. Porque o diretor, como ele tem que conhecer a equipe dele, ele já sabe quais as estratégias daquilo que ele vai falar, que vai convencer, que vai surtir efeito. Então, no fundo, quando ele já vai apresentar, ele já sabe, ele já tem o conhecimento de que vai ser aceito pela equipe. Entendeu? (I01)

Se o diretor, ele é um professor, ele já se pressupõe que ele seja um líder nato. professores são líderes. E os que não são líderes, eles desistem da educação rápida. Então, pensando que o professor já é um líder e ele já consegue mobilizar a sua comunidade até para receber os votos no processo de escolha do diretor. Então pressupõe-se que esse diretor já seja um líder. (I02)

Percebeu-se nos relatos dos inspetores que os diretores possuem certa habilidade de persuasão, ao ponto de convencer a equipe a cumprir a própria tarefa, como demonstrado por I01. No mesmo sentido, I02 destacou o papel de liderança inerente ao diretor escolar escolhido pelo processo de escolha que, pela capacidade de convencimento, alçou o cargo de diretor. Da mesma maneira, I06 e I07 apresentam a capacidade negocial dos diretores escolares.

Eles têm aquele jeito de chegar. É igual de fato, a questão da sensibilidade, das relações, de se colocar no lugar do outro, de valorizar as pequenas coisas, de dar atenção. Hoje, todo mundo quer muita atenção. Hoje, todo mundo quer muita atenção. Não posso falar característica, não estou sabendo pensar em uma característica que identifique isso, mas para mim é. Não sei te falar o que é. [...]. Tem que ser em cima de legislação. Toda fala, ele pode tentar não mudar a legislação, mas falar de forma mais leve. (I06)

Ah, mas sempre tem capacidade demais. Boas. Negociar é com eles mesmos. (I07)

Portanto, considerou-se pelos relatos que os atributos do perfil negociador são identificados pelos entrevistados de forma tão evidente que chega a ser destacado como uma das principais características, conforme declarou I07.

4.4 Perfil gerencial na percepção dos diretores escolares

Os diretores escolares entrevistados demonstraram grande perspicácia sobre os assuntos abordados, demonstrando elevada autocrítica e sinceridade de posicionamentos. Apesar das perguntas se dirigirem ao próprio modo deles administrarem, foram capazes de garantir certa neutralidade apresentando posicionamentos consistentes, como se observa no relato espontâneo ao final da entrevista dos diretores escolares D6 e D13.

A escola é muito... A comunidade escolar é que tá aqui eternamente, tem que produzir. Agradar bem a comunidade e pedagogicamente. Esse aluno tem que ser um bom cidadão, com dignidade, com conhecimento e ser uma boa pessoa lá fora. (D06)

Sim. E eu convivo com diretores de escolas maiores... de escola que atende anos finais... e de no médio... então, eu fico às vezes pensando... esses gestores... quantos desafios que eles têm... Eles são muito... lidar com tantas demandas... lidar com o público... enorme, lidar com uma faixa etária de adolescente que não tá fácil, né, de lidar. Lidar com aquele professor comprometido, que eu falo, né? Aquele professor comprometido, que tem um domínio de sala, que faz bem a... No final do mês o salário dele é o mesmo daquele outro... que leva as coisas mais ou menos... [...]. Então, eu acho que, hoje, ser um gestor, são muitos desafios, muitos desafios, mais do que gerir ali o pedagógico e administrativo, o gerir o ser humano as relações. eu acho que é o desafio maior hoje de uma gestão, de um gestor. (D13)

Depreende-se dos relatos dos entrevistados a clara percepção de seu papel social enquanto gestores, conforme expresso pelo diretor D06 e, ao mesmo tempo, a transitoriedade administrativa aliada aos desafios da gestão de uma escola pública, conforme observado pelo respondente D13. Desafios esses que extrapolam o cotidiano do pedagógico e do administrativo, conforme afirmou o entrevistado, exigindo do gestor conhecimento teórico e prático e verdadeira concepção dos papéis gerenciais. Desse modo, sob a lente dos próprios diretores escolares, analisa-se nas seções seguintes os seus papéis gerenciais à luz do modelo de Quinn (2003).

4.4.1 Produtividade, fomento ao ambiente produtivo e gerenciamento do tempo e do estresse

O produtor do modelo de Quinn (2003) se caracteriza pela objetividade e praticidade, com foco nas tarefas e no planejamento com motivação e intuito de se atingir os resultados previamente definidos (Picchiai & Moreira, 2020). Quando perguntados sobre planejamento e motivação, os entrevistados relataram:

100%. Um diretor desmotivado, o resultado da escola dele é péssimo. porque ele não tem interesse, ele não está interessado, ou ele está ali por motivos que não são da gestão. O tanto é que o gestor tem que ser dedicação exclusiva, dedicação mesmo, exclusiva e de verdade, porque a escola precisa muito da mão do gestor. (D05)

Olha, a minha motivação era maior do que a entrega. Quando você entra na gestão, você tem metas, metas suas. Metas de gestor pessoal que você quer entregar. Muita coisa para fazer, você coloca ali no plano de gestão, mas o Estado tem umas metas que são diferentes das suas. São metas de índices. As minhas metas elas não são muitas. Tem as metas de índice, mas elas não estão voltadas muito pra índice. (D07)

Embora reconhecida pelo entrevistado D05, a motivação se encolheu, se abrandou frente a distinção de resultados esperados, conforme o relato D07 que alega que os frutos esperados da administração superior se concentram em índices estatísticos, razão da redução motivacional. No mesmo sentido relata D02:

É assim, é muito. Realmente bem subjetivo essa pergunta que eu quero falar hoje em dia, mostrar... hoje em dia o diretor motivado é um pouco delicado, a gente vive uma pressão, é muito forte, é para bons resultados. Essa pressão acaba tirando um pouco da nossa motivação. Porque o que acontece é que nem sempre os resultados que se espera a gente alcança. (D02)

Porque se você analisar isso, meu... Porque, por exemplo, às vezes, eu posso estar motivado pra eu trabalhar, vamos pensar assim mesmo no contexto, né? Tipo assim, ‘ah, eu tenho que estar motivado pra eu trabalhar’. Mas nem sempre a minha motivação, ela vai estar de acordo com o meu resultado, porque, às vezes, o resultado vai depender do outro. (D11)

Corroborando, o entrevistado D11 afirma que o resultado independe da motivação do diretor escolar e podem ser reflexo da produtividade do outro, se referindo tanto ao profissional quanto ao aluno, já que o objetivo escolar é sempre a educação de qualidade (Barz & Morais, 2022). Assim, considera-se pela ausência do presente perfil gerencial do modelo de Quinn (2003) da análise das falas dos entrevistados.

4.4.2 Desenvolvimento comunicacional, estabelecimento de metas e planejamento organizacional

O diretor, por sua vez, que também compõe as metas racionais do modelo de Quinn (2003), identifica-se por pelas metas e objetivos claramente estabelecidos, explicitando processos de planejamento decisivo, demonstrando que as decisões são tomadas por ele. A esse respeito, os entrevistados esclareceram:

O diretor não tem autonomia pra nada, na verdade. Tudo que a gente vai fazer, nós temos que passar, primeiramente e em especial, ao colegiado. Aí, dependendo da demanda que foi passada pelo colegiado... aí, o colegiado aprovou, tem a verba, tem como fazer, não vai, por exemplo, construção. Eu não posso fazer de jeito nenhum, mexer, quebrar parede ou construir uma... um... um... um... um... um... tabladinho um... um... um... um... um... um... um... um... um... como que chama, aquela vala, né? Aquela valinha. Isso, não posso. Uma vala nem nada. Mexer na estrutura somente através da Secretaria de Educação. (D04)

Detectou-se no relato do entrevistado que o poder decisório do diretor escolar foi mitigado, pois algumas de suas decisões precisam, primeiramente, da aprovação do colegiado escolar e, ainda, da Secretaria de Educação. Nesse mesmo sentido relatou o entrevistado D11.

Por exemplo, hoje eu vou dar um exemplo para você sobre como o processo de contratação, [...]. O processo de seleção antes era mais específico, tinha que ser professor de filosofia. Agora não. Aí, é uma pessoa de ciências humanas, ciências sociais, qualquer um pode dar filosofia para tampar o buraco. Então, é uma realidade que você não vai ver numa escola particular. (D11)

Percebeu-se no relato do diretor que, por se tratar de escola pública, o processo de

contratação de professor segue um rito diferenciado, sendo que o diretor escolar não tem a capacidade de interferir. De forma um pouco diferente, expressou-se o entrevistado D12.

Nós somos uma escola pública onde nós trabalhamos igual a escola privada. Nós temos que ter respeito, nós temos que ter compromisso, nós temos que cumprir metas, a visão do nosso aluno, né? E é como se fosse uma escola, a responsabilidade é a mesma. (D12)

A esse respeito, o diretor escolar D11 esclareceu.

Então, a gente vê, por exemplo, mais dedicação numa empresa privada do que a empresa pública. Porque, por exemplo, o servidor, na instituição privada, ele tem aquela preocupação, olha, eu posso ser mandado embora. Não que eu estou sendo a favor do desligamento do servidor. Mas eu entendo que tem algumas coisas no privado, que na pública, 'ah, vou ficar mais cinco minutos aqui no café, vamos atrasar cinco minutos pra subir, vamos liberar o menino cinco minutos mais cedo'. Então, de cinco em cinco, quando você for fritar os fritos e os ovos, você liberou, foi vinte minutos no dia. (D11)

Portanto, depreendeu-se do relato do entrevistado D11 que o diretor escola não tem a faculdade de contratar ou dispensar professores e servidores sob sua administração. Na mesma linha, manifestou-se D14.

A escola não é minha, a escola não é sua. Mas essa visão de público ampliada, que é meu e eu posso fazer o que eu quero, na hora que eu quero, quando eu quero, não é assim que as coisas funcionam. Então, o liquidificador que tá lá na cozinha me pertence. Mas, aí, a gente tem que lembrar que dentro do ambiente da escola e dentro da cantina não é qualquer um que entre. (D14)

Notou-se que, apesar de público, existem regras que devem ser observadas. Contudo, muitas delas dessas regras, bem como os objetivos e metas, não são definidas pelo gestor da escola, mas pela instância superior.

Geralmente, a gente não tem muito essa... eu tô pra te falar que a gente não tem essa prerrogativa, porque a gente, ela tudo vem direto da Metropolitana. A meta do IDEB é da Metropolitana, ela mandou para mim 4.6 a meta que tem de, por exemplo,

preenchimento de dados. Tudo vem da Metropolitana e, eu, não tenho assim o meu objetivo da escola lá quando no processo da indicação, da direção, pra gente tornar uma escola mais democrática, dinâmica, tem aprendizado e tal. Mas dentro de um planejamento diário, a gente não consegue fazer isso. (D11)

Sim, essa demanda ela já vem da Secretaria e cabe a nós o projeto, o nosso plano de ação e nele colocar. (D12)

Assim, considerou-se nos relatos dos entrevistados que o papel gerencial analisado não se faz presente nas gestões escolares dos diretores selecionados pelo processo seletivo de escolha de diretor da SRE-Metropolitana B, pois, ou as decisões são de instâncias superiores ou são definidas pelo colegiado escolar, indo em desconformidade à definição de Quinn (2003).

4.4.3 Gerenciamento de projetos e planejamento do trabalho

No que diz respeito ao papel gerencial do coordenador, segundo o modelo de Quinn (2003), este possui atributos tais como, organização, esforços em equipe e enfrentamento de crises (Picchiai, 2008). A respeito da análise dos referidos atributos dos diretores entrevistados, destacou-se:

Então, o último agora foi o da feira cultural, que foi sensacional. E eu participo de todos. Eu visito todas as exposições e envolvo a escola toda. De manhã lá, o turno é ensino médio e, à tarde, é fundamental dois, do sexto ao nono. Então, eu me envolvo sempre muito nas atividades dos meninos. (D04)

Quando a gente constrói lá na hora, a gente já indica quem é a pessoa responsável. Nesse vídeo, hoje, que eu tô citando pra você, que é a respeito de questões matemáticas do raciocínio lógico, é a professora mesmo do projeto, que ela trabalha com a parte da matemática na educação integral. Entendeu? (D08)

Acompanho, acompanho a formação, para fazer também essa divisão de tarefas, eu acompanho, eu participo dos módulos. (D09)

De fato, no que se refere a organização, foi perceptível o envolvimento e a coordenação

dos projetos escolares dos diretores escolares, ressaltados nos relatos de D04 e D09 e corroborada a respeito da elaboração por parte do entrevistado D08.

No que se refere aos esforços em equipe, o relato de D05 esclareceu:

Acompanha essas distribuições de tarefas e de projetos é o pedagógico. Como nós somos uma escola muito grande a gente tem um grupo de pedagógico de supervisoras pedagógicas igualmente grande. A tarde eu tenho duas de manhã, eu tenho três. Essas três supervisoras são divididas. Eu tenho dois prédios, um prédio com nove salas e um com 14. Aí, eu deixo uma supervisora para um prédio, uma supervisora para o outro prédio e uma supervisora como se fosse uma coordenadora daquelas duas. Então, elas trabalham juntas. E, aí, todas as demandas pedagógicas são discutidas com o grupo gestor que é formado pelo diretor, pelo vice diretor de cada turno, pelas supervisoras pedagógicas e pela coordenadora do novo ensino médio. (D05)

Percebeu-se, portanto, o esforço do diretor escolar no sentido do trabalho em equipe, ilustrado nitidamente no relato do diretor D05. Ainda sobre o trabalho em equipe, exemplificou o entrevistado D06.

Então, eu trabalho muito nisso. Tem um professor da escola que gosta de trabalhar com os meninos no Inhotim. Tem um trabalho específico que leva esses alunos. Você tem que preparar a comunidade, os alunos, a família, para que ele vá e depois tem o retorno para a comunidade escolar. Então, é um trabalho construído coletivamente e tem trabalhos que são pontuais e a gente avalia que toda iniciativa é importante. Então, dá avas para as ideias e criatividade do professor. (D06)

Depreendeu-se, portanto, que os atributos do papel de coordenador definidos no modelo de Quinn (2003) estão notoriamente presentes nas atitudes e ações manifestas nas falas dos diretores escolares ouvidos.

4.4.4 Monitoramento informacional e administração dos processos essenciais

O papel gerencial de monitor foi definido por Quinn (2003) como aquele que faz controle e análise, que verifica se as regras estão sendo cumpridas (Picchiali & Moreira, 2020). Neste sentido, relataram D04 e o D07:

Que a gente faça novas coisas na escola, eu processo, eu analiso, eu gosto muito de discutir e conversar com a minha equipe gestora, a vice-diretora e a supervisão, para a gente poder tomar as melhores decisões, para que não beneficie determinados grupos. Para que a gente possa fazer uma coisa justa, que seja uma coisa bacana, que contemple todos. As decisões mais comuns são aquelas mais fáceis, vamos dizer assim, são as vindas da Secretaria, porque, praticamente, roda, né? Você não precisa quebrar muito a cabeça. Mas, as outras demandas, a gente tem que fazer uma análise. Elas são periódicas, os professores sempre trazem alguma coisa pra gente, mas a gente tem que fazer toda uma análise, se é possível realizar ou não. (D04)

Isso, eu vou acompanhando dentro dos dados. A gente tem uma plataforma hoje, que é até eficiente, né? Que é uma plataforma de acompanhamento de dados nosso aqui com tudo, né? É uma plataforma que o Estado colocou, certo? Ela serve para ver se todo mundo fechou os diários, se todo mundo... as notas alcançadas, a presença, tudo isso tem um painel que facilita a gente a controlar tudo. (D07)

Notou-se nos relatos dos entrevistados que há um verdadeiro controle e monitoramento das atividades e da gestão da escola. A esse respeito, o diretor escolar D07 ainda complementa:

A gente está mais do que um controlador de tudo aqui. Então, a gente consegue... Mas também a conversa diária, por exemplo, eu te falei que eu chego em cada setor e, aí, eu pergunto né? Aí, efetivou isso. Então, aquele negócio, né? Que eu uso muito um ditado alemão que fala o seguinte, né? Confiar é bom controlar é melhor ainda, então, eu fico. (D07)

Na mesma esteira, o entrevistado D12 elucidou:

Então, é feito, muitas das vezes, um monitoramento, uma conversa, um diálogo. E, eu, aposto muito neles. Eu falo com eles assim: “vocês conseguem, vocês são capazes”. E também falo: ‘leia tal livro pra você ver’. Vou me instituindo assim. Porque o mercado... o mercado de trabalho dentro da escola, os nossos professores, aqueles que têm uma didática, tá acabando. (D12)

No que diz respeito ao acompanhamento das regras, o entrevistado D11 relatou:

É aquela coisa, se a gente manda e espera que o servidor leia, porque ele tem um módulo dele para ler, a gente acredita que lê. E, dependendo do documento, às vezes, é um documento orientador, por exemplo, de DED, que vai mudar a rotina, por exemplo, do magistério, alguma coisa dele, a gente dizendo a gente, a resolução tá aqui, o ponto principal dela é essa, a gente precisa se atentar nisso. Então, vamos fazer isso, vamos fazer o nosso. Entendeu? Então, tem esse momento de discussão. (D11)

Portanto, fica evidenciado o adequado controle da rotina e das informações por parte dos diretores escolares selecionados pelo processo de escolha de diretor, como clarifica o entrevistado D08.

Quando a gente recebe alguma coisa urgente, eu mesmo tomo frente. Eu mesmo passo. A gente também tem um grupo com os professores. A gente tá passando... Aí, a gente, pra ser mais rápido, a gente usa o *WhatsApp*, né? Pra essa finalidade, ou mesmo o *e-mail*, né? Quando a coisa flui mais rápido, às vezes é só com aquele profissional, a gente manda pra ele imediatamente, só pra ele, depende, né? Da situação. (D08)

Assim, pode ser possível afirmar sobre a identificação do perfil gerencial do monitor da proposta do modelo Quinn (2003) depreendida dos relatos dos entrevistados.

4.4.5 Gerenciamento de conflitos, constituição de equipes e processo decisório participativo

O papel gerencial do facilitador definido pelo modelo por Quinn (2003) apresenta o perfil gerencial cujas características mais se espera de um gesto escolar em função do panorama das concepções de escola democrática que passam a vigorar no pós-constituição de 1988. O facilitador fomenta os esforços coletivos, promove a coesão e o trabalho em equipe e administra conflitos pessoais (Picchiai, 2008). De fato, quando questionados, semelhante atributos estiveram presentes nos relatos dos entrevistados, como pode ser notado no que diz respeito ao fomento do trabalho coletivo.

Eu falo com eles: ‘ó gente, vamos lá, vamos fazer bonito. Não quero nome nosso na lista negra da SRE não’. Então, eu vou falando com eles, brinco muito. Nós temos os grupos. Aí, eu sei, mais gente ao DED fechado, o que é o Diário Escolar Digital e o diretor ele é penalizado caso não haja o cumprimento da tarefa pelos professores. Então,

eu gosto muito de motivá-los assim, brincando, soltando uma piadinha, fazendo uma graça e, aí, quando dá certo, eu sempre elogio, agradeço muito e mostro a importância da união da equipe. Eu gosto muito de mostrar isso, sabe? O que é importante mesmo. É muito importante que a escola esteja ajustadinha para as coisas fluírem. (D04)

Dando bombonzinho? Não, estou brincando. O lanche especial. O lanche pedagógico. Como eu te falei, a gente vai muito na técnica do convencimento mesmo. De pegar na hora que a gente é capaz, que apesar da escola pública ter todas as suas limitações que a gente está ali, para exercer um papel. Você busca muito essa metodologia, mais ali na raizinha do coração para motivar para emocionar um pouco. A gente faz umas dinâmicas mais divertidas, digamos assim. Trabalho muito a questão da comunicação não violenta dentro da escola. Promovo algumas dinâmicas entre eles. Então, assim, aos poucos com essa iniciativa de quando a gente fala de diálogo de convencimento você vai convencer. (D10)

Percebeu-se nos relatos dos entrevistados o fomento no sentido do trabalho coletivo e esforços para que o grupo trabalhe em equipe. No mesmo sentido, também se posiciona o entrevistado D12.

Todos os processos que acontecem no espaço escolar, ele é decidido coletivamente, desde a compra da merenda. Às vezes, eu tenho uma ideia, mas eu primeiro jogo pra eles. Assim, muitas das vezes, abraçam acrescentam algo, né? Sim, é isso sim, jogar ideia e, aí, aparece um monte de ações você pode incrementar dentro do projeto. (D12)

Portando, observou-se que o implemento do desenvolvimento do trabalho em equipe se faz bem presente na conduta dos diretores escolares. Em circunstâncias semelhantes se reconhece quando perguntados sobre o desenvolvimento dos servidores e tomados de decisões da escola.

Tem decisões que são pedagógicas, que a gente decide na reunião de modulo. Depois mais administrativos ou decisões que vai comprometer, talvez, a caixa escolar. É tudo baseado através do conceito do colegiado escolar. Eu não tenho autonomia para decidir muitas coisas sozinha. É sempre baseado como suporte do colegiado escolar. (D02)

Nós conversamos, avaliados geralmente. Tudo agora a gente leva para o colegiado. Tudo, tudo. Qualquer coisa, questão de aluno que está dando problema, algum recurso que chegou para a escola, o que nós vamos comprar, tudo está sendo discutido no colegiado. E no colegiado você tem todos os segmentos da comunidade escolar. Você tem servidor, você tem professor, você tem os ASB, você tem a EEB, você tem aluno, você tem pai. Então, tudo é discutido para a comunidade escola. (D03)

Olha, tem as decisões que são mais de colegiado, né? A parte financeira, porque já vem tudo muito já com os objetivos, tudo certinho, o que você pode e o que você não pode comprar, no caso da parte financeira. Mas essa parte mesmo pedagógica, a gente faz as reuniões mesmo com os especialistas e eles repassam também. Ah, o professor tal deu uma ideia tal. A gente podia pensar nisso e incorporar ou não. (D09)

Considerou-se nos relatos dos entrevistados que as decisões da escola, de maneira geral, não são decididas pelo diretor escolar individualmente, mas ocorrem de forma coletiva. No que diz respeito a gestão dos conflitos pessoais, os entrevistados revelaram:

Primeira coisa que eu faço, a primeira coisa é a escuta dos dois. Não ponho lenha na fogueira. Não jogo álcool na gasolina. No fogo, né? Gasolina no fogo. Então, já corto e já parto para a situação dos melhores lados, dos melhores momentos. Vocês já tiveram bons momentos, né? Agora, por causa disso, O que vai acontecer? Então eu pego a situação... e eu tento transformar... eu faço uma conciliação mesmo.” (D04)

Diálogo. Acontece, sempre acontece, a gente sempre tem desentendimento entre servidores. A gente chama os professores, conversa, supervisão pedagógica conversa. Eu acho que, como a gente tá numa escola, o jeito melhor de lidar é isso. Então, eu nunca tive um problema que eu não consegui resolver na base do diálogo.” (D05)

Percebe-se, portanto, que ações conciliadoras também se fazem presente no cotidiano dos relatos dos diretores escolares entrevistados. Desse modo, diante das exposições das qualificações relatadas pelos diretores, considerou-se pela identificação do perfil gerencial facilitador nas gestões dos diretores escolares.

4.4.6 Comunicação eficaz, desenvolvimento da equipe e compreensão de si e dos outros

A característica do mentor, papel gerencial conceituado por Quinn (2003), está na atenção ao desenvolvimento individual da equipe e o aprimoramento de competências, além de uma preocupação socioemocional (Picchiali & Moreira, 2020). A esse respeito, questionou-se aos entrevistados, que responderam:

Aquele que é muito emotivo, que chora à toa. Eu já conheço todo mundo. Então, de acordo com o jeito de cada um que eu já conheço, é. Que eu me dirijo a eles. Mas não é fácil, não. Sobre essa questão... Eu também sou humana, né? Sim, claro. Conflito, alguma coisa difícil, eu não resolvo na hora, naquele momento assim da luta, do burro, sabe? Eu espero passar um pouquinho, baixar a poeira primeiro, depois vou me ameaçar, peço a Deus, o Espírito Santo pra me iluminar. (D01)

Olha... eu sou aquela pessoa assim... se está com problema... quer chorar... eu choro junto... Você vai lá e conta uma piada para eu poder fazer uma graça... eu faço uma piadinha... sabe... eu acho que assim... a gente tem que trazer esse lado mais humano... eu busco muito isso nas minhas relações... assim como um todo. Então, se eu tenho um aluno igual, por exemplo, eu estou com um aluno com TOD, que tem dado, né? Algumas... gerado algumas situações conflituosas. Aí, eu já fico assim, é medir as palavras e pensar o que você vai falar, como você vai falar, porque é o que eu posso dizer. Você tem que estar ali... você tem que ser a base... você tem que dar o suporte. (D10)

Percebeu-se nos relatos dos entrevistados, grande empatia com a equipe de trabalho, uma das características do perfil gerencial do mentor (Picchiali & Moreira, 2020). Sobre o predicado do incentivo ao desenvolvimento individual da equipe de trabalho, tal faculdade também foi observada nas expressões dos diretores escolares.

Pra fazer curso e não via nada chegar até mim. Hoje, tudo que vem da secretaria eu tô sempre motivando eles a fazer a inscrição. Corro, vou atrás mesmo, sabe pra fazer esses cursos da escola de formação. Então, porque eu sei que é bom pra eles, pra vida profissional, tudo e eu tento motivá-los assim a fazerem, sabe? Encaminho os *e-mails*, falo na hora do café, eu peço licença e vou lá e tal. (D01)

Eu contribuo através das formações aí que a gente faz. Eu achei bem interessante, no final do ano passado, uma capacitação que eu proporcionei a eles. a questão dos conflitos no ambiente do trabalho, dando dicas, entendeu? Eu sempre falo assim, chegou sexta-feira gente: ‘vai curtir a família’, porque ela precisa da energia. Ou, às vezes, ela tira também. É verdade. ‘Por favor, curta a família’. (D02)

Eu acho que é nessa tentativa mesmo de valorização. Deu certo, bacana, parabéns, né? Valorizando esses momentos que foram de sucesso, nesses projetos. Quando tem as culminâncias de projetos, que são sempre bem significativas e estão colocando isso para eles, dessa valorização do quanto é importante perceber esse aluno aprendendo, esse aluno fazendo, a escola viva ali participando, se envolvendo, fazendo com que eles olhem dessa forma para a escola. A escola está sempre nessa tentativa, pelo menos, de fazer com que o conhecimento seja realmente prioridade. (D09)

Notou-se, pelo relato dos entrevistados, que a atenção e a valorização da equipe de trabalho partem do diretor, não apenas nos aspectos acadêmicos, mas também há uma preocupação individual com o socio emocional dos servidores. Portanto, identifica-se, claramente o perfil gerencial mentor na abordagem dos entrevistados.

4.4.7 Gerenciamento de inovação, pensamento criativo e convívio com mudanças

O inovador fica encarregado de facilitar a adaptação e a mudança, identificar tendências significativas e tolerar as incertezas e riscos (Picchiai & Moreira, 2020). Sobre as qualidades do papel gerencial inovador de Quinn, os diretores alegaram que:

Até eu senti muita dificuldade na época de lidar com a *internet*, porque a gente não usava juntar as aulas, as aulas eram mais *on-line*, né? Então, assim, o que nós fazemos? Orientado pela Secretaria, a gente já tem os laboratórios informáticos da escola montado, a gente incentiva mais uso, por exemplo. Agora, essas provas externas. Antigamente, a gente fazia mais impressas, né? A Secretaria pede a gente para optar para fazer a digital. Então, eu recebo até a data para imprimir as avaliações. Mas, eu oriento os meus professores a usar a sala de informática que fazia no laboratório, já, né? (D01)

Realmente, eu, D04, eu tenho muita dificuldade. Para acompanhar... Porque eu sou do

mundo que não era tecnológico... Mas, assim... Eu vou acompanhando... Na medida do possível, sabe? Eu vou acompanhando... Mas a moçada hoje, ela tira de letra. E tem muitos colegas que conseguem adaptar muito mais facilmente do que a gente. Mas elas foram muito importantes. Tiveram os dois lados. Não tem peso se é positivo ou negativo. (D04)

Observou-se nos relatos dos diretores D01 e D04, de maneira geral, que a facilidade com a inovação não é uma característica inerente aos diretores, razão pela qual buscam suporte a outros componentes da equipe, como relatou D02.

E a gente, né? Eu não falo nem eu, sim eu e meu diretor, a gente percebe aquele professor que tem mais habilidade. Então, a gente pede, né? Solicita aquele professor pra dar uma aula, pra explicar como é que é acessa, entendeu? E, aí, eles vão fazendo isso. Às vezes, numa hora do módulo individual, às vezes, num módulo coletivo ali, a gente deixa de espaço, né? Pro professor ajudar. Eu tenho uma equipe muito solidária. É um privilégio mesmo. (D02)

A respeito das incertezas e tolerância a riscos, esclareceu D03:

Tudo que acontece dentro da escola é levado para a legislação, é discutido na legislação.

De maneira semelhante, posiciona-se D08.

É muito chato, né? E, hoje, essa Secretaria de Educação também, a forma deles trabalharem é só mais de punição. Eu vejo assim, pra gente, que são os gestores, sabe? Eu acho que eles também tinham que ter outra forma. Já vem com ameaça, antes do DED fechar, já começa a receber lá no *Google, Whatsapp*. Olha! Se sua equipe não tiver com tudo fechado, você vai assinar no dia 2, você vai assinar uma ocorrência lá no SEI. É uma ameaça. É ameaçador o tom ameaçador. (D08)

No mesmo sentido, frente às incertezas e riscos, explicou D10:

Essa parte da pandemia foi muito difícil, principalmente com relação à questão da tecnologia. Então, até hoje, a gente ainda está nesse processo de capacitação, de tentar

melhorar o uso dessas tecnologias, porque você fala com o professor de tecnologia e ele dá um salto desse tamanho. (D10)

Assim, observou-se pelos relatos que as competências do papel gerencial inovador classificado por Quinn (2003) também não estão presentes, de forma geral, nos diretos escolares das escolas públicas estaduais da SRE – Metropolitana B.

4.4.8 Constituição e manutenção de base de poder, negociação de acordos e apresentação de ideias

O negociador, papel gerencial pertencente ao modelo dos sistemas abertos de Quinn (2003), possui astúcia política, persuasão e habilidade para lidar com o poder. Sobre os atributos do papel negociador, revelou D01:

Sempre consegui a atingir os objetivos.

Sobre o mesmo assunto, esclareceu D02:

Né? Acho que quando vê que a direção, ela é centrada, ela tá trabalhando pra uma comunidade, né? E a gente, a gente, as pessoas leem muito os nossos trabalhos, né? As nossas posturas, as nossas falas, né? Então, acho que esse é o exemplo ali, né?... Ah! vocês têm que saber o que responder, realmente. Mas eu acho que é isso. É se mostrar como um exemplo. (D02)

Aqui, porque eu falo assim, que cada pessoa tem um dom né? E um dos meus dons, é que eu... que eu esqueci a gente. Vai vindo com o tempo, com a idade e com até as pessoas mesmo, né? Falando e comentando, mas eu... eu consigo sim, influenciar. Eu utilizo um jogo de palavras para que eu possa levantar a equipe e mostrar que eles são capazes, mostrar que é possível, sabe? Então, eu sempre tenho um poder de persuasão bacana. Então, eu consigo mexer com o pessoal, com os estudantes, com os pais, com os colegas de trabalho. Eu tenho esse jogo de cintura aí e consigo manobrar bem essa situação. (D04)

O reconhecimento do poder de persuasão do entrevistado D04 foi notável em seu relato

e expressões. Semelhante circunstância também foi observada no relato do entrevistado D05:

Sim, tem uma excelente! Do meu ponto de vista, tem uma excelente capacidade nesse sentido né, por conta do que eu já te falei mais uma vez né, por conta da seriedade que a gente passa. do grupo, eu? Entendo que o grupo atende, mas eu também escuto muito o grupo. (D05)

Eu penso que o negócio é mínimo. Levar as minhas propostas. De modo geral, não é à toa que desde 2016 eu estou diretor e nunca a gente... eu não tive disputa com outras pessoas. As pessoas, de modo geral, dizem pra mim que eu tenho... tá uma boa escola, as pessoas têm prazer, gostam da escola. Não teve nenhum momento que teve disputas pra eleição de diretor da escola. E o *feedback* que eu tenho percebido é que a gente tem o prazer de trabalhar na escola. Isso é importante. (D06)

O diretor escolar D06 ressalta, ainda, sua capacidade de influenciar pessoas ao ponto de não ocorrer disputas de escolha de diretor na escola a qual administra desde 2016. O entrevistado também ressalta sua capacidade de influenciar quando diz: ‘Mas eu vejo que pelos resultados alcançados, a gente tem conseguido mobilizar’. A respeito da capacidade de exposição de ideias em público, o diretor escolar D09 se manifestou:

Eu acho que tenho muita capacidade para isso. Esses anos todos, luto muito com isso, de ficar não tendo só a mim. Eu tenho que escutar. É isso que eu tenho aprendido nos últimos tempos. É isso, é escutar mais. Porque já teve épocas em que você podia fazer mais e implementar mais. e a situação já está tão cansativa que você tem que seguir uma normalidade, entregando alguma coisa e propondo alguma coisa mais delicadamente, sabe? (D09)

Portanto, faz-se importante salientar que, entre os papéis gerenciais do modelo proposto por Quinn (2003), o negociador é o perfil gerencial mais facilmente identificado nas análises de conteúdo das falas dos entrevistados, ressaltando ao traço marcante desse predicado nos diretores escolares de maneira geral.

4.5 Comparativo entre a percepção de inspetores escolares e diretores escolares sobre os perfis gerenciais

A análise dos dados coletados por meio das entrevistas dos diretores escolares e inspetores escolares vinculados a SRE- Metropolitana B, confrontando os relatos com o modelo teórico de Quinn (2003), aliando com a análise de conteúdo de Bardin (2009) e interpretação dos dados, foi possível verificar algumas competências que permitiram identificar a existência de alguns papéis gerenciais. Contudo, era um pressuposto que, na análise dos relatos dos diretores seriam identificadas mais papéis gerenciais, como de fato ocorreu, pois eles tenderiam a ter falas positivas das próprias gestões, apesar das estratégias bem sucedidas de neutralidade na condução da entrevista.

Nesse sentido, foram identificados papéis gerenciais coincidentes e destoantes nas análises dos inspetores escolares e diretores escolares, conforme apresenta a tabela 9.

Tabela 9

Papeis gerenciais identificados nas entrevistas

Inspetores escolares	Diretores escolares
• Monitor • Mentor • Negociador	• Coordenador • Monitor • Facilitador • Mentor • Negociador

Os inspetores escolares e diretores escolares entrevistados narraram competências gerenciais específicas que levam a inferir sobre os papéis gerenciais identificados nas análises dos dados, competências essas ilustradas na figura 6 do modelo de Quinn (2003), exemplificada na Tabela 10.

Tabela 10*Competências e papéis gerenciais*

Papeis gerenciais	Competências gerenciais		
Produtor	Produtividade do trabalho.	Fomento de um trabalho produtivo.	Gerenciamento do tempo e do estresse.
Diretor	Desenvolvimento e comunicação de uma visão.	Estabelecimento de metas e objetivos.	Planejamento e organização.
Coordenador	Gerenciamento de processos.	Planejamento do trabalho.	Gerenciamento multidisciplinar.
Monitor	Monitoramento do desempenho individual.	Gerenciamento do desempenho e processos coletivos.	Análise de informações com pensamento crítico.
Facilitador	Constituição de equipes.	Uso de um processo decisório participativo.	Gerenciamento de conflitos.
Mentor	Compreensão de si próprio e dos outros	Comunicação eficaz.	Desenvolvimento dos empregados.
Inovador	Convívio com a mudança	Pensamento criativo.	Gerenciamento da mudança.
Negociador	Constituição e manutenção de uma base de poder	Negociação de acordos e compromissos.	Apresentação de ideias.

Fonte: Adaptado de Quinn (2003)

Da análise dos dados, a partir da narrativa dos entrevistados de duas ou mais competências gerenciais, conforme apresenta a tabela 10, pela maioria do grupo, procedeu-se a identificação do referido papel gerencial do modelo de Quinn. Desse modo, pode-se considerar que os diretores escolares selecionados pelo processo de escolha de diretores na circunscrição da SRE-Metropolitana B possuem os atributos gerenciais que os identificam com os papéis gerenciais de monitor, mentor e negociador do modelo de Quinn (2003), ao comparar os resultados das entrevistas dos inspetores e dos diretores escolares.

Em última análise, faz-se necessário verificar sobre a compatibilidade e eficiência dos referidos papéis identificados, conforme a tabela 5 deste estudo. Neste sentido, a partir da análise dos dados coletados feitas à luz do modelo referencial Quinn (2003), em uma abordagem com base nos aportes teórico-metodológicos da análise de conteúdo, observando se os rigores da técnica, conforme trabalho de Bardin (2009), contrastando esses resultados das análises das entrevistas com diretores escolares e inspetores escolares comparativamente com os dados apresentados na tabela 5, pode-se inferir que os diretores escolares se enquadram no perfil gerencial ineficaz, denominado adaptativos caóticos, com destaque ao papel gerencial negociador que foi descrita de forma quase unanime por todos os entrevistados, concluindo-se, assim, os resultados da presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais, com base em servidores vinculados à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B.

O objetivo geral foi alcançado por meio dos objetivos específicos que serviram de base para o desenvolvimento das categorias de análise. A partir desses objetivos, foram observados e descritos como ocorre o processo de escolha dos diretores escolares em Minas Gerais, o perfil gerencial dos gestores das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, na percepção dos inspetores escolares, o perfil gerencial dos gestores das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, na percepção dos próprios diretores e as possíveis semelhanças e diferenças entre as percepções dos inspetores e dos diretores.

A análise das entrevistas, conduzida segundo a metodologia de Bardin e fundamentada no modelo de competências gerenciais de Robert Quinn, permitiu compreender e descrever como ocorrem os processos de escolha de diretores escolares em Minas Gerais, bem como identificar o perfil e os papéis gerenciais dos diretores das escolas estaduais vinculados a SRE Metropolitana B, oportunizado o fortalecimento e a melhoria das gestões escolares.

A pesquisa evidenciou que o advento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 640, ajuizada na Corte do STF contra a definição de eleições diretas para a direção de instituições de ensino públicas estaduais em outro Estado federado no Brasil ocasionou a mudança de nomenclatura no processo de seleção de diretores de escolas estaduais em Minas Gerais sem efeitos práticos. O que se percebeu foi uma tentativa de evitar semelhantes demandas, passando a adotar o termo processo de escolha, contudo, se observa um processo eleitoral que habilita o candidato a diretor escolar ser nomeado ao cargo público ocupado sem concurso público, o cargo comissionado de livre nomeação e exoneração do governador do Estado que, apesar de não vincular a decisão do chefe do executivo, na realidade fática esse procedimento ocorre desde a implantação do modelo.

Quanto ao perfil gerencial dos diretores escolares da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, na percepção dos inspetores escolares, foram analisadas 24 competências gerenciais na perspectiva desses servidores públicos, sendo identificados por eles competências nos diretores escolares cujos papéis são descritos pelo autor de referência como monitor, mentor e negociador. Isso significa dizer que os inspetores escolares verificaram competências gerenciais específicas sobre os diretores que fiscalizam, tais como, monitoramento do

desempenho individual, gerenciamento do desempenho e processos coletivos, processos analíticos de informações com pensamento crítico, compreensão de si próprio e dos outros, processo comunicativo eficaz, incentivo ao desenvolvimento dos servidores e da equipe, habilidades de negociação de acordos e compromissos e constituição para manutenção de uma boa base de poder.

No que diz respeito ao o perfil gerencial dos gestores das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, na percepção dos próprios diretores, também foram analisadas 24 competências gerenciais do modelo de Quinn na perspectiva desses entrevistados, sendo por eles identificados 18 competências gerenciais, a saber: desenvolvimento e comunicação de uma visão, estabelecimento de metas e objetivos, planejamento e organização, gerenciamento de processos, planejamento do trabalho, gerenciamento multidisciplinar, monitoramento do desempenho individual, gerenciamento do desempenho e processos coletivos, análise de informações com pensamento crítico, constituição de equipes, utilização de um processo decisório participativo, gerenciamento de conflitos, compreensão de si próprio e dos outros, comunicação eficaz, desenvolvimento dos servidores e da equipe, habilidades de negociação de acordos e compromissos e constituição para manutenção de uma boa base de poder. Das competências gerenciais identificadas pelos próprios diretores, depreendeu-se os papéis gerenciais do modelo de Quinn de diretor, coordenador, monitor, facilitador, mentor e negociador.

A análise das possíveis semelhanças e diferenças da identificação entre as percepções dos inspetores e dos diretores, revelou que os diretores escolares selecionados pelo processo de escolha de diretores na circunscrição da SRE-Metropolitana B possuem os atributos gerenciais que os identificam com os papéis gerenciais de monitor, mentor e negociador do modelo de Quinn (2003). Foi evidenciado ainda que os diretores escolares analisados se enquadram no perfil gerencial ineficaz denominado adaptativos caóticos, com destaque ao papel gerencial negociador, que foi descrita de forma quase unanime pelos entrevistados.

A principal contribuição deste estudo foi lançar luz a um processo seletivo de servidor público vigente há décadas no estado Minas Gerais, consagrado pela literatura especializada, mas que encontra limitações de processo e execução que culmina na seleção de servidores com perfis gerenciais ineficazes e com despreparo técnico. Com base nos resultados obtidos, esta pesquisa aponta algumas limitações que podem contribuir para o fortalecimento gestões escolares e para a melhoria do processo seletivo de diretores escolares de Minas Gerais. Primeiramente, destaca-se a necessidade de uma reflexão do atual processo de seleção adotado e, sob a égide da Constituição Federal de 1988, revisionar o acesso ao cargo de livre nomeação

fazendo a opção por uma seleção técnica à semelhança do modelo paulista em relação aos cargos de diretores escolares.

Para a literatura, esta pesquisa se destaca por sua abordagem inovadora na aplicação do modelo de competências gerenciais de Quinn (2003) em uma organização pública, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, identificando lacunas e oportunidades de melhoria no processo de escolha de diretor escolar. Outro mérito desta investigação foi a contribuição significativa para a literatura sobre os papéis gerenciais dos diretores escolares em contextos públicos, oferecendo subsídios para políticas públicas eficazes e melhorias na eficiência e produtividade das gestões escolares. No entanto, destaca-se que a pesquisa focou especificamente Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, o que limita a generalização dos resultados para outras organizações públicas.

Ressalta-se que o presente estudo envolveu limitações, tais como obtenção de anuência junto à SEE-MG, o que impediu de realizar a pesquisa outras regionais de ensino do Estado. A burocracia envolvida em ter que solicitar a autorização para cada Superintendência Regional de Ensino com possíveis entrevistados, tornou-se inviável abranger outras regiões, incluindo outras áreas da região metropolitana da capital do estado dentro do prazo estipulado para a execução da pesquisa. Dessa forma, a anuência foi solicitada exclusivamente à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B que ofereceu maior facilidade de acesso aos responsáveis pela autorização. Como consequência, a pesquisa ficou limitada a uma única Superintendência, reduzindo o universo de diretores escolares de escolas estaduais de Minas Gerais.

Todavia, a pergunta de pesquisa: “Qual o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais?” foi respondida de maneira satisfatória. A análise revelou que o papel gerencial predominante entre os diretores escolares se centra no negociador com perfil gerencial ineficaz. Os resultados evidenciaram a necessidade revisional do processo de seleção dos diretores escolares com o intuito de aperfeiçoar o sistema de seleção de diretores escolares para o encontro de um perfil gerencial eficaz.

Como sugestões para futuras pesquisas recomenda-se a realização de estudos semelhantes em outras unidades federativas do Brasil, com o intuito de identificar outros modelos e processos de escolha de diretor, a eficiência da seleção e o perfil dos gestores escolares com mote a enriquecer o debate sobre as gestões escolares da educação básica do ensino público. Inclusive, pesquisas futuras poderiam investigar o processo seletivo por concurso público adotado pelo estado de São Paulo, único ente federado a adotar semelhante

modelo.

Além disso, sugere-se também que futuras pesquisas tenham como objeto de estudo as percepções dos servidores de outras carreiras do âmbito escolar que possam avaliar o perfil gerencial dos gestores escolares. Uma vez que esse grupo não foi abordado nesta pesquisa. Tal investigação poderia ampliar a compreensão sobre as competências gerenciais dos diretores escolares, bem como sobre o processo de seleção.

Em suma, adoção de modelos de competências gerenciais com o propósito de verificação da eficiência das gestões escolares e a eficácia dos resultados de aprendizagem dos estudantes, fundamentadas no modelo de perfis gerenciais de Quinn, tem o potencial de transformar a educação pública, promovendo um desempenho mais consistente do desenvolvimento educacional dos alunos. Espera-se que esta pesquisa sirva como um ponto de partida para iniciativas que buscam aprimorar as gestões escolares da SEE-MG e em outras instituições públicas de ensino básico, contribuindo para uma verdadeira formação cidadã no contexto nacional.

REFERÊNCIAS

- Abi-Acl, M. C., & Cruz, M. A. (2022, set. 21-23). *Análise do desenvolvimento de competências gerenciais de servidores por meio dos cursos ofertados pela Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho de Minas Gerais* [Artigo apresentado]. Anpad. 46º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
<https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/367692068f069c135b7d5a3a59e470d3.pdf>
- Abdian, G. Z., Nascimento, P. H. C., & Silva, N. D. B. D. (2016). Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. *Educação & Sociedade*, 37, 465-480. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016154123>
- Abud, B. Y. G. (2023). *Teorias administrativas de Henri Fayol aplicadas na gestão escolar no município de Poços de Caldas - MG* [Monografia de graduação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais].
<https://bib.pucminas.br/pergamumweb/vinculos/0000b9/0000b91e.pdf>
- Abrucio, F. L. (2010). Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, 241-274.
https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio_-_gestao_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_escolas_paulistas.pdf
- Aguiar, M. A. D. S. (2008). Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educar em Revista*, 31, 129-144.
<https://www.scielo.br/j/er/a/qzLtg8FsPsfbMDD4bHMJRdK/?format=pdf>
- Alves, T. L. D. L., & Bispo, M. D. S. (2022). Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade prática. *Revista de administração pública*, 56(2), 226-247.
<https://www.scielo.br/j/rap/a/CN3gFjwzhzbbNWKg48VZQRh/?format=pdf&lang=pt>
- Asame, M. E., & Wakrim, M. (2018). Towards a compency model: a review of the literature and the competency standards. *Education and Information Technologies*, 23(1), 225-236.

<https://doi.org/10.1007/s10639-017-9596-z>

Assis, B. S. D., & Marconi, N. (2021). Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. *Revista de Administração Pública*, 55(4), 881-922.

<https://doi.org/10.1590/0034-761220190470>

Barbosa, M. R. L. D. S. (2008). *Inspeção escolar: um olhar crítico*. Composer.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barz, L. L., & de Moraes, P. A. (2022). A importância da administração e inspeção escolar para uma educação de qualidade mediante pesquisa bibliográfica e qualitativa. *Caderno de Diálogos*, 3(1), 71-124.

<https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/90>

Bell, J. (2008). *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Artmed.

Biase, É. G., & Silva, F. J. (2021). Inspeção escolar no contexto das políticas de gestão democrática de educação: School inspection in the context of democratic educational management policies. *Latin American Journal of Development*, 3(5), 2858-2868.

<https://doi.org/10.46814/lajdv3n5-015>

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.

Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB.

<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/8322?mode=full>

Brandão, H. P., & Guimarães, T. D. A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?. *Revista de Administração de empresas*, 41(1), 8-15. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000100002>

<https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000100002>

- Brandão, M. L., Ribeiro, J. E., Alves, M. A., Araújo, U. P., Silva, D. R., & Silva, A. F. (2022). Habilidades exigidas e efetivas do gerente de projetos da região Sudeste brasileira: aplicação do modelo de competências gerenciais de Quinn. *FACEF Pesquisa-Desenvolvimento e Gestão*, 25(3), 1-14.
<http://periodicos.unifacef.com.br/facefpesquisa/article/download/2432/1769>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Carbone, P. P., Brandão, H. P., & Leite, J. B. D. (2009). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. FGV.
- Carvalho, M. J., & Joana, L. S. (2022). Qualidade e inspeção da educação: representações dos diferentes atores educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(118), 1-26. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003241>
- Cockerill, T. (1994). The king of competence for rapid change. In C. Mabey & P. Iles (Orgs.), *Managing learning* (pp. 70-76). Routledge.
- Corrêa, P. S. D. A. (2020). Decisões jurisprudenciais sobre a inconstitucionalidade das eleições diretas para escolha dos diretores das escolas públicas brasileiras. *Cadernos de História da Educação*, 19(3), 961-978. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-18>
- Costa, J. R. (2018). Eleição de diretor e gestão democrática na escola pública de minas gerais: entre vícios, ranços e avanços, o concebido e o percebido. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, 9 (1), 64-93.
<https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/347>
- Cruzetta, D. D. A., & Souza, A. R. (2020). As formas de escolha dos diretores das escolas de educação infantil nas redes municipais das capitais brasileiras. *Revista@ Ambiente educação*, 13(3), 138-154. <http://dx.doi.org/10.26843/ae19828632v13n32020p138a154>
- Dias, Á. M. (2010). Razão e desrazão nas tomadas de decisão. *Psicologia USP*, 21(2), 391-416. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200009>

- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, (24), 213-225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Duarte, A., Augusto, M. H., & Jorge, T. (2016). Gestão escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 10(17), 199-214. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e172016199-214>
- Dutra, J. S., Hipólito, J. M., & Silva, C. M. (2000). Gestão de pessoas por competências. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 161-176. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552000000100009>
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. Atlas.
- Dutra, J. S. (2008). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. Atlas.
- Durand, T. (1998). *Forms of incompetence* [Paper]. Norwegian School of Management, Fourth International Conference on Competence-Based Management, Oslo.
- Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 32(160), 84-102. <http://dx.doi.org/10.3166/rfg.160.261-292>
- Faria, A. C. M. D. (2018). Os desafios dos inspetores escolares na SRE-Metropolitana C para atuação na dimensão pedagógica: uma proposta de mudança na rotina profissional. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório UFJF. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/123456789/10167>
- Fayol, H. (2009). *Administração industrial e geral*. Atlas.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, (Ed. Espec.), 183-196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>

- Fontana, F. (2018). Técnicas de pesquisa. In Mazucato, T. (Org.), *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico* (pp. 59-77). FUNEPE.
- Fontana, F., & Pereira, A. C. T. (2021). Pesquisa documental. In C. A. O. Magalhães Júnior & M. C. Batista (Eds.), *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências* (pp. 42-58). Massoni.
- Freitas, P. F. P., & Odelius, C. C. (2018). Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. *Cadernos Ebape*, 16(1), 35-49.
<https://www.scielo.br/j/cebape/a/FcJbYpqzsSX9vWRhpbTFZvB/?lang=pt&format=pdf>
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas. .
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>
- Godoy, A. S. (2005). Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Gestão. Org*, 3(2), 80-89. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/gestaoorg/article/view/21573>
- Gomes, L. S. T. (2022). *Inspeção escolar: uma reflexão acerca das atribuições e desafios da inspeção escolar. Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências*. Ponta Grossa, AYA.
- Guimarães, T. A.; Bruno-Faria, M. F., & Brandão, H.P. (2006). Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão. (Org.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Artmed.
- Hojas, V. F. (2015). Concurso público para diretor na escola estadual paulista: Expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. *Educação em Revista*, 31(2), 309-326. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132942>

- Honorato, H. G. (2012, abr. 11-13). O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão (Artigo apresentado). 6º Congresso Latino-Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE.
https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato_res_int_GT8.pdf
- Keeney, R. L. (2020). *Give yourself a nudge: Helping smart people make smarter personal and business decisions*. Cambridge University.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In: *Les éditions d'organisations*. Quatrième Tirage.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Ed. d'organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed.
- Leal, I. O. J., & Novaes, I. L. (2018). Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174879>
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lima, T. C. S., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, 10(n. Espec.), 37-45.
<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Lima, M. D. F. M. D. (2021). Seleção de diretores e o sentido da gestão escolar: percepções de diretores sobre o plano de gestão. *Educar em Revista*, 37, 1-22.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.78290>
- Libâneo, J. C. (2017). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Heccus.

- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2017). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez editora.
- Lück, H. (2013). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.
- Lück, H. (2012). *Liderança em gestão escolar*. Vozes.
- Lück, H. (2017). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Lück, H., Freitas, K. D., Girling, R., & Keith, S. (2005). A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Vozes.
- Maia, G. Z. A., & Manfio, A. (2010). O provimento do cargo do gestor escolar e a qualidade de ensino nas escolas públicas: análise a partir das publicações nacionais (1990-2005). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(3), 477-494.
<https://doi.org/10.21573/vol26n32010.19794>
- Martins, J. D. P. (2010). *Gestão educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. Wak.
- McLagan, P. A. (1997). Competencies: the next generation. *Training & development*, 51(5), 40-48.
https://www.researchgate.net/publication/234695369_Competencies_The_Next_Generation
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1-14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034092>

- Mendonça, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação e Sociedade*, 22(75), 84-108. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>
- Parecer nº 794, de 29 de dezembro de 1983.* (1983). Manifesta-se sobre a reorganização do subsistema de inspeção, no sistema de ensino em Minas Gerais. <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/pareceres/download/37-2019/12077-parecer-794>
- Minayo, M. C. S. & COSTA, A. P. (2020). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia*. Hucitec.
- Montezano, L., & Menezes, B. (2019). Gestão por Competência na Justiça Eleitoral: implantação, benefícios e dificuldades do modelo. *Gestão. Org*, 17(2), 184-201. <https://doi.org/10.21714/1679-18272019v17n2.p184-201>
- Moreira, M. A. B. (2016). *As competências gerenciais na percepção de seus gestores no contexto do Programa Estadual DST/Aids São Paulo* [Dissertação de mestrado, Faculdade Campo Limpo Paulista]. Repositório FACCAMP. http://www.faccamp.br/new/arq/pdf/mestrado/Documentos/producao_discente/MariaApBritoMoreira.pdf
- Neves, M. L., Schneckenberg, M., & Lima, M. F. (2018). As formas de provimento na gestão democrática da educação pública e seus impactos na valorização docente. *Impulso*, 28(71), 19-32.
- Nisembaum, H. (2000) *A competência essencial*. Infinito.
- Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876-900. <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf&lang=pt>

- Paiva, K. C. M. (2007). Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EOSA-76BJ82/1/kely_cesar.pdf
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, 12(2), 339-368. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552008000200004>
- Paro, V. H. (1988). *Administração escolar: introdução crítica* (3ª ed.). Cortez.
- Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 763-778. <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>
- Paro, V. H. (2003). *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Xamã.
- Paro, V. H. (1996). Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 77(186), 376-395. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.77i186.1084>
- Paro, V. H. (2011). Escolha e formação do diretor escolar. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, 6(14), 36-50. <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Escolha-e-formacao-de-diretores.pdf>
- Paro, V. H. (2004). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Pereda, P., Lucchesi, A., Mendes, K., & Bresolin, A. (2019). Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores em escolas públicas brasileiras. *Nova Economia*, 29(2), 591-621. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/4242>
- Prezenszky, B. C., & Mello, R. R. (2019). Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 19(63), 1569-1595. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.063.AO01>

- Picchiai, D. (2008). Competências gerenciais: estudo de caso de um hospital público. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 13(52), 19-41.
<https://doi.org/10.12660/cgpc.v13n52.44166>
- Picchiai, D., & Moreira, M. A. B., (2020). Competências gerenciais na percepção dos gestores no contexto do programa estadual DST/AIDS São Paulo. *Revista do Instituto de Políticas Publicas de Marília-RIPPMar*, 6(1), 69-86. <https://doi.org/10.36311/2447-780X.2020.v6.n1.06.p69>
- Quinn, R. E. (2003). *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. Elsevier.
- Reis, I. C. D. O. (2016). *Competências gerenciais: um estudo com gestores de uma franquia dos Correios*. [Monografia de graduação, Centro Universitário de Brasília].
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/9408/1/21000163.pdf>
- Resolução SEE Nº 4.782, de 4 de novembro de 2022. (2022). Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor.
https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=29996-resolucao-see-n-4782-2022?layout=print
- Rocha, M. K. F., Correa, N. V. O., Oliveira, D. A., Gonçalves, M. P., & Silva, M. E. (2023). Um estudo quantitativo acerca dos perfis gerenciais predominantes entre os servidores do TRE-AC utilizando o modelo de QUINN. *Journal of Perspectives in Management-JPM*, 7, 1-14.
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/jpm/article/download/257020/43721/224405>
- Ruas, R., Antonello, C. S., & Boff, L. H. (2005). *Aprendizagem organizacional e competências*. Bookman
- Santos, A. M., Twardowski, R. M., Caetano, A. A. S., Leffer, M., & Escher, A. A. (2023). Formação e atribuições do gestor escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(2), 1305-1317. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-018>

- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Scalabrin, I. S. (2016). *Gestão democrática do ensino e eleição de diretores*. 11ª Reunião Regional da ANPED Sul (pp. 1-15). http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_IONARA-SOVERAL-SCALABRIN.pdf
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. ([2025]). *Inspeção escolar*. <https://www.educacao.mg.gov.br/servidor/inspecao-escolar/>
- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. (2025). *Lista de Escolas*. <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>
- Silva, A. L., Vieira, A. M., & Claro, J. A. C. S. (2021). Gestão escolar e competências gerenciais: um estudo em instituição pública de ensino. *Debates em Educação*, 13(n. espec.), 512-533. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p512-533>
- Silva, M. S. P. (2000). *Escolha de dirigentes escolares em Minas Gerais: trajetória histórica, impasses e perspectivas*. 23ª Reunião Anual da ANPED. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0502p.PDF>
- Silva, S. T. (2004). As demandas de qualificação para o trabalho no Brasil, a partir do processo de modernização produtiva. *Educar*, 1(23), 335-352. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.345>
- Silva, W. C. D. (2012). *As competências gerenciais na percepção dos gestores dos hospitais públicos de Belo Horizonte*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Viçosa]. repositório UFV. <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/1967/1/texto%20completo.pdf>
- Sorensen, T., & Robertson, S. L. (2020). O Programa da OCDE Talis: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. *Currículo sem Fronteiras*, 20(1), 43-61. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.4>

- Souza, A. R. (2006a). Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, 22(1), 13-39. <https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18720>
- Souza, A. R. (2006b). Os dirigentes escolares no Brasil. *Educação – Teoria e Prática*, 15(27), 51-82. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/642>
- Souza, Â. R.. (2007). *Perfil da gestão escolar no Brasil* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567>
- Souza, A. R. (2017). As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.016>
- Souza, M. J. (2011). *Eleição para diretores escolares em Minas Gerais: a experiência de um município da Zona da Mata*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Viçosa]. repositório UFV. <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/61e7c710-70ec-4a8d-b691-6fbee847c386/content>
- Sparrow, P. R. & Bognanno, M. (1994). Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In C. Mabey, & P Iles. *Managing Learning*. Routledge
- Supremo Tribunal Federal. (1997). *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 640, Minas Gerais*. Relator: Min. Mauricio Corrêa. Brasília, DF. <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=266466>
- Supremo Tribunal Federal. (1999). *Voto do Ministro Carlos Velloso na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 578/1999*. <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur102129/false>
- Teixeira, A. (1961). Que é administração escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 36(84), 84-89.

- Tomasi, A. (2004a). Qualificação ou competência? In A. Tomasi (Org.). *Da qualificação à competência*. Papirus.
- Torres, T. P. R; Fernandes, J. F; Paiva, K. C. M. & Vital, M. S. (2023). Tendências entre comprometimento organizacional e competências profissionais de enfermeiros, jovens e experientes, durante a pandemia de Covid-19 em Manaus (AM). *REUNIR - Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade*, 13(5), 113-133.
<https://doi.org/10.18696/reunir.v13i5.1686>
- Tribunal de Contas do Distrito Federal. (2018). *Boletim Informativo Decisões TCDF, N° 02/18* [Boletim]. https://jurisprudencia.tc.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/DECISOES_TCDF_BOLETIM_02_23_e_25_de_janeiro_de_2018-5-1.pdf
- Tribunal de Contas da União. (2016). *Acórdão nº 7267/2016-Segunda Câmara* [Decisão Judicial]. <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/jurisprudencia-selecionada>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: uma pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Verçosa, Y.L., Santos, J. M., & Araújo, R. C. (2021). *Diferentes formas de escolhas dos diretores de escola na rede pública de educação básica*. °7 CONEDU-Edição Online. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID1099_02072021151604.pdf
- Vergara, S.C. (2015) *Métodos de pesquisas em administração*. Atlas.
- Weber, M. (1991). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. UnB.
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 23(9), 30-33.
- Xavier, A. R., de Aguiar Muniz, K. R., Santana, J. R., & Carneiro, D. L. M. (2020). História oral: abordagem teórico-metodológica, conceitual e contextual. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3802>

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. Bookman.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Liaisons.

Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Atlas.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INSPETORES ESCOLARES

Perfil dos entrevistados

1. Qual sua profissão ou cargo público?
2. Quanto tempo de exercício profissional na atual carreira?
3. Ao longo desse tempo, quantas escolas ou diretores diferentes você acompanhou?

Roteiro semiestruturado

Questões	Fonte
4 - Existem algumas modalidades de escolha de diretor de escola pública. Quais modalidades você conhece?	Lima (2021), Paro (2003), Verçosa, Santos e Araújo (2021).
5 - Dentre as modalidades de escolha de diretor de escola que você conhece, qual você acha ser mais adequada para as escolas estaduais de MG? Por quê?	Lima (2021), Paro (2003), Verçosa, Santos e Araújo (2021).
6 - Qual o perfil de gestor você julga ideal ou adequado para o diretor de escola da rede estadual de Minas Gerais?	Lima (2021), Paro (2003), Verçosa, Santos e Araújo (2021).
7 - O processo de escolha de diretor de escola adotado por Minas Gerais da forma que é realizada seleciona servidores com o perfil adequado para o exercício do cargo? Por quê?	Lima (2021), Paro (2003), Verçosa, Santos e Araújo (2021).
8 - Você percebe motivação dos diretores escolares escolhidos pelo processo de escolha da rede estadual de Minas Gerais no desenvolvimento das atividades?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
9 - Como você relaciona a motivação deles com os resultados de produtividade no trabalho?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
10 - De que forma os diretores escolhidos no processo de escolha motivam os servidores que atuam nas escolas a qual ele foi selecionado?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
11 - Como os diretores de escolas estaduais selecionados pelo processo de escolha planejam suas atividades diárias?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
12 - Quando há manifestação de estresse por parte da equipe, qual a atitude dos diretores?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
13 - Qual a visão dos diretores das escolas estaduais sobre a escola pública? Como ele a repassa para a equipe?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
14 - Os diretores das escolas estaduais desenvolvem objetivos e/ou metas organizacionais? Em qual nível?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).

15 - Havendo metas, elas são elaboradas? Dentro de qual espaço temporal? E De que maneira são repassados para a equipe?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
16 - Os diretores das escolas estaduais realizam algum tipo de planejamento, entre eles estratégico, estrutura, processos, pessoas e recompensas? Se sim, são realizados dentro de qual espaço temporal?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
17 - Em quais níveis são aplicados os planejamentos? (estratégico, tático, operacional)?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
18 - Existe algum projeto vigente nas escolas estaduais por iniciativa de algum diretor de escola? De que maneira eles acompanham a execução do projeto?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
19 - Os diretores de escolas estaduais utilizam alguma ferramenta de gerenciamento de projetos? Se sim, qual?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
20 - Como as tarefas são distribuídas na escola estadual? E como os diretores das escolas estaduais acompanham as atividades distribuídas para cada função específica?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
21 - Como os diretores das escolas estaduais gerenciam as diferentes atividades da escola? Há sinergia entre elas?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
22 - Como os diretores das escolas estaduais se comportam frente a avaliação de informações e apresentação de pareceres para com os servidores da escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
23 - Como os diretores das escolas estaduais reagem à quantidade de informações no decorrer dos processos? E à quantidade de informações recebidas da equipe?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
24 - A escola onde atuam os diretores selecionados pelo processo de escolha possui um fluxo de processos definidos? Como os diretores das escolas estaduais lidam com os de maior importância?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
25 - Como os diretores das escolas estaduais estimulam os servidores a trabalharem unidos como equipe?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
26 - Em quais processos decisórios da escola estadual os diretores envolvem os servidores? Como ele considera esse envolvimento?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
27 - Dentre os eventuais conflitos entre os servidores, como diretores das escolas estaduais os administram?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).

28 - Como os diretores das escolas estaduais avaliam o próprio perfil emocional? E como eles avaliam o perfil emocional da equipe?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
29 - Qual a atitude dos diretores das escolas estaduais a partir da análise de perfil dos servidores da escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
30 - Quais aspectos da comunicação (ouvir e falar) os diretores das escolas estaduais consideram essenciais para o processo de dialogo junto às equipes de trabalho?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
31 - De que maneira os diretores das escolas estaduais colaboram para o desenvolvimento dos servidores da escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
32 - Como os diretores das escolas estaduais orientam os servidores da escola a respeito de melhorias de desempenho?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
33 - Como os diretores das escolas estaduais lidam com as mudanças inesperadas de cenários internos e externos?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
34 - Como os diretores das escolas estaduais apoiam os servidores da escola sobre a adaptação às mudanças?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
35 - Como se manifesta a criatividade dos diretores das escolas estaduais no exercício das atividades da escola (problemas, inovações, soluções)?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
36 - Como os diretores das escolas estaduais administram os processos de mudanças que ocorrem eventualmente na escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
37 - Como os diretores das escolas estaduais consideram sua capacidade de influência para mobilização os servidores da escola a fim de alcançar resultados almejados?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
38 - Como os diretores das escolas estaduais se posicionam ante as demandas negociais no exercício das atividades escolares?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
39 - Como os diretores das escolas estaduais qualificam o comportamento pós negociação dos servidores da escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
40 - Como os diretores das escolas estaduais avaliam a própria capacidade de exposição e defesa de ideias em público?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).

Fonte: Do autor (2025)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES ESCOLARES

Perfil dos entrevistados

1. Qual sua profissão ou cargo público?
2. Qual cargo ou função exerce no momento?

Roteiro semiestruturado

Questões	Fonte
3 - Existem algumas modalidades de escolha de diretor de escola pública. Quais modalidades você conhece?	Lima (2021), Paro (2003), Verçosa, Santos e Araújo (2021).
4 - Dentre as modalidades de escolha de diretor de escola que você conhece, qual você acha ser mais adequada para as escolas estaduais de MG? Por quê?	Lima (2021), Paro (2003), Verçosa, Santos e Araújo (2021).
5 - Qual o perfil de gestor você julga ideal ou adequado para o diretor de escola da rede estadual de Minas Gerais?	Lima (2021), Paro (2003), Verçosa, Santos e Araújo (2021).
6 - O processo de escolha de diretor de escola adotado por Minas Gerais da forma que é realizada seleciona servidores com o perfil adequado para o exercício do cargo? Por quê?	Lima (2021), Paro (2003), Verçosa, Santos e Araújo (2021).
7 - Qual a relação você observa entre a sua motivação e os resultados do seu trabalho?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
8 - De que forma você motiva os servidores da escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
9 - Como você planeja suas atividades diárias? E as atividades da sua equipe?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
10 - Qual sua visão sobre a escola pública? Como você a repassa para sua equipe?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
11 - Você define objetivos e/ou metas organizacionais? Como?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
12 - Você realiza algum tipo de planejamento, como por exemplo, estratégico, estrutural, de processos, pessoas e recompensas? Se sim, eles são realizados dentro de qual espaço temporal?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
13 - Existe algum projeto vigente na escola? De que maneira você acompanha a execução deles?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
14 - Como as tarefas são distribuídas na escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
15 - Como você acompanha as atividades distribuídas para cada função específica? Você observa uma integração entre elas?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).

16 - Como você organiza as informações que recebe para tomar as decisões necessárias?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
17 - Sua escola possui um fluxo de processos definidos? Se sim, como ele é gerenciado?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
19 - Com que frequência você fornece feedback aos funcionários sobre o desempenho nas funções que exercem?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
20 - Em quais processos decisórios da escola você envolve os servidores? Como você avalia esse envolvimento?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
21 - Dentre os eventuais conflitos entre os servidores, como você os administra?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
22 - Como você avalia o seu perfil emocional?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
23 - Para você, identificar o perfil emocional das pessoas contribui para um melhor desempenho da equipe? De que forma?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
24 - Quais aspectos da sua comunicação (ouvir e falar) você considera essenciais para seu processo de diálogo junto à equipe de trabalho?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
25 - De que maneira você colabora para o desenvolvimento dos servidores da escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
26 - Como você lida com a equipe em um cenário de mudanças inesperadas de cenários internos e externos?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
27 - Como se manifesta a sua criatividade no exercício das atividades na escola? (problemas, inovações, soluções).	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
28 - Como você administra os processos de mudanças que ocorrem eventualmente na escola?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
29 - Como você considera sua capacidade de influência para mobilização dos servidores da escola a fim de alcançar resultados almejados?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
30 - Como você negocia as demandas em casos de conflito de interesses?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
31 - Como você avalia a sua capacidade de exposição e defesa de ideias em público?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
29 - Como os diretores das escolas estaduais orientam os servidores da escola a respeito de melhorias de desempenho?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
30 - Como os diretores das escolas estaduais lidam com as mudanças inesperadas de cenários internos e externos?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).

31 - Como os diretores das escolas estaduais apoiam os servidores da escola sobre a adaptação às mudanças?	Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012), Quinn (2003).
--	---

Fonte: Do autor (2025)

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Dados de identificação**

Título do Projeto: O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETOR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS À LUZ DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Pesquisador Responsável: José Cecílio Neto e Lopes

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____ R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETOR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS À LUZ DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS de responsabilidade do pesquisador José Cecílio Neto e Lopes.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar a escolha do diretor das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, em especial, no que concerne as competências gerenciais. Para tanto, a pesquisa será realizada com diretores escolares da região metropolitana de Belo Horizonte que se encontram no exercício da função e com inspetores escolares que atuam na fiscalização das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte.
2. A participação na presente pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobre o processo de escolhas de diretor e sobre a gestão escolar. Poderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do pesquisador. Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados.
3. A coleta de dados poderá ser realizada presencialmente ou por meio eletrônico.
4. O pesquisador poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.
5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes a saúde, física ou mental, bem como a integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso me retirar, a qualquer momento, desistindo de minha participação.
6. Ao participar desse trabalho contribuirei para análise do processo de escolha do diretor escolar e o aperfeiçoamento das competências gerenciais dos gestores.
7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração da entrevista, que poderá variar entre

30 a 60 minutos.

8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo ou sanção

9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins acadêmicos.

12. Qualquer dúvida, poderei fazer contato com o pesquisador, José Cecílio Neto e Lopes, responsável pela pesquisa, pelo telefone: (31) 9 9358-3020 ou e-mail jose.educacao@educacao.mg.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante



Assinatura do responsável por obter o consentimento

ANEXO B – ESCOLAS SOB JURISDIÇÃO DA SRE-B

SRE	Município	Estabelecimento de ensino	Localização
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	COLÉGIO TIRADENTES PMMG - GAMELEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	COLÉGIO TIRADENTES PMMG- NSV	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE AARÃO REIS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ALBERTO DELPINO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ÁLVARO LAUREANO PIMENTEL	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ALZIRA ALBUQUERQUE MOSQUEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE AMÉLIA JOSEFINA KEESEN	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ASSIS DAS CHAGAS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE BERNARDO MONTEIRO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE CABANA DO PAI TOMÁS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE CAIO NELSON DE SENA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE CÂNDIDA CABRAL	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE CÂNDIDO PORTINARI	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE CARMO GIFFONI	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE CECÍLIA MEIRELES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE CELSO MACHADO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE CRISTIANO MACHADO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DES. MÁRIO GONÇALVES DE MATOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DESEMBARGADOR RODRIGUES CAMPOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DIOGO DE VASCONCELOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DIVINA PROVIDÊNCIA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DOM CABRAL	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DOMINGAS MARIA DE ALMEIDA	ZONA URBANA

SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DR AMARO NEVES BARRETO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DR ANTÔNIO A. SOARES CANEDO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DOUTOR AURINO MORAIS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DOUTOR EUZÉBIO DIAS BICALHO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DR JOSÉ DO PATROCÍNIO DA S. PONTES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DOUTOR LUCAS MONTEIRO MACHADO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DOUTOR PAULO DINIZ CHAGAS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DOUTOR SIMÃO TAMM BIAS FORTES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE DUQUE DE CAXIAS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ELISEU LABORNE E VALE	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ELPÍDIO ARISTIDES DE FREITAS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE EMÍLIA CERDEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ENGENHEIRO FRANCISCO BICALHO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE GENERAL CARLOS LUIZ GUEDES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE GERALDO JARDIM LINHARES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE GUIA LOPES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE GUIMARÃES ROSA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE HERMENEGILDO CHAVES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE HUGO WERNECK	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE JOÃO PAULO I	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE JOSÉ MENDES CORRÊA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE JOSÉ MIGUEL DO NASCIMENTO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE LAÍCE AGUIAR	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE LÚCIO DOS SANTOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE MANUEL CASASANTA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE MARGARIDA BROCHADO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE MARIETA BROCHADO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE MÁRIO CASASSANTA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE MAURÍCIO MURGEL	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE MELO VIANA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE MINISTRO ALFREDO V. VALLADÃO	ZONA URBANA

SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE NOSSA SENHORA APARECIDA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE NOSSA SENHORA DO BELO RAMO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ODILON BEHRENS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE OLÍMPIA REZENDE PEREIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE OLÍVIA PINTO DE CASTRO LEITE	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE ORDEM E PROGRESSO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PADRE EUSTÁQUIO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PADRE JOÃO BOSCO PENIDO BURNIER	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PADRE JOÃO BOTELHO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PADRE JOÃO MARIA KOOYMAN	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PADRE MATIAS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PEDRO DUTRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PRINCESA ISABEL	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSOR ALCINDO VIEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROF. ALISSON PEREIRA GUIMARÃES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSOR CLÁUDIO BRANDÃO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSOR CLÓVIS SALGADO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSOR FRANCISCO BRANT	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSOR LEON RENAULT	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSOR MAGALHÃES DRUMOND	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSOR MORAIS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSOR RICARDO DE SOUZA CRUZ	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROFESSORA BENVINDA DE CARVALHO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROF. MARIA AUXILIADORA LANNA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROF. MARIA BELMIRA TRINDADE	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROF. MARIA DO SOCORRO ANDRADE	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE PROF. NAIR DE OLIVEIRA SANTANA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE SANDRA RISOLETA DE LIMA HAUCK	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE SANTOS ANJOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE SÃO BENTO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE SÃO SALVADOR	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE SILVIANO BRANDÃO	ZONA URBANA

SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE TOMÁS BRANDÃO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BELO HORIZONTE	EE URSULINA DE ANDRADE MELO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	CESEC DE BETIM	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	COLÉGIO TIRADENTES PMMG	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE AMÉLIA SANTANA BARBOSA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE ANTÔNIO AUGUSTO RIBEIRO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE CÂNDIDO PORTINARI	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE CARLOS DRUMOND DE ANDRADE	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE CECÍLIA MEIRELES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE CONSELHEIRO AFONSO PENA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE DEPUTADO SIMÃO DA CUNHA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE DO BAIRRO AMAZONAS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE DO BAIRRO SÃO CAETANO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE DR ORESTES DINIZ	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE DR RENATO AZEREDO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE ESTUDANTE LÍVIA MARA DE CASTRO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE GABRIEL PASSOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE GRAMONT ALVES GONTIJO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE JOÃO GUIMARÃES ROSA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE JOÃO PAULO I	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE NASCIMENTO NUNES LEAL	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE NEWTON AMARAL	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE NOSSA SENHORA DO CARMO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE PROFESSOR CARLOS LÚCIO DE ASSIS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE PROFESSOR OSVALDO FRANCO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE PROFESSORA LOURDES B. SILVA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE PROFESSORA VERA MARIA REZENDE	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE SARAH KUBITSCHK	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE SENADOR TEOTÔNIO VILELA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE TITO LÍVIO DE SOUZA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	BETIM	EE VINÍCIUS DE MORAES	ZONA URBANA

SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	CESEC CLEMENTE DE FARIA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	COLÉGIO TIRADENTES PMMG	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	COLÉGIO TIRADENTES PMMG – AC	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE ADRIANO JOSÉ COSTA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE BOA VISTA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE CATARINA JORGE GONÇALVES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE CONFRADE ANTÔNIO P. DE CASTRO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE DE ENSINO MÉDIO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE DEPUTADO CLÁUDIO PINHEIRO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE DEPUTADO RENATO AZEREDO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE DEPUTADO SIMÃO DA CUNHA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE DOM BOSCO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE DOUTOR JOSÉ ROBERTO DE AGUIAR	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE ELZA MENDONÇA FOULY	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE FRANCISCO FIRMO DE MATOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE GOVERNADOR ISRAEL PINHEIRO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE GUILHERMINO DE OLIVEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE HELENA GUERRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE JOSÉ DA SILVA COUTO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE JUVENTINA PINTO BRANDÃO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE LAURITA DE MELLO MOREIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE MANOEL DE MATTOS PINHO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE MARIA DAS GRAÇAS COSTA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE MARIA DE SALLES FERREIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE MÁRIO ELIAS DE CARVALHO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE MINISTRO MIGUEL MENDONÇA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE NAIR MENDES MOREIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE NOVA CONTAGEM	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE PADRE CAMARGOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE PADRE JOSÉ MARIA DE MAN	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE PRESIDENTE TANCREDO NEVES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE PROFESSOR PAULO FREIRE	ZONA URBANA

SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE PROFESSORA CONCEIÇÃO HILÁRIO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE PROFESSORA LÍGIA M. DE MAGALHÃES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE PROFESSORA MARIA COUTINHO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE ROBERTO FERNANDES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE RUY PIMENTA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	CONTAGEM	EE VINÍCIUS DE MORAES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE DE LAGOA	ZONA RURAL
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE DE MELO VIANA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE JOÃO NAZÁRIO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE MONTE SINAI	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE PROFESSOR AUGUSTO LUCAS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE PROFESSOR RAYMUNDO CÂNDIDO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE SANTA QUITÉRIA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE SANTA TEREZA	ZONA RURAL
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE SÃO TOMAZ DE AQUINO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE TEÓFILO ALVES DA SILVA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	ESMERALDAS	EE VISCONDE DE CAETÉ	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	CESEC DE IBIRITÉ	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE ANTÔNIO MARINHO CAMPOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE ANTÔNIO PINHEIRO DINIZ	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE CORA CORALINA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE DOS PALMARES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE GYSLAINE DE FREITAS ARAÚJO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE IMPERATRIZ PIMENTA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE JOÃO ANTÔNIO SIQUEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE JOÃO FERREIRA DE FREITAS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE JOSÉ RODRIGUES BETIM	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE MARIA ALVES NAGY VARGA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE NO PARQUE ELIZABETH	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE PEDRO EVANGELISTA DINIZ	ZONA URBANA

SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE PROFESSORA ELZA CARDOSO RANGEL	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE PROFESSORA YOLANDA MARTINS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IBIRITÉ	EE SANDOVAL SOARES DE AZEVEDO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IGARAPÉ	EE CRISTIANO CHAVES DE OLIVEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IGARAPÉ	EE JOAQUIM JOSÉ PEREIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IGARAPÉ	EE JOELMA ALVES DE OLIVEIRA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IGARAPÉ	EE JOSÉ AMÂNCIO DOS SANTOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IGARAPÉ	EE PROF. MARIA DE MAGALHÃES PINTO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IGARAPÉ	EE RACHEL IANCU STEURMAN	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	IGARAPÉ	EE SANTA CHIARA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	JUATUBA	EE JOAQUIM CORREA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	JUATUBA	EE MARIA RITA DUARTE	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	MÁRIO CAMPOS	EE CONSELHEIRO AFONSO PENA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	MÁRIO CAMPOS	EE DE MÁRIO CAMPOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	MATEUS LEME	EE ALVINO ALCÂNTARA FERNANDES	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	MATEUS LEME	EE DOMINGOS JUSTINO RIBEIRO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	MATEUS LEME	EE ELIAS SALOMÃO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	MATEUS LEME	EE MANOEL ANTÔNIO DE SOUSA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	SÃO JOAQUIM DE BICAS	EE ANTÔNIO RIBEIRO DA SILVA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	SÃO JOAQUIM DE BICAS	EE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ZONA RURAL
SRE METROPOLITANA B	SÃO JOAQUIM DE BICAS	EE NOSSA SENHORA DA PAZ	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	SÃO JOAQUIM DE BICAS	EE PROF. GERALDA EUGÊNIA DA SILVA	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	SARZEDO	EE JOSÉ PEREIRA DOS SANTOS	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	SARZEDO	EE PROF. ERNESTO CARNEIRO SANTIAGO	ZONA URBANA
SRE METROPOLITANA B	SARZEDO	EE PROFESSORA NILZA GOMES BERGMAN	ZONA URBANA

Fonte: Adaptado de Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2025)

ANEXO B – ROTEIRO MOREIRA (2016), REIS (2016) E SILVA (2012) ADAPTADO PARA INSPETORES ESCOLARES

PAPEIS	COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÕES	PERGUNTAS
PRODUTOR	1 - Produtividade no trabalho	Capacidade de trabalhar de forma motivada, autônoma e comprometida, com orientação para resultados e desempenho máximo.	1- Você percebe motivação dos diretores escolares escolhidos pelo processo de seleção no desenvolvimento das atividades? Como você relaciona a motivação deles com os resultados de produtividade no trabalho?
	2-Fomento de um ambiente de trabalho produtivo	Capacidade de criar e manter um ambiente de trabalho produtivo, com pessoas motivadas.	2- De que forma os diretores escolhidos no processo de seleção motivam os servidores que atuam nas escolas a qual ele foi selecionado?
	3-Gerenciamento do tempo e do estresse	Capacidade de administrar sua produtividade e de sua equipe equilibrando o estresse, bem como saber priorizar as ações em função de sua urgência e importância.	3- Como os diretores escolares selecionados pelo processo de escolha planejam suas atividades diárias? De que maneira eles estabelecem prioridades? 4- Quando há manifestação de estresse por parte da equipe, qual a atitude dos diretores escolares?

DIRETOR	4 - Desenvolvimento e comunicação de uma visão	Capacidade de desenvolver e internalizar a visão de sua unidade administrativa e da organização, bem como expressá-la de forma comprometida e contagiante. Possuir visão implica conhecer o resultado que se quer alcançar.	5- Qual a visão dos diretores escolares sobre a escola pública? Como ele a repassa para a equipe?
	5 - Estabelecimento de metas e objetivos	Capacidade de formular planos, metas e objetivos específicos, com vista à consecução da visão de sua unidade administrativa e da organização.	7- Os diretores escolares desenvolvem objetivos e/ou metas organizacionais? Em qual nível? 8- Havendo metas, elas são elaboradas? Dentro de qual espaço temporal? 9- De que maneira são repassados para a equipe?
	6 - Planejamento e organização	Capacidade de realizar o planejamento mais adequado de forma articulada com a visão e a estratégia da organização; decidir como alocar e coordenar os recursos para o alcance das metas organizacionais.	10- Os diretores escolares realizam algum tipo de planejamento, entre eles estratégico, estrutura, processos, pessoas e recompensas? Se sim, são realizados dentro de qual espaço temporal? 11- Em quais níveis são aplicados os planejamentos? (estratégico, tático, operacional)

COORDENADOR	7 - Gerenciamento de projetos	Capacidade de administrar projetos que se utilizam de recursos organizacionais da mesma unidade de trabalho ou de unidades diferentes.	12- Existe algum projeto vigente na nas escolas públicas por iniciativa do diretor escolar? De que maneira eles acompanham a execução do projeto? 13- Os diretores escolares utilizam alguma ferramenta de gerenciamento de projetos? Se sim, qual?
	8 - Planejamento do trabalho	Capacidade de planejar as diferentes etapas do processo de trabalho e de distribuir tarefas condizentes com as possibilidades dos colegas da área.	14- Como as tarefas são distribuídas na escola pública?
	9 - Gerenciamento multifuncional	Capacidade de administrar funções ou equipes constituídas por especialistas de diferentes áreas funcionais, congregados para executar de forma mais eficaz e objetiva determinada atividade.	15- Como os diretores escolares acompanham as atividades distribuídas para cada função específica? 16- Como os diretores escolares gerenciam as diferentes atividades da escola pública? Há sinergia entre elas?

MONITOR	10 - Administração de informações por meio do pensamento crítico	Capacidade de filtrar informações, tomar a melhor decisão, estruturar com clareza sua linha de raciocínio e reagir com rapidez aos argumentos dos outros.	17 - Como os diretores escolares se comportam frente a avaliação de informações e apresentação de pareceres para com os servidores da escola?
	11 - Gerenciamento da sobrecarga de informações	Capacidade de converter dados em informações de maneira ágil e meticulosa bem como administrar esse fluxo.	18- Como os diretores escolares reagem à quantidade de informações no decorrer dos processos? E à quantidade de informações recebidas da equipe?
	12 - Administração dos processos essenciais	Capacidade de identificar os processos que de fato agregam valor aos resultados desejados e aprimorá-los, tornando-os mais eficazes e eficientes	19- A escola onde atuam os diretores selecionados pelo processo de escolha possui um fluxo de processos definidos? 20 - Como os diretores escolares lidam com os de maior importância?

FACILITADOR	13 - Constituição de equipes	Capacidade de formar equipes comprometidas com uma meta ou propósito comum, cujos membros tenham responsabilidades e papéis claros e interdependentes. suas competências e habilidades, assumam mais responsabilidades e obtenham feedback a respeito de seu desempenho.	21- Como os diretores escolares estimulam os servidores a trabalharem unidos como equipe? 22- Como os membros da equipe tem clareza a respeito de seus papéis?
	14 - Uso de um processo decisório participativo	Capacidade de discernir quando e em que grau deverá ser utilizada a participação dos colegas da área no processo de tomada de decisão, levando-se em consideração a viabilidade e os benefícios de tal participação	23- Em quais processos decisórios da escola pública os diretores escolares envolvem os servidores? Como ele considera esse envolvimento?
	15 - Gerenciamento de conflitos	Capacidade de administrar diferenças, atender às necessidades das partes e encontrar opções satisfatórias para todos, especialmente para a organização.	24- Dentre os eventuais conflitos entre os servidores, como diretores escolares os administram?

MENTOR	16-Compreensão de si próprio e dos outros	Capacidade de conhecer as próprias emoções, virtudes e limites, e de reconhecer os traços comuns e divergentes das pessoas, identificar as habilidades de cada um e avaliar que tipo de contribuição podem dar.	25- Como os diretores escolares avaliam o próprio perfil emocional?E como eles avaliam o perfil emocional da equipe? 26- Qual a atitude dos diretores escolares a partir da análise de perfil dos servidores da escola?
	17- Comunicação eficaz	capacidade de transmitir o que sente e pensa, de forma que se faça compreender pela equipe, além de ser bom ouvinte, capaz de escutar de fato as ideias das outras pessoas.	27- Quais aspectos da comunicação (ouvir e falar) os diretores escolares consideram essenciais para o processo de diálogo junto às equipes de trabalho?
	18 - Desenvolvimento dos empregados	Capacidade de oferecer oportunidade para que os colegas da área aprimorem suas competências e habilidades, assumam mais responsabilidades e obtenham feedback a respeito de seu desempenho.	28- De que maneira os diretores escolares colaboram para o desenvolvimento dos servidores da escola? 29- Como os diretores escolares orientam os servidores da escola a respeito de melhorias de desempenho?

INOVADOR	19 - Convívio com a mudança	Capacidade de se adaptar a mudanças imprevistas e até indesejadas, bem como incentivar a adaptação da equipe, minimizando a resistência psicológica à mudança.	30- Como os diretores escolares lidam com as mudanças inesperadas de cenários internos e externos? 31- Como os diretores escolares apoiam os os servidores da escola sobre a adaptação às mudanças?
	20 - Pensamento criativo	Capacidade de gerar e estimular novas ideias e soluções, utilizando-se de informações conhecidas apresentadas com novas associações.	32- Como se manifesta a criatividade dos diretores escolares no exercício das atividades da escola ? (problemas, inovações, soluções)
	21 - Gerenciamento da mudança	Capacidade de planejar e implementar a mudança, sabendo administrar a resistência natural que ocorre em todo processo de transformação.	33- Como os diretores escolares administram os processos de mudanças que ocorrem eventualmente na escola?

	22 - Constituição e manutenção de uma base de poder	Capacidade de construir e manter uma rede de relacionamentos sobre a qual exerce influência a fim de facilitar a implantação de ideias que julga importantes e essenciais para realização das metas e objetivos.	34- Como os diretores escolares consideram sua capacidade de influência para mobilização os servidores da escola a fim de alcançar resultados almejados?
	23 - Negociação de acordos e compromissos	Capacidade de firmar compromissos e acordos de forma que as partes envolvidas no processo de negociação sintam-se mutuamente satisfeitas nas suas demandas.	35- Como os diretores escolares se posicionam ante as demandas negociais no exercício das atividades escolares? 36- Como os diretores escolares qualificam o comportamento pós negociação dos servidores da escola?
	24 - Apresentação de ideias	Capacidade de expor e defender de maneira clara e objetiva suas ideias. Capacidade de realizar apresentações orais acerca dos assuntos pertinentes à sua área de atuação	37- Como os diretores escolares avaliam a própria capacidade de exposição e defesa de ideias em público? 38- De que modo seus espectadores reagem?

Fonte: Adaptado de Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012).

ANEXO C – ROTEIRO MOREIRA (2016), REIS (2016) E SILVA (2012) ADAPTADO PARA DIRETORES ESCOLARES

PAPEIS	COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÕES	PERGUNTAS
PRODUTOR	1 - Produtividade no trabalho	Capacidade de trabalhar de forma motivada, autônoma e comprometida, com orientação para resultados e desempenho máximo.	1- Você se sente motivado no que você faz? Como você relaciona sua motivação com resultados de produtividade no trabalho?
	2- Fomento de um ambiente de trabalho produtivo	Capacidade de criar e manter um ambiente de trabalho produtivo, com pessoas motivadas.	2- De que forma você motiva os servidores da escola?
	3- Gerenciamento do tempo e do estresse	Capacidade de administrar sua produtividade e de sua equipe equilibrando o estresse, bem como saber priorizar as ações em função de sua urgência e importância.	3- Você planeja suas atividades diárias? De que maneira você as prioriza? 4- Dentre as atividades realizadas, há tempo para descanso? 5- Quando há manifestação de estresse por parte da equipe, qual a sua atitude?

DIRETOR	4 - Desenvolvimento e comunicação de uma visão	Capacidade de desenvolver e internalizar a visão de sua unidade administrativa e da organização, bem como expressá-la de forma comprometida e contagiante. Possuir visão implica conhecer o resultado que se quer alcançar.	6- Qual sua visão sobre a escola pública? Como você a repassa para sua equipe?
	5 - Estabelecimento de metas e objetivos	Capacidade de formular planos, metas e objetivos específicos, com vista à consecução da visão de sua unidade administrativa e da organização.	7- Você desenvolve objetivos e/ou metas organizacionais? Em qual nível? 8- Como eles são elaborados? Dentro de qual espaço temporal? 9- De que maneira eles são repassados para a equipe?
	6 - Planejamento e organização	Capacidade de realizar o planejamento mais adequado de forma articulada com a visão e a estratégia da organização; decidir como alocar e coordenar os recursos para o alcance das metas organizacionais.	10- Vocês realizam algum tipo de planejamento, entre eles estratégico, estrutura, processos, pessoas e recompensas? Se sim, eles são realizados dentro de qual espaço temporal? 11- Em quais níveis são aplicados o seu planejamento? (estratégico, tático, operacional)

COORDENADOR	7 - Gerenciamento de projetos	Capacidade de administrar projetos que se utilizam de recursos organizacionais da mesma unidade de trabalho ou de unidades diferentes.	12- Existe algum projeto vigente na escola? De que maneira você acompanha a execução deles? 13- Você utiliza alguma ferramenta de gerenciamento de projeto? Se sim, qual?
	8 - Planejamento do trabalho	Capacidade de planejar as diferentes etapas do processo de trabalho e de distribuir tarefas condizentes com as possibilidades dos colegas da área.	14- Como as tarefas são distribuídas na escola?
	9 - Gerenciamento multifuncional	Capacidade de administrar funções ou equipes constituídas por especialistas de diferentes áreas funcionais, congregados para executar de forma mais eficaz e objetiva determinada atividade.	15- Como você acompanha as atividades distribuídas para cada função específica? 16- Como você gerencia as diferentes atividades da escola? Há sinergia entre elas?

MONITOR	10 - Administração de informações por meio do pensamento crítico	Capacidade de filtrar informações, tomar a melhor decisão, estruturar com clareza sua linha de raciocínio e reagir com rapidez aos argumentos dos outros.	17 - Como você se comporta frente a avaliação de informações e apresentação de pareceres para com os servidores da escola?
	11 - Gerenciamento da sobrecarga de informações	Capacidade de converter dados em informações de maneira ágil e meticulosa bem como administrar esse fluxo.	18- Como você reage à quantidade de informações no decorrer dos processos? E à quantidade de informações recebidas da equipe?
	12 - Administração dos processos essenciais	Capacidade de identificar os processos que de fato agregam valor aos resultados desejados e aprimorá-los, tornando-os mais eficazes e eficientes	19- Sua escola possui um fluxo de processos definidos? 20 - Como você lida com os de maior importância?

FACILITADOR	13 - Constituição de equipes	Capacidade de formar equipes comprometidas com uma meta ou propósito comum, cujos membros tenham responsabilidades e papéis claros e interdependentes. suas competências e habilidades, assumam mais responsabilidades e obtenham feedback a respeito de seu desempenho.	21- Como você estimula os servidores da escola a trabalharem unidos como equipe? 22- Como os membros da sua equipe tem clareza a respeito de seus papéis?
	14 - Uso de um processo decisório participativo	Capacidade de discernir quando e em que grau deverá ser utilizada a participação dos colegas da área no processo de tomada de decisão, levando-se em consideração a viabilidade e os benefícios de tal participação	23- Em quais processos decisórios da escola você envolve os servidores? Como você considera esse envolvimento?
	15 - Gerenciamento de conflitos	Capacidade de administrar diferenças, atender às necessidades das partes e encontrar opções satisfatórias para todos, especialmente para a organização.	24- Dentre os eventuais conflitos entre os servidores, como você os administra?

MENTOR	16-Compreensão de si próprio e dos outros	Capacidade de conhecer as próprias emoções, virtudes e limites, e de reconhecer os traços comuns e divergentes das pessoas, identificar as habilidades de cada um e avaliar que tipo de contribuição podem dar.	25- Como você avalia o seu perfil emocional? E como você avalia o perfil emocional da equipe? 26- Qual sua atitude a partir da sua análise de perfil dos servidores da escola
	17- Comunicação eficaz	capacidade de transmitir o que sente e pensa, de forma que se faça compreender pela equipe, além de ser bom ouvinte, capaz de escutar de fato as ideias das outras pessoas.	27- Quais aspectos da sua comunicação (ouvir e falar) você considera essencial para seu processo de diálogo junto à equipe de trabalho?
	18 - Desenvolvimento dos empregados	Capacidade de oferecer oportunidade para que os colegas da área aprimorem suas competências e habilidades, assumam mais responsabilidades e obtenham feedback a respeito de seu desempenho.	28- De que maneira você colabora para o desenvolvimento dos servidores da escola? 29- Como você orienta os servidores da escola a respeito de melhorias de desempenho?

136 INOVADOR	19 - Convívio com a mudança	Capacidade de se adaptar a mudanças imprevistas e até indesejadas, bem como incentivar a adaptação da equipe, minimizando a resistência psicológica à mudança.	30- Como você lida com as mudanças inesperadas de cenários internos e externos? 31- Como você apoia os os servidores da escola na adaptação às mudanças?
	20 - Pensamento criativo	Capacidade de gerar e estimular novas ideias e soluções, utilizando-se de informações conhecidas apresentadas com novas associações.	32- Como se manifesta a sua criatividade no exercício das atividades na escola? (problemas, inovações, soluções)
	21 - Gerenciamento da mudança	Capacidade de planejar e implementar a mudança, sabendo administrar a resistência natural que ocorre em todo processo de transformação.	33- Como você administra os processos de mudanças que ocorrem eventualmente na escola?
NEGOCIADOR	22 - Constituição e manutenção de uma base de poder	Capacidade de construir e manter uma rede de relacionamentos sobre a qual exerce influência a fim de facilitar a implantação de ideias que julga importantes e essenciais para realização das metas e objetivos.	34- Como você considera sua capacidade de influência para mobilização dos servidores da escola a fim de alcançar resultados almejados?
	23 - Negociação de acordos e compromissos	Capacidade de firmar compromissos e acordos de forma que as partes envolvidas no processo de negociações sintam-se mutuamente satisfeitas nas suas demandas.	35- Como você se posiciona ante as demandas negociais no exercício das atividades? 36- Como você qualifica o comportamento após negociação dos servidores da escola?
	24 - Apresentação de ideias	Capacidade de expor e defender de maneira clara e objetiva suas ideias. Capacidade de realizar apresentações orais acerca dos assuntos pertinentes à sua área de atuação	37- Como você avalia a sua capacidade de exposição e defesa de ideias em público? 38- De que modo seus espectadores reagem?

Fonte: Adaptado Moreira (2016), Reis (2016) e Silva (2012)

ANEXO D

PRÉVIA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

1. Abordagem da Pesquisa () Quantitativa

(X) Qualitativa

2. Sobre a amostra e/ou sujeitos de Pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa serão buscados no contato no contato com a SRE Metropolitana B, sendo selecionados com base no critério de acessibilidade. Pretende-se entrevistar diretores de escola pública e inspetores escolares vinculados a referida Superintendência de Ensino.

3. Sobre como o(a) pesquisador(a) irá ter acesso a amostra e/ou aos sujeitos de pesquisa

A coleta de dados será procedida de duas formas: uma documental e outra por meio de entrevistas semiestruturadas. Os documentos serão obtidos por meio de solicitação direta a SRE Metropolitanas B. Já a entrevista com roteiro semiestruturado será realizada com os servidores vinculados a SRE Metropolitana B, sendo todos escolhidos conforme disponibilidade em participar e contribuir com este estudo.

4. Sobre o local onde os dados serão coletados

Os dados da entrevista serão coletados em entrevista presencial no ambiente escolar ou nas dependências da superintendência, podendo ocorrer também de forma virtual por convência do entrevistado.

5. Sobre a(s) técnica(s) utilizada(s) para coleta de dados

Os dados da entrevista serão captados por meio de gravação de áudio mediante registros de autorização dos entrevistados.

6. Sobre como a(s) técnica(s) será(ão) operacionalizada(s)

Os dados coletados serão transcritos com auxílio de recursos tecnológicos, tais como software de digitação e transcrição.

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Rua Paracatu, 600 | Barro Preto | CEP: 30.180-090

Av. Afonso Vaz de Melo, 465 | Barreiro de Baixo | CEP: 30.640-070

Belo Horizonte - MG

(31) 3349-2916

www.unihorizontes.br

Dados de identificação

Título do Projeto: O processo de escolha de diretor das escolas estaduais de minas gerais à luz das competências gerenciais

Pesquisador Responsável: José Cecílio Neto e Lopes

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____ R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O processo de escolha de diretor das escolas estaduais de minas gerais à luz das competências gerenciais” de responsabilidade do pesquisador José Cecílio Neto e Lopes.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar a escolha do diretor das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, em especial, no que concerne as competências gerenciais. Para tanto, a pesquisa será realizada com diretores escolares da região metropolitana de Belo Horizonte que se encontram no exercício da função e com inspetores escolares que atuam na fiscalização das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte.
2. A participação na presente pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobre o processo de escolhas de diretor e sobre a gestão escolar. Poderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do pesquisador. Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados.
3. A coleta de dados poderá ser realizada presencialmente ou por meio eletrônico.
4. O pesquisador poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.
5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes a saúde, física ou mental, bem como a integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso me retirar, a qualquer momento, desistindo de minha participação.
6. Ao participar desse trabalho contribuirei para análise do processo de escolha do diretor escolar e o aperfeiçoamento das competências gerenciais dos gestores.

Rua Paracatu, 600 | Barro Preto | CEP: 30.180-090

Av. Afonso Vaz de Melo, 465 | Barreiro de Baixo | CEP: 30.640-070

Belo Horizonte - MG

(31) 3349-2916

www.unihorizontes.br

7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração da entrevista, que poderá variar entre 30 a 60 minutos.
8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo ou sanção
9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.
10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins acadêmicos.
12. Qualquer dúvida, poderei fazer contato com o pesquisador, José Cecílio Neto e Lopes, responsável pela pesquisa, pelo telefone: (31) 9 9358-3020 ou e-mail jose.educacao@educacao.mg.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante



Assinatura do responsável por obter o consentimento



ANEXO F

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Título do Projeto: O processo de escolha de diretor das escolas estaduais de minas gerais à luz das competências gerenciais

Nome completo do(a) pesquisador(a): José Cecílio Neto e Lopes

RG: MG10.623.891 (SSP/MG) **CPF:** 012.115.006-24

Endereço: (rua, avenida) Olinto Magalhães, nº.: 2041 **apto** 403/03

Bairro: Dom Bosco

Cidade: Belo Horizonte

CEP: 30.830-050

Estado: Minas Gerais

Sujeito/Local a ser pesquisado: Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B

O(a) pesquisador(a) responsável, retro qualificado(a), se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na observação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretratável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.



d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Belo Horizonte, 22 de julho de 2024

José Cecílio Neto e Lopes
(Responsável pela Pesquisa)

ANEXO G
TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO(A)
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Eu, José Cecílio Neto e Lopes, pesquisador(a) responsável pelo projeto intitulado “O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETOR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS À LUZ DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS” declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução Nº 466/2012 e declaro: (a) assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações; (b) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e, (c) comunicar o Comitê de Ética em Pesquisa Centro Universitário Unihorizontes, sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Belo Horizonte, 22 de julho de 2024



Assinatura do(a) Pesquisador(a)

ANEXO H
FORMULÁRIO DE SUBMISSÃO

Nome do(a) aluno(a): José Cecílio Neto e Lopes

Orientador(a): Raphael Silva Rodrigues

Título do Projeto de Dissertação: O processo de escolha de diretor das escolas estaduais de Minas Gerais à luz das competências gerenciais

Objetivo Geral: Analisar qual é o perfil gerencial dos diretores escolares selecionados por meio do processo de escolha de diretor da rede estadual de educação de Minas Gerais.

Objetivos Específicos:

- e) Descrever como ocorre o processo de escolha dos diretores escolares em Minas Gerais;
- f) Descrever o perfil gerencial dos gestores das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, na percepção dos inspetores escolares;
- g) Descrever o perfil gerencial dos gestores das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, na percepção dos próprios diretores;
- h) Identificar e analisar possíveis semelhanças e diferenças entre as percepções dos inspetores e dos diretores.

Documentos anexados:

- (X) Projeto de Dissertação
- (X) Prévia do Instrumento de Coleta de Dados
- (X) Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- (X) Termo de Responsabilidade e Compromisso do(a) Pesquisador(a) Responsável
- (X) Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivos de Pesquisa



Assinatura Aluno(a)

(ciente de todos as documentações submetidas)



Assinatura Orientador(a)

(ciente de todos as documentações submetidas)

Rua Paracatu, 600 | Barro Preto | CEP: 30.180-090

Av. Afonso Vaz de Melo, 465 | Barreiro de Baixo | CEP: 30.640-070

Belo Horizonte - MG

(31) 3349-2916

www.unihorizontes.br