

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Bruno de Almeida Matos

**COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR DA REDE
ESTADUAL DE MINAS GERAIS: O PROCESSO DE
CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL À LUZ DA ERGOLOGIA**

Belo Horizonte

2020

BRUNO DE ALMEIDA MATOS

Competências do Diretor Escolar da Rede Estadual de Minas Gerais: O processo de certificação ocupacional à luz da ergologia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) do Centro Federal de Educação Tecnológica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Professora Orientadora: Dr^a Lilian Bambirra de Assis

Belo Horizonte
2020

M433c Matos, Bruno de Almeida
Competência do diretor escolar na rede estadual de Minas Gerais:
o processo de certificação ocupacional à luz da ergologia. / Bruno de
Almeida Matos. – Belo Horizonte, 2020.
118 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Administração, 2019.
Orientadora: Profa. Dra. Lílian Bambirra de Assis

Bibliografia

1. Gestão Escolar – Diretores. 2. Gestão por Competência.
3.Trabalho. I. Assis, Lílian Bambirra de. II. Centro Federal de
Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 371.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CEFET-MG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO do(a) Senhor(a) Bruno de Almeida Matos. No dia 30 de agosto de 2019, às 14h30min, reuniu-se no Campus II do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, a Banca Examinadora de dissertação designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET-MG para julgar o trabalho final intitulado "Competências do Diretor Escolar da Rede Estadual de Minas Gerais: o processo de certificação ocupacional à luz da ergologia", requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Administração, linha de pesquisa: Processos e Sistemas Decisórios em Arranjos Organizacionais. Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Banca, Prof.(a) Dr.(a) Lillian Bambirra de Assis, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) aluno(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) aluno(a). Logo após, a Banca se reuniu, sem a presença do aluno e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

Aprovação.

() Aprovação com recomendação de aperfeiçoamento, condicionada à satisfação das exigências feitas pela banca examinadora.

() Recomendação de reapresentação.

() Reprovação.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) aluno(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Banca. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Banca Examinadora.

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2019.

Assinaturas:

Profa. Dra. Lillian Bambirra de Assis (Orientadora-PPGA-CEFET-MG)



Profa. Dra. Kamila Pagel de Oliveira (FJP)



Prof. Dr. Jefferson Lopes La Falce (FIOCRUZ)



“Education is a human right with immense power to transform. On its foundation rest the cornerstones of freedom, democracy, and sustainable human development.”

Kofi Annan (1999)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por iluminar meus caminhos e por me conceder perseverança, paz e luz para enfrentar os desafios e conquistar este trabalho.

A Bárbara, minha querida esposa, pelo carinho e paciência, pelo incentivo e apoio incondicional para a realização do mestrado e também por suas qualidades quantofrênicas que tanto me ajudaram na realização deste trabalho. Sem você eu não teria conseguido!

A minha família, pelo apoio e carinho, ao meu pai e minha mãe, por construírem um ambiente familiar no qual a educação, formal ou não, sempre foi valorizada. As minhas irmãs por serem exemplo de dedicação e esforço.

Aos colegas da turma de mestrado, por tornarem o caminho até aqui mais leve, nunca me esquecerei das manhãs e tardes que passamos juntos, a Luana companheira de orientação, a Amanda, Fernando e Jaqueline parceiros de artigos.

Agradeço a todos os professores do PPGA, obrigado por partilharem tanto conhecimento, tenham certeza que suas aulas contribuíram e muito para o meu crescimento. A Patrícia secretária do curso, por sempre nos atender com disponibilidade e educação.

À Lílian Bambirra, minha orientadora, por me aceitar e confiar em mim (às vezes mais do que eu mesmo). Obrigado pela paciência, pelo carinho, educação e inteligência no trato não apenas comigo, mas com todos ao seu redor.

Aos diretores escolares entrevistados, por disponibilizar uma parte dos seus dias, sempre agitados, para dividir seus conhecimentos e experiências comigo. Agradeço também aos colegas do Banco do Brasil pelo apoio e por suportar as longas ausências.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender, por meio de uma visão ergológica, o processo de certificação dos diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais. Iniciado no ano de 2006, o processo de certificação ocupacional de diretores de escolas estaduais em Minas Gerais busca identificar, se o profissional possui as competências necessárias para assumir determinado cargo/função e se atende aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. A escolha por uma abordagem ergológica na presente pesquisa foi efetuada sobretudo para dar centralidade e voz ao diretor escolar para que se possa expor a visão dos mesmos sobre o processo de certificação. Considerada uma *démarche*, um caminho a ser percorrido, a ergologia se propõe a melhor entender e intervir nas situações de trabalho para poder transformá-las assim, traz para o centro das atenções o trabalhador no exercício da atividade, privilegiando os saberes construídos e busca compreender os debates vividos por eles na execução do trabalho. Tendo em vista o objetivo do trabalho, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas com diretores escolares da rede estadual da região metropolitana de Belo Horizonte, além disso, por ter como objeto de estudo a certificação ocupacional o presente estudo aborda a organização da educação brasileira, o histórico e os processos de escolha da figura do diretor escolar, bem como a literatura que se propõe a identificar as competências exigidas para a administração escolar brasileira. Pode-se concluir que a implantação da certificação ocupacional estudada foi efetuada a reboque de um movimento nacional que teria como finalidade a melhoria dos resultados do ensino no Brasil, que instituiu uma sistemática de métricas e controles para se avaliar a evolução da qualidade do ensino no país. Este movimento é um claro exemplo da injeção de valores do mercado, dos valores individuais que são passíveis de quantificação sobre o polo político, dos valores não quantificáveis, do bem comum. Verificada a relação entre as competências/qualidades do gestor escolar à essa melhoria a certificação ocupacional passou a ser o selo de qualidade do profissional que ocupa este cargo, que valida os esforços do governo estadual para a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto a certificação não consegue abarcar a realidade do trabalho desses profissionais de forma a preparar os candidatos para a nomeação no cargo.

Palavras-chave: Educação. Diretores Escolares. Certificação Ocupacional. Competências. Ergologia.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to understand, through an ergological point of view, the certification process of school principals of Minas Gerais state. Beginning in 2006, the occupational certification process of state school principals in Minas Gerais aims to identify whether the professional has the necessary skills to assume a specific position/function and meets the technical requirements, with their respective responsibilities and activities. The choice for an ergological approach in the present research was made mainly to give centrality to voice of the school principals so that they can expose their vision about the certification process. Considered a *démarche*, a path to be followed, the ergology proposes to better understand and intervene in work situations in order to transform them, bringing the worker to the center of attention, focusing on built knowledge and seeking to understand the debates they experienced in the execution of their work. In view of the objective of the work, semi-structured interviews were conducted with school principals of Belo Horizonte's metropolitan area, in addition to having as object of study occupational certification as its object of study this research addresses the organization of Brazilian education, the history and the processes of choosing the figure of the school principals, as well as the literature that aims to identify the competencies required for the Brazilian school administration. It can be concluded that the implementation of the occupational certification studied was carried out in tow of a national movement that aimed to improve the results of education in Brazil, which instituted a systematic of metrics and controls to evaluate the evolution of teaching quality in Brazil. parents. This movement is a clear example of the injection of market values, of individual values that can be quantified on the political pole, of unquantifiable values, of the common good. Having verified the relationship between the competences / qualities of the school manager to this improvement, occupational certification has become the quality seal of the professional who holds this position, which validates the efforts of the state government to improve the quality of education. However, through the interview of the school principals the certification cannot encompass the reality of their work or prepare the candidates for position.

Keywords: Occupational Certification. Competence. Education. School Principals. Ergology.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura do referencial Teórico	24
Figura 2- Representação do Dispositivo de Três Polos.....	30
Figura 3 - O Espaço Tripolar.....	32
Figura 4 - Mapeamento da descentralização da Educação Brasileira nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental	52
Figura 5 - Organograma da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos	55
Figura 6 - Mapa estratégico SEE-MG	55
Figura 7- IDEB 2015 anos iniciais do ensino fundamental.....	57
Figura 8 - IDEB 2015 anos finais do ensino fundamental	58
Figura 9 - IDEB 2015 ensino médio.....	58
Figura 10 - Formação dos diretores escolares por curso	63
Figura 11 - Organograma do Gabinete da SEE-MG	115
Figura 12 - Organograma da Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional ...	116
Figura 13 - Organograma da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação.....	116
Figura 14 - Organograma da Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais.	117
Figura 15- Organograma da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos	117
Figura 16 - Organograma da Magistra e das SREs	118

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das tarefas identificadas nas legislações.....	61
Quadro 2 - Competências por função do diretor escolar	72
Quadro 3 - Publicações relacionadas a face administrativa da gestão escolar	73
Quadro 4 - Publicações relacionadas a face pedagógica da gestão escolar.....	75
Quadro 5 - Publicações relacionadas a face política da gestão escolar	77

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - - Número de Diretores Respondentes dos Questionários.....	62
Tabela 2 - Formação Inicial dos Diretores das Escolas Públicas	62
Tabela 3 - Pós-Graduação dos Diretores de Escolas Públicas.....	62
Tabela 4 - Nível de Escolaridade dos Diretores da Rede Estadual de MG	64
Tabela 5 - Tempo de experiência como diretor de escola	64
Tabela 6 - Formas de provimento a cargo de diretor em 1997, 2003 e 2007	69
Tabela 7 - Indicadores do processo de Certificação Ocupacional da SEE/MG	81
Tabela 8 - Perfil dos entrevistados	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAMAN	Associação Brasileira de Manutenção
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CO	Certificação Ocupacional
CRM	Conselho Regional de Medicina
DD3P	Dispositivo Dinâmico de Três Polos
DGDC	Diretoria de Gestão e Desenvolvimento de Servidores Administrativos e de Certificação Ocupacional
ENC	Exame Nacional de Cursos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FLEM	Fundação Luís Eduardo Magalhães
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NGP	Nova Gestão Pública

OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização Nações Unidas
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Programa de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
RMBH	Região metropolitana de Belo Horizonte
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEAP	Secretaria de Estado de Administração Prisional
SEE-MG	Secretaria de Estado de Minas Gerais
SENAI	Serviço Nacional de Indústria
SGRH	Subsecretaria de Gestão e Recursos Humanos
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SME	Sistema de Monitoramento Escolar

SREs	Superintendências Regionais de Ensino
SRH	Superintendência de Recursos Humanos
TME	Trabalho, <i>Métier</i> , Emprego
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	PRÓLOGO	16
2	INTRODUÇÃO	18
3	OBJETIVOS	23
3.1	Objetivo Geral	23
3.2	Objetivos Específicos	23
4	REFERENCIAL TEÓRICO	24
4.1	A abordagem ergológica	24
4.2	As Competências, seus conceitos “clássicos” e a visão ergológica	33
4.3	Certificação ocupacional como processo de atestar competências	39
4.4	As funções Formar e Recrutar, a certificação na visão ergológica	42
4.5	A organização da educação no Brasil	44
4.5.1	Métricas, Metas e Avaliações	49
4.6	As redes estaduais de educação	51
4.6.1	A rede estadual de educação de Minas Gerais	53
4.7	Panorama dos Diretores Escolares	59
4.7.1	Mecanismos de escolha dos diretores escolares no Brasil	65
4.7.2	Competências na gestão escolar	70
4.8	A certificação ocupacional de diretores de escolas estaduais do Governo do Estado de Minas Gerais	79
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
5.1	A natureza da investigação	83
5.2	Coleta de dados, procedimentos e fontes de pesquisa	84
5.3	Análise dos dados	86
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	88

6.1	Por que diretor? Formação Prévia e Exercício do cargo	89
6.2	A certificação	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
8	REFERÊNCIAS	107
9	APÊNDICE A	115

1 PRÓLOGO

Este texto inicial discorre sobre questões que perpassam minha trajetória ao desenvolver este trabalho. Por tratar de questões pessoais, optei por escrever na primeira pessoa do singular, diferente do restante desta dissertação.

Ao discutir com a professora Lilian Bambirra, minha orientadora, a temática de minha dissertação chegamos à conclusão que deveríamos estudar a questão da certificação ocupacional dos diretores escolares de Minas Gerais, opção que atendia a minha proposta inicial de trabalhar com educação e conjuntamente trabalhar a noção de competência.

Tudo estava decidido, iríamos adotar as abordagens tradicionais de competências e efetuar as entrevistas com os diretores escolares. Foi essa proposta que foi levada a banca para a defesa do projeto da dissertação.

Após a defesa do projeto me matriculei na disciplina Competência e Atividade do Trabalho na qual fizemos a leitura cuidadosa do livro *Compétence et activité de Travail* escrito por Louis Durrive (2016), que me apresentou os conceitos da ergologia. Inicialmente me chamaram a atenção o conceito de desaderência (a distância entre o real e o prescrito) e a noção de singularidade da ação humana que cada pessoa, ou melhor, corpo-si imprimia na atividade de trabalho.

Já iniciada a disciplina, comecei a fazer as entrevistas conforme havia previamente planejado. Entretanto ao efetuar a transcrição da primeira entrevista, que serviria de base para as questões que seriam formuladas aos entrevistados, me deparei com diversas temáticas abordadas pela ergologia que os conceitos tradicionais de competência não abordavam. A singularidade dos entrevistados ao abordar as mesmas questões, a distância entre a prescrição e a execução do trabalho, as dramáticas vividas com os funcionários e a comunidade escolar, a necessidade da experiência profissional como método de formação e principalmente a possibilidade de colar a voz do trabalhador como fonte principal para analisar sua realidade de trabalho.

Quando abordei esses pontos com a professora Lilian, ela me incentivou a me arriscar e a alterar a estrutura inicialmente pensada para este trabalho. Após muito pensar aceitei o desafio de inserir a visão ergológica como principal método/suporte de análise para dos dados coletados.

Apesar das dificuldades de efetuar uma abordagem ergológica o desafio se mostrou recompensador, visto que ao adotar esta visão não tradicional consegui entender de forma mais próxima possível a realidade de trabalho dos diretores escolares entrevistados, considerando suas individualidades, histórias e singularidades e sobretudo valorizar voz destes profissionais.

Por fim, o resultado deste trabalho, pude perceber também que as mudanças e ressignificações ocorridas durante o processo de sua construção, são resultado das minhas próprias dramáticas e valores.

2 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é compreender, por meio de uma visão ergológica, o processo de certificação dos diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais.

Considerada uma *démarche*, um caminho a ser percorrido, a ergologia pode ser configurada, não apenas como uma disciplina ou um novo domínio do saber, mas sobretudo uma disciplina de pensamento (SCHWARTZ, 2000a). A ergologia se propõe a melhor entender e intervir nas situações de trabalho para poder transformá-las assim, traz para o centro das atenções o trabalhador no exercício da atividade, privilegiando os saberes construídos e busca compreender os debates vividos por eles na execução do trabalho.

Para alcançar estes objetivos, a perspectiva ergológica se constitui com base em quatro pressupostos: pensar o geral e o específico, segundo a dialética entre o universal e o singular; possibilitar a articulação entre as diversas disciplinas e, principalmente, o questionamento sobre seus saberes; encontrar nas atividades as normas antecedentes e as variabilidades, as normas que se impõem e aquelas que se instauram; e promover um regime de produção de saberes sobre o humano, pois o encontro sempre histórico entre os dois saberes (científicos e práticos) não pode ser antecipado, sendo sempre uma descoberta (BRITO, 2004).

Também quatro proposições são formuladas para guiar as análises ergológicas, esclarecidas por Schwartz (2010b): existe sempre uma distância entre o trabalho prescrito e o realizado; esta distância é sempre ressingularizada; a entidade que conduz e arbitra essa distância, o corpo-si, é uma entidade simultaneamente “alma” e corpo; e a arbitragem mobiliza um complexo de valores, sendo que o trabalho é sempre encontro de valores.

Na visão ergológica os espaços de trabalho estão constantemente permeados por valores. Para Durrive e Schwartz (2008), nenhum indivíduo inventa solitariamente nem completamente seus valores, mas retrabalha de modo incansável os valores que o meio social lhe propõe, singularizando-os parcialmente.

Ao refletir sobre o espaço que permeia a atividade de trabalho a ergologia propõe que o espaço de trabalho se configura em uma forma tripolar. Este espaço seria formado inicialmente polo do mercado/valores mercantis e o polo dos valores da politéia/político.

Inicialmente pode-se pensar em dois polos distintos o polo do mercado/valores mercantis e o polo dos valores da politéia/político. Pode se observar a existência de um debate de valores e normas entre os dois polos, visto que os mesmos são regidos por lógicas diferentes. Para

Schwartz (2010), polo do mercado e o polo político possuem distinções relativas à sua dimensão. Enquanto o primeiro lida com os valores do mercado, individuais e que podem ser quantificados, o segundo lida com os valores sem dimensão ligados ao bem comum.

A tensão verificada entre os dois polos exige a existência de um outro polo no qual se situa o debate de normas, este é o polo no qual se realiza a atividade humana. Chamado de polo da gestão, é neste espaço que ocorrem as renormalizações e ressignificações demandadas pelo uso de si. É onde se encontra as pessoas que fazem gestão em sua atividade cotidiana, é onde estas pessoas administram as normas antecedentes do polo do mercado e do polo político.

A escolha por uma abordagem ergológica na presente pesquisa foi efetuada sobretudo para dar centralidade e voz ao diretor escolar para que se possa expor a visão dos mesmos sobre o processo de certificação. Outro esclarecimento que se deve realizar com relação a Ergologia e, portanto, as escolhas efetuadas na construção deste trabalho é sua abordagem transversal.

Holtz (2013) afirma que a transversalidade observada é promovida por meio de atividades intercambiáveis de pesquisa e da proposta de troca de saberes, que se mantém atenta a produção de conhecimento de variados campos mantendo a confrontação com a experiência sempre singular do trabalho individual e coletivo e com apropriação dos saberes disponíveis sobre o trabalho humano.

Assim o ator propõe que é necessário cuidado ao se efetuar qualquer paradigmática, dentro daquelas propostas por Burrell e Morgan (1979), da Ergologia, uma vez que o conceito de paradigma se associa a um consenso, isolacionismo, quando a Ergologia requer transversalidade, pluridisciplinaridade desconforto intelectual, e reaprendizagem constante (HOLTZ, 2013, p. 223).

Devido a esse propósito prático da ergologia os pensadores ergológicos também construíram conceitos relacionados a competências de formação e recrutamento, para serem aplicados no mundo do trabalho.

É válido ressaltar que embora amplamente utilizado o conceito de competência não possui uma definição única. Araújo (2001), destaca que, apesar da multiplicidade definições pode-se estruturar três linhas teórico-filosóficas principais de entendimento sobre esse conceito: I) a corrente funcionalista inglesa, que atribui ao conceito a tarefa de mensurar o desempenho e resultados; II) a corrente construtivista francesa, que propõe que as competências são

resultado de processos de aprendizagem; III) e a corrente comportamentalista norte-americana, que percebe a competência como um conjunto de qualificações que possibilita ao indivíduo apresentar desempenho superior em determinada circunstância.

Para a ergologia a noção de competência pode ser entendido como o agir competente e essa ação se daria por meio da presença de três elementos. O primeiro elemento seria o epistêmico, que se refere ao domínio que uma pessoa pode ter sobre os saberes ligados à sua atividade de trabalho, dados numéricos, protocolos diversos entre outros conhecimentos relacionados à tarefa a cumprir. O segundo se relaciona com a capacidade que essa mesma pessoa possui para enfrentar o meio no qual ela se encontra, submetida a incessantes transformações, que muitas vezes não foram antecipadas, um meio inscrito numa história local, com as heranças locais mais ou menos explícitas. O terceiro elemento por sua vez é considerado crucial, porque se trata da relação entre os dois primeiros elementos: a inteligência da ação aqui e agora (DURRIVE, 2016)

Utilizada como uma forma de atestar competências, a certificação pode ser definida como o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos quais os trabalhadores possuem domínio, considerando os padrões socialmente definidos, concedido por entidade reconhecida, independentemente do modo como foram adquiridos e mesmo que o candidato não tenha passado por um processo formal de ensino (ALEXIM, 2001).

Na visão ergológica formar compreende prepara alguém para ser capaz de enfrentar os desafios que os esperam em ação (Durrive, 2016 p. 165). E atestar essa capacidade é um processo que deve ser efetuado na seleção das pessoas. Para a ergologia a seleção deve compreender três fases. O autor nomeia esta metodologia como abordagem TME (Trabalho, *Métier*, Emprego).

A fase trabalho lida com a satisfação pessoal, ter gosto pelo trabalho e considera as soluções pessoais que o sujeito pode oferecer à execução da tarefa, a fase *métier* considera o domínio sobre a técnica necessária para a execução do trabalho, por fim a fase emprego é a capacidade de arbitrar decisões que fogem às regras pré-estabelecidas na execução do trabalho.

Diversas políticas públicas têm sido fomentadas para a identificação das competências necessárias, formação e certificação dos diretores escolares no Brasil. Pode-se citar as iniciativas de abrangência nacional instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), como por exemplo Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão), o

Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares.

As secretarias estaduais de educação de diversos estados brasileiros também elaboram e executaram programas de formação e certificação dessa natureza. Dentre estes programas, pode-se citar o governo do estado da Bahia, que merece destaque por ter sido o pioneiro em certificar as competências de gestores escolares no Brasil, tendo iniciado o programa no ano de 2001. Também existem processos de certificação de gestores escolares no governo do estado do Tocantins, Ceará e Minas Gerais, sendo este último o objeto de estudo da presente pesquisa.

Iniciado no ano de 2006, o processo de certificação ocupacional de diretores de escolas estaduais em Minas Gerais buscar identificar, objetivamente, se o profissional possui as competências necessárias para assumir determinado cargo/função e se atende aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. O processo mineiro não tem caráter classificatório, visto que em Minas Gerais os diretores escolares da rede estadual são nomeados pelo governador por meio de escolha efetuada pela comunidade escolar, ofertando aos candidatos apenas dois status: certificado, que o possibilita a se candidatar ao cargo, ou não certificado (MINAS GERAIS, 2014).

A escolha do estudo focado no processo de certificação do Estado de Minas Gerais se deu por este ser o programa como maior tempo de aplicação no Brasil, visto que a certificação dos diretores escolares é requisito para a investidura no cargo desde o ano de 2006, continuando como pré-requisito para o exercício do cargo até os dias atuais. Por outro lado, o processo de certificação do estado da Bahia, pioneiro no Brasil, apesar de não cancelado oficialmente, se encontra suspenso desde o ano de 2007.

Considerando a importância do papel dos gestores escolares para a qualidade do ensino, este estudo pretende compreender, por meio de uma visão ergológica, o processo de certificação dos da rede estadual de Minas Gerais.

Para responder à pergunta, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas em profundidade com diretores escolares da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), buscando compreender suas percepções em relação ao processo de certificação dos diretores escolares. Bem como efetuar análise documental de legislações, documentos oficiais, editais dos certames e as avaliações aplicadas para a obtenção da certificação.

Este estudo se justifica, devido a lacuna das pesquisas da área de administração em relação ao papel do diretor escolar e as competências deles exigidas. Dos estudos encontrados nesta temática a maioria se encontram em publicações dedicadas à área de educação. Ao efetuar uma pesquisa bibliométrica utilizando a plataforma SCIELO com temática proposta até o ano de 2013, Silva et al. (2015) encontram 52 artigos relacionados ao tema em 19 periódicos distintos, sendo que apenas um artigo se encontrava em periódicos indexados a temática de administração. Para corroborar com as informações obtidas por Silva et al. (2015), foi efetuada, durante a realização do presente trabalho, uma pesquisa na base de dados SPELL utilizando como busca “diretor escolar”, “competências diretor escolar”, “competências escola” e apenas um artigo foi encontrado. O que demonstra que os estudos relacionados a essa profissão de diretor escolar e as competências relacionadas ao exercício desta função ainda são pouco exploradas pelos estudos publicados na área de Administração.

Como referencial teórico, essa pesquisa aborda a ergologia e seus conceitos de competências e das funções recrutar e formar, além disso para configurar o espaço tripolar no qual se insere a realidade de trabalho dos diretores escolares e assim da própria certificação a ser estudada serão apresentados a organização da educação brasileira, o histórico e os processos de escolha da figura do diretor escolar, bem como a literatura que se propõe a identificar as competências exigidas para a administração escolar brasileira.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Compreender, por meio de uma visão ergológica, o processo de certificação dos diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais.

3.2 Objetivos Específicos

São objetivos específicos deste presente trabalho:

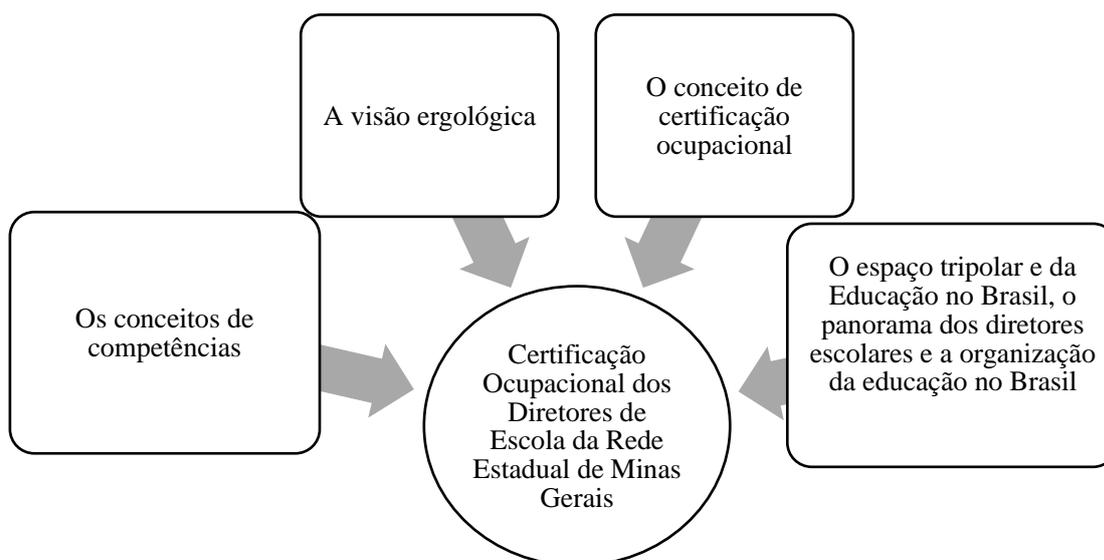
- Compreender a profissão de diretor escolar por meio do olhar dos próprios diretores
- Compreender, na visão dos diretores escolares, se a certificação ocupacional é capaz de formar e preparar os candidatos para o exercício do cargo.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando alcançar o objetivo proposto, acredita-se que é necessário perpassar por quatro pontos principais apresentar ergologia e discutir seus principais conceitos. Apresentar a discussão sobre o conceito de competência e sua visão ergológica, apresentar as discussões sobre o conceito de certificação e as possibilidades defendidas pela ergologia e elucidar o espaço no qual se insere a certificação ocupacional dos diretores escolares de Minas Gerais, quais sejam: (i) a organização da educação no Brasil e as recentes reformas que levaram a adoção de métricas que buscam medir e aplicar técnicas para melhorar a qualidade da educação; (ii) o panorama dos diretores escolares, o processo de provimento ao cargo e as funções por eles exercidas.

A dinâmica do referencial teórico proposto encontra-se representada na Figura 1- Estrutura do referencial Teórico.

Figura 1- Estrutura do referencial Teórico



Fonte: Elaborado pelo autor

4.1 A abordagem ergológica

Surgida na França, a ergologia possui suas origens vinculadas a estudos pluridisciplinares a respeito das situações de trabalho do país no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Segundo Schwartz (2010), essa concepção pode ser definida como uma démarche, uma rota ou um projeto que busca um melhor conhecimento e, sobretudo, uma forma melhor de intervenção sobre a situações de trabalho com o intuito de transformá-las. Para Schwartz

(2000) a ergologia não é um novo campo do saber, mas uma disciplina que lida com a forma de pensar a atividade humana tendo como foco principal o trabalho.

Schwartz (2000) propõe que o surgimento da ergologia é marcado por uma profusão de contextos que se chocaram nos anos 1980. As mudanças sociais e nas formas de trabalho impulsionadas pelo surgimento de novas tecnologias e com o declínio do taylorismo/fordismo incentivaram um estudo mais aprofundado do trabalho. Nesse contexto o mundo do saber e mundo do trabalho apresentavam um crescente distanciamento, os acontecimentos verificados no mundo do trabalho não encontravam representação nos ensinamentos e estudos, principalmente os universitários. As pesquisas não encontravam elementos para compreender as transformações no mundo do trabalho (MENACCI, SCHWARTZ, 2015).

Na tentativa de processar tamanhas mudanças, a ergologia recebe contribuições de diversos campos do saber. Ao permitir o debate entre diversas disciplinas a ergologia aceita novas perspectivas e descobre outras possibilidades, representando um salto epistemológico nas Ciências do Homem (TRINQUET, 2010).

Ao tratar da pluridisciplinaridade da ergologia, defendida Schwartz (2000), Dias et al. (2015), propõe que seu desenvolvimento ocorreu por meio da compreensão dialética da construção do homem e do social, e por meio do diálogo entre as diversas disciplinas que discutem o trabalho, como a Antropologia, a História, a Ergonomia, a Economia, as Ciências Sociais, a Psicologia e a Filosofia. O desenvolvimento da abordagem ergológica incorpora a contribuição de três fontes primordiais, que são os trabalhos e formulações desenvolvidas pelo ergonomista e médico Alain Wisner, do filósofo e médico George Canguilhem e do psicólogo e do médico Ivar Oddone. (DIAS ET AL., 2015, GOMES JUNIOR; CUNHA, 2015).

Alain Wisner, considerado um dos pioneiros da escola de ergonomia francesa, e sua equipe desenvolveram entre os anos de 1971 e 1972 um experimento em uma fábrica de montagem de televisores e conseguiram desenhar como cada operadora da linha de montagem modificava o trabalho prescrito para sua função de acordo com suas próprias regras (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 39).

Conforme Schwartz e Durrive (2010) Wisner concluiu que, as normas prescritas para a execução de uma tarefa são muito distantes do trabalho realizado. Essa distância entre o

trabalho prescrito e o executado pode ser explicada pelas microgestões que as operadoras da linha de montagem impunham sobre o seu trabalho.

Outra contribuição incorporada pela ergologia é a do trabalho realizado pelo médico e filósofo Georges Canguilhem. Em seu trabalho “O normal e o patológico” Canguilhem propõe uma relação entre a norma, o corpo, a vida e a saúde do sujeito (POTOCARRERO, 2004). Segundo o autor é existência da norma é inerente a existência da vida. É a capacidade de adaptação/mudança bem como a necessidade, da própria da vida, de criação e implementação de novas normas e o seu caráter dinâmico e inventivo, que serve como princípio de avaliação do estado de saúde do sujeito (POTOCARRERO, 2004).

Para Canguilhem, a normatividade é própria de cada ser vivo e a normalidade possui sua origem na capacidade de adaptação as variáveis circunstanciais tanto do meio interno como do meio externo. A saúde é então tratada como a possibilidade de tolerar as infrações da norma habitual e instituir novas normas em situações novas transcendendo a norma que define a normalidade momentânea. Assim, a doença é caracterizada como uma redução das possibilidades de variáveis constantes para o autor valores imutáveis e a estabilidade da norma são as origens da doença (POTOCARRERO, 2004).

Com tal afirmação, Canguilhem critica o ensino médico ao propor que o mesmo privilegia a chamada a normalidade e considera a doença um desvio das normas, que seriam constantes e imutáveis e que busca trazer o organismo de volta ao estado de saúde restabelecendo as normas das quais ele havia se afastado. Canguilhem afirma que isso não é possível, pois a norma anterior não pode ser restabelecida, para ele o organismo é normativo e novas normas são constantemente instauradas (GANGUILHEM, 2009).

A cura é a reconquista de um estado de estabilidade das normas fisiológicas. Ela estará mais próxima da doença ou da saúde na medida em que essa estabilidade estiver mais ou menos aberta a eventuais modificações. De qualquer modo, nenhuma cura é uma volta à inocência biológica. Curar é criar para si novas normas de vida, às vezes superiores às antigas. Há uma irreversibilidade da normatividade biológica (CANGUILHEM, 2009, p. 92).

Outro importante contribuidor dos estudos iniciais que seriam condensados na ergologia Ivar Oddone desenvolveu, nos anos de 1960, pesquisas que buscavam uma nova concepção de intervenção sobre a saúde do trabalho. Oddone desejava abrir espaço para os saberes advindos da experiência tanto individual como coletiva dos trabalhadores (SOUZA, 2017).

Ao abrir espaço para esses saberes, Oddone buscava reconhecer e aproximar as estratégias e a experiência das condições de trabalho que delas decorrem, tanto para os trabalhadores que a executam como para os que concebem o trabalho (GOMES JUNIOR; CUNHA, 2015). Com esse objetivo ele realiza uma série de experiências que resultam na ideia de uma comunidade científica ampliada (SCHWARTZ, 2000; GOMES JUNIOR; CUNHA, 2015).

A comunidade científica ampliada considera a produção de saberes produzidos em conjunto com os trabalhadores e ia contra a ideia de uma ciência que privilegia o domínio apenas de especialistas. Para Oddone os saberes dos trabalhadores, também deveriam ser igualmente considerados (SOUZA, 2017). Para Gomes Júnior e Cunha (2015) às comunidades científicas ampliadas tinham como interesse valorizar as potencialidades dos trabalhadores possibilitando o uso da inteligência individual e coletiva dos mesmos e possibilitando a transposição do entendimento do trabalho para além daquela defendida pela Organização Científica taylorista, onde a atividade é pensada por uns e executada por outros.

Com foco voltado aos problemas concretos e à intervenção em situações reais do cotidiano dos envolvidos, as comunidades eram formadas por profissionais de diversas áreas, operários, sindicalistas, estudantes e pesquisadores que ao debater o trabalho confrontavam os saberes formais e informais dos trabalhadores (SOUZA, 2017, SOUZA; SOUZA BIANCO, 2010).

Fruto dos debates ocorridos dessa comunidade, o conceito de competência profissional ampliada desenvolvido por Oddone aborda a ideia de competência como uma soma dos saberes formais e os saberes informais dos trabalhadores, que adivinham de suas experiências e histórias (SCHWARTZ, 2000).

Inspiradas por esses autores a ergologia se concentra no estudo da atividade humana, para Schwartz (2007), apesar de ser um termo complexo, por não possuir um conceitual preciso, ela pode ser compreendida como uma contraposição a inércia. Na visão ergológica o exercício da atividade é perpassado por uma diversidade de fatores aos quais a ergologia se propõe a conceituar.

Pode-se considerar, de forma sucinta quatro proposições fundamentais na abordagem ergológica. A primeira sendo a existência de uma distância universal entre o prescrito e o real, em toda atividade humana (SCHWARTZ, 2010). A segunda proposição é a existência do corpo-si entidade que é constituída pelo intelectual, cultural e fisiológico do vivente

(SCHWARTZ, 2010). A terceira proposição é a existência de uma ressingularização entre toda a atividade prescrita e a execução desta atividade, porque cada corpo-si é carregado de uma história, características morfológicas, culturais e psíquicas particulares (SCHWARTZ, 2010). A quarta proposição relaciona a atividade aos valores. Ao afirmar que sempre há valores em jogo na atividade Schwartz (2010), propõe que ao conduzir a atividade de uma forma diferente daquela que lhe foi prescrita, o indivíduo faz escolhas que podem ser conscientes ou inconscientes sendo essas escolhas motivadas por valores.

Para esclarecer a distância existente entre o prescrito e o real a ergologia propõe o conceito de normas antecedentes, que incorporam uma vasta gama de variáveis anteriores ao momento em que o indivíduo se encontra na situação. O alcance das normas antecedentes é muito mais amplo do que o conceito da tarefa prescrita, incluindo o patrimônio, a experiência anterior, a cultura, dispositivos jurídicos, argumentos técnicos e científicos. As normas antecedentes, estão sempre em desaderência a realidade, ou seja são constituídos fora da execução da atividade e sempre serão observadas lacunas entre as normas antecedentes, em desaderência, pensadas anteriormente e o real. É essa lacuna que permite o debate de normas, assim o exercício de uma atividade é permeado pelo debate de normas, sendo esse debate de normas acontece entre as normas antecedentes e a necessidade existente de renormalização. Também inerente a atividade a renormalização, resgatando o proposto por Ganguilhem, ocorre para que se consiga, lidar com os imprevistos ou, até mesmo, o que estava previsto e necessária para a vida do corpo-si. Assim, a prescrição à exaustão é ‘impossível’ e, ainda que fosse possível, seria invivível. É o corpo-si, carregado de história, vivências, valores, saberes e fisiologia próprios o lugar do entrecruzamento dos debates de normas (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008).

É do debate entre as normas antecedentes e as normas impostas pela realidade do trabalho que surge as dramáticas do uso de si para execução da atividade. A ergologia propõe utilizar o termo uso de si para reafirmar que a atividade/trabalho é permeada por escolhas do corpo-si. Para se executar uma atividade o “si” é convocado e há mobilização de recursos e capacidades maiores que os prescritores do trabalho podem imaginar, mesmo que isso não seja aparente.

Schwartz (2010) considera que necessariamente o sujeito tem que agir e fazer escolhas, e contrapõe o ideal taylorista de que o trabalho pode ser meramente executado. Para o autor o trabalho nunca é totalmente o mesmo, ou uma repetição da atividade. Esse constante debate de normas e valores podem ser chamados de dramáticas do uso de si (SCHWARTZ, 2010).

Para a ergologia o uso de si, acontece em duas formas: o uso de si por si e o uso de si pelo outro. O uso de si por si pode ser entendido como o uso de si feito pelo próprio sujeito, que não pode ser totalmente definido a priori. Esses usos de si feitos pelos trabalhadores podem ser caracterizados também por suas próprias normas e por seus próprios valores (SCHWARTZ, 2000a). Por sua vez, o uso de si pelo outro refere-se a um uso que se quer fazer desse sujeito ao entrar em um ambiente de trabalho já definido, no qual já se observam normas antecedentes e o sujeito encontra-se nesse meio intervindo nas normas e as renormalizando (ARAÚJO; ALEVATO, 2011).

Tendo em vista que a ergologia considera a intervenção para transformar as situações do trabalho a ergologia, propõe instrumento, ou regime de produção de saberes denominado de Dispositivo Dinâmico de Três Polos (ATHAIDE; BRITO, 2010).

Desenvolvido por Yves Schwartz o Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P) consiste em recurso ou ferramenta para produzir saberes transversalmente na relação entre os saberes formais (academia) e os saberes informais (experiência) por meio de um diálogo ético e respeitoso. No “Glossário de Ergologia” proposto por Durrive e Schwartz (2008) o dispositivo é definido como:

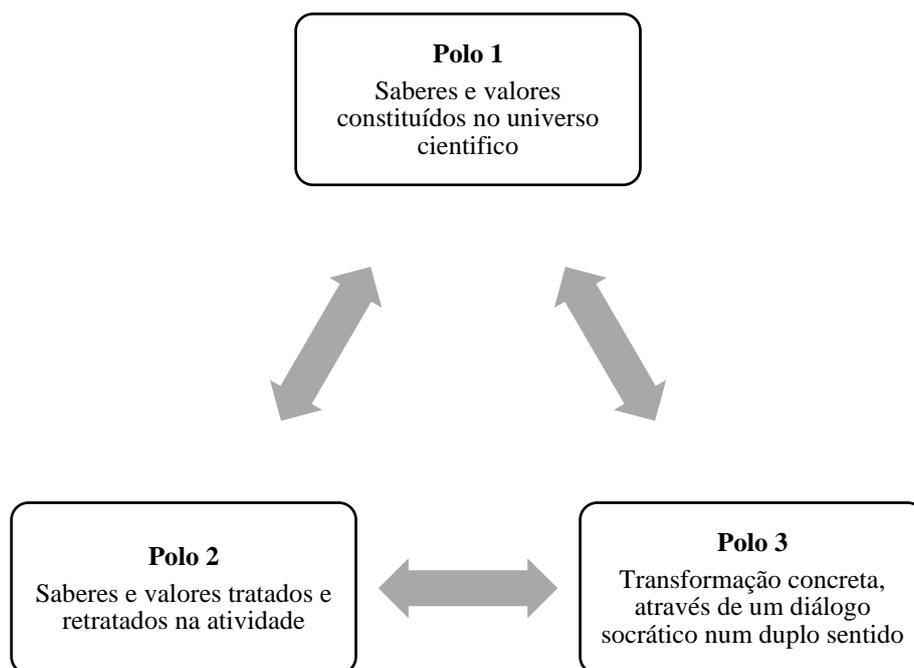
Tendo em conta que estamos num mundo que transformamos continuamente pela atividade, o regime de produção de conhecimentos tem tanto necessidade dos saberes investidos nesta atividade (e produzidos a diversos graus de aderência) como de saberes organizacionais, acadêmicos, disciplinares – que são já providos de uma forma de codificação. Ora, o diálogo destes dois polos não se pode fazer frontalmente. Ele supõe uma disponibilidade – que não é natural – dos parceiros que operam provisoriamente e tendencialmente nos dois polos. É necessário que emerja então um terceiro polo a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo (humildade e rigor na referência ao saber), de maneira a produzir um saber inédito a propósito da atividade humana (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 25).

Assim o DD3P pode ser entendido como um dispositivos socráticos de mão dupla, tendo como referência a maiêutica socrática e se propõe a organizar o debate entre as áreas de cultura (saberes formalmente constituídos) e de incultura (saberes operacionais advindos da experiência na execução do trabalho), aprimorando o experimento da comunidade científica ampliada o DD3P possui como diferença fundamental a existência do terceiro polo que sustenta o confronto entre os saberes (SCHWARTZ, 2006).

Assim, conforme Figura 2- Representação do Dispositivo de Três Polos, o primeiro polo e o dos saberes constituídos em desaderência, saberes formais, científicos e produzidos forma da realidade da atividade. Já o segundo polo é o dos saberes em aderência, produzidos na

atividade do trabalho. Conhecido como polo das exigências ergológicas o terceiro polo é formado pelas exigências éticas e a busca por soluções. Cabe ao terceiro polo ser o catalisador não só da aprendizagem sobre a realidade do trabalho como os questionamentos sobre os valores e visões de mundo (SCHWARTZ; DURRIVE, 2015).

Figura 2- Representação do Dispositivo de Três Polos



Fonte: Silva e Santos (2017). Adaptado pelo autor

O DD3P está em constante mutação devido ao caráter é dinâmico do trabalho, os saberes e os espaços de trabalho estão em constante evolução (SCHWARTZ, 2010).

Os espaços de trabalho estão constantemente permeados por valores. Para Durrive e Schwartz (2008), nenhum indivíduo inventa solitariamente nem completamente seus valores, mas retrabalha de modo incansável os valores que o meio social lhe propõe, singularizando-os parcialmente. Ao refletir sobre o espaço que permeia a atividade de trabalho a ergologia propõe outro arranjo tríade, ou seja, o espaço de trabalho se configura em uma forma tripolar.

Inicialmente pode-se pensar em dois polos distintos o polo do mercado/valores mercantis e o polo dos valores da politéia/político. Pode se observar a existência de um debate de valores e normas entre os dois polos, visto que os mesmos são regidos por lógicas diferentes. Para Schwartz (2010), polo do mercado e o polo político possuem distinções relativas à sua dimensão. Enquanto polo do mercado se orienta em função de valores quantificáveis ou

dimensionáveis, visa atender uma quantidade que pode estar na produção, no rendimento, o polo do político lida com valores não dimensionáveis como a saúde, a educação, a justiça; este polo está estritamente relacionado com o bem comum. Schwartz (2010) observar que apesar de trabalharem com dimensões distintas os dois polos estão em constante comunicação e não podem ser tratados de forma dicotômica, a sua categorização/separação é feita para que se possa obter uma melhor compreensão do funcionamento de ambos.

Ao caracterizar o polo político Schwartz (2010) propõe que o mesmo é formado por todos os valores provenientes da vida em comum, do fato de vivermos no mesmo espaço e de existir bens e valores comuns a todos. Estes valores não podem ser dimensionáveis e se relacionam com a educação, a saúde e justiça e dos organismos da democracia entre outros. Para sua existência é necessária a existência de regras normas e hierarquias. Ainda segundo Schwartz (2010) o polo do mercado é aquele formado pelos do mercado, valores quantificáveis, da produção e da produtividade e também precisa de normas e hierarquias para existir. O autor ainda chama a atenção para a capacidade que este polo possui para reconfigurar elementos importantes da vida social, política e cultural de modo que não é possível ignorar sua presença em nossas vidas. Assim, apesar de suas distinções ambos os polos partilham da característica de serem são tanto produtores de normas antecedentes quanto de renormalizações. Ambos são polos fortes e estão ligados a hierarquias e relações de poder (SCHWARTZ, 2010).

Os polos descritos acima estão em constante tensão já que defendem valores distintos, o polo político influencia o polo do mercado na tentativa de regulá-lo e garantir os valores dos cidadãos enquanto o polo do mercado influencia o polo político para garantir os valores individuais, a quantificação o estabelecimento de metas e resultados (SCHWARTZ, 2010).

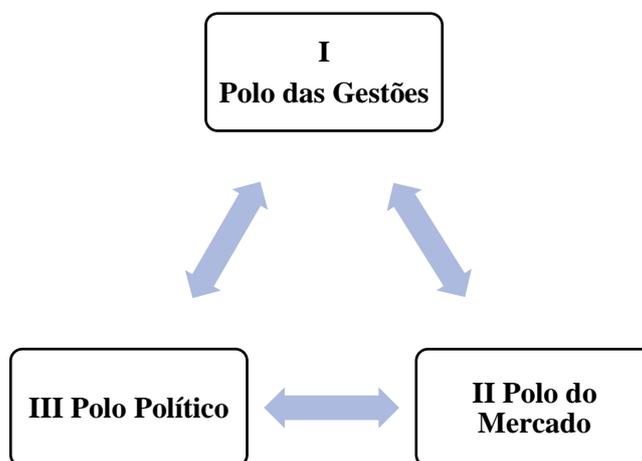
Schwartz e Durrive (2010) apontam que existe uma hegemonia dos valores do mercado sobre o polo político, visto que o polo mercantil efetua constantes tentativas de ditar ao polo político valores que não são dimensionáveis. Entretanto, os autores afirmam que esta hegemonia não pode se impor totalmente aos valores sem dimensão do polo político, pois a vida é pautada sobretudo por valores que não possuem dimensões e que não podem ser quantificáveis segundo a lógica do mercado.

‘Tirar proveito’ sim, mas dentro de limites. O polo mercantil não pode unicamente afirmar, impor a onipresença, a hegemonia de seus valores quantitativos e mercantis. Não é à toa que se fala hoje em dia de colocações éticas, de comportamento ético das empresas. Sim, pois no seio das empresas existem seres humanos: e é aí que

assinalamos uma lacuna nesse esquema de dois polos, insuficiência da qual iremos de novo falar. São homens e mulheres para quem a questão assim se coloca: ‘em função de quê construo minha vida?’ E aqui não se trata de valores dimensionáveis, mercantis. Entretanto, o polo mercantil deve aí ser considerado (Schwartz, 2010, p. 250).

A tensão verificada entre os dois polos exige a existência de um outro polo no qual se situa o debate de normas, este é o polo no qual se realiza a atividade humana. Chamado de polo da gestão é neste espaço que ocorre as renormalizações e ressignificações demandadas pelo uso de si. É onde se encontra as pessoas que fazem gestão em sua atividade cotidiana, é onde estas pessoas administram as normas antecedentes do polo do mercado e do polo político. É no polo da gestão que se percebe as dramáticas do uso de si nas situações de trabalho. A Figura 3 - O Espaço Tripolar traz a representação gráfica do espaço tripolar.

Figura 3 - O Espaço Tripolar



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Schwartz e Durrive (2010, p. 252).

Para Schwartz (2010) o polo da Gestão permite que seja possível identificar quem pensa, que sofre, quem deseja mudar e qual é o local dos debates de normas e valores. Sem a existência deste polo saberíamos que a história existe, mas não saberíamos quem a faz, ela seria construída de forma mecânica negando a gênese humana de transformar a natureza. Para o autor é na relação entre os polos do mercado e político que acontece no polo da gestão que homens e mulheres fazem a história.

Outro esclarecimento que se deve realizar com relação a Ergologia e, portanto, as escolhas efetuadas na construção deste trabalho é sua abordagem transversal. Holtz (2013) ao discutir a epistemologia e cientificidade da abordagem ergológica afirmar que a transversalidade observada é promovida por meio de atividades intercambiáveis de pesquisa e da proposta de

troca de saberes, que se mantém atenta a produção de conhecimento de variados campos mantendo a confrontação com a experiência sempre singular do trabalho individual e coletivo e com apropriação dos saberes disponíveis sobre o trabalho humano.

Assim o ator propõe que é necessário cuidado ao se efetuar qualquer paradigmática, dentro daquelas propostas por Burrell e Morgan (1979), da Ergologia, uma vez que o conceito de paradigma se associa a um consenso, isolacionismo, quando a Ergologia requer transversalidade, pluridisciplinaridade desconforto intelectual, e reaprendizagem constante (HOLTZ, 2013, p. 223).

O autor conclui que

Parece difícil, com efeito, encontrar justificativas lúcidas para “enquadrar” essa proposta como paradigmática e amputar as relações fecundas que podem germinar dos muitos possíveis diálogos entre saberes conceituais/acadêmicos e entre estes e os saberes dos trabalhadores (HOLTZ, 2013 p 223).

Esta abordagem que defende a permeabilidade dos quadrantes paradigmáticos de Burrell e Morgan (1979) é defendida por Paes de Paula (2016). A autora afirma que as abordagens sociológicas são híbridas e certas temáticas dos estudos organizacionais demandam uma compreensão mais holística do que os paradigmas propostos por Burrell e Morgan (1979) podem oferecer.

Considerando essa transversalidade ergológica e na busca de elucidar o espaço tripolar no qual a profissão de diretor escolar se encontra inserida, serão abordados autores de diferentes correntes teóricas que lidam com as questões do trabalho na gestão escolar e com as questões que a perpassam.

As próximas seções buscam esclarecer os conceitos relativos às competências e a certificação ocupacional. Serão apresentadas revisões da literatura que busquem compreender o que neste trabalho foram nomeados como conceitos clássicos de competências e certificação ocupacional, visto que a difusão desses conceitos já consolidados na sociedade apoiados ou rejeitados pelos polos político ou do mercado são essenciais para que se possa entender o debate de normas e renormalizações pelo qual os diretores escolares, público alvo da certificação ocupacional do governo do estado de Minas Gerais, estão submetidos no polo da gestão.

4.2 As Competências, seus conceitos “clássicos” e a visão ergológica

Conforme Sant’Anna (2002), o conceito de competência constitui uma ideia consideravelmente antiga, porém este se apresenta reconceituado no presente em decorrência de diversos fatores comportamentais, econômicos e ambientais. Proposto pela primeira vez em 1973 por David McClelland, o conceito de competência estava inicialmente associado à dimensão da gestão de pessoas, e buscava uma abordagem mais eficiente para a condução de testes de inteligência em processos de seleção de pessoas. Assim, o conceito foi rapidamente utilizado como suporte a processos de avaliação de desempenho individual e como método de orientação ações de desenvolvimento profissional e como forma de identificar a razão para o desempenho superior no trabalho (DUTRA, 2008; ZABALA; ARNAU, 2014).

Posteriormente, a utilização dos conceitos de competência se estendeu para a esfera educacional, na qual ganhou destaque como fonte de reformas curriculares que buscaram abarcar a necessidade de se ensinar/construir competências como forma de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais complexo e diverso (PERRENOUD, 2013; ZABALA; ARNAU, 2014).

Embora reconheçam que não exista uma única definição do conceito de competência, Araújo (2001) e Luz (2001), destacam que se pode estruturar três linhas teórico-filosóficas principais de entendimento sobre esse conceito: (I) a corrente funcionalista inglesa, que atribui ao conceito a tarefa de mensurar o desempenho e resultados; (II) a corrente construtivista francesa, que propõe que as competências são resultado de processos de aprendizagem; (III) e a corrente comportamentalista norte-americana, que percebe a competência como um conjunto de qualificações que possibilita ao indivíduo apresentar desempenho superior em determinada circunstância.

A corrente inglesa se caracteriza pelo utilitarismo do conceito de competência e considera que a utilização de padrões de competência, devidamente estudados e reconhecidos, possibilita a mensuração de desempenho e resultados o que permite o alcance de uma maior produtividade. Este modelo é notadamente utilizado pelos governos dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha que a partir da década de 1980 implementaram diversas políticas que buscavam a instituição de uma padronização nacional de competências o que permitiu a implementação de práticas de desenvolvimento e principalmente de treinamento no ambiente de trabalho. (WINTERTON; WINTERTON, 1999)

Na linha norte-americana, as competências podem ser previstas e estruturadas estabelecendo-se, assim, um conjunto ideal de capacidades para o exercício de uma determinada atividade de forma que se possa desenvolver e utilizar essas capacidades para se alcançar uma performance superior em seu trabalho. Utiliza-se como modelo as características de um indivíduo que apresente um desempenho profissional superior, para que se consiga a reproduzir ou identificar as mesmas características em outros indivíduos (ARAÚJO, 2001, BARBOSA; SANT'ANNA, 2002; RODRIGUES, 2005).

Segundo Araújo (2001), a abordagem norte-americana possui como autores seminais McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993). Os trabalhos dos autores citados influenciaram a literatura norte-americana e estabeleceram o conceito de maior difusão na área de recursos humanos. Isto é, o entendimento de que competência como um conjunto de atitudes habilidades e conhecimentos que são necessários para a realização de um trabalho. Em sua abordagem norte-americana o conceito de competência é mensurável e pode ser confrontado com padrões estabelecidos e pode ser desenvolvida por meio de treinamentos. Fleury e Fleury (2000) propõe que a corrente norte-americana mantém, mesmo que implicitamente, o conjunto de tarefas prescritas para o exercício de um cargo como referência para as competências desejadas. Boyatzis (1982) defende que o quadro de tarefas é importante para que a pessoa possa exercer comportamentos aceitáveis, entregando assim os resultados necessários para o cargo e ao meio na qual está inserida. Spencer e Spencer (1993) propõe que competência é uma parte profunda e estável da personalidade de uma pessoa, influi em seu comportamento e possui relação direta com desempenho alcançado. Spencer e Spencer (1993), concordando com Boyatzis (1982), propõe ainda que a competência deve possuir como referência um padrão específico para determinada função.

Conforme Bitencourt (2001), a corrente norte-americana é a mais comumente adotada desde o surgimento da ideia de competências no mundo do trabalho, e possui uma concepção de treinamento behaviorista.

Durante os anos 1980 e 1990, diversos autores como Perrenoud (1999), Zarifian (2001) e Le Boterf (2006), passaram a se oporem à definição de competência associada com o estoque de habilidades e conhecimentos e buscaram vincular as competências com as realizações das pessoas, àquilo que elas proveem, produzem ou entregam. Para esses autores, o fato de a pessoa deter as qualificações necessárias para um trabalho não assegura que ela entregará o que lhe é demandado (DUTRA, 2008). Pode-se classificar essa linha teórico-filosófica, como

a corrente francesa, segundo a qual o conceito de competência busca ir além da noção de qualificação.

Perrenoud (1999) busca afastar a noção de qualificação da noção de competência ao afirmar que as competências não podem ser ensinadas, mas sim que elas são uma construção que se forma por meio de uma prática reflexiva. Competência não é um estado, é um processo, e os recursos cognitivos mobilizados no trabalho como competências são de naturezas diferentes e envolvem saberes, capacidades e outros recursos normativos.

Pertencente a esta mesma corrente, Zarifian (2001) percebe que o conceito de competência se relaciona com a capacidade de o indivíduo assumir iniciativas, que vão além do prescrito, compreendendo e dominando situações que estão em constante mutação, sendo responsável e reconhecido perante os outros. O autor propõe que três transformações principais no mundo do trabalho justificam a relevância da existência de um modelo de competências para a gestão das organizações: (I) a noção de que a competência para o exercício de um cargo ou função não pode ser prevista por predefinições elencadas em uma lista, visto que incidentes, imprevistos que ocorrem e fogem às atribuições ou qualidades preestabelecidas; (II) as habilidades comunicativas, que implicam em compreender o outro e a si mesmo; (III) a emergência da ideia de serviços, de atendimento a clientes internos e externos. Na perspectiva do autor, a noção de trabalho não pode ser mais compreendida como um conjunto de tarefas associadas a um cargo ou função, mas uma extensão da competência que o se mobiliza para solucionar uma dada situação que é, cada vez mais mutável e complexa.

Para se adequar a essas novas características do trabalho, Zarifian (2001) apresenta três propostas para contribuir com a definição de competências: (I) a capacidade de se tomar iniciativa e assumir as responsabilidades em frente às situações profissionais com as quais se encontra; (II) entendimento prático das situações que se originam de conhecimentos adquiridos; (III) a capacidade de mobilizar diversos atores em torno de uma mesma situação e fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade (ZARIFIAN, 2001).

Por sua vez Le Boterf (2006) afirma que a competência se encontra num esquema constituídos por três eixos: a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional, acrescentando, assim, a noção de aprendizagem. Competência é, para o autor, um saber agir responsável, que é reconhecido pelos outros e que significa saber como mobilizar conhecimentos, recursos e habilidades em determinada esfera profissional. As competências têm sempre como referência às pessoas, não existindo competência sem os

indivíduos que as possuem. As competências reais são construções únicas de cada um e, em face de uma demanda profissional, cada pessoa age à sua maneira, com seu próprio esquema de operação (LE BOTERF, 2006). Assim, competência, não pode ser definida como um estado ou conhecimento que se detém, nem mesmo como resultado de treinamento. Competência seria aplicar na prática, o que se sabe em determinado momento e circunstância, geralmente marcada pelas relações de trabalho, de cultura organizacional e sobretudo pelas contingências e limitações observadas. Sob esta abordagem, só se pode falar da existência de competência quando se verifica a competência em ação, que se traduz em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes situações (DUTRA, 2008).

Ao debater a noção de competência no contexto organizacional, Le Boterf (2006) afirma que os desafios econômicos atuais não podem ser respondidos com a sobreposição de competências individuais. O autor propõe, então, que as organizações se preocupem e trabalhem com as questões relativas às competências coletivas: que seriam o resultado da qualidade da cooperação entre as competências individuais existentes dentro da organização. As competências coletivas seriam uma evolução do conceito de competências, sendo as principais razões para essa evolução: a importância das interfaces e redes de conexão no trabalho; o aumento da complexidade das situações profissionais a serem administradas; as exigências decorrentes da inovação; a evolução da organização do trabalho; o desenvolvimento da economia, do saber e da informação; e as questões referentes à vantagem competitiva.

Além das linhas teórico-filosóficas defendidas por Luz (2001) e Araújo (2001), uma nova perspectiva tem-se destacado por adotar uma visão integrada entre as perspectivas anglo-americana e francesa. Nessa perspectiva integradora, a competência é entendida não apenas como um conjunto de habilidades, conhecimentos, e atitudes necessários para exercer determinada atividade, mas como o desempenho da pessoa em determinado contexto, em relação aos comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes (BRANDÃO et al., 2010).

Parry (1996) traz a questão do comportamento ao indagar se as competências devem ou não incluir traços de personalidade, valores e estilos, destacando que alguns estudos trazem uma distinção entre *soft competencies*, que estariam ligadas aos traços de personalidade, e *hard competencies* que se seriam as habilidades exigidas para um trabalho específico. Ainda segundo Parry (1996), as *soft competencies* não poderiam ser desenvolvidas por meio de

treinamentos. Assim se determinados traços de personalidade fossem uma condição crítica para o bom desempenho de determinado trabalho, estes deveriam fazer parte de outros requisitos e não do perfil de competências exigidas para o exercício do cargo.

Lévy-Leboyer (2004) corrobora com a existência da distinção entre dois tipos de competências proposta por Parry (1996) ao afirmar que as competências colocam em prática, os (I) conhecimentos adquiridos, as (II) atitudes e os traços de personalidade de maneira integrada. Ainda segundo Lévy-Leboyer (2004), as competências podem ser definidas como uma união entre as características individuais e as qualificações necessárias para realizar de forma contundente tarefas profissionais.

Woodruffe (1991), ao discutir o assunto, também propõe uma diferenciação entre tipos de competência. Para o autor nomeia o primeiro de *areas of competencies* – cujo sentido é relacionado ao trabalho, ou seja, refere-se a áreas de trabalho nas quais determinada pessoa é competente – e *competency* – cujo sentido se relaciona às pessoas, refere-se a dimensões do comportamento que estão por trás de um desempenho competente.

Ao efetuar uma revisão teórica para discutir a conceito de competência Morais et al. (2016), concorda com o proposto por Araújo (2001) e Luz (2001) ao afirmar que o conceito de competência se distribui entre as correntes inglesa americana e francesa, mas acrescenta ao debate a corrente ergológica.

Distinguindo-se de outras abordagens, notadamente as linhas inglesa e americana, a ergologia não enxerga a competência como um conhecimento adquirido e estático que uma vez internalizado é imutável, pelo contrário, na visão ergológica a competência só existe em “movimento”, ou seja, em ação, na execução do atividade, assim o termo mais adequado na visão ergológica seria a ação ou o agir competente (DURRIVE, 2011; DURRIVE, 2016).

Para Schwartz (2010), as competências são uma das possibilidades de abordagem das dramáticas de si, de prever o que existe de extraordinário em toda atividade, mas especialmente em toda atividade de trabalho. O autor propõe que o agir competente se origina da articulação entre de 06 ingredientes de uma competência, o domínio dos protocolos em uma situação de trabalho, a capacidade de articular a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho específica, o debate de valores vinculado ao debate de normas, as impostas e instituídas na atividade de trabalho, ativação do pessoal e capacidade de tirar proveitos dessas sinergias em situação de trabalho.

Para esclarecer o agir competente, Durrive (2011) propõe, observando o proposto por Schwartz (2010), que o agir competente é composto por três elementos. O primeiro elemento seria o epistêmico, que se refere ao domínio que uma pessoa pode ter sobre os saberes ligados à sua atividade de trabalho, ou da organização para qual trabalha, dados numéricos, protocolos diversos entre outros conhecimentos relacionados à tarefa a cumprir. O segundo elemento seria o correspondente à preocupação ergológica, se relaciona com a capacidade que essa mesma pessoa possui para enfrentar o meio no qual ela se encontra, submetida a incessantes transformações, que muitas vezes não foram antecipadas, um meio inscrito numa história local, com as heranças locais mais ou menos explícitas. O terceiro elemento por sua vez é considerado crucial, porque se trata da relação entre os dois primeiros elementos: a inteligência da ação aqui e agora.

Portanto, para desenvolver competência se faz necessário que o sujeito possua conhecimento das instruções prévias e que ao mesmo tempo seja capaz de observar e aprender com as oportunidades no local de trabalho, de modo que ele consiga renormalizar estas instruções. Assim, a competência de um trabalhador não se limita a aplicar os procedimentos prescritos, mas sim em realizá-los em um ambiente material e humano que enfrenta constantes mudanças (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Ou seja, o agir competente compreende a capacidade do sujeito de deter as normas antecedentes/ trabalho prescrito e conseguir renormalizar estes conhecimentos, fazendo uso de si de tal forma que possa expressar saberes que satisfaçam as expectativas dele esperadas (DURRIVE; 2011, DURRIVE; 2016).

Após perpassarmos pelo conceitos de competência e apresentar a visão ergológica sobre o tema, a próxima seção se dedicará ao conceito de certificação ocupacional, utilizando-se da mesma lógica desta sessão, considerando o poder normativo (aqui apresentado como o conceito ergológico de conseguir formar valores/normas antecedentes) sobre o espaço de trabalho dos diretores, serão apresentados os conceitos clássicos e a visão ergológica de certificação.

4.3 Certificação ocupacional como processo de atestar competências

Diversos processos de certificação se encontram em nosso cotidiano, como exemplo Alexim (2001) cita: a carteira de motorista, que certifica a habilidade de dirigir um veículo, o diploma de curso superior, que certifica o conhecimento adquirido durante o curso; os certificados

fornecidos pelos conselhos de profissões como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou os Conselhos Regionais de Medicina (CRM), que habilitam ao exercício profissional; e até mesmo a carteira de trabalho, que pode certificar a qualificação e experiência ocupacional do trabalhador.

Alexim (2001) define a certificação ocupacional como:

O reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes (competências) de domínio do trabalhador, exigidos pelo sistema produtivo, de acordo com padrões socialmente definidos, concedido por entidade reconhecida e/ou autorizada, independentemente do modo como foram adquiridos e mesmo que não tenha o candidato passado por um processo formal de ensino/aprendizagem (ALEXIM, 2001, p. 17).

Antes restrita a certas classes profissionais, a Certificação Ocupacional (CO), passou a ser adotada, com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em larga escala a partir da década de 1980, primeiramente em países desenvolvidos nos quais, os trabalhadores vinham sofrendo as consequências de mudanças rápidas no mercado de trabalho, ocasionadas pela globalização e pelo rápido avanço tecnológico. Neste contexto, as organizações passaram a demandar profissionais cada vez mais especializados e ao mesmo tempo flexíveis, com a capacidade de se adaptar às constantes mudanças nas funções produtivas (MUZZI, 2010).

Considerando o cenário em constante mudança e a necessidade de rápida adaptação por parte dos trabalhadores o reconhecimento de competências adquiridas fora do sistema formal de ensino, valorizando os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do tempo ganham relevância.

Neste sentido para a OIT:

Reconhecer que os conhecimentos profissionais podem ser adquiridos fora do sistema formal de ensino representa, certamente, um avanço na valorização de outras instâncias de educação, não formais e até informais, mas atribuir aos sistemas federal e estaduais a responsabilidade de estabelecer normas para a certificação de competências nessas instâncias adquiridas, para a dispensa de disciplinas e módulos que integram uma habilitação e, até mesmo, para conferir diploma técnico, é um sinal evidente de que a política de educação profissional se reveste da modernidade e da flexibilidade requisitadas pelo mundo contemporâneo. (OIT, 2002a)

Ainda segundo a OIT:

Representa um grande passo no sentido de valorizar a experiência profissional e o autodidatismo. Não é cabível nos dias atuais a postura de desconsideração pelas habilidades, conhecimentos e competências adquiridas por qualquer pessoa por meio de estudos não formais ou no próprio trabalho. (OIT, 2002a)

No Brasil, cabe acentuar a atuação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) que, na década de 1990, com o apoio da OIT, promoveu discussões em torno da oportunidade e conveniência da adoção da certificação ocupacional para solucionar dificuldades detectadas nas instituições de formação profissional em suprir o mercado das qualificações que se passava a exigir. Segundo o MTE:

A certificação profissional pode ser entendida como o reconhecimento formal dos saberes e práticas do/a trabalhador/a, desenvolvidos na experiência de vida, de trabalho, na escola ou em programas de qualificação social e profissional. Seu sentido consiste em tornar-se uma estratégia para promover a formação continuada e ao longo da vida e para ampliar as oportunidades de acesso do/a trabalhador/a brasileiro/a ao mundo do trabalho (MTE, 2005).

Considerando estes processos de mudança no mercado de trabalho e as definições de certificação apontadas acima, é válido ressaltar que autores como Depresbiteris (2001) e Alexim e Lopes (2003) passam a considerar três vertentes, como referências para a compreensão das variantes de modelos de sistemas de certificação, conforme sua justificativa e destinação. A vertente da produção que se estabelece pela necessidade das organizações em qualificar a mão, nos quais as entidades certificadoras estão ligadas a entidades profissionais associativas, e que possui como objetivo encontrar formas de reduzir os eventuais efeitos de exclusão de trabalhadores não qualificados. A vertente educacional que busca a criação de um sistema nacional que possibilite a integração entre os sistemas de educação e o mercado de trabalho, por meio do reconhecimento, identificação e formação de competências demandadas pelo mercado de trabalho. Por fim, a vertente do mercado de trabalho, que tem como objetivo central o reconhecimento formal, com decisivo papel de instituições governamentais, de competências adquiridas na experiência de trabalho, com a finalidade de organizar e valorizar o mercado de trabalho.

Segundo a OIT (2002), um processo de certificação deve ser efetuado em duas fases distintas, sendo a análise qualitativa do trabalho e a avaliação e certificação dos trabalhadores. A análise qualitativa do trabalho se refere a um cuidadoso processo de estudo da função a ser certificada, considerando as competências necessária para a execução excelente do trabalho proposta para a ocupação. Esta etapa pode ser efetuada utilizando diversas metodologias, mas não pode se afastar a realidade diária do trabalhador que executa esta função. Após efetuado o diagnóstico das competências necessárias para a execução do cargo, passa-se para segunda fase que consiste em avaliar os candidatos à certificação. Esta avaliação deve ser efetuada por entidade certificadora externa aquela que definiu as competências necessárias a ocupação do cargo.

A OIT (2002) propõe que estas avaliações podem ser efetuadas de diversas formas, utilizando-se provas com questões objetivas e/ou dissertativas, entrevistas, elaboração de planos de trabalho ou ainda a combinação desses elementos. Depresbiteris (2001) também propõe como forma de avaliação de competências, além das formas propostas pela OIT (2002), a resolução de problemas em situações simuladas a partir da realidade, a análise de casos reais e a apresentação de portfólio com trabalhos já executados pelo avaliado.

No Brasil, algumas instituições como a Petrobras/SEQUI, a Associação Brasileira de Manutenção (ABRAMAN) e o Serviço Nacional de Indústria (SENAI) já desenvolveram e consolidaram modelos de certificação (RODRIGUES et al. 2008).

No setor público, as certificações ocupacionais são adotadas por países como Estados Unidos, Chile, México, Grã-Bretanha e Costa Rica. Defendida como um processo que busca a profissionalização dos quadros da administração pública propiciando um serviço público de qualidade na medida em que auxilia na definição das responsabilidades dos ocupantes de cargos públicos e diminui e extensão da interferência política sobre a administração pública (RODRIGUES et al., 2008).

Na administração pública brasileira as primeiras experiências foram conduzidas na Bahia. Planejadas e executadas pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), os processos certificações ocupacionais, iniciados em 2000, tinham como objetivo atestar as competências e emitir certificados para os cargos de Dirigente Escolar, Coordenador Pedagógico, Professor Alfabetizador, Professor de Disciplinas e Secretário Escolar (RODRIGUES et al., 2008).

As pesquisas desenvolvidas pelos ergologistas não se ativeram em desenvolver um conceito específico para a certificação, entretanto se propõe a elaborar as funções de formar e recrutar inerentes a todas as organizações. Estas funções foram destacadas neste estudo, visto que estas se enquadram nos objetivos principais de uma certificação ocupacional que seriam o de atestar que os participantes possuem a formação necessária para ocupar o cargo e funcionam como método para selecionar aqueles que demonstram capacitados para tal.

4.4 As funções Formar e Recrutar, a certificação na visão ergológica

Durrive (2016) no livro *Compétence et activité de Travail* propõe a utilização de um mecanismo que seja capaz de contribuir com as funções das organizações. Esse mecanismo ou ferramenta tem como objetivo dinamizar a relação entre os dirigentes e seus subordinados que estão efetivamente realizando a atividade de trabalho. Chamados de Grupos de Encontro

de Trabalho (GRT) são caracterizados por encontros entre os dirigentes e seus subordinados para que se alcancem soluções de uma demanda precisa utilizando para isso a metodologia de DD3P.

Trata-se de grupos, cujo intuito é alcançar soluções e não somente discussões. É essa busca de soluções relevantes em relação a um problema, que envolve todos os participantes, que pode resultar em um consenso indispensável. Na prática, comumente, chega-se a um acordo sobre uma solução quando ela se mostra pertinente e realizável para todos os interessados (TRINQUET, 2010 p. 106).

Utilizando-se dos GRT Durrive efetuou estudos junto com o Departamento de Ergologia, da Universidade de Provença na França onde propôs intervenções que fornecesse resultados concretos as organizações. Durrive (2016) propõe que seriam cinco as funções de uma organização: organizar, gerenciar, avaliar, formar e recrutar.

No mundo do trabalho, formar compreende prepara alguém para ser capaz de enfrentar os desafios que os esperam em ação (Durrive, 2016 p. 165).

Ao criticar a formação de estagiários nas empresas francesas, o autor afirma que “a abordagem atual das situações de trabalho, pelos estudantes e professores, é essencialmente centrada no que é antecipado, modelizado pelas organizações produtivas em um sentido amplo, as tarefas a serem realizadas e suas condições de execução previstas (DURRIVE, 2016).

Ainda segundo Durrive (2016), a ergologia enxerga a formação como a possibilidade de exposição a uma dupla fonte de conhecimento e saber. A primeira é a exposição as normas antecedentes e a um panorama das atividades executadas na atividade de trabalho. Este conhecimento é conseguido em desaderência a realidade do trabalho a partir de uma compreensão mais fina das tarefas que lhe são confiadas. Por definição, as normas antecedentes são conhecidas antecipadamente e também podem ser descritas em detalhes. A segunda é aplicar o conhecimento adquirido a realidade do trabalho desenvolvendo assim saberes que são frutos do debate de normas e das renormalizações do processo do uso de si. Somente após a dupla vivência, em aderência e em desaderência, é que se pode compreender a formação.

Com relação ao processo de recrutamento Durrive (2016) propõe que recrutar alguém é engajá-lo, interessá-lo, e levá-lo a integrar um coletivo de trabalho. Os recrutadores procuram preencher vagas segundo uma necessidade focada, identificada no âmbito do serviço. Ainda

segundo o autor o ato de selecionar alguém é desafiador na medida em que consiste em reforçar o coletivo, perpetuar a estrutura e o objetivo da organização, conseguir renová-lo e ao mesmo tempo não limitá-lo ao possibilitar que as pessoas recrutadas possam trazer suas experiências e colaborar para a melhoria e o crescimento da organização.

Durrive (2016) indica que, para adotar uma visão ergológica, focada na atividade de trabalho, o recrutamento deve possuir uma abordagem em três fases da inserção profissional nas quais ocorre constante debate de normas. O autor se refere a essa sistemática como abordagem TME (Trabalho, *Métier*, Emprego). A fase trabalho lida com a satisfação pessoal, ter gosto pelo trabalho e considera as soluções pessoais que o sujeito pode oferecer à execução da tarefa, a fase *métier* considera o domínio sobre a técnica necessária para a execução do trabalho, por fim a fase emprego é a capacidade de arbitrar decisões que fogem às regras pré-estabelecidas na execução do trabalho.

É a confrontação das três diferentes dimensões - trabalho, *métier*, emprego – que consegue oferecer um novo esclarecimento sobre as competências e dificuldades de um candidato (DURRIVE, 2016). Se faz necessário lembrar, entretanto que a demonstração de competência só pode ocorrer em atividade. É o exercício da atividade que possibilita o debate entre as diversas normas presentes nas fases da abordagem TME e que resulta como produto uma clara identificação das qualidades, falhas e pontos a serem trabalhados pelo candidato (DURRIVE, 2016).

Seguindo a proposta de elucidar as normas antecedentes que permeiam o espaço tripolar, proposto pela ergologia, do exercício do cargo de diretor escolar a partir da próxima seção serão abordados a organização da educação no Brasil e sua evolução histórica, o perfil das redes estaduais de educação, especialmente a do Estado de Minas Gerais, dos diretores escolares, e bem como a apresentação da literatura sobre as competências exigidas desses diretores.

4.5 A organização da educação no Brasil

A formatação de sistemas nacionais de ensino foi efetuada na emergência dos Estados nacionais ocorrida durante do século XIX como meio para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Estado brasileiro foi retardando iniciativas concretas para a organizar a educação nacional e, com isso, foi acumulando um grande déficit na oferta e na qualidade do ensino, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas

nacionais de ensino tanto na Europa Ocidental, na América do Norte quanto na América Latina, como demonstram os casos da Argentina, Chile e Uruguai (SAVIANI, 2010).

Somente após a declaração da independência a educação passou a ser abordada como uma política de Estado. Durante o período Imperial, temáticas relativas à educação, chegaram a ser examinadas e leis foram instituídas para garantir o acesso ao ensino. A constituição outorgada em 1824 trazia que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos brasileiros. Outras legislações também foram instituídas para se organizar e garantir o acesso ao ensino, entretanto, os debates posteriores bem como as tentativas de se aplicar os direitos garantidos na constituição e de se construir uma organização do ensino no Brasil foram infrutíferos (NASCIMENTO, 2013).

Apenas na década de 1930, o Estado brasileiro constituiu estruturas efetivas para que a organização da educação no país começasse a ser formulada com maior clareza. Por meio da Constituição de 1934, foi-se instituída como competência da União legislar sobre as diretrizes da educação nacional e se estabeleceu a necessidade de criar normas comuns válidas para toda a nação, orientando a organização da educação em todo o país na forma de um sistema, transferindo parte da responsabilidade de implantação e prestação dos serviços educacionais para as províncias, que mais tarde seriam transformadas nos atuais estados da federação (SAVIANI, 2010).

Ao final dos anos 1980, com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o desenho da ordem institucional foi revisto. O arranjo federativo passou por mudanças radicais e se instituíram mecanismos para a participação popular que levaram à descentralização das decisões e do controle dos recursos destinados à educação. A descentralização proposta na constituição foi fundamental para a ampliação do número de atores políticos, fragmentando os processos de decisão e ampliando o papel dos estados e prefeituras na promoção e execução das políticas públicas (OLIVEIRA, 2011).

Parente e Lück (1999, p.2) ao abordarem o recente processo de reforma educacional brasileiro concluem que:

O projeto de reforma da escola pública nasce, portanto, no bojo do processo de transição democrática e se amplia pelo reconhecimento social da necessidade de se melhorar o perfil educacional brasileiro, pela via da equidade e da superação dos inalterados e elevados índices de repetência e evasão escolar.

Originada neste contexto, a atual formatação da educação no Brasil possui como um de seus grandes marcos o Plano Decenal de Educação para Todos. O plano foi apresentado pelo

governo brasileiro em um encontro promovido pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1993 e tinha como objetivo orientar as ações governamentais durante os anos de 1993 a 2003. O plano propunha direcionamentos para se preencher as necessidades de crianças e jovens, capacitando-os com competências para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, universalizando a educação e fornecendo equidade de oportunidades para o aprendizado e desenvolvimento (BRASIL, 1993).

A formatação e os objetivos do plano foram influenciados pelos debates da comunidade internacional sobre as questões da educação sobretudo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia em 1990. A conferência foi o marco inaugural de um grande projeto de educação que fora financiado por agências internacionais tais como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), UNICEF, BM e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Neste encontro, foram propostos debates e soluções para problemas relacionados à educação, sobretudo nos países em desenvolvimento (TORRES, 1996; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; OLIVEIRA, 2011).

Apesar da edição do Plano Decenal em 1993, foi apenas no primeiro mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995-1998, que reformas mais profundas nas estruturas do sistema educacional foram efetuadas. O seu maior marco se deu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N°9.394/1996, que estabelece diretrizes e parâmetros nacionais para a educação (BRASIL, 1996). As reformas educacionais do governo FHC tiveram como grande foco a gestão e buscaram por meio da descentralização e autonomia administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; OLIVEIRA; 2011).

Este movimento acompanhou uma tendência mundial de reforma no aparelho do Estado que tinha como princípios gerais à descentralização, a participação, a eficiência e eficácia da máquina pública e foco na prestação de serviços de qualidade para a população (KATSAMUNSKA, 2012). Chamado de Nova Gestão Pública (NGP), ou Administração Pública Gerencial, as estratégias e as ferramentas deste movimento de reformas possuem suas raízes nos governos neoliberais do Reino Unido, da Austrália e da Nova Zelândia nos anos

de 1980, mas também influenciou outros países como Canadá, Estados Unidos e França (BRESSER-PEREIRA, 2008; POLLITT; GROUP, 2002)¹.

Para Abrucio (1997), a Nova Gestão Pública possui forte vínculo com o ideário neoliberal incentivando a aproximação entre o setor público, empresas privadas e organizações não governamentais (ONG's). Além disso, contou com a introdução de instrumentos de avaliação de desempenho organizacional e individual, a descentralização política, maior autonomia dos órgãos do governo, flexibilização das regras e das políticas administrativas e a profissionalização dos servidores públicos.

Ao estudar o efeito das reformas sobre a educação, Silva (2011a) concorda com o proposto por Abrucio (1997) e Katsamunskaja (2012), ao afirmar que a presença de outros atores na interação com administração pública se explica por diversos motivos, dentre eles, diminuir o ônus financeiro do Estado com a captação de recursos, adotar lógicas administrativas de mercado, dar ênfase no cliente, minimizar prejuízos, conter gastos e enfatizar os resultados.

Influenciadas pela NGP, as reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultaram em expressiva reestruturação do sistema educacional. Esta reestruturação redefiniu os currículos básicos com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e incrementou as avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC). Com relação à gestão e ao financiamento, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), (FRIGOTTO et al., 2005; OLIVEIRA, 2011).

As mudanças promovidas durante os dois mandatos de FHC (1995-2002) foram determinantes para o estabelecimento de novas relações entre as diversas esferas administrativas na matéria educacional. Entretanto, a maior autonomia concedida aos entes federados resultou em um processo de fragmentação da gestão, com a criação de uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos distintos, observando-se uma grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado (OLIVEIRA, 2011).

¹ É válido ressaltar que, apesar dos autores pertencerem a correntes teóricas distintas Frigotto, Ciavatta (2003) e Oliveira (2011) reconhecem a influência da NGP, definida por Katsamunskaja (2012), Bresser-Pereira (2008) e Pollitt e Group (2002) sobre a educação brasileira.

Ao analisar a reforma implementada durante os governos de FHC, Oliveira (2011, p. 237) afirma que:

Ao final do governo FHC é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade.

Durante os anos iniciais do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve uma continuidade das medidas implementadas durante o governo anterior. Esta condição só seria alterada com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, iniciativa do Ministério da Educação, na gestão do ministro Fernando Haddad. O plano possuía a intenção de reorientar os rumos da educação no governo Lula e era formado pela reunião de diversos programas que tratavam sobre o desenvolvimento da educação. O MEC tentava, assim, recuperar o protagonismo como guia e referência para as políticas educacionais no país, instituindo, por meio de parcerias, uma arquitetura política de governança que valorizava a relação e as ações coordenadas entre os entes federativos e as instituições da sociedade civil (OLIVEIRA, 2011).

Pode-se entender a iniciativa do MEC como a busca de uma orientação comum que propiciasse a integração da educação nacional, apesar das grandes disparidades regionais encontradas no Brasil, ao mesmo tempo que busca resgatar o protagonismo exercido pelo governo federal na educação. Como indutor da governança pública entre os diversos atores da área de educação, o MEC buscou estabelecer um regime de colaboração que proporcionasse a repartição de competências e responsabilidades e que proporcionasse uma melhora nos indicadores educacionais (OLIVEIRA, 2011).

Neste sentido, a publicação do Decreto Federal Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação lançado juntamente com o PDE, traz em seu preâmbulo:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Com o mesmo objetivo, em 2010, o MEC cria a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) que se torna responsável por articular e fortalecer a construção de consensos ou acordos em torno de temas relativos à educação brasileira. O Ministério da

Educação também passou a estabelecer uma sistemática por meio de indicadores que possam monitorar a qualidade da educação e obrigar os atores envolvidos na educação pública a se alinharem a metas e regras propostas para o sistema educacional. A implantação desses indicadores, as metas e os processos de cooperação para a formulação de políticas e formação dos profissionais de educação, que passou a ser uma das principais funções do MEC será discutida na próxima seção.

4.5.1 Métricas, Metas e Avaliações

Lessard (2008), em artigo que estuda a realidade de descentralização e regulação da educação no Canadá, propõe que o Estado necessita importar lógicas de gestão privada para garantir o alinhamento dos diversos órgãos envolvidos no desenvolvimento e prestação de serviços da educação, adotando métricas e metas que possam constranger os atores a apresentar melhores performances. A partir dos resultados apresentados, pode-se formular políticas para corrigir as deficiências apresentadas e se traçar estratégias para multiplicar experiências bem-sucedidas.

Freitas (2004), ao estudar a realidade brasileira, percebe que é notória a influência das experiências internacionais na implantação de modelos de avaliação da educação no país, com a importação de procedimentos, técnicas e materiais diversos que são produzidos e divulgados por agências internacionais, o que legitima sua adoção.

Também analisando a realidade brasileira, Silva (2011) aponta que apesar da existência de avaliações e indicadores relacionados a qualidade da educação anteriores ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sua criação pode ser considerada como um marco definitivo da mudança da regulação da educação no Brasil. A partir de sua criação, a definição das métricas e metas para a educação se consolida e se populariza na sociedade brasileira.

O IDEB foi implementado como parte do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação que traz em seu artigo 3º a definição do índice:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007, Art. 3º).

O IDEB utiliza uma escala de zero a dez e serve como indicador para a qualidade da educação das escolas públicas. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação possui como meta a média seis a ser alcançada até o ano de 2022. Esta meta foi estabelecida considerando o resultado médio obtido pelos vinte melhores colocados entre os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA) em seus resultados educacionais (OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011).

A partir do estabelecimento do IDEB, o MEC passa a usar os resultados como ferramenta de diversas políticas como, por exemplo, a utilização do indicador como critério para distribuição de recursos entre as escolas. As instituições que conseguem atingir as metas propostas são beneficiadas com o aumento das verbas federais, como as do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR) o MEC utiliza o indicador para fornecer apoio técnico e financeiro aos Municípios para que possam instituir políticas orientadas para a melhora do IDEB. (OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011).

O sucesso ou o fracasso escolar traduzidos nos resultados acadêmicos auferidos pelos testes principalmente o IDEB são, em geral, atribuídos aos profissionais da educação, e em última instância, a direção da escola. Na medida que a relação do sucesso nos testes e a formação dos profissionais passou a ser verificada, o MEC também fortaleceu e instituiu novos programas de formação para professores e diretores escolares (BRZEZINSKI, 2008; SILVA, 2011; CUNHA, 2012).

Estes programas de formação continuada possuem como objetivo preencher lacunas nas formações dos profissionais da educação verificadas pelo MEC, sobretudo a partir dos resultados do IDEB, e se estruturam de diversas formas, desde cursos presenciais, à vídeo aulas relacionadas a temas específicos. Como capacitação em gestão pode-se citar o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão), o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Em relação a capacitação pedagógica pode-se citar Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, Proinfo Integrado, Pró-letramento e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC, 2017).

Para Silva (2011), a ênfase dada aos resultados está diretamente associada a aderência a práticas de mercado. A autora ainda descreve que a publicidade dos resultados e a

competitividade derivada dela é por muitas vezes alegada como uma evolução, já que a competitividade entre as escolas por si só geraria um aumento na qualidade do ensino. A responsabilização individual de cada escola faz com que exista uma disputa para que se consiga uma boa qualificação no ranking das escolas, alcançando benefícios e evitando sanções e desprestígio.

Por outro lado, Souza e Oliveira (2003) procuram evidenciar que a adoção de uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, tende a produzir resultados socialmente injustos. Os profissionais passam a ser pressionados para o alcançarem os resultados, sendo que essas exigências são incompatíveis com as condições precárias enfrentadas pelos mesmos. Em sua grande maioria, os profissionais enfrentam recursos escassos em termos materiais e estruturais, desvalorização tanto em termos concretos, como o salário, quanto na subjetividade, na perda de sua identidade e dignidade (SILVA, 2011).

Silva (2011 p. 37), também aponta que “a regulação preocupa-se não com os meios, mas com o fim, não com os processos, mas com o resultado.” Assim, com o objetivo de melhorar seus indicadores muitas escolas passam a treinar seus alunos para conseguir bons resultados nas avaliações, deixando de lado os projetos políticos-pedagógicos que se propõe a educar os alunos de forma mais sólida completa.

As experiências, construções e diretrizes verificadas no âmbito federal, possuem reflexos diretos nas redes estaduais de ensino que são, juntamente com as redes municipais, as principais implantadoras e executoras das políticas públicas relacionadas a educação (BROKE; CUNHA, 2011).

A próxima seção se destina a tecer um panorama das redes estaduais, focando a investigação na rede estadual de Minas Gérias, objeto de estudo deste trabalho, apresentado dados e demonstrando os efeitos da política de regulação adotada pelo governo federal.

4.6 As redes estaduais de educação

Conforme o Censo Escolar de 2017 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) existem 30.646 escolas em funcionamento nas redes estaduais no Brasil (INEP, 2018). A Constituição Federal de 1988 e a LDB propõem que os Estados devem compartilhar, juntamente com a União e os Municípios, a responsabilidade pelo provimento de educação universal e de qualidade para a população. Os estados possuem

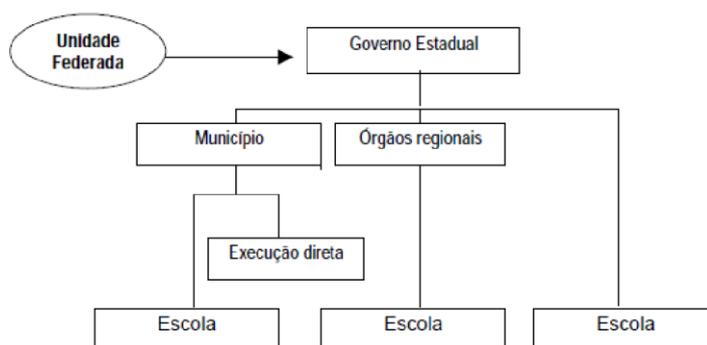
a responsabilidade de coordenar ações juntamente com os municípios, além de prover diretamente o ensino regular.

Parente e Lück (1999) sintetizaram as responsabilidades das redes estaduais conforme a Figura 4 - Mapeamento da descentralização da Educação Brasileira nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental.

Atentas as diretrizes estabelecidas pela LDB, pelo MEC e pelo PDE, as secretarias estaduais de educação têm desenvolvido diversos programas para o desenvolvimento da educação de suas próprias redes e em colaboração com os sistemas municipais de ensino. A criação de indicadores para medir a qualidade de ensino e a avaliação dos resultados tornou-se uma constante nas redes de ensino estaduais.

Figura 4 - Mapeamento da descentralização da Educação Brasileira nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental

AÇÕES DO GOVERNO ESTADUAL



Fonte: Parente e Lück (2009)

Outro ponto comum nas redes estaduais é a participação ativa de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e fundações que promovem e trabalham com desenvolvimento educacional. Conta-se também com a participação de órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de diversas agências da ONU. Estes órgãos atuam como consultores fiscalizadores e financiadores de ações desenvolvidas pelos governos estaduais (LÜCK, 2009).

A transferência de responsabilidades aos governos subnacionais, adotada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB não foi acompanhada de autonomia financeira e de gestão sobre a educação. Os governos estaduais se encontram encurralados pelos regulamentos e métricas

estabelecidas pelo MEC, que passam a ditar, em grande medida, as ações a serem desenvolvidas nos estados (SILVA, 2011).

A rede de educação estadual mineira, foco da próxima subseção, também passou a adotar avaliações periódicas da qualidade de ensino para tentar alcançar as metas estabelecidas pelo governo federal.

4.6.1 A rede estadual de educação de Minas Gerais

Nesta subseção será abordada a estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), suas competências legais, os objetivos, o perfil da rede e os programas para a mensuração da qualidade de ensino da rede estadual mineira.

Parte integrante da estrutura orgânica da Administração Pública do Governo do Estado, conforme lei delegada 180, de 20 de janeiro de 2011, a SEE-MG possui sua organização regida pelo Decreto Nº 45.849 de 27 de dezembro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011a; MINAS GERAIS, 2011b).

Conforme disposto no Decreto Nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011, Art. 2º), a SEE-MG possui a finalidade de:

Art. 2º A SEE tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural, competindo-lhe:

I – formular e coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência;

II – formular planos e programas em sua área de competência, observadas as diretrizes gerais de Governo, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG;

III – estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual;

IV – promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas e a pesquisa referente ao desenvolvimento escolar, viabilizando a organização e o funcionamento da escola;

V – realizar a avaliação da educação e dos recursos humanos no setor, gerando indicadores educacionais e mantendo sistemas de informações;

VI – desenvolver parcerias, no âmbito da sua competência, com a União, Estados, Municípios e organizações nacionais e internacionais, na forma da lei;

VII – fortalecer a cooperação com os municípios, com vistas ao desenvolvimento da educação básica no Estado;

VIII – coordenar a gestão e a adequação da rede de ensino estadual, o planejamento e a caracterização das obras a serem executadas em prédios escolares, o aparelhamento e o suprimento das escolas e as ações de apoio ao aluno;

IX – exercer a supervisão das atividades dos órgãos e entidades de sua área de competência;

- X – definir, coordenar e executar as ações da política de capacitação dos educadores e diretores da rede pública de ensino estadual, observadas as diretrizes estabelecidas pela SEPLAG;
- XI – coordenar, em articulação com a SEPLAG, a gestão das carreiras da educação;
- XII – divulgar as ações da política educacional do Estado e seus resultados, em articulação com a Subsecretaria de Comunicação da Secretaria de Estado de Governo - SEGOV; e
- XIII – exercer atividades correlatas.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais define sua missão como:

Desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (SEE-MG, 2014).

Ainda, a SEE-MG estabelece como visão de futuro “Ser referência pela excelência em educação básica, com qualidade e equidade” (SEE-MG, 2018) e como valores “Qualidade; Inclusão e equidade; Diversidade; Ética; Eficiência; Transparência; Responsabilidade pública; Gestão democrática; Sustentabilidade; Criatividade e Inovação” (SEE-MG, 2018).

A estrutura da secretaria também é regida pelo Decreto N° 45.849/2011². O Gabinete do Secretário de Educação é o órgão máximo responsável pela pasta, ao qual estão diretamente ligados os conselhos relativos à temática de educação como o Conselho Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Alimentação Escolar e o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

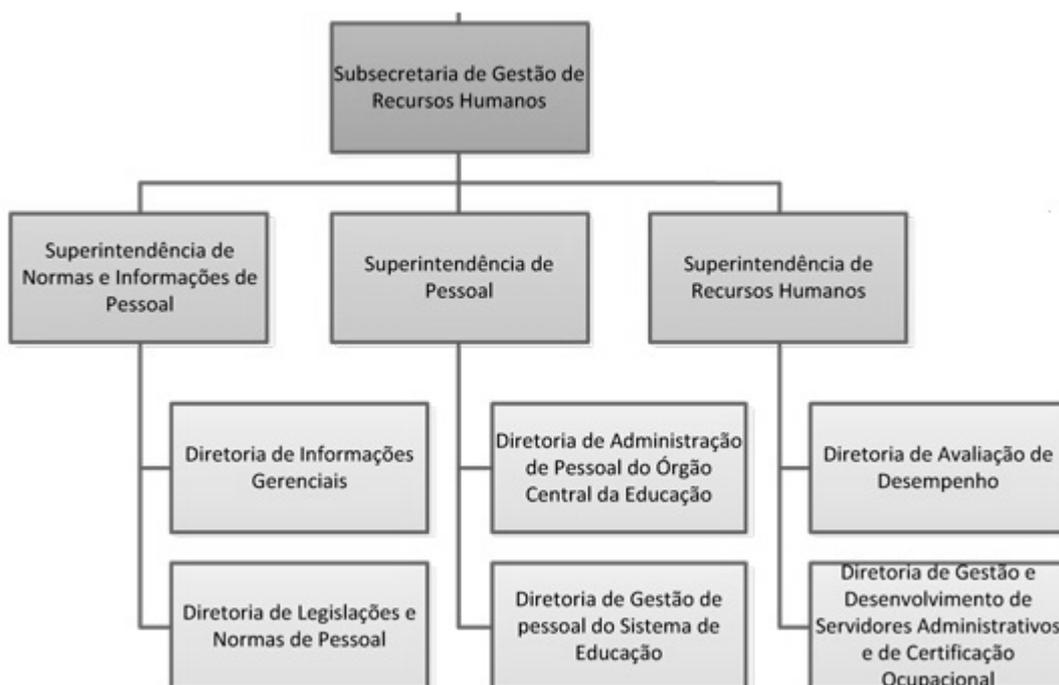
A SEE-MG possui também quatro subsecretarias, quais sejam: (I) Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional, que tem como finalidade promover e coordenar as ações do sistema de ensino e do gerenciamento estratégico-administrativo da SEE-MG; (II) Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, que possui como função definir e coordenar a implantação da política educacional do Estado no que tange à educação básica, à gestão educacional e a organização e atendimento escolar; (III) Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais que tem como objetivo planejar, implementar, monitorar e avaliar as atividades de gestão da informação e de infraestrutura de tecnologia de informação e comunicação no âmbito da SEE-MG, de suas regionais e de todas as escolas públicas da rede estadual; (IV) Subsecretaria de Gestão e Recursos Humanos (SGRH), representada na Figura 5 - Organograma da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, que tem o

² O apêndice A traz o organograma completo da SEE-MG.

objetivo de coordenar o planejamento, implementação e avaliação das ações referentes à administração de pessoal e à gestão e desenvolvimento de recursos humanos.

A SGRH é o departamento responsável por coordenar as ações necessárias para a realização da certificação ocupacional para o cargo de diretor escolar. Vinculada a ela, está a Diretoria de Gestão e Desenvolvimento de Servidores Administrativos e de Certificação Ocupacional (DGDC) que conforme o artigo 42 do Decreto N° 45.849/2011, possui como função orientar e acompanhar a execução das políticas de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, sendo estes os servidores e os gestores escolares, e gerenciar o processo de provimento de cargo em comissão de diretor escolar e do cargo de vice-diretor, objeto de estudo deste trabalho (MINAS GERAIS, 2011).

Figura 5 - Organograma da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos



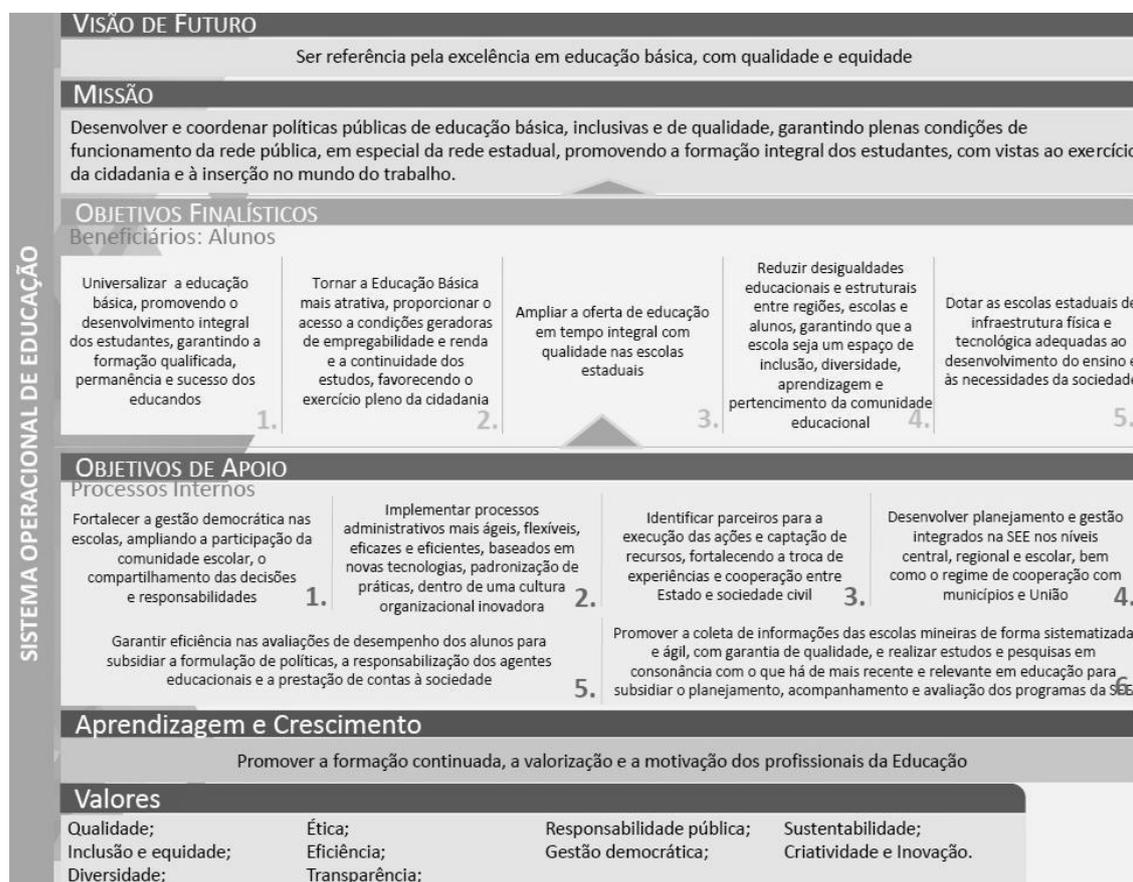
Fonte: SEE-MG, 2016.

Ainda consta na estrutura da SEE-MG, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra) e as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) de Porte I e Porte II. Diferenciadas pelo número de alunos que atendem, as Regionais de Ensino se encontram em cidades polo do estado e respondem às demandas financeiras e administrativas, de pessoal e educacional das escolas às quais são vinculadas.

A Figura 6 - Mapa estratégico SEE-MG traz o mapa estratégico da SEE-MG e o sistema de operacionalização de educação no Estado de Minas Gerais. O mapa apresenta além da visão

de futuro e a missão e os valores da SEE-MG, os objetivos finalísticos, os objetivos de apoio, o objetivo de aprendizagem e crescimento dos profissionais da educação do Estado de Minas Gerais.

Figura 6 - Mapa estratégico SEE-MG



Fonte: SEE-MG, 2016

Como forma de avaliar e obter dados para subsidiar a implementação de políticas públicas que promovam a qualidade na educação, a SEE-MG criou o Sistema de Monitoramento Escolar (SME). O SME é um sistema online que consolida informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino estadual para o uso de diferentes públicos como gestores, técnicos da SEE-MG, diretores escolares e professores (SEE-MG, 2016b).

Sua função principal é apresentar dados provenientes de sistemas de gestão e avaliação da SEE-MG, como o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), reunindo informações administrativas e educacionais, o que permite a análise comparativa de um amplo conjunto de indicadores ao longo do tempo (SEE-MG, 2016b).

Além de dados administrativos e de gestão da rede de ensino, também são publicados resultados das avaliações da aprendizagem dos estudantes e indicadores de qualidade e de oferta da educação, possibilitando o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na escola e a comparação, por parte da gestão educacional e escolar, da qualidade e dos resultados da escola em relação ao estado e às instâncias regionais de ensino, bem como uma análise das especificidades de turnos, séries e turmas de uma mesma escola (SEE-MG, 2016b).

Estabelecido pela resolução 180 de 28 de agosto de 2008, o SIMADE tem como objetivo principal dotar a rede estadual de ensino de um sistema que permita a padronização dos processos administrativos e educacionais que possa permitir a visualização de dados precisos e confiáveis sobre o sistema de ensino, dotando os gestores de dados para o melhor acompanhamento dos resultados das políticas públicas implementadas (SEE-MG, 2008).

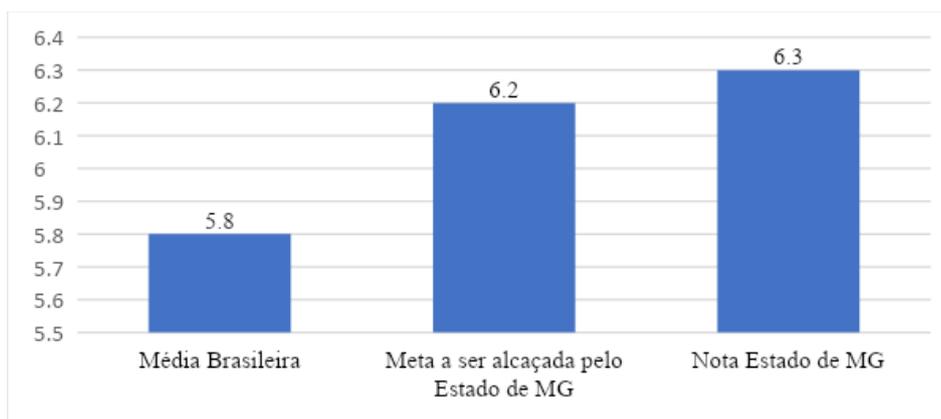
Já o SIMAVE foi criado com perspectiva de se obter informações relativas ao desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio do sistema público de educação do Estado. O sistema conta a aplicação de duas avaliações: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). As avaliações são desenvolvidas por meio da parceria entre a SEE-MG e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (FRANCO; CALDERÓN, 2016).

O PROALFA é uma avaliação anual e censitária aplicada para os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de leitura e escrita. Por sua vez, o PROEB avalia competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente o PROEB é aplicado para alunos do sétimo e do nono ano do ensino fundamental e para os alunos do primeiro e terceiro anos do ensino médio (FRANCO; CALDERÓN, 2016).

Dados do Censo Escolar do ano de 2016, efetuado pelo INEP e consolidado pela SEE-MG, mostram que a rede estadual de Minas Gerais possui 2.137.891 de matrículas de alunos distribuídos em todos os níveis de etapas de ensino incluindo as matrículas regulares, de educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos (EJA) em um total de 3.643 escolas no estado (SEE-MG, 2016a).

Com relação aos resultados alcançados pela rede estadual mineira medidas pelo IDEB, o Estado apresentou nos anos iniciais do ensino fundamental do IDEB do ano de 2015 resultado superior à média nacional, superando a meta estipulada pelo INEP conforme apresentado na Figura 7- IDEB 2015 anos iniciais do ensino fundamental.

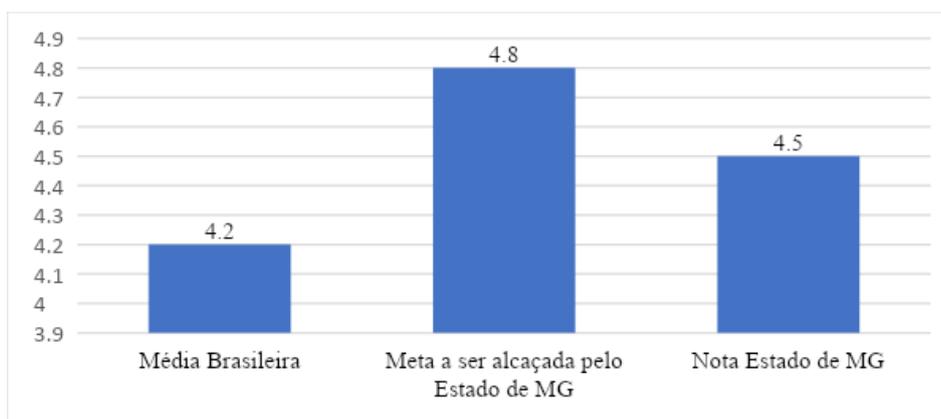
Figura 7- IDEB 2015 anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP (2016)

Conforme Figura 8 - IDEB 2015 anos finais do ensino fundamental, nos anos finais do ensino fundamental o resultado alcançado pela rede estadual ficou abaixo da meta estabelecida pelo INEP, mas ainda assim acima da média nacional.

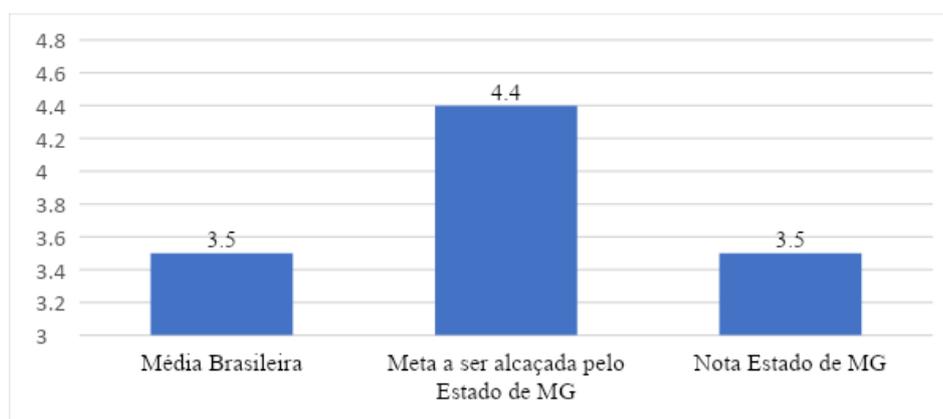
Figura 8 - IDEB 2015 anos finais do ensino fundamental



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP (2016)

Os resultados do ensino médio também ficaram abaixo da meta estabelecida pelo INEP, mas em linha com média nacional, conforme Figura 9.

Figura 9 - IDEB 2015 ensino médio



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP (2016)

A estrutura da SEE-MG e o perfil da rede de ensino estadual de Minas Gerais revelam a multiplicidade de temas correlatos a educação. Esta multiplicidade também permeia a figura do diretor escolar cujo o perfil e as metodologias para o provimento do cargo serão tratados na seção abaixo.

4.7 Panorama dos Diretores Escolares

A origem do cargo de diretor escolar remonta ao século XVI com o papel dos Padres diretores das escolas da Companhia de Jesus, entretanto somente no século XIX, com a instituição do Grupo Escolar, o papel do diretor escolar passa a ser oficialmente reconhecido na educação pública brasileira. Inicialmente o diretor seria responsável pela administração do grupo escolar e nomeado pelo governador da província, sendo que a única exigência para a investidura no cargo era a conclusão da Escola Normal. (SAVIANI, 2004; SILVA, 2011b).

Com a ampliação dos grupos escolares, a figura do diretor escolar passa a se popularizar. O diretor além de executar tarefas administrativas do cotidiano das escolas passa então a retransmitir as informações e inovações vindas do governo para escola de sua responsabilidade. O diretor escolar era, portanto, um intermediário e uma figura integradora entre a burocracia estatal e a escola (BALÃO, 2011; SILVA 2011a).

Com as reformas e descentralização da administração da educação após a promulgação da Constituição de 1988 e principalmente depois da aprovação da LDB, a figura do diretor escolar ganha centralidade nas discussões sobre educação na medida em que as escolas passam a ser cobradas por sua qualidade, trazendo à tona a importância do papel do gestor no contexto escolar. O diretor escolar deixa de ser o mediador entre o Estado e a comunidade

escolar e passa a ser, em última instância, o responsável pelos resultados percebidos pela escola que dirige (LÜCK, 2009; SILVA, 2011a).

A complexidade a qual é alçada o trabalho do diretor escolar após a descentralização do sistema de educação brasileiro é tratado por Lück (2009), Souza e Gouveia (2010) e Mendonça (2001), que afirmam que o trabalho do diretor escolar passa a não apenas tratar de questões pedagógicas da escola, mas a cuidar de questões técnicas e se envolver na comunidade em que atuam.

Silva (2011a) divide as ações pertinentes ao cargo de diretor escolar em seis categorias distintas: (I) A categoria de assessoria pedagógica e profissional que se refere ao apoio aos diferentes agentes escolares como professores, alunos e funcionários para subsidiar o planejamento e a avaliação dos trabalhos por eles desenvolvidos; (II) Clima social, trata da atribuição do diretor em contribuir para um ambiente escolar harmonioso; (III) O controle, visa as atividades relacionadas com o acompanhamento das metas e resultados; (IV) Coordenação, se dá no auxílio ao desenvolvimento de trabalhos coletivos. (V) Distribuição de informação é a função de centralizador das informações, normas, acordos e o contato entre as redes de ensino e a escola; E por último a autora cita a (VI) gestão que seria relativa a questões financeiras de infraestrutura e burocráticas.

Lück (2009), por sua vez, sintetiza o trabalho atual do diretor escolar em dez eixos principais: (I) fundamentação e princípios da educação e gestão escolar; (II) planejamento e organização do trabalho escolar; (III) monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais; (IV) gestão de resultados educacionais; (V) gestão democrática e participativa; (VI) gestão de pessoas; (VII) gestão pedagógica; (VIII) gestão administrativa; (IX) gestão do clima e cultura escolar; (X) gestão do cotidiano escolar.

Araújo (2017), identifica em legislações nacionais e do Estado de Minas Gerais as tarefas identificadas com a função do diretor escolar apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação das tarefas identificadas nas legislações

Documentos legais	Funções do diretor escolar
Lei 9.394/96	<ul style="list-style-type: none"> _ criar um ambiente escolar favorável à integração entre família-sociedade-escola; _ coordenar a elaboração e a execução do projeto pedagógico; _ orientar os profissionais da educação a agirem conforme os princípios enumerados na lei; _ executar as ações que envolvem a parte pedagógica, financeira, de recursos humanos e administrativos.
Resolução SEE nº 2795/2015	<ul style="list-style-type: none"> _ representar a escola; _ zelar para o oferecimento de serviços de qualidade; _ coordenar o projeto pedagógico; _ estimular o desenvolvimento profissional; _ organizar o quadro de pessoal; _ conduzir a avaliação de desempenho dos servidores da escola; _ manter atualizados os dados sobre a vida funcional dos servidores da escola; _ manter a escola na legalidade e na regularidade; _ garantir a autenticidade da vida escolar dos alunos; _ zelar pela manutenção de bens patrimoniais móveis e imóveis; _ solicitar reforma ou/ e ampliação das instalações físicas e bens; _ prestar contas da atuação; _ observar e cumprir a legislação vigente; _ informar a SEE/MG, em tempo hábil, as informações solicitadas; _ responder pelos atos decorrentes da gestão da escola.
Resolução SEE/MG nº 2958/2016	<ul style="list-style-type: none"> _ presidir o colegiado escolar
Resolução nº 3205/2016	<ul style="list-style-type: none"> _ definir o horário de funcionamento da biblioteca escolar; _ organizar o quadro de pessoal conforme os critérios da legislação, bem como distribuir turmas, aulas, funções e turnos aos servidores; _ atualizar, no sistema Sysadp, as vagas não ocupadas e os servidores que estão extrapolando o quadro de vagas da escola; _ cumprir carga horária de 40 horas semanais com dedicação exclusiva; _ cumprir o calendário escolar; _ dispensar o servidor designado conforme demanda da escola; _ informar frequentemente à Superintendência Regional de Ensino as alterações ocorridas na escola.

Fonte: Santana, Ferreira e Lourenço10 (2013, p. 09) adaptado por Araújo (2017)

Em relação ao perfil do diretor escolar brasileiro, uma pesquisa efetuada pelo INEP, e aplicada juntamente com o SAEB de 2007, utilizou questionários que buscavam elucidar informações relativas à figura do diretor escolar. A pesquisa teve 6031 respondentes e revelou que a maior parte dos diretores escolares é do sexo feminino (*Tabela 1*), 94% possui curso de graduação completo (*Tabela 2*) e daqueles que possuem pós-graduação 63,5% possuem curso de especialização, 1,8% curso de mestrado e apenas 0,3% curso de doutorado (*Tabela 3*).

Tabela 1 - - Número de Diretores Respondentes dos Questionários

	Sexo		Dependência Administrativa				TOTAL
			Estadual	Federal	Municipal	Particular	
SAEB 2007	Masculino	n	526	20	355	504	1405
		%	26,2	62,5	19,6	23,1	23,3
	Feminino	n	1478	12	1459	1677	4626
		%	73,8	37,5	80,4	76,9	76,7
	Total	n	2004	32	1814	2181	6031
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Adaptado pelo autor de Souza e Gouveia (2010)

Tabela 2 - Formação Inicial dos Diretores das Escolas Públicas

	Formação Inicial	Dependência Administrativa		Total
		Estadual	Municipal	
SAAEB 2007	Menos que o ensino médio	0,1%	0,1%	0,1%
	Ensino médio – Magistério	3,4%	5,9%	4,6%
	Ensino médio -Outros	0,8%	1,1%	0,9%
	Pedagogia	31,4%	41,9%	36,4%
	Licenciatura	43,0%	32,1%	37,8%
	Normal superior	2,0%	3,4%	2,7%
	Superior – Outros	19,3%	15,5%	17,5%
	Total	100%	100%	100%

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Souza e Gouveia (2010)

Tabela 3 - Pós-Graduação dos Diretores de Escolas Públicas

		Dependência Administrativa		Total
		Estadual	Municipal	
SAEB 2007	Atualização	5,3%	3,8%	4,6%
	Especialização	66,4%	60,3%	63,5%
	Mestrado	2,2%	1,5%	1,8%
	Doutorado	0,3%	0,3%	0,3%
	Não fez ou não completou a Pós-Graduação	25,8%	34,1%	29,8%
	Total	100%	100%	100%

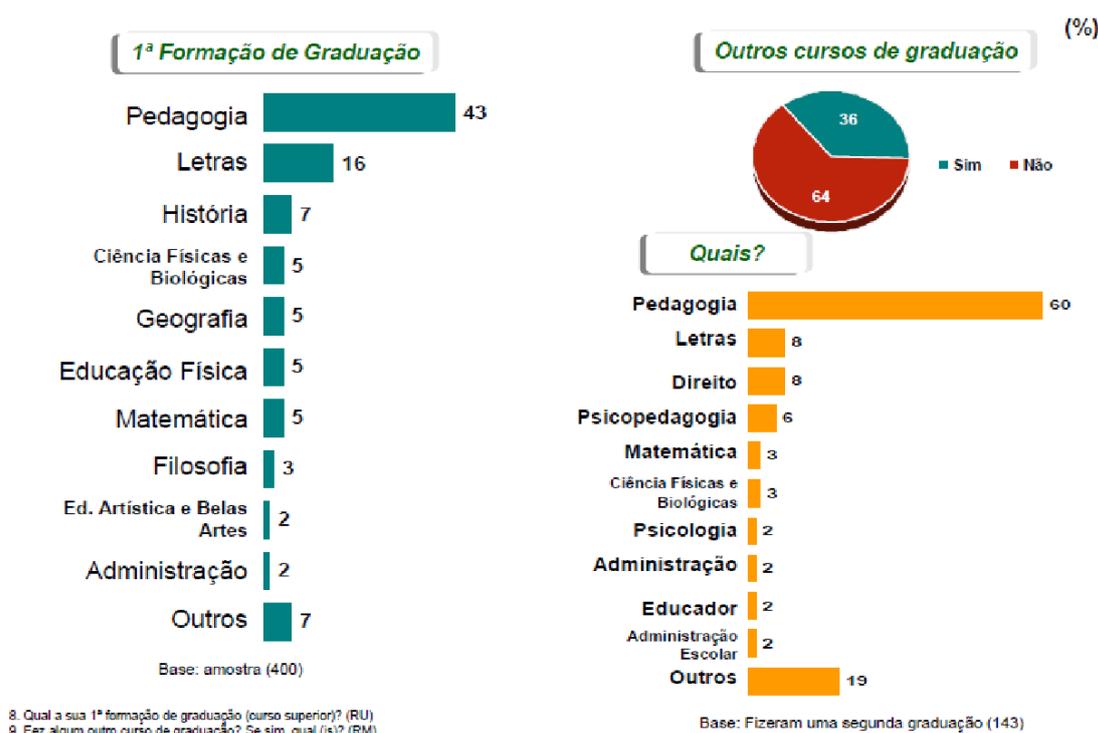
Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Souza e Gouveia (2010)

As informações coletadas no SAEB 2007 vêm de encontro com a pesquisa efetuada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em 2009, que também tenta traçar um perfil do diretor escolar na atual realidade brasileira. Para esta pesquisa, o IBOPE coletou 400 entrevistas de diretores escolares nos municípios de Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo. Com relação ao sexo, 80% da amostra era formada por mulheres e a idade média era dos entrevistados era de 46 anos.

A mesma pesquisa questionou aos diretores escolares o "quanto a graduação inicial preparou para a gestão da escola?" (IBOPE, 2009, p. 32). Para essa questão, 39% responderam que o curso de graduação não os preparou, 36% dizem o contrário e 24% afirmaram que o curso de graduação os preparou pouco para o exercício da atividade.

Visto que, a maior parte dos entrevistados são graduados em licenciaturas, conforme Figura 10, conclui-se que, de acordo com a opinião dos entrevistados, essa formação não contempla a capacitação em gestão escolar de forma satisfatória cabendo a outras formações o preparo para o exercício da direção escolar.

Figura 10 - Formação dos diretores escolares por curso



Fonte: IBOPE (2009)

Ainda utilizando os dados da mesma pesquisa, percebe-se que 72% da amostra dos diretores escolares possuem cursos de pós-graduação, dos quais 6% possuem mestrado ou doutorado, sendo que os restantes fizeram outros cursos de especialização entre eles pouco mais de um quarto são pós-graduados em gestão escolar.

Em pesquisa efetuada por Lessa e Teixeira (2014), e respondida por 3.483 diretores de escolas estaduais de Minas Gerais, na qual se observou as frequências sobre sexo, idade, tempo de formação e de atuação na função de direção. Verificou-se que o perfil do diretor escolar da rede estadual não difere do verificado no âmbito nacional.

Ainda segundo a mesma pesquisa, dos diretores que participaram da pesquisa, 76,2% do conjunto pesquisado são mulheres e 23,8 são homens. A faixa etária dos diretores, apesar de variada se concentra entre 40 a 49 anos (46,6%) seguida pela faixa de 50 a 59 anos (28,6%)

e a de 30 a 39 anos (20,7%). As faixas etárias acima de 60 anos (2,6%) e entre 18 e 29 anos (1,4%) apresentam o menor número de respondentes.

Os dados sobre o nível de escolaridade dos diretores apresentados na *Tabela 4* indicam a predominância de uma formação em nível de pós-graduação (65,6%) sendo que 64,1% em nível de especialização e 1,4% especialização de mestrado e 0,1% com doutorado ou posterior.

Tabela 4 - Nível de Escolaridade dos Diretores da Rede Estadual de MG

	Frequência	Percentual Válido (%)
Ensino fundamental	2	0,1
Ensino médio	8	0,2
Ensino superior – Licenciatura	925	27,0
Ensino superior – Outros	242	7,1
Especialização (mínimo de 360 horas)	2195	64,1
Mestrado	49	1,4
Doutorado	4	0,1
Total	3.425	100
Não responderam	58	
Total	3483	

Fonte: Teixeira et. al (2013) citado por Lessa e Teixeira (2014)

Em relação ao tempo de experiência como diretor de escola, conforme *Tabela 5*, mais da metade dos diretores (58%) respondeu possuir um tempo que vai até cinco anos. Também é significativo o número de diretores que possui entre seis e dez anos de experiência no cargo (19,4%).

Tabela 5 - Tempo de experiência como diretor de escola

	Frequência	Percentual Válido (%)
Menos de 1 ano	1002	29,2
Entre 1 e 5 anos	989	28,8
Entre 6 e 10 anos	666	19,4
Entre 11 e 15 anos	491	14,3
Entre 16 e 20 anos	139	4,1
Mais de 21 anos	143	4,2
Total	3430	100
Não responderam	53	
Total	3483	

Fonte: Teixeira et. al (2013) citado por Lessa e Teixeira (2014)

Lessa e Teixeira (2014) observam que a constante renovação dos ocupantes do cargo de diretor escolar em Minas Gerais ocorre sobretudo pela implantação de políticas que determinam um tempo máximo para que os diretores fiquem no cargo e sejam reeleitos. Este cenário de constante mudança na diretoria escolar, torna ainda mais importância a formação prévia dos diretores, bem como a existência de programas de formação continuada nas redes de educação para a preparação do exercício do cargo.

As informações, relativas os diretores escolares, apresentadas se tornam relevantes na medida em que são requeridos destes profissionais, práticas que considerem à qualidade ou à excelência, levado às escolas a se posicionarem no centro do discurso da gestão (ESTÊVÃO, 2001).

Burgos (2016) confirma as ideias propostas por Estevão (2001) de que a gestão escolar contemporânea se encontra pressionada pelo sistema educacional para alcançar metas e resultados satisfatórios o que demanda planejamento sólido para o alcance de tais objetivos. Por outra perspectiva, Burgos (2016) propõe que a gestão escolar também deve satisfazer as comunidades as quais estão inseridas, respondendo ao apelo social e político das mesmas e respondendo pelos resultados de suas ações.

Também discutindo os papéis do diretor escolar Drabach (2013) afirma que o trabalhador docente que assume a função de diretor de escola pública no Brasil precisa ser melhor informado sobre o papel e as expectativas que existem sobre o desempenho desta atividade. Outro fator apontado pela autora é de que a sociedade discuta melhor a natureza deste trabalho, para que se possa ter uma melhor noção da carreira, da formação inicial e continuada necessária, da remuneração e das formas de acesso aos cargos de direção escolar.

Drabach (2013), assim como para Mendonça (2001) e Paro (2003), mostra outra importante faceta do trabalho do diretor escolar no Brasil, que deve ser amplamente discutido na sociedade são os mecanismos de provimento ao cargo, o qual os autores consideram um dos fatores mais importantes com relação ao trabalho do diretor escolar no Brasil. Esta temática será abordada na próxima seção.

4.7.1 Mecanismos de escolha dos diretores escolares no Brasil

Para Mendonça (2001), a forma de escolha de dirigentes escolares é possivelmente uma das temáticas que mais tem motivado pesquisadores na produção de reflexões teóricas e investigações empíricas sobre a gestão democrática da educação, especialmente a análise dos processos de escolha dos diretores escolares vivenciadas em alguns sistemas de ensino.

Paro (2003) afirma que o processo de escolha dos diretores escolares é um fator de suma importância por diversos fatores:

Seja na maneira com tal personagem se comportará na condução de relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia

com que promoverá a busca de objetivos, seja finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (PARO, 2003, p.7)

Pode-se identificar quatro formas de provimento do cargo de diretor escolar no Brasil. A forma patrimonial ou nomeação por indicação, em que o indicado é de livre escolha por parte da autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias. A forma gerencial ou de concurso, que engloba procedimentos nos quais se aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados. A eleição, na qual o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultado do processo de manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar. E por fim a seleção e eleição ou a chamada forma mista, processos onde os candidatos a eleição são previamente selecionados, em geral por critérios técnicos por meio de provas escritas (DRABACH, 2013; MENDONÇA, 2001).

A forma patrimonialista de indicação se apoia no fato de que tradicionalmente as escolas públicas brasileiras tiveram o provimento do cargo de diretor escolar efetuado por nomeação do governador ou do prefeito. De forma geral, as indicações eram efetuadas pelos titulares das Secretarias de Educação ou por meio de lideranças político-partidárias das respectivas regiões (DRABACH, 2013; MENDONÇA, 2001; SILVA, 2011a).

Para Mendonça (2001), a interferência política no ambiente escolar criou um ambiente propício para que a ação do clientelismo político. Com a indicação o político profissional, passa ter o diretor escolar como aliado político e assim detém indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Por sua vez o diretor, gozando da confiança da liderança política, possui a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta forma, as condições para a troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público.

Ainda segundo Mendonça (2001), essa forma de nomeação baseia-se na confiança pessoal e política e não na capacidade demonstrada pelos indicados, se distanciando da impessoalidade que deveria caracterizar a administração pública. A exoneração segue, nesse sentido, a mesma dinâmica da nomeação. Na medida em que o beneficiado com o cargo perde a confiança política do padrinho político, a exoneração é efetuada como consequência natural. As críticas ao processo de indicação política de diretores escolares levaram a busca de outros mecanismos de seleção como o concurso público e as eleições (MENDONÇA, 2001).

No processo de nomeação gerencial podemos citar o concurso público e a análise e seleção de currículos, neste processo a qualificação do candidato é medida por prova e/ou por análise curricular. Com a adoção desse método de seleção, aliado ao critério da impessoalidade na escolha de quem será nomeado, faz com que a figura do diretor se aproxime a de uma figura de um funcionário burocrático (DRABACH, 2013; MENDONÇA, 2001).

É relevante citar que o governo do estado de São Paulo e a prefeitura da capital paulista são pioneiros na utilização do concurso público para a efetivação no cargo de diretor escolar. Sendo que o Governo do Estado de São Paulo passou a exigir a aprovação no concurso em 1933 (SILVA, 2011a).

Para Mendonça (2001) e Drabach (2013), apesar do avanço inegável que aplicação do concurso possa significar em relação aos procedimentos patrimonialistas, algumas críticas são pertinentes. Como por exemplo, as que assinalam que a escola que recebe o diretor nomeado perde a possibilidade de opinar sobre quem considera mais capacitado para dirigi-la e as que percebem que o concurso público possui a capacidade de medir a as habilidades práticas dos candidatos ou a sua liderança para direcionar os processos político-pedagógicos dentro da escola.

Além disso, Paro (2003), em sua análise sobre os concursos para o provimento de diretores escolares, aponta que este processo se apresenta democrático somente no ponto de vista do candidato para o cargo, porque pode candidatar-se livremente e depois de aprovado escolher a escola na qual quer atuar. A comunidade escolar, por sua vez não possui a possibilidade de escolher o seu diretor

Mendonça (2001) afirma que o concurso pode ser justificado caracterizado como uma superação do modelo patrimonialista, entretanto também serve para retardar e dificultar a tomada de consciência dos educadores com relação a necessidade de eleições como mecanismo de democratização da escola.

Como uma iniciativa de democratização da gestão da educação o processo de eleição para de diretores foi adotada pelos sistemas de ensino do Distrito Federal e pelos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso e pelo município de Goiânia mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, em 1988. (PARO, 2003; MENDONÇA, 2001).

A defesa desta modalidade de escolha gira em torno de seu caráter democrático e da possibilidade de ampliar a capacidade de liderança política dos candidatos, que após eleitos

passam a representar a comunidade escolar atendendo assim, uma dimensão da escola que vem ganhando cada vez mais ênfase (MENDONÇA, 2001). Para Mendonça 2001 e Paro (2003), a eleição de diretores é o processo que melhor materializou o combate ao clientelismo e o autoritarismo na administração da educação.

Mendonça (2011) ao descrever o processo de implementação das eleições para o cargo de diretor escolar defende:

No início da década de 1980, a discussão foi polarizada pela questão da indicação de dirigentes escolares, de tal modo que a luta pela implantação de eleições de diretores fez com que a ampla temática da gestão democrática fosse, de certa maneira, reduzida a esse mecanismo. Os métodos centralizados de administração, o papel exercido pelos diretores de escola e os processos de indicação política de pessoas não identificadas com a unidade escolar exerceram influência decisiva na organização em torno da ideia de eleições como processo de provimento do cargo de diretor (MENDONÇA, 2011 p. 87).

Com relação aos problemas e as limitações deste processo, Mendonça (2011) e Paro (2003) citam fatores como excesso de personalismo e o comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito: a falta de preparo de alguns deles, o populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária podem adentrar o ambiente escolar por meio do processo político, o aumento de conflitos e as divisões entre os segmentos da comunidade escolar. Diversas legislações, vêm sendo introduzidas para a implementação de mecanismos reguladores no sentido de diminuir a possibilidade de incidência desses problemas. Dentre essas iniciativas, destacam-se a tentativa de despersonalização do poder com a exigência de elaboração de planos de gestão para debate junto às assembleias de eleitores e o controle das campanhas eleitorais, com adoção de penalidades que chegam à impugnação da candidatura (MENDONÇA 2011).

Dentre os tipos de processo de escolha, o processo misto é o mais recente e se caracteriza como o processo de provimento do cargo de diretor que se utiliza de seleção dos candidatos por meio de provas de conhecimento e ou análises curriculares, seguida de alguma forma participativa de escolha dos classificados. A adoção desse procedimento estaria baseada na necessidade de superar os problemas de competência técnica dos candidatos. A pré-seleção dos candidatos por meio de testes de conhecimento seria o instrumento capaz de selecionar apenas os mais capazes para escolha da comunidade escolar. A implantação desse procedimento, também permitiria eliminar a interferência política na indicação de diretores (DRABACH, 2013; MENDONÇA, 2001).

As críticas a esse mecanismo ressaltam a seleção prévia dos candidatos reforça a importância da competência técnica em detrimento da avaliação da liderança política, se argumenta que as competências profissionais dos professores já seriam aferidas no momento em que este ingressou na carreira por meio de um concurso público. Outro argumento, é de que o processo de seleção não impediria a interferência política na indicação dos diretores escolares (DRABACH, 2013; MENDONÇA, 2001).

Para traçar um panorama da realidade brasileira com relação ao método de escolha dos diretores escolares, Drabach (2013) coletou informações do SAEB dos anos de 1997, 2003 e da Prova Brasil do ano de 2007 nos quais os diretores escolares responderam como se deu a sua nomeação para o cargo. As informações condensadas na *Tabela 6*.

Tabela 6 - Formas de provimento a cargo de diretor em 1997, 2003 e 2007

Provimento/Ano	SAEB 1997	SAEB 2003	PROVA BRASIL 2007
Democrática	35,5%	26,8%	24,7%
Mista	6,3%	14,7%	14,9%
Gerencial	11,0%	6,1%	10,7%
Patrimonial	47,2%	47,1%	42,0%

Fonte: Drabach (2013)

Ao analisar os dados coletados, Drabach (2013) chama atenção para a pequena diminuição dos processos de escolha patrimonial que em 1997 eram de 47,2% e em 2017 eram de 42,0% apresentando uma queda de apenas 5%, o que demonstra a tradição brasileira para o provimento do cargo e a resistência a mudança desse padrão. Outra análise proposta pela autora é a que a diminuição do provimento democrático de 35% em 1997 para 24,7% em 2007 se dá sobretudo pelo crescimento das formas mistas de escolha que passaram de 6,3% para 14,9%.

Ainda segundo Drabach (2013), é possível identificar no crescimento das formas mistas a influência que as mudanças provocadas pela reforma educacional, que ao descentralizar a administração da educação levou os sistemas de ensino tendência em agregar elementos gerenciais aos métodos de escolha dos diretores.

Seguindo esta tendência a SEE-MG adota, desde 2006, um processo misto de provimento para o cargo de diretor escolar, adotando a certificação ocupacional como pré-requisito para a habilitação do profissional que posteriormente é submetido ao processo de eleição para ser indicado pela comunidade e depois nomeados pelo governador do estado.

O objetivo principal da SEE/MG para a certificação de diretores é:

indicar, objetivamente, se um profissional tem as condições para assumir determinado cargo/função e se corresponde aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. O processo não tem caráter classificatório, ofertando aos candidatos apenas dois *status*: certificado ou não certificado (MINAS GERAIS, 2014).

É válido lembrar que a legislação mineira determina que o cargo de diretor escolar é de livre indicação do governador do estado e não obriga que a pessoa indicada pela comunidade escolar seja nomeada pelo governador. Outra exceção são as escolas localizadas em unidades prisionais que tem seu diretor escolhido diretamente pelo governador do estado por meio de indicação da Secretaria de Estado de Administração Prisional (SEAP).

A próxima seção se dedica a investigar na literatura brasileira, os conceitos existentes sobre as competências necessárias ao diretor escolar.

4.7.2 Competências na gestão escolar

Existem diversas legislações, normas e pesquisas que tentam estabelecer padrões de competências necessárias para o exercício da direção escolar no Brasil, o que demonstra a dificuldade de se enquadrar o trabalho do diretor escolar em uma única esfera de competências. Para Lück (2008), o trabalho de gestão escolar exige, do diretor, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes, visto que os mesmos lidam com uma gama variadas de situações, funções e expectativas relacionadas ao cargo.

Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), documento organizado pelo Ministério do Trabalho com a colaboração de trabalhadores, sindicatos, organizações sociais e empresas que contem a descrição de 2.422 ocupações e 7.258 títulos sinônimos, em 596 famílias ocupacionais. A definição do trabalho do diretor escolar está contida no código 1313 como: “Planejam e avaliam atividades educacionais; coordenam atividades administrativas e pedagógicas; gerenciam recursos financeiros; participam do planejamento estratégico da instituição e interagem com a comunidade e com o setor público” (BRASIL, 2010).

Pode-se observar que diversas legislações estaduais trouxeram distintas definições de competências para os Diretores Escolares. A resolução SE 90, de 3 de dezembro de 2009 do Governo do Estado de São Paulo que dispõe sobre os perfis profissionais e de competências requeridos para os diretores de escolas da rede estadual traz a seguinte definição de competências gerais:

* Competência 1: Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.

- * Competência 2: Dominar e utilizar metodologias de planejamento e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.
- * Competência 3: Compreender o papel do Diretor na organização da SEE-SP.
- * Competência 4: Analisar e identificar os principais componentes da Proposta Pedagógica da Escola.
- * Competência 5: Compreender os processos de implementação das políticas educacionais da SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.
- * Competência 6: Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.
- * Competência 7: Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.
- * Competência 8: Demonstrar conhecimentos sobre princípios e métodos para exercer a direção da escola como elemento de apoio e difusor de inovações e boas práticas de ensino e aprendizagem.
- * Competência 9: Promover e definir ações para formação continuada dos agentes educacionais da escola.
- * Competência 10: Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional (SÃO PAULO, 2009).

Para a SEE-MG, em guia de estudos para a certificação ocupacional para o cargo de diretor escolar estabelece que:

O papel do diretor de escola é exercer liderança pedagógica, garantir a gestão profissional e eficaz da organização escolar e tornar a escola um instrumento para a promoção da inclusão social. O bom desempenho dessas atribuições norteia -se pela priorização do compromisso da escola com o desenvolvimento dos alunos e a superação das desigualdades sociais, e materializa-se pela promoção de melhorias em todas as atividades da escola, visando à maximização do aprendizado ao aprimoramento da formação geral dos alunos e à transformação da escola em bem comum. Para alcançar esse resultado, o diretor deve estimular o processo coletivo de formulação do Projeto Pedagógico da escola e, a partir dessa diretriz, ajudar na obtenção e gestão do conjunto de recursos humanos, sociais e organizacionais necessários para atingir as metas traçadas (MINAS GERAIS, 2007, p. 7).

Ainda segundo a SEE-MG o diretor escolar deve possuir quatro capacidades transversais: (I) investigação; (II) liderança; (III) localização e interpretação de leis; e (IV) domínio de novas tecnologias informação e comunicação. Além disso os diretores devem apresentar capacidades, conhecimentos e qualidades profissionais em sete áreas de atuação: (I) projetar o aprimoramento da escola; (II) apoiar a avaliação da educação e da escola e fomentar a autoavaliação; (III) liderar o desenvolvimento curricular e o ensino; (IV) liderar o desenvolvimento profissional de professores e demais membros da equipe escolar; (V) fomentar o trabalho coletivo; (VI) administrar a escola; e (VII) fortalecer as relações com a comunidade (MINAS GERAIS, 2007).

Além das legislações e classificações, diversos autores têm se proposto a estudar as competências e as faces do trabalho realizado pelo diretor escolar. Souza e Gouveia (2010) dividem o trabalho dos diretores em três grandes faces: técnico-administrativa, política e pedagógica. A face técnico-administrativa compreende a gestão e o acompanhamento das tarefas administrativas efetivadas pelos diretores escolares, tais como a gestão de pessoal, o

acompanhamento de fluxo escolar discente, os levantamentos e cobrança de recursos materiais junto aos canais competentes, a manutenção da infraestrutura escolar, dentre outros. A face política se relacionada ao papel de liderança como representante do poder constituído do Estado em sua comunidade e, em muitos casos, quando eleito pela comunidade escolar, representante da comunidade junto ao poder estatal. A face pedagógica é reconhecida como a mais importante das faces do ambiente escolar, pela qual os diretores devem propor e gerir o projeto pedagógico da escola. Souza e Gouveia (2010) alertam, ainda, para o fato de que nenhuma destas faces consegue resumir o trabalho do dirigente escolar, visto que todas as faces são inatas à função e necessitam da dedicação desses profissionais.

Lück (2009), ao traçar o modelo de competências requeridas do diretor escolar para o processo de certificação ocupacional do estado de Tocantins, propõe que para o efetivo exercício do cargo os diretores devem deter competências nos dez eixos do trabalho do diretor escolar. O Quadro 2 resume as competências necessárias definidas por Lück (2009) em cada uma das funções do diretor escolar.

Quadro 2 - Competências por função do diretor escolar

Funções do Diretor Escolar	Resumo das competências necessárias
Fundamentação e princípios da educação e gestão escolar	Possuir boa concepção sobre a educação e a gestão escolar, baseando seu conhecimento em sólido referencial teórico para que possa possuir ampla gama de ação na gestão escolar
Planejamento e organização do trabalho escolar	Planejar e orientar o trabalho escolar, delineando métodos, parâmetros e liderando a equipe para o atingimento dos objetivos estabelecidos.
Monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais	Monitorar os processos para que se obtenha a qualidade efetiva no trabalho realizado
Gestão de resultados educacionais	Acompanhar e cobrar os resultados da equipe, intervindo nos processos quando necessário.
Gestão democrática e participativa	Liderar a participação ativa da comunidade para que esta esteja coletivamente organizada e engajada com a promoção de educação de qualidade para todos.
Gestão de pessoas	Organizar o trabalho coletivo da equipe, mantendo boa comunicação e bom ambiente escolar, fazendo com que a equipe alcance a excelência no trabalho prestado
Gestão pedagógica	Promover a o projeto pedagógico da escola, levando em consideração a realidade na qual está inserida de forma que os alunos consigam aprender e desenvolver competências para a vida
Gestão administrativa	Zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, efetuados controles administrativos e financeiros com o objetivo de contribuir para sua manutenção das atividades, sempre considerando a ética e legalidade das medidas implementadas.

Gestão do clima e cultura escolar	Permitir a criação e a manutenção de uma cultura e clima escolar que represente os pensamentos e aspirações da comunidade.
Gestão do cotidiano escolar	Observar e saber agir no cotidiano escolar, utilizando-se de ferramentas para a manutenção da regularidade e qualidade dos serviços prestados.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Lück (2009)

Silva et al. (2015) ao efetuar uma pesquisa bibliométrica com relação a função dos diretores escolares condensa as ações dos diretores a partir das faces política administrativa e pedagógica da gestão escolar.

Os conceitos encontrados encontram-se nos quadros abaixo. O Quadro 3 apresenta as ações relacionados a face administrativa, o Quadro 4 apresenta as ações relacionadas a face pedagógica e o Quadro 5 apresenta as ações vinculadas à face política da gestão escolar:

Quadro 3 - Publicações relacionadas a face administrativa da gestão escolar

Autor (ano)	Características/foco da pesquisa	Ação de diretor de escola
Fonseca (2003)	Estudo qualitativo descrevendo a atuação da gestão de nove escolas perante a aplicação de recursos financeiros, demonstrando que a visão tecnicista prevalece sobre a abordagem pedagógica no universo estudado.	Racionalizar o controle para o alcance de resultados previamente planejados
Oliveira, Fonseca e Toschi (2005)	Apresenta impactos do programa FUNDESCOLA na gestão de recursos organizacionais em escolas da região norte, nordeste e centro-oeste.	Montar estruturas de suporte local para implementação de estratégias organizacionais da escola.
Malheiro (2005)	Investiga a construção de projetos políticos pedagógicos em nove escolas do Rio de Janeiro verificando que o sistema educacional vigente dificulta a participação comunitária.	Aprimorar a competência de autoridade e a responsabilidade pessoal
Cianflone e Andrade (2007)	Demonstra causas do fracasso escolar por meio de estudo de três casos cruzados, salientando alto número de alunos por sala, falta de coordenadores, ausência de apoio pedagógico e problemas de infraestrutura e material nas escolas.	Buscar, junto aos órgãos competentes, a ampliação e manutenção do quadro de pessoal e melhoria dos recursos materiais e infraestruturais para escola.
Martins (2007)	Pesquisa de intervenção com 30 coordenadores da rede paulista sobre as práticas de resistência de educadores diante de diretrizes, programas e projetos de governo.	Atender ao conjunto normativo e legal estabelecido pelas esferas governamentais.

Vieira (2007)	Analisa elementos de políticas educacionais adotadas no Estado do Ceará frente às dificuldades em ofertar educação em quantidade e qualidade compatível com as necessidades de desenvolvimento e de cidadania de sua população.	Gerenciar a escola com foco no resultado em avaliações internas e externas.
Chrispino (2007)	Demonstra que quando a gestão escolar não está presente ao mediar conflitos em fase inicial entre atores escolares, pode existir casos de violência.	Atuar como mediador de conflitos de modo preventivo.
Paro (2010)	Realiza crítica sobre os três aspectos da direção escolar: a educação, a política e a administração sob a luz da gestão.	Medir e cobrar o desempenho de toda equipe e consequentemente dos alunos.
Souza e Gouveia (2010)	Apresenta uma discussão sobre alguns aspectos do trabalho docente concernente à função de diretor escolar na educação pública brasileira.	Buscar aperfeiçoamento em administração escolar.
Ribeiro e Gusmão (2010)	Entrevistas focais com diretores, professores, funcionários, alunos, técnicos de secretaria e familiares sobre a utilização de Indicadores de Qualidade da Educação.	Usar indicadores para aprimorar a gestão, reconhecendo as potencialidades e as dificuldades da escola.
Campos et al (2011)	Coleta de dados em 147 instituições de 6 capitais brasileiras que demonstram a urgência no desenvolvimento de políticas voltadas à qualidade da educação infantil.	Buscar a qualidade do ensino na instituição como um todo.
Galvão, Silva e Silva (2012)	Identificar a influência da educação formal, da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais de diretores de 58 escolas públicas de educação básica da rede estadual, localizadas em uma capital do nordeste brasileiro.	Trabalhar com eficácia na gestão administrativa.
Bonamino e Sousa (2012)	Análise de três gerações na avaliação de ensino, sendo a primeira sem consequência para a escola, a segunda com consequências simbólicas e a terceira impactando no currículo escolar.	Exigir dos profissionais da escola o cumprimento de metas.
Mizrahi e Canen (2012)	Apresenta uma proposta de gestão estratégica para escolas com princípios do Balanced Scorecard.	Aplicar uma gestão estratégica organizacional no âmbito da escola.
Martins e Sousa (2012)	Explora 25 artigos científicos que relacionam a gestão escolar com avaliação.	Criar formas de treinar os estudantes para testes em larga escala.
Junquillo, Almeida e Silva (2012)	Apresenta uma proposta teórica epistemológica sobre as formas de se fazer gestão na escola pública.	Planejar os resultados e o desempenho estratégico na escola.

Fonte: Silva et al. (2015, p.111)

Quadro 4 - Publicações relacionadas a face pedagógica da gestão escolar

Autor (ano)	Características/foco da pesquisa	Ação de diretor de escola
Moreira (1999)	Um estudo sobre a reforma no sistema educativo de um país Europeu de modo a gerenciar contextos de mudança com a mesma desenvoltura com que se convive nos momentos de estabilidade.	Desenvolver a capacidade institucional em inovar pedagogicamente mesmo nos momentos de instabilidade.
Monfredini (2002)	Discute a relação do projeto pedagógico com a gestão autônoma da escola no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 37 escolas da cidade de São Paulo.	Construir projetos pedagógicos com enfrentamento aos principais problemas da educação.
Takahashi (2005)	Impacto da política descentralizadora em duas escolas de Curitiba onde se detecta que a gestão acaba atuando nas áreas administrativa e pedagógica sem o devido respaldo para uma gestão completa.	Incorporar práticas pedagógicas com ênfase no contexto único e específico do local onde se insere a escola.
Sant'ana (2005)	Investiga 10 professores e 6 diretores de escolas públicas do interior paulista diferenciando princípios de integração da orientação inclusiva.	Efetivar propostas inclusivas incentivando a equipe ao treinamento e à busca de informações na área.
Melo-e-Souza (2005)	Estudo em 53 escolas de ensino fundamental em 3 cidades do interior do Rio de Janeiro avaliando o resultado dos estudantes em um processo avaliativo e traçando possíveis ações da direção escolar.	Atuar com enfoque pedagógico, mesmo nas ações de gestão técnica priorizando a atividade de ensino.
Melo e Martins (2007)	Analisa a ambientação e organização de duas escolas de Natal para incluir alunos com paralisia cerebral em classe regular.	Preparar o ambiente escolar para receber alunos com paralisia cerebral.
Penna (2008)	Entrevista semiestruturada com professores, diretores, coordenadores pais e alunos em duas escolas públicas do ensino fundamental da rede paulista sobre as condições de trabalho oferecidas pela escola.	Apoiar os professores e coordenadores em suas ações pedagógicas.

Chripino e Chripino (2008)	Analisa atividades que ocorrem no âmbito da escola e são levadas à justiça para a responsabilização civil.	Informar aos pares sobre a nova ordem de direitos e deveres.
Silva e Leme (2009)	Estuda a atuação do diretor escolar diante da inclusão de alunos com necessidades especiais por meio de estudo de caso.	Estimular uma cultura de acolhimento ao aluno especial.
Jou et al. (2010)	Realiza uma pesquisa de diagnóstico de Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em 17 escolas de Porto Alegre.	Oferecer ao ambiente escolar mais informações sobre o TDAH, com todo suporte e subsídio necessários.
Lamosa e Loureiro (2011)	Caso da rede municipal de Teresópolis sobre a inserção de educação ambiental em escolas públicas.	Promover ações de educação ambiental na escola.
Ferroni e Gasparetto (2012)	Entrevista com 19 estudantes atendidos pelos serviços de Habilitação e ou Reabilitação Visual nos municípios de Campinas e Ribeirão Preto e suas dificuldades de aprendizagem.	Incentivar a equipe escolar a identificar estudantes com problemas visuais.
Oliveira e Drago (2012)	Análise da gestão no processo de inclusão escolar com descrição do Programa Incluir na rede municipal de São Paulo.	Organizar a consolidação de um sistema inclusivo de todos os alunos.
Munhoz e Melo-Silva (2012)	Observa a preparação para o trabalho no universo escolar trazendo parte do processo de ensino para focar uma orientação à carreira.	Difundir nas escolas e na comunidade as ideias básicas da Educação para a Carreira e preparar profissionais e interessados na implantação de programas.
Mattos (2012)	Encara a necessidade de inclusão valorizando toda e qualquer diferença que um aluno possa ter analisando a antinomia exclusão/inclusão.	Direcionar o pensamento coletivo para políticas de prática inclusiva.
Juzwiak, Castro e Batista (2013)	Apresenta a experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde 10 oficinas com nutricionistas, diretores, assistente, coordenadores, professores e graduandos de nutrição por meio da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo.	Orientar o contexto escolar para a relevância da saúde alimentar, incentivando projetos na área.

Quadro 5 - Publicações relacionadas a face política da gestão escolar

Autor (ano)	Características/foco da pesquisa	Ação de diretor de escola
Santos-Filho, Carvalho e Gonçalves (1993)	A direção de uma organização especializada como a escola, é crucial para o seu efetivo desenvolvimento. O trabalho demonstra estágios de participação desde a reativa até a autonomia plena.	Criar condições adequadas à realização dos objetivos para os quais a escola foi criada em conjunto com os atores locais.
Rivas, Kawasaki, Sicca e Pinto (1997)	Analisa a formação continuada de profissionais na Delegacia de Ensino de Sertãozinho-SP.	Construir uma escola com corpo crítico desde a sala de aula, passando pelas características do local onde se insere, até as políticas macro.
Rodrigues (2001)	Coloca em evidência a educação como um processo integral de formação humana e da ética, papel desempenhado pela família e pela comunidade, hoje, integrada ao novo papel da escola.	Buscar a formação integral do ser humano e do sujeito ético.
Vagostello (2003)	Investiga a capacidade de identificação de situações de maus tratos domésticos em estudantes através de uma amostra de 10 diretores e 80 professores de 10 escolas públicas do Município de São Paulo.	Orientar famílias e denunciar casos de violência doméstica ocorrido com alunos.
Esteves, Pereira e Siano (2005)	Entende a escola como espaço público escolhido pela sociedade para se atingir objetivos organizacionais.	Dialogar com a comunidade permitindo a criação de processos culturais endógenos.
Michels (2006)	Analisa a função social da escola no contexto da reforma educacional pós anos 1990.	Atuar de modo democrático e flexível.
Marques (2006)	Discute as políticas de democratização/descentralização da gestão escolar no município do Cabo de Santo Agostinho.	Executar ações decididas coletivamente.
Cattonar (2006)	Estudo quantitativo com 2144 diretores de escolas canadenses sobre a satisfação desses profissionais.	Transformar a realidade no âmbito da comunidade escolar.
Beluci e Shimizu (2007)	Investiga as injustiças no cotidiano de uma escola pública oeste estado de São Paulo, com	Participar da formação moral de seus alunos, atuando dentro dos princípios democráticos.

	diversos atores, entre alunos pais, professores, gestores e diretores.	
Fleuri (2008)	Estudo sobre as relações disciplinares de poder.	Desenvolver dispositivos educacionais dialógicos que superem os mecanismos de sujeição disciplinar.
Martins (2008)	Analisa dados obtidos em pesquisa realizada sobre escolas, no Estado de São Paulo, na tentativa de compreender o campo de tensão em órgãos colegiados e reuniões coletivas.	Mediar conflitos diversos no âmbito da comunidade escolar.
Souza (2009)	Destaca elementos políticos de poder e democracia na gestão escolar.	Democratizar as regras os canais de comunicação e as informações.
Ruotii (2010)	Considera os padrões socioeconômicos nas características da violência interna e externa à escola em análise de 30 unidades de 4 distritos da zona leste da capital paulista.	Combater a violência da escola e em seu entorno.
Silva (2010)	Discute o trabalho em conjunto entre famílias de estudantes com a gestão escolar em uma instituição de ensino fundamental indicando melhor desempenho.	Trabalhar em conjunto com pais e mães dos alunos.
Penteado e Guzzo (2010)	Apresenta as possibilidades e dificuldades de construção coletiva de um projeto político-pedagógico em uma perspectiva emancipadora.	Garantir o respeito à diversidade de sua comunidade (local, social e cultural).
Cabral-Neto e Castro (2011)	Compara a gestão democrática e a gerencial, com ênfase na primeira, em especial analisando sete escolas de três municípios do rio Grande do Norte.	Buscar a descentralização por meio de conselhos e a autonomia da instituição.
Piassi (2011)	Reflete sobre o ensino de ciências com foco em cidadania e inclusão.	Desenvolver os interesses socioculturais dos estudantes, avançando na cidadania dos mesmos.
Souza (2012)	Discussão conceitual da gestão escolar traz a essência da face política nesse contexto.	Estabelecer relação de liderança e poder diante dos pares.
Marques (2012)	Estuda a cultura democrática e os conselhos escolares em três escolas pernambucanas sob a ênfase das teorias do discurso.	Utilizar o conselho escolar como instância deliberativa efetiva.

Veloso, Craveiro e Rufino (2012)	Apresenta diferentes modalidades de participação da comunidade na gestão escolar em 297 escolas portuguesas.	Trazer inovações para a organização escolar.
----------------------------------	--	--

Fonte: Silva et al. (2015, p.117)

Pode-se observar que as definições de competências necessárias para o exercício da função de diretor escolar bem como as atividades que este profissional realiza são diversas e envolvem muitas variáveis e conhecimentos diferentes. Lück (2009) aponta para o fato de que muitas vezes as definições das competências exigidas desses profissionais são formuladas por órgãos centrais, cuja tendência, dada a sua visão macrossistêmica e seu distanciamento do dia-a-dia da vida escolar, é a de considerar a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, do que resulta um conteúdo abstrato e desligado da realidade.

4.8 A certificação ocupacional de diretores de escolas estaduais do Governo do Estado de Minas Gerais

Realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) o processo de certificação ocupacional de diretores de escolas estaduais em Minas Gerais foi iniciado em 2006 e, segundo dados da própria SEE-MG busca identificar, objetivamente, se o profissional possui as competências necessárias para assumir determinado cargo/função e se atende aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. O processo mineiro não tem caráter classificatório, visto que em Minas Gerais os diretores escolares da rede estadual são nomeados pelo governador por meio de escolha efetuada pela comunidade escolar, ofertando aos candidatos apenas dois status: certificado, que o possibilita a se candidatar ao cargo, ou não certificado (MINAS GERAIS, 2014).

A primeira edição da certificação foi efetuada por meio da publicação Edital nº01/06 no qual a SEE-MG estabeleceu as regras para a realização das provas para a Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar que teria o prazo de validade de 4 anos. O edital determinava que a prova teria como base os conteúdos disponibilizados pela SEE-MG por meio de um guia de estudos. A primeira edição foi constituída de uma prova objetiva com 40 questões. O candidato era considerado certificado quando acertasse 70 por cento da prova.

A primeira edição foi aplicada somente foi realizada somente por servidores da carreira de Professor de Educação Básica e de Especialistas de Educação Básica que tivessem participado e concluído o curso Progestão e que estivessem lotados em escolas que

participassem do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa³ e do projeto Escolas-Referência⁴ da SEE-MG. A primeira edição da certificação ocupacional pode ser considerada como o projeto piloto para a instituição da Certificação como pré-requisito para a candidatura ao cargo de diretor escolar.

Em 2007 outro edital foi publicado pela SEE-MG, este edital ampliou o número de participantes do processo, abrindo a possibilidade para professor ou especialista em educação básica concursados ou detentor de função pública estável ou designado para exercer o cargo de diretor de escola estadual e teve o prazo de validade de 5 anos, a contar da data da publicação do resultado. Para ser certificado o candidato deveria obter 65% de acertos na prova que seria constituída por 40 questões objetivas.

Com a edição da Lei Delegada 174 de 2007 as certificações ocupacionais passam a constar como uma das possíveis etapas para a nomeação em cargos de provimento em comissão, conforme artigo 17 da referida legislação:

Art. 17 – Poderá ser exigida Certificação Ocupacional para o exercício de cargos de provimento em comissão, com o objetivo de avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o satisfatório desempenho desses cargos.

§ 1º – A Certificação Ocupacional será realizada sob a coordenação da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão.

§ 2º – A Certificação Ocupacional tem prazo de validade de dois anos, prorrogável por até dois anos.

§ 3º – A certificação de que trata este artigo não confere ao interessado direito à nomeação ou direito de precedência de nomeação em face de outro interessado que tenha sido certificado no mesmo ou em outro processo (MINAS GERAIS, 2007).

Já o decreto 44.871 de 2008 regulamentou a legislação definindo os objetivos da certificação, e a instituição de regras como a necessidade de publicação de edital no Diário Oficial do

³ O projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, é destinado aos alunos do ensino médio público em Minas Gerais, está voltado para o apoio às comunidades escolares localizadas em áreas com altos índices de vulnerabilidade social e pretende por meio programas culturais, artísticos, esportivos e recreativos promover a interação dos alunos, professores, pais e moradores do entorno (Minas Gerais, 2012).

⁴ O projeto Escolas-Referência iniciado em 2004 tem como objetivo possibilitar que 200 escolas referências por sua qualidade de ensino ou destaque no envolvimento com a comunidade de municípios com população maior do que 30 mil habitantes possam compartilhar com outras unidades suas ações, experiências e aprendizados,

Estado, a criação de comissões para o acompanhamento do processo bem como a contratação de entidade certificadora externa para garantir a lisura do processo (Minas Gerais, 2008).

No ano de 2010 a SEE-MG realizou a terceira edição da certificação que teria validade de 4 anos e previa que os participantes deveriam ser detentores de cargos efetivos das carreiras de professor ou especialista educacional e possuir formação em Pedagogia, Licenciaturas ou Graduação com formação pedagógica para docência. Neste ano a edital contemplou uma nova exigência, os candidatos deveriam possuir no mínimo 70 pontos no último processo de avaliação de desempenho ao qual foi submetido. A prova foi constituída de 60 questões objetivas e para ser certificado o candidato deveria ter 55% de acerto.

A quarta edição da certificação foi efetuada em 2013 e teve como novidade a introdução de uma nova etapa. A primeira constituída de prova objetiva e a segunda de prova de títulos. A prova objetiva era constituída de 60 questões, sendo que cada acerto valia 1,5 pontos. A prova de títulos valia 10 pontos distribuídos entre graduação, especialização com pós-graduação, mestrado e doutorado pontos totalizando assim o total de 100 pontos. Para ser certificado o candidato deviera obter 70% dos pontos.

A quinta edição da certificação ocorreu em 2014. O edital determinou que somente os servidores com cargo de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica efetivos poderiam participar do processo. A prova foi efetuada em uma etapa contendo 60 questões objetivas e o candidato foi considerado certificado quando acertava 60% das questões. A *Tabela 7* sintetiza os indicadores das certificações ocupacionais realizadas.

Tabela 7 - Indicadores do processo de Certificação Ocupacional da SEE/MG

Ano	Número de Inscritos	Participação Efetiva	Número de certificados	Forma de Aprovação
2006	NR	NR	NR	Ponto de Corte 70%
2007	23.658	NR	11.356	Ponto de Corte 65%
2010	34.977	23.596	14.145	Ponto de Corte 55%
2013	19.300	13.310	2.382	Ponto de Corte 60%
2014	11.689	8.596	6.276	Ponto de Corte 60%

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Pereira (2015)

Legenda: NR – Não há Registros

Desde o ano de 2014 a SEE-MG não efetua novo processo de certificação ocupacional para os diretores escolares. Em seu sítio eletrônico a SEE-MG informava que um novo processo de certificação aguardava a contratação de entidade certificadora externa e seria realizado em 2018, entretanto o processo não ocorreu. A exigência da aprovação na certificação para a nomeação a cargo ainda continua válida. OS

A próxima seção tratará dos procedimentos metodológicos que serão adotados para que se possa investigar como ocorre o processo este processo de certificação.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem-se como objetivo descrever as estratégias e procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da presente pesquisa. Faz-se uma descrição sobre a natureza da pesquisa, segundo o tipo e a estratégia utilizada e depois se evidencia o instrumento de coleta de dados e a metodologia de análise dos mesmos. Pretende-se, com isto, demonstrar as escolhas metodológicas em função das especificidades deste trabalho.

5.1 A natureza da investigação

Os procedimentos metodológicos possuem papel fundamental em uma pesquisa científica, no sentido de articular planos e estruturas a fim de obter respostas para os problemas de estudo, cabendo ao pesquisador encontrar a metodologia que melhor se ajustam a investigação do problema proposto (RAUPP; BEUREN, 2003). Como o objetivo da presente pesquisa é compreender, por meio de uma visão ergológica, o processo de certificação dos da rede estadual de Minas Gerais, optou-se por uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa e descritiva que apresentou ser a opção mais adequada para este estudo, visto que conforme Godoy (1995), essa modalidade de pesquisa possibilita a compreensão do fenômeno como um todo.

Com o intento de melhor delimitar o que seria essa modalidade de pesquisa, Bogdan e Biklen (2003) apresentam cinco características fundamentais das pesquisas de cunho qualitativo: (I) ter o ambiente natural como origem direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, ressaltando a importância do ambiente na configuração dos problemas e situações de existência do sujeito bem como do pesquisador, uma vez que, em que este não se desvincula da realidade social apresentada; (II) ser descritiva levando em consideração que as descrições dos fenômenos estão imbuídas de significados que o ambiente lhes outorga e são produto de uma visão subjetiva; (III) buscar um enfoque no processo, e não simplesmente nos resultados produzidos; (IV) levar o pesquisador a analisar os dados indutivamente, ou seja, a partir de fatos particulares constatados, para inferir uma verdade geral ou universal não contida nas partes estudadas; (V) considerar o significado como primordial, pois a pesquisa qualitativa considera as construções de significado dado aos fatos por aqueles que os vivenciam.

Devido às características citadas acima, entende-se que a abordagem qualitativa é a mais adequada para contribuir com os objetivos da pesquisa, que ao adotar uma perspectiva

ergológica se centra na singularidade do indivíduo e sua atividade de trabalho. As histórias e experiências dos sujeitos refletem na forma como o seu trabalho será realizado, trabalho este que é constituído a partir de antecipações, encontros, experiências e não sendo resultado do seguimento de protocolos, pois o trabalhador faz dramáticos usos de si diante das variabilidades que surgem (ALVES, 2009, HOLZ; BIANCO. 2014).

5.2 Coleta de dados, procedimentos e fontes de pesquisa

Segundo Yin (2010), os instrumentos para coleta de dados mais utilizados em estudos de caso são registros em arquivos, documentos oficiais, entrevistas, observação participante e artefatos físicos. Ainda segundo o autor, as diversas fontes de evidência são complementares, o que torna o emprego de métodos múltiplos para a coleta de dados a forma ideal para que as informações possam assegurar uma boa base de dados e dar suporte às descobertas auferidas na pesquisa. Com relação a coleta de dados, o autor apresenta três princípios que considera básicos: a triangulação entre as diferentes fontes de dados; a construção de um banco de dados do estudo de caso que contenha evidências básicas e relatórios do pesquisador, efetuados a partir de registros gravados ou escritos; a construção de uma linha de estruturada de evidências por meio do estabelecimento de relações entre protocolo, base de dados e relatório do caso que permitam que observadores externos à pesquisa acompanhem o raciocínio construído que levaram às conclusões da pesquisa.

As proposições de Yin (2010) confirmam o proposto por Godoy (1995), que afirma que nos estudos de caso o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diversos momentos, por meio de variadas fontes de informação e tem como técnicas de pesquisa principais a observação e a entrevista. Cabe ao pesquisador a produção de relatórios que apresentam um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações, exemplos e descrições fornecidos pelos sujeitos, podendo ainda utilizar desenhos, colagens e fotos, ou qualquer outro tipo de material que o auxilie na transmissão e elucidação do caso.

A coleta de dados da pesquisa foi efetuada em três fases, inicialmente foram efetuadas análises documentais das legislações que envolvem o exercício do cargo de diretor escolar, as legislações pertinentes ao processo de certificação, editais, relatórios, informativos internos e conteúdo relacionado na internet.

Esta análise possibilitou a construção das questões que serviram como balizadores para a execução de entrevistas semiestruturadas que seriam realizadas com os diretores escolares que participaram da certificação como etapa para indicação ao cargo.

A escolha pela entrevista semiestruturada se dá pela vantagem que a mesma possui em relação aos questionários fechados, pois produzem uma melhor amostra da população de interesse (BONI; QUARESMA, 2005). As entrevistas semiestruturadas possuem um índice de respostas muito mais abrangente do que os observados pelos questionários. Outra vantagem citada por Boni e Quaresma (2005) diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito. Na entrevista isso não gera nenhum problema, pode-se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever sem que isso afete a qualidade das respostas. Além disso, tanto a entrevista semiestruturada quanto a aberta possibilitam a correção de enganos dos entrevistados, enganos que em muitas vezes não poderão ser corrigidos quando se utiliza o questionário escrito.

As entrevistas semiestruturadas e abertas também possibilitam uma proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador abordar assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes o que possibilita a investigação de dimensões afetivas e valorativas dos entrevistados. Essa modalidade também possibilita respostas espontâneas dos entrevistados, além de surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade na pesquisa desenvolvida. Tanto na entrevista aberta como na entrevista semiestruturada, existe a possibilidade de se utilizar recursos visuais, como cartões, fotografias, o que pode possibilitar que o entrevistado se lembre de fatos, o que não seria possível com a utilização de um questionário (BONI; QUARESMA, 2005).

A realização das entrevistas semiestruturadas foi dividida em duas partes, primeiramente foram efetuadas duas entrevistas, uma com um diretor e outra com um vice-diretor escolar, que serviram como testes para verificar a validade das questões inicialmente elaboradas. Este procedimento não apenas conseguiu validar as questões levantadas por meio da revisão das temáticas exploradas neste trabalho, mas também apontou novas questões que foram descobertas e trazidas pelos diretores inicialmente entrevistados.

A terceira fase foi a aplicação das entrevistas com os diretores e vices diretores escolares que participaram da certificação como parte da nomeação ao cargo. Nesta fase foram efetuadas outras seis entrevistas em quatro escolas distintas.

A amostra se concentrou na Secretaria Regional de Educação Metropolitana B, que é a maior SRE, dentro das quarenta e sete existentes, no estado de Minas Gerais e atualmente conta com um universo de 210 escolas (MINAS GERAIS, 2017).

5.3 Análise dos dados

A análise de dados foi efetuada por meio da análise de conteúdo que tem como objetivo compreender detalhadamente o sentido, o conteúdo e as significações implícitas ou explícitas das comunicações (CHIZZOTTI, 2006). Conforme Mozzato e Grzybovski (2011), a análise de conteúdo pode ser utilizada para diversos tipos de materiais coletados como por exemplo, documentos, reportagens e entrevistas.

Para Bardin (2006) a análise de conteúdo contempla um conjunto de técnicas para análise das comunicações, que pode ser efetuada por uma análise dos significados (exemplo: análise temática), ao mesmo tempo que também pode ser efetuado uma análise dos significantes (análise léxica, análise de procedimentos).

Ainda segundo Bardin (2006), a análise de conteúdo possui duas finalidades sendo a primeira envolve a sua função heurística, que significa a possibilidade de descobrir o que está por trás do conteúdo manifestado. E a segunda envolve a verificação das questões que servem como diretrizes e que se utilizarão de método de análise sistemática para serem confirmadas ou não.

O processo de comunicação durante as entrevistas foi efetuado, conforme recomendado por Bardin (2006) por meio de procedimentos sistemáticos e da descrição das mensagens transmitidas pelos entrevistados.

A análise dos dados também considerará a proposta ergológica de construção de saberes do Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P). Formado pelo polo dos conceitos e conhecimentos sistematizados, pelo polo da experiência, dos saberes gerados na atividade de trabalho, e por um terceiro, ético e epistêmico, que efetua a ligação entre os dois primeiros e pressupõe uma maneira de olhar o outro como semelhante, neste método não existe

superioridade entre os conhecimento formais e informais ambos são semelhantes (NEVES, 2008).

Inspirado por esta proposta de produzir saberes este trabalho se propôs a utilizar as informações formais coletadas durante a análise documental das legislações que envolvem o exercício do cargo de diretor escolar, das legislações pertinentes ao processo de certificação, dos editais destes processos, os relatórios, os informativos internos, os conteúdos relacionado na internet bem como o referencial teórico explorado em relação às mudanças ocorridas na educação brasileira, as certificações, o papel e as competências do diretor escolar todos coletados em desaderência como um dos eixos. O segundo eixo a ser explorado é aquele dos saberes investidos, do corpo-si que se encontra em atividade do trabalho e é representado pela perspectiva dos diretores escolares com relação a sua formação, ao exercício de sua profissão e por fim da certificação ocupacional estudada, sendo o terceiro polo a resultante do diálogo/debate entre os dois primeiros. É esta resultante que se apresenta a próxima seção.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para um melhor entendimento e visualização inicialmente serão apresentados os dados relacionados ao perfil dos entrevistados posteriormente serão apresentados eixos temáticos que buscam atender os objetivos específicos da presente pesquisa quais sejam: (I) compreender a profissão de diretor escolar por meio do olhar dos próprios diretores, (II) compreender, na visão dos diretores escolares, se a certificação ocupacional é capaz de formar e preparar os candidatos para o exercício do cargo.

Para preservar as identidades dos entrevistados os diretores escolares e suas falas foram identificados por números. Os números foram distribuídos em ordem correspondente a realização das entrevistas.

Dos seis diretores e vice diretores entrevistados, quatro possuíam entre 55 e 60 anos de idade e dois apresentavam idade menor do que 45 anos, três dos entrevistados já estavam na função de diretor escolar pelo segundo mandato consecutivo, dois já exerciam a função de vice-diretores escolares pelo segundo mandato consecutivo e um se encontrava na função de diretor escolar pela primeira vez, mas já tinha ocupado o cargo de vice diretor por outras duas vezes, todos os entrevistados foram certificados e posteriormente eleitos pela comunidade escolar.

Cinco dos entrevistados eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Os dados relativos ao sexo e idade dos entrevistados estão resumidos na Tabela 8. Todos os entrevistados eram professores concursados do governo do estado de Minas Gerais antes de se candidatarem ao cargo de diretor escolar. Todos os entrevistados possuíam formação de nível superior. Cinco deles em licenciaturas, dois em letras, dois em pedagogia um em biologia, e um em bacharelado em administração de empresas. Dos entrevistados três possuem pós-graduação *latu sensu*.

Tabela 8 - Perfil dos entrevistados

Idade	Sexo	
	Feminino	Masculino
De 55 a 60 anos	3	1
Menor do que 45 anos	2	

Fonte: Elaborado pelo autor

O perfil dos diretores e vices entrevistados vem de encontro ao perfil demonstrado na seção 3.3 que demonstra a prevalência do sexo feminino na ocupação do cargo de diretor escolar bem como a formação em licenciaturas. Por outro lado, a característica de todos os entrevistados serem eleitos e concursados do governo do estado destoa do verificado no Brasil como demonstrado na *Tabela 6* - Formas de provimento a cargo de diretor em 1997, 2003 e 2007 como já demonstrado na seção 3.3.1 o processo de escolha/indicação efetuado pelo governo do estado de Minas Gerais é destoante do restante do Brasil por ser um processo híbrido que possui a certificação como pré-requisito para que o profissional possa participar da eleição da qual o vencedor será indicado pelo governador.

Na próxima seção serão apresentadas as análises efetuadas dos documentos coletados e das entrevistas efetuadas com os diretores escolares

6.1 Por que diretor? Formação Prévia e Exercício do cargo

Para que fosse possível uma visão ergológica do exercício da atividade de diretor escolar primeiramente os entrevistados foram questionados sobre o porquê se tornaram diretores escolares, como a formação formal prévia os prepararam para o exercício do cargo e como é efetivamente a realidade do exercício do cargo.

Ao serem questionados o que os levou a se candidatarem ao cargo de diretores e vice-diretores escolares os entrevistados divergiram entre uma falta de motivação clara, a vontade de mudar a realidade da comunidade escolar na qual estavam inseridos e motivações financeiras e de crescimento de carreira.

A vida foi levando a gente, sabe. Tentando lembrar agora, quando entrei pra escola, quando passei no concurso não queria ser diretora não meu negócio mesmo era a sala de aula, mas com o tempo a gente vai se envolvendo na administração da escola e quando vê já tá aqui. No meu caso eu fui me envolvendo na administração e depois fui ser vice-diretora, entrei em uma chapa e a gente foi eleita depois a outra diretora, que era cabeça de chapa se aposentou e eu me candidatei, nessa época já tinha a

certificação eu fui aprovada na primeira. A certificação trouxe isso, agora a pessoa que quer ser diretor não pode mais ficar escondendo essa vontade, tem que fazer a certificação (Diretor 3).

Nem sei por que vim parar aqui, mentira sei sim, tinha muita coisa errada aqui sabe a comunidade não gostava da escola e nem a escola da comunidade eu achava isso um absurdo e a gente foi se organizando. Formamos um grupo político mesmo pra fazer as mudanças que a gente queria. Só assim foi possível mudar muita coisa aqui na escola (Diretor 4).

Eu queria ser executiva, quando via aqueles filmes com aquelas mulheres elegantes pensava que queria ser executiva e trabalhar em escritório, mas, apesar dessas mulheres serem todas secretárias né. Secretaria não era profissão então fui ser professora daí quando passei no concurso que eu fui descobrir que a escola era muita mais do que sala de aula, aí me apaixonei por essa parte de administração, da gestão escolar. Fui participando e depois fui ajudando na administração até me tornar diretora. Gosto de ser diretora e o salário também faz diferença! Tirando alguns aventureiros acho que esse é o caminho normal de todo mundo (Diretor 1).

Ao analisar as entrevistas fica claro que decisão de se tornar diretor escolar vem de uma série de debates de normas e dramáticas do uso de si que podem ser diferentes para cada pessoa. Essas motivações remetem ao que Schwartz e Durrive (2010) denominam como valores sem dimensão, que estão enraizados nas singularidades e história de vida de cada pessoa. Pertencentes ao polo político os valores sem dimensão não podem ser quantificáveis e podem se manifestar de formas diversas formas ao depender das dramáticas do uso de si de cada pessoa.

Para Schwartz (2003) ao discorrer sobre a influência da história pessoal observa que toda vida humana é atravessada de história e nenhuma condição humana é carregada com tantos sedimentos, condensações e marcas de debates da história do que o trabalho.

Conforme afirmado pelo depoimento do Diretor 3 a instituição da certificação como pré-requisito passa a funcionar como uma norma antecedente que precisa ser renormalizada pelos participantes, por meio do uso de si, os quais escolhem a sua própria forma de justificar a decisão de participar da certificação.

Neste, caso a mudança das normas antecedentes leva ao encontro do conceito de uso de si pelo outro, quando o ambiente do trabalho já se encontra definido, no qual já se observam normas antecedentes e o sujeito encontra-se nesse meio intervindo nas normas e as renormalizando (ARAÚJO; ALEVATO, 2011).

Quando questionados sobre se sua formação prévia, relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação efetuados anteriormente a assumir o cargo de diretor escolar os entrevistados indicaram que a formação prévia não os preparou para a realidade do exercício da função.

A maior parte dos entrevistados os apontaram que os cursos de licenciatura se dedicaram muito a estudar a disciplina e como transmitir os conhecimentos aos alunos, mas não dedicaram espaço para a gestão escolar.

Na pedagogia se estuda muito com relação a como ensinar o desenvolvimento humano da criança, a história da educação as políticas educacionais brasileiras, muito Paulo Freire, mas eu não me lembro ao menos na minha época nada sobre administração escolar. Sobre o dia a dia da escola. Eu fiz estágio na educação infantil então o estágio também não me deu essa oportunidade de me aproximar da administração da escola. Só comecei a aprender de verdade quando comecei a trabalhar e a me envolver na administração da escola (Diretor 2).

Eu fiz biologia por que adoro bicho e natureza, só queria estudar isso e ir pro mato. Não fui pra faculdade pensando em dar aula muito menos participar da direção da escola, quando fui me habilitar na licenciatura eu estudei muito mais sobre didática e tal do que sobre a escola em si. Não tinha isso de estudar administração escolar não (Diretor 6).

Um ponto destoante dos demais foi expressado pelo diretor que possui bacharelado em administração.

...eu sou formado em administração né, a minha formação original. Depois eu fiz a complementação pedagógica para habilitar em matemática. Aí fiz concurso depois disso, passei. Não sei se me ajudou, isso é muito relativo, né? Porque a administração ela é mais geral né? Ela não é específica para a escola, entendeu? Curso de administração é mais geral, mas eu acho que eu tive um pouco de facilidade, não sei se é devido a isso (Diretor 5).

Os cursos de graduação realizados pelos entrevistados se localizam no polo dos saberes formais, aprendidos em desaderência ao exercício da atividade. Para Schwartz (2009) os saberes aprendidos em desaderência são aqueles produzidos anteriormente e à distância, sem destinatário personalizado e pretende antecipar e a, de certo modo, normalizar mais ou menos todo o modo de agir. Encastelado pelo prestígio do conceito os saberes em desaderência se afastam da realidade de trabalho tendem a não considerar os conhecimentos produzidos durante a realização da atividade e, portanto, não conseguem apreender as reais demandas da atividade (Schwartz, 2009).

As falas dos entrevistados demonstram o afastamento dessa formação formal do trabalho real na administração escolar. Isso ocorre pelo fato de que as disciplinas nas quais os entrevistados são formados não contemplam a administração escolar como uma das possibilidades da profissão como é o caso dos diretores formados em licenciaturas que se dedicam a uma matéria específica como Geografia e Biologia que dedicam pouco tempo ou nenhum tempo à administração escolar, ou a desaderência observada nas falas dos diretores graduados em Pedagogia que dedica uma parte do currículo a administração escolar mas não consegue apreender ou se aproximar da realidade do exercício da função de diretor escolar.

Outro ponto a ser levantado com relação à formação prévia dos entrevistados diz respeito às dramáticas do uso de si e as renormalizações efetuadas por eles. Essas dramáticas e renormalizações permitem que cada corpo-si internalize a formação recebida de forma diferente, pelo olhar ergológico não existe homogeneidade na forma de transformar os conhecimentos recebidos em atividade estamos prementemente debatendo normas.

Um dos entrevistados citou as capacitações disponibilizadas pelo governo federal e pelo governo estadual como fontes importantes de conhecimento sobre a administração escolar.

...é no dia a dia de você acompanhar o que é a educação, na época a gente tinha feito curso do Reinventando o Ensino Médio... eu fui monitora desse curso, aí muita coisa que eu aprendi lá me ajudou no dia a dia, acho que eu ter sido monitora me ajudou muito por que fiz um curso com mais empenho e isso me ajudou, me abriu os olhos para muita coisa. Tem outros cursos também o Progestão e outros do MEC. Então existe fonte de informação a gente tem que procurar... (Diretor 6)

O Diretor 6 em sua fala propõe que o curso efetuado durante o exercício da atividade foi importante para adquirir/consolidar os conhecimentos absorvidos no dia-a-dia da atividade. A fala observada a cima vem de encontro ao proposto por Durrive (2016) quando o autor afirma que a formação deve ser acompanhada da experiência profissional. Ao afirmar que a troca entre os saberes em desaderência e em aderência é a grande chave que permite a formação do trabalhador o autor propõe que os estudos devem ser acompanhados da realidade profissional.

Quando questionados sobre como é de fato exercício do cargo os entrevistados se dividiram em dois grupos, os dos diretores considerados experientes, que já exerceram mais de um mandato como diretores ou vice-diretores e os considerados inexperientes que estavam no exercício do primeiro mandato. Os Diretores experientes relataram estar acostumados como o cargo e todas as multiplicidades de funções que deles são exigidas. Já os diretores em primeiro mandato relataram um certo espanto com a quantidade de obrigações e cobranças do cargo do diretor escolar.

Já sou diretora a muitos anos, estou bem acostumada, acho que o dia-a-dia é puxado, mas a gente se acostuma rápido. Uma coisa que tem que ter em mente é que você tem que fazer muita coisa, cuidar dos alunos, dos pais, da caixa d'água, da conta do banco, a gente não para tem que tá o tempo todo correndo, mas eu gosto muito acho que eu sou assim minha personalidade é assim agitada (Diretor 1).

Acho que não tive muita dificuldade quando assumi não, já fui diretor e vice outras vezes, sabia mais ou menos o que esperar, sabe? Sabia bem onde eu estava me metendo (risos). Sei que não é fácil, mas não passei dificuldade não, as meninas (se referindo aos vice-diretores) ficaram assustadas eu tento conversar bastante com elas e preparar elas para assumir a direção, já não posso ser mais reeleito (Diretor 5).

Tive muita dificuldade, você concorda comigo que alguém que não tem conhecimento nenhum de administração, de prestação de contas, de fazer compras e de contabilidade... eu não sei, mas assim, eu fico escutando umas coisas que os outros diretores falam, mas uma pessoa que não tem noção nenhuma disso, se assume a direção vai ter muita dificuldade (Diretor 6).

Eu passei um tempo bem difícil depois que você é eleito tudo muda seu relacionamento com os colegas e os funcionários da escola mudam, com a comunidade muda, tem que dar respostas aos pais, não pode mais falar vai lá na direção... Na verdade ainda não me acostumei com isso, eu tinha mais de 10 anos de sala de aula agora se eu chego na sala dos professores vejo que a conversa muda, ficar do outro lado, desse lado (da direção) não é fácil não é bem complicado (Diretor 4)

Verifica-se que a experiência do exercício da atividade em aderência é fator de tranquilidade citado pelos diretores escolares experientes. Nas falas também é possível perceber as dramáticas do uso de si e o debates de normas e renormalizações como por exemplo quando o Diretor 1 cita sua personalidade como fator que o faz absorver a alta e diversa demanda ao qual está submetido. Essas renormalizações também são percebidas quando os diretores 6 e 4 citam motivos distintos para justificar as suas dificuldades no exercício do cargo. Enquanto o Diretor 6 cita as necessidades administrativas da escola o Diretor 4 aponta as questões políticas e o relacionamento com os colegas como fonte de inquietação.

Tendo como base o referencial teórico explorado no trabalho questionamos aos entrevistados se os mesmos concordam que a atividade do diretor escolar pode ser dividida entre a face política, a face pedagógica e a face administrativa. Ao responder ao questionamento os diretores demonstraram que essa categorização se encontra bem aderente à realidade do exercício da função.

Eu acho que sim, com certeza existe um lado político, acho que todo mundo que se candidata tem esse lado político, com certeza também temos o lado pedagógico, temos que demonstrar os resultados não é, temos que saber o que dá e o que não dá certo na sala de aula e tem que saber de administração. Principalmente administração pública que é bastante diferente, bem limitante e muito confusa (Diretor 1).

Eu concordo totalmente, acho que isso é da professora Heloísa (se referindo a Heloísa Lück citada no referencial teórico deste trabalho) não é? Tem o lado político por que a gente é eleito democraticamente pela comunidade escolar. Tem o lado pedagógico da escola e o lado administrativo também, sem administrar direitinho a escola para, são muitas coisas envolvidas (Diretor 2).

Quando questionados sobre qual dessas faces/competências pode ser considerada a mais importante a resposta geral foi a de que todas essas faces são importantes para a realização do trabalho do diretor, mas ao se analisar as entrevistas podemos perceber que as dificuldades relacionadas a face administrativa e a política da gestão escolar são as mais citadas.

Tem que ter muito cuidado, as vezes eu falo que a escola é ponto de encontro de tudo sabe? É o menino que tem condição boa com a criança que tem dificuldades, com

criança deficiente, com os pais legais e os pais difíceis, tem pai que quer participar demais e acabam atrapalhando a vida escolar do filho outros querem entregar a criança pra escola. Tem que ter muito jogo de cintura pra lidar com tudo isso, as pessoas são muito melindrosas tem que ter jogo de cintura (Diretor 1).

A fala do Diretor 1 exemplifica a dificuldade enfrentada com as demandas políticas do diretor escolar, que estão relacionadas ao relacionamento da escola com a comunidade e o corpo de alunos. Já as falas dos diretores 4 e 5 abaixo se relacionam a dificuldades administrativas da escola, relacionadas a gestão de pessoas e a constante cobrança por métricas e resultados.

Toda hora, pra montar um horário de aulas é um parto. Eu tenho o poder, no final sou eu quem decido a gente tem um programa pra ajudar a fazer mas tem que ter muito cuidado, as tem que conversar com todo mundo, tem gente que não quer trabalhar na sexta ou na segunda, tem gente que tem que sair mais cedo pra chegar a tempo no outro emprego tem de tudo. Então eu preciso ter muito cuidado né? Tem que ter muito cuidado, se eu impor a minha vontade sobre todo mundo a escola não funciona direito. Tem que manter um bom clima isso ajuda muito (Diretor 4).

A gente aprende muita coisa na direção, a lidar com os professores, com os pais com os alunos, mas ainda é muito coisa pra aprender, fazer prestação de contas muitas prestações de contas... a entender mais sobre como funciona o financiamento para a educação, como funciona esses índices, IDEB, Prova Brasil, aprende o por que o governo do estado quer que a gente fique passando os dados a toda hora, essas coisas (Diretor 3).

Destoando de seus colegas o Diretor 5 aponta a parte pedagógica como a maior dificuldade

eu tenho mais dificuldade na parte pedagógica, tanto é que na parte pedagógica daqui da escola eu deixo por conta das especialistas, mas eu acompanho ali... sempre acompanho, entendeu? Tudo que elas estão fazendo e tal, elas passam para mim. Eu acompanho muito o pedagógico, mas eu tenho mais dificuldade nessa área, porque eu sou da administração e da matemática né. Então, no pedagógico, tem hora que eu fico meio por fora, tenho que estudar mais para chegar (Diretor 5).

Ainda sobre o exercício do cargo, os diretores foram questionados se as legislações, regras e manuais disponibilizados pela SEE-MG conseguiam apreender as demandas necessárias a um diretor escolar. Ao analisar as respostas pode-se perceber que as regras e legislações são observadas pelos entrevistados sobretudo por estes estarem vinculados ao serviço público, o excesso de normas e regras a serem cumpridas foi citado como um dificultador para o exercício do cargo.

Seguir as regras certinho é muito importante, no serviço público em geral. Na direção da escola a gente é muito vigiado. Tem os pais os professores, tem gente que quer te tirar daqui a qualquer custo, fazem denúncias para abrir processos. Aqui na escola é tudo certinho, dá um trabalhão, mas é tudo certinho, principalmente com o dinheiro, fazemos as prestações de contas e não temos nada a esconder (Diretor 1).

...tem que seguir a legislação sempre. Em primeiro lugar a legislação, muitas vezes você tem que ser político, e tem vez que você tem que ter mais autoridade para você decidir algumas coisas, porque só na política você não consegue também, né? (Diretor 5).

Nossa é muita regra pra seguir, tanta coisa que quando você tá na sala de aula nem sabe. Não adianta trabalhar só com boa intenção, você pode querer fazer coisas maravilhosas pra escola, mas se for olhar ao pé da letra não pode! Então tem que tá sempre consultando as resoluções da Secretaria pra não fazer nada de errado, é bem cansativa essa parte. (Diretor 4)

A fala dos diretores acima demonstra o defendido por Durrive (2016), ao tratar sobre como o trabalho prescrito em desaderência ao real nunca poderá abarcar toda a realidade da realização do trabalho para o autor:

O erro de certo número de organizadores foi o de, há muito tempo, sustentar a ideia de que os planos, os programas, os procedimentos, os métodos, etc. teriam o poder de modelizar perfeitamente uma ação, de pensa-la com antecedência e ‘sem excedente’, o que quer dizer de maneira exaustiva, pois nada da realidade lhes escaparia. Mas é impossível, pois posicionada em desaderência, a organização opera necessariamente em redução da realidade. (DURRIVE, 2016, 147).

A complexidade do funcionamento escolar leva a diversas situações que não estão normatizadas ou prescritas e ao mesmo tempo pode-se notar diversas renormalizações efetuadas pelos diretores que necessariamente precisam escapar ao prescrito para que possam efetuar um bom trabalho.

Por exemplo quando não tem água a legislação manda eu interromper as aulas. Outro dia faltou água aqui no turno da tarde, já estava quase no final do turno e o que eu fiz, deixei as aulas irem até o final, seria um problema muito maior interromper as aulas. Os pais já planejam tudo contato com a escola, pra poder trabalhar e fazer outras coisas. Na verdade, eu estava infringindo uma regra, nesse ponto eu acho umas regras muito falhas, muito duras (Diretor 1).

Uma coisa assim que foge as normas eu não sei mais a gente tem que ficar adaptando e nos encaixando a realidade da escola o tempo todo. No começo do ano entrou um aluno muito carente aqui, não é norma aqui no bairro, mas ele é muito carente. Aí a professora percebeu que ele ficava louco com o recreio por causa da merenda, acho que ele não tem comida direito em casa. O que a gente fez foi chamar ele na cantina logo que ele chega e dar uns biscoitos Maria e um copo de leite, foi o suficiente, bem alimentado até o desempenho do aluno melhora, não é (Diretor 5).

O relato acima pode ser definido como as microgestões inteligentes (Schwartz, 2004) aos quais o corpo-si precisa efetuar para que a atividade renormalizada e efetuada.

6.2 A certificação

Antes de se analisar as impressões dos diretores sobre a certificação será apresentado os resultados da análise documental efetuada nos editais e da prova de 2013. Ao se analisar o conteúdo programático da certificação ocupacional (MINAS GERAIS, 2015) verificamos que o mesmo se encontra dividido em três partes: I) a Gestão pedagógica a qual possui como foco principal as legislações federais e estaduais que regem a estrutura do sistema público de educação, as diretrizes curriculares, os conteúdos básicos, os planos nacionais de educação e as metodologias e sistemáticas de avaliação da qualidade do ensino. II) A gestão de pessoas

que concentra sua atenção sobre legislações e estatutos que normatizam a carreira dos profissionais ligados a educação, dedicando pouca atenção aos normativos que regulam o funcionamento escolar. III) Gestão administrativa/financeira que foca sua atenção nas legislações que regulam o financiamento da educação, os repassas de recursos federais e os controles que devem ser empregados na utilização dos recursos financeiros da escola.

Em relação a prova, apesar de algumas de suas questões estarem contextualizadas no cotidiano de uma escola, em sua maioria se concentram em questões dos sistemas de avaliação escolar do governo estadual e do governo federal, questões relacionadas ao financiamento da educação no Brasil e algumas questões que envolvem questões pedagógicas da sala de aula.

Apesar do esforço notado em contextualizar as questões, elas não se conectam ao exercício da função do diretor escolar e muitas vezes parecem forçar uma realidade que dificilmente um diretor escolar vai encontrar.

A questão retirada da prova de certificação do ano de 2013 e reproduzida abaixo demonstra este afastamento:

Em uma reunião realizada com a comunidade escolar, o diretor de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais foi inquirido por um aluno quanto à origem dos recursos públicos destinados à educação no país.

O diretor responde que tais recursos são originários de:

I receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV receita de incentivos fiscais;

V outros recursos previstos em lei. (MINAS GERAIS, 2013 p. 3)

A discutir esta questão com os diretores, eles demonstraram que jamais foram questionados sobre o financiamento escolar, e se o fossem uma resposta complexa como as disponíveis na questão gerariam mais dúvidas do que esclarecimentos aos alunos.

Não se verificou espaço para a avaliação das competências relacionadas à gestão de pessoas, a capacidade de liderança do diretor escolar e sua habilidade/aptidão política, saberes descritos pelos entrevistados como essenciais para o exercício da função do diretor escolar.

Denota-se aqui novamente que a desaderência entre os saberes formais e a realidade de trabalho. Apesar de teoricamente bem embasa a certificação produzida à distância e sem

observar a realidade do trabalho do próprios diretores escolares a certificação não consegue refletir a realidade do exercício do cargo e se concentra em cobrar, o que Durrive (2011) aborda como o elemento epistêmico da competência saberes formais e protocolos sobre a atividade do trabalho

Devido ao seu formato e conteúdo a certificação ocupacional dos diretores escolares se aborda o conceito de competência de forma funcionalista com inspiração inglesa/norte-americana, nesta abordagem interessam os resultados e não os processos desenvolvidos para atingi-los. Os conhecimentos são listados através da avaliação das tarefas, porém sem que se estabeleça uma conexão entre os atributos e estas tarefas (RAMOS, 2001).

Quando os diretores escolares foram questionados sobre a certificação ocupacional a resposta foi no geral positiva, reconhecendo os benefícios da implantação da mesma como parte da seleção para o cargo. Entretanto denota-se nas falas uma defesa maior da SEE -MG como instituição do que propriamente da prova de certificação. Esse discurso de certa forma compartilhado é explicado por Venner e Schwartz (2015) como reflexo dos valores que são partilhados pelo grupo que partilham de muitas normas e valores comuns. Em um coletivo de trabalho o sujeito recentra-se, apoia-se em sua experiência, em códigos, regras e valores, que são seus e de seu coletivo.

Eu acho uma iniciativa boa, acho legal é uma forma de atestar para nós mesmos e para a sociedade que somos capazes. Fiquei muito feliz quando passei na primeira tentativa, fiquei orgulhosa por que não estudei muito (Diretor 1)

Sim a certificação é válida, ajuda a selecionar as pessoas e faz a gente correr atrás do que quer. Se quer ser diretor então vai ter que estudar e fazer a certificação não tem outro jeito (Diretor 3)

A certificação é uma coisa muito boa, movimenta sabe? Quando saiu a primeira o pessoal pensou que isso não fosse durar né? Mas eu acho muito bom que Secretaria manteve até hoje se você que ser diretor tem que provar que é bom (Diretor 6).

Entretanto o constante debate de normas e renormalizações fica evidente quando se verifica na própria fala dos diretores que a certificação não consegue atingir seus objetivos de formar e selecionar os melhores candidatos ao cargo.

Quando os diretores escolares entrevistados foram questionados sobre se a certificação ocupacional é uma boa forma de preparação/formação para o cargo, a resposta foi negativa. Segundo os mesmos, a forma como a certificação é aplicada não consegue abarcar as demandas com as quais os mesmos convivem.

Não, não mesmo a escola é uma coisa muito dinâmica e não tem como uma prova toda quadradinha preparar alguém para ser diretor de escola. Mesmo com a melhor

das intenções, não tem jeito, uma prova só não vai preparar ninguém pra nada. Teria que ser alguma outra coisa um curso sei lá, algum pré-requisito de experiência, não sei (Diretor 4).

Eu acho que não, a certificação, pelo que eu me lembro foca muito nas legislações que são muito importantes mas sozinhas não dirigem escola nenhuma, foca muito no que a Secretaria de Educação quer focar, tipo o IDEB o SIMAVE nas legislações, tem que conhecer bem as legislações para passar mas eu não acho que isso consiga preparar ninguém. Só no dia-a-dia mesmo (Diretor 2).

olha, não é que prepara, mas ela mede o seu conhecimento né? Ela vê o conhecimento da pessoa, você vê que tem muita gente que faz a certificação e não passa, não passa na prova, entendeu? Eu acho assim, que quando você faz a prova de certificação, quando você passa na prova, você estaria teoricamente preparado para assumir a direção, né? Eu falo teoricamente porque as vezes a pessoa passa na prova, mas na prática não desenvolve, né? (Diretor 6).

A certificação não se mostra capaz de formar os profissionais sobretudo devido principalmente ao seu conteúdo programático e a forma como a mesma é realizada. Não é possível condensar toda a realidade da atividade do trabalho, apenas focando os conhecimentos formais em desaderência ao exercício da atividade. Na fala dos entrevistados acima, a citação da experiência prática no dia-a-dia fica descrita como o fator primordial para a preparação de um diretor escolar. A falta de um curso de formação prévio a certificação também foi citada.

Cabe lembrar que o conceito de agir competente proposto pela ergologia é formado por três elementos O primeiro elemento seria o epistêmico, que se refere ao domínio que uma pessoa pode ter sobre os saberes ligados à sua atividade de trabalho, dados numéricos, protocolos diversos entre outros conhecimentos relacionados à tarefa a cumprir. O segundo se relaciona com a capacidade que essa mesma pessoa possui para enfrentar o meio no qual ela se encontra, submetida a incessantes transformações, que muitas vezes não foram antecipadas, um meio inscrito numa história local, com as heranças locais mais ou menos explícitas. O terceiro elemento por sua vez é considerado crucial, porque se trata da relação entre os dois primeiros elementos: a inteligência da ação aqui e agora. Assim na visão ergológica a formação só pode ser considerada bem-sucedida quando consegue unir os conhecimentos técnicos a experiência profissional (DURRIVE, 2016)

A fala dos entrevistados demonstra a importância do conjunto experiência prática e formação formal defendida por Durrive (2016) segundo o qual a formação necessita da via de mão dupla constituída pelos saberes formais adquiridos em desaderência a realidade do trabalho e a aplicação destes conhecimentos na prática, os quais serão debatidos e renormalizados pelo corpo-si para se transformarem em saberes.

Ao serem questionados sobre a capacidade da certificação ocupacional de selecionar os melhores candidatos para a ocupação do cargo as respostas foram unânimes ao propor que a certificação não é um instrumento capaz de efetuar essa seleção.

Acho que tipo assim, não seleciona o melhor candidato não, mas tem muita gente aventureira que faz e não passa, faz 20 vezes e não passa... Então eu vou falar que seleciona quando ajuda a impedir que esses aventureiros consigam se candidatar, porque quando começa a campanha mesmo pra eleição aí você já tem pessoas que entendem pelo menos um pouco de educação (Diretor 4) .

Eu não acho que não seleciona não, eu mesmo fiz a prova e passei sem estudar muito, todo mundo que tem um pouco de noção sobre educação faz a prova e passa, principalmente se for formado em pedagógica. Agora passar na certificação é uma coisa ser diretor são outros quinhentos (Diretor 6)

Acho que a secretaria de educação usa isso como um selo de qualidade, mas não é uma boa maneira de selecionar não. Não que a certificação esteja errada, é a forma como ela é feita. É tipo um concurso você estuda, vai lá faz a prova e pronto, no outro dia já esqueceu. Se quisesse selecionar mesmo tinha que ter um curso, uma formação específica e depois uma prova talvez (Diretor 2).

O relatado nas falas dos diretores, sobretudo com relação a forma como a certificação é realizada, também é observado por Durrive (2016), ao propor que a seleção não pode se basear na cobrança de conhecimentos formais puros, visto que um emprego não é uma soma de informações, mas sim uma realidade de trabalho.

Relembrando o proposto por Durrive (2016) em sua abordagem TME na qual a fase trabalho corresponde à satisfação pessoal na realização do trabalho e considera as soluções pessoais que o sujeito pode oferecer à de execução da tarefa, a fase *métier* considera o domínio sobre a técnica necessária para a execução do trabalho e fim a fase emprego é a capacidade de arbitrar decisões que fogem às regras pré-estabelecidas na execução do trabalho, a fala dos entrevistados com relação certificação ocupacional demonstra que a mesma está focada apenas na segunda fase que diz respeito ao domínio formal da técnica para a execução do trabalho.

Ainda segundo o autor, o esclarecimento as competências do candidato só podem ser alcançadas por meio da confrontação dessas três fases/dimensões. para que uma seleção possa conseguir definir os melhores candidatos é necessária a experiência na execução da tarefa. É na execução da tarefa que se pode determinar que os saberes formais podem ser transformados em atividade de trabalho (DURRIVE, 2016).

A desaderência entre a certificação ocupacional e a realidade verificada por meio dos relatos dos diretores escolares é grande. Para os entrevistados, apesar da existência de benefícios na realização da certificação ela não é capaz de se aproximar da realidade do exercício do cargo.

Durrive (2016), ao analisar a desaderência existente entre o real e o prescrito defende que o diálogo entre estes dois polos não é evidente. Enquanto o polo dos saberes formais/desaderência se isola pelo prestígio do conceito e pode se dedicar a construir saberes e modelizações que ignoram o trabalho e os saberes constituídos na atividade. O segundo polo o da execução da atividade/aderência preso as necessidades urgentes não possuem a disponibilidade necessária para formalizar esses saberes.

A multiplicidade de saberes necessárias à administração escolar é muito maior do que uma prova objetiva de até 60 questões possa aferir. Os relatos dos diretores escolares com relação a sua grande demanda para tomar decisões que fogem às regras prescritas, a grande variedade de cenários e realidades distintas observadas no ambiente escolar e a constante cobrança por resultados demonstram a complexidade de competências exigidas para o cargo.

Com o objetivo de compreender a dinâmica que levou à criação e implementação do programa de certificação ocupacional dos diretores escolares é preciso retomar as reformas educacionais efetuadas no Brasil que impuseram um sistema de métricas e quantificações que tem como pressuposto medir a qualidade do ensino no país. Este retorno é importante para que possamos delimitar o meio no qual a certificação ocupacional foi implementada.

Sobretudo a partir dos anos 90 com o apoio de diversos organismos internacionais e apoiados sobre o ideário neoliberal e gerencialista da NGP diversos sistemas de medida foram introduzidos, como por exemplo o IDEB e a Prova Brasil, e passaram a ser utilizados como medida para conseguir quantificar os dados sobre a educação pública Brasileira e principalmente sobre a qualidade do ensino que passou a ser medida por meio dos resultados dos alunos (FREITAS, 2004).

A ênfase dada aos resultados e a forma de utilização dos dados coletados demonstra uma adesão a práticas do mercado. O peso da publicidade da nota, a competitividade gerada entre as escolas e a responsabilização individualizada de cada escola também demonstram que estas práticas mercantis estão cada vez mais presentes na realidade escolar afetando a atividade do diretor de escola (SILVA, 2011).

...toda gestão, toda decisão e toda escolha são realizadas em um meio social. O meio demarca que o uso de si não é só por si, mas também pelo outro. Nele, identificamos os outros dois polos de normas e valores. O primeiro, o polo econômico, do mercado, dos valores dimensionáveis, orientados pela lucratividade. O outro, o polo da política, do bem comum, da *politéia*, das normas do viver junto, repleto de valores sem dimensão. Os dois polos compõem o que conhecemos hoje como sociedades mercantis e de direitos (GUIMARÃES ET AL, 2016 p.4).

Quando caracteriza o espaço tripolar Schwartz e Durrive (2010) defendem a existência do polo político, aquele vinculado aos valores não dimensionáveis e ao bem comum. Conforme observado por Rodrigues (2008) a educação pertencente ao polo político.

A administração pública pertence ao vértice do polo III – do político, pois a mesma deve estar orientada para o bem comum. Os valores arrecadados servem para administrar valores imensuráveis como educação, saúde, transporte, iluminação, segurança e saneamento, seus direitos sociais (Rodrigues, 2018 p. 70).

O polo do mercado que defende os valores quantificáveis e individuais e o polo da gestão que seria aquele que catalisam os debates ocorridos entre os dois primeiros polos. Os autores citam ainda que na atualidade existe uma hegemonia dos valores do polo do mercado sobre o polo político. É esta hegemonia que é retratada por Silva (2011) e Freitas (2004).

A adoção das métricas e avaliações que pretendem quantificar os valores não quantificáveis como a educação demonstram a influência do polo do mercado sobre o polo político. Esta influência também fica clara quando se observa as falas dos diretores escolares com relação a adoção destes instrumentos de medida.

A quantidade de trabalho que a gente tem para estar sempre respondendo aos questionários da Secretaria é muito grande, ela quer controlar tudo. Hoje tem que passar tudo por computador, não pode faltar nada que a secretaria vem em cima. É bem difícil porque é mais uma coisa pra fazer e a responsabilidade é grande, tem que passar tudo certinho, tem que tá tudo certinho (Diretor 1).

Quando o governo anterior quis colocar a nota do IDEB na porta da escola foi um deus nos acuda, hoje todo mundo pode procurar as notas na internet, mas colocar na porta é outra coisa, todo mundo quer que você tenha a melhor nota da cidade, mas ninguém da condição sabe? A gente podia treinar os meninos pra fazer a prova a nota sobe, mas aí ninguém aprende nada. Só a prova não dá valor pros meninos é educação que a gente precisa (Diretor 4).

Se não souber trabalhar com os números, não precisa nem vir trabalhar, né? Hoje todo mundo se preocupa com o IDEB e SIMAVE, Prova Brasil, alfabetização o diretor tem que saber esses dados de cor. Às vezes é difícil sabe? Quando você tem um resultado ruim ninguém quer saber o que aconteceu né? Você tem que apresentar resultado bom aí você fica bem com a Secretaria e com a comunidade também né? (Diretor 6).

É interessante notar, observando a fala dos diretores escolares, que a influência dos valores do mercado não está presente apenas na administração pública, mas também se encontra representada na comunidade ao qual a escola está inserida. Assim os diretores escolares ficam duplamente pressionados pela apresentação de resultados.

É no contexto da invasão dos valores mercantis sobre o polo político que a certificação é adotada. Ela passa a ser mais uma forma de quantificar e avaliar, desta vez a capacidade dos

candidatos de ocuparem a posição de diretor escolar. E é utilizada muito mais como uma justificativa, um selo que pode demonstrar a qualidade dos participantes do que realmente uma forma possa atestar as competências dos candidatos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo de compreender, por meio de uma visão ergológica, o processo de certificação dos da rede estadual de Minas Gerais. Com essa finalidade buscou-se como objetivos específicos compreender a profissão de diretor escolar por meio do olhar dos próprios diretores; compreender se, na visão dos diretores escolares, a certificação ocupacional é capaz de formar e preparar os candidatos para o exercício do cargo e compreender a dinâmica que levou à criação e implementação do programa de certificação ocupacional para diretores escolares do governo de Minas Gerais.

A escolha por uma visão ergológica para este trabalho teve como objetivo privilegiar a visão dos diretores escolares que diferente dos gestores públicos que formulam as políticas para a educação, estão em aderência a atividade de trabalho e a vivenciam diariamente muitas vezes não conseguem se distanciar do trabalho para pensar/refletir sobre sua própria atividade. A escolha por essa abordagem também possibilitou que este estudo tivesse uma perspectiva transversal na qual os paradigmas das ciências sociais propostos por Burrell e Morgan (1979) se tornam permeáveis para possibilitar um melhor entendimento dos fenômenos sociais.

Em relação a atuação dos diretores escolares, a pesquisa do referencial teórico e as entrevistas realizadas confirmam a importância destes profissionais para a qualidade da educação na escola. Os diretores escolares possuem um grande hall de competências para que sua função seja executada de forma satisfatória. Estes estão envolvidos com demandas que se relacionam a comunidade no qual a escola está inserida, a educação e a qualidade do ensino, a demandas administrativas e a gestão de pessoas bem como as da gestão pública.

A atividade de gestor escolar se encontra em uma encruzilhada onde todas estas variáveis se encontram, esses profissionais precisam demonstrar flexibilidade para atender as demandas do cotidiano de uma escola, onde as variáveis podem ser infinitas e ao mesmo tempo serem rígidos para se encaixarem nas legislações que regem a gestão pública brasileira.

Esse movimento entre a flexibilidade necessária para o exercício do cargo e a rigidez da gestão imposta pela gestão pública materializa de forma clara a desaderência entre as normas antecedentes, as expectativas e regras que se vinculam ao cargo de diretor escolar e o exercício do cargo.

Todos os entrevistados citaram o afastamento das legislações e normativos da realidade da escola. Apesar de reconhecerem a importância e até mesmo sua submissão a estas normas as entrevistas demonstraram uma clara renormalização por parte dos diretores escolares que a todo momento precisam adaptar às normas antecedentes a sua realidade. Os entrevistados abordam estas renormalizações como facilitadores para o exercício do cargo, relatando a impossibilidade de seguir “ao pé da letra” todas as normas propostas sem prejuízo para a realização das atividades.

Outro ponto proposto por Schwartz (2011a) que encontra ressonância nos entrevistados é a existência do vazio de prescrições e normas antecedentes que são preenchidos pelos saberes dos próprios trabalhadores. Como exemplos desse vazio de normas as entrevistas trazem o aspecto político da função de diretor escolar, que é demonstrado como de grande relevância por pesquisadores que se dedicam ao estudo da educação e da gestão escolar como proposto por Paro (2003) e Lück (2009), mas não é abordada de forma contundente pelas normas antecedentes disponíveis para os diretores escolares entrevistados. Entretanto essa lacuna é muitas vezes preenchida por uma habilidade política construída por meio de outros conhecimentos, ou por saberes adquiridos por meio da experiência no exercício do cargo, uma vez que a maioria dos entrevistados reconhecem deter essa habilidade.

O vazio de normas antecedentes também pode ser percebido na lacuna da formação formal disponibilizada para estes servidores. Pelos relatos das entrevistas os cursos de graduação praticamente não dedicam espaço para tratar a gestão escolar e formalizar saberes necessários à administração de uma escola. Cabe aos profissionais apreender estes saberes na prática. Sem uma formação formal para o cargo os diretores escolares, principalmente os inexperientes, não sabem o que esperar da função e assim não conseguem se preparar com antecedência, ao menos formalmente para a tarefa que os espera.

Sobre este ponto, o cargo de vice-diretor ganha importância pois permite ao trabalhador ganhar experiência no cargo sem assumir todas as responsabilidades da gestão escolar. A formação de um grupo de gestão formado pelo diretor e vice-diretor é de suma importância pois permite o compartilhamento das experiências e o debate que contribuirá para que os atuais vice-diretores possam assumir o cargo de diretor escolar com as devidas competências desenvolvidas no cotidiano do trabalho.

Com relação às impressões dos diretores escolares em relação a certificação ocupacional, pode-se concluir que apesar de considerar o processo como uma forma de validar as

competências necessárias os entrevistados não consideram que a certificação tenha a capacidade de preparar e selecionar os melhores candidatos para o cargo.

Pode-se concluir que a certificação apresenta deficiências em sua forma e conteúdo. Por ser composta apenas por uma prova de questões objetivas a certificação não é capaz de atestar as competências dos diretores escolares em aderência a atividade de trabalho, logo não é possível medir a capacidade dos candidatos de transformar os saberes formais em competências execução do trabalho. Com relação ao conteúdo programático a certificação também é falha, pois não consegue apreender a realidade de trabalho de um diretor escolar e foca apenas nos conhecimentos de legislações e sistemas que avaliam o ensino.

Para que a certificação possuísse a capacidade de formar e selecionar os melhores candidatos seria necessário que os mesmos experimentassem a realidade do trabalho e fossem avaliados durante a execução de suas tarefas. Assim seria possível avaliar as competências dos candidatos e a sua capacidade de transformá-las em ação.

É preciso ressaltar que sugestão acima possui limitações, uma vez que a certificação é apenas uma das etapas para que o candidato possa assumir o cargo de diretor escolar, visto que o governo do estado adota eleições diretas com a comunidade escolar para a indicação do diretor. Ao adotar esta metodologia o governo do estado propõe um avanço, em relação com relação ao observado no Brasil, quando permite que a comunidade se envolva e escolha o gestor de sua escola. Este avanço traz uma maior complexidade para a certificação pois não garante que aqueles que possuam as melhores notas serão os gestores escolhidos pela comunidade escolar.

Outra limitação se impõe para instituição de mudanças no processo de certificação é o grande número de candidatos a quantidade de escolas e a limitada quantidade de recursos disponíveis para a sua realização.

Pode-se concluir que a implantação da certificação ocupacional estudada foi efetuada a reboque de um movimento nacional que teria como finalidade a melhoria dos resultados do ensino no Brasil, que instituiu uma sistemática de métricas e controles para se avaliar a evolução da qualidade do ensino no país. Este movimento é um claro exemplo da injeção de valores do mercado, dos valores individuais que são passíveis de quantificação sobre o polo político, dos valores não quantificáveis, do bem comum.

Verificada a relação entre as competências/qualidades do gestor escolar à essa melhoria a certificação ocupacional passou a ser o selo de qualidade do profissional que ocupa este cargo, que valida os esforços do governo estadual para a melhoria da qualidade de ensino. É válido ressaltar, que a busca por essa validação não pode ser isenta de críticas, visto que a sistemática de métricas e avaliações da educação podem gerar resultados duvidosos, que pode ainda estabelecer uma lógica perversa de premiação àqueles que alcancem os melhores resultados reforçando a desigualdade de condições entre as escolas. Além disso, esta lógica coloca os diretores escolares e professores sobre grande pressão para a apresentação de resultados o que pode comprometer a fidedignidade dos dados.

Por fim, este trabalho faz a contribuição de trazer para os debates no campo de administração a possibilidade de utilização da ergologia como forma de estudar os conceitos de certificação e competências e demonstrar que o olhar ergológico pode contribuir com os estudos destes conceitos. Além disso, ao trazer a profissão do diretor escolar para os debates no campo de administração o presente trabalho contribui para o debate da gestão escolar para além do campo da educação, possibilitando novas visões que possam inspirar novos estudos e debates. Estudos que explorem uma maior amplitude geográfica e que abordem um número maior de escolas e diretores podem evidenciar diferenças regionais que possam existir. Outra possibilidade é a aplicação de outras metodologias próximas a ergologia que possam se aprofundar ainda mais no exercício da atividade do diretor escolar, como por exemplo a metodologia de história de vida ou trajetória de vida.

Ao final da pesquisa, depois de dedicar tanto tempo para entender a realidade dos diretores escolares e sua profissão é marcante perceber o quanto esse profissional é exigido, os diversos papéis e facetas que precisa apresentar, a grande responsabilidade que carregam nos ombros e o pouco reconhecimento e valorização que nossa sociedade dá a este profissional tão importante.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Admin. Pub.-RAP**, Rio de Janeiro, v. 41, p 67-86, 2007.
- ALVES, V. A. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: uso de si e circulações de valores, saberes competências**. Orientador: Daisy Moreira Cunha. 2009. 136 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ALEXIM, J. C. Certificação profissional: a certificação nos domínios da educação profissional e do mercado de trabalho. *In: 37ª REUNIÃO DE DIRETORES REGIONAIS DO SENAC*. Campos do Jordão, **Resumo dos Trabalhos**. Campos do Jordão: [s.n.], 2001. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/272/boltec272a.htm>. Acesso em 13 de maio de 2018.
- ALEXIM, J. C.; BRÍGIDO, R. (orgs.). **Certificação de competências profissionais: glossário de termos técnicos**. 1 ed., Brasília: OIT, 2002. Disponível em http://www.oitbrasil.org.br/info/publ_result.php. Acesso em 13 de maio de 2018.
- ALEXIM, J. C.; LOPES, C. L. E.. **A certificação profissional revisitada**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 2-15, 2003.
- ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Orientador: Lucilia Regina de Souza Machado. 2001. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ARAÚJO, E. M. G.; ALEVATO, H. M. R. Abordagem ergológica da organização e das condições de trabalho em uma unidade de alimentação e nutrição. **INGEPROInovação, gestão e produção**. v. 3, n. 1, p. 10-22. jan, 2011.
- ARAÚJO, E S. **Gestão Escolar Na Rede Estadual De Minas Gerais: Desafios da formação administrativa do Diretor**. Orientador: Victor Cláudio Paradela Ferreira. 2017. 182 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.
- BALÃO, R. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual-1964-2004**. Orientador: Maria Lucia Spedo Hilsdorf. 2011. 215 p. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006. p. 208.
- BITENCOURT, C. C. **A Gestão de Competências Gerenciais: A contribuição da Aprendizagem Organizacional**. Orientador: Roberto Lima Ruas. 2001. 320 p. Tese de Doutorado. (Escola de Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto, 2003.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOYATZIS, R. **The Competent Manager**: a model for effective managers. Nova York: John Wiley & Sons, 1982. p. 328.

BRANDÃO, H. P. *et al.* Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais. **Psicologia: Teo. e Pesq.** Brasília, v. 26, n. 1, p. 171-182, Mar. 2010

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. 496 p. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>. Acesso em: 02 de março 2018.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. MEC, Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Congresso Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Atualizado em 2014. Acesso em 03 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Certificação Profissional**: proposta governamental. Brasília: MTE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/certifica_proposta.pdf. Acesso em 15 de maio de 2018.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 05 de abril de 2018

BRESSER-PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **Rev. Admin. Púb. RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 391–410, Abril 2008.

BRITO, J.. Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. **DP&A**, Rio de Janeiro: p. 91-114, 2004.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006. p. 208.

DIAS, D. S. *et al.* Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente. **Rev. Eletrônica de Educação**, São Carlos, 9 v.1, p. 211-227, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1202/389>. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 27-38, 2001.

DRABACH, N. As formas de provimento à função de diretor escolar no Brasil a partir da Reforma do Estado de 1995. XXI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013. **Anais**, Recife, 2013.

DUTRA, J.S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2008.

DURRIVE, L. A atividade humana simultaneamente intelectual e vital: Esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trab., educ. e saúde**, Rio de Janeiro. v. 9, p. 47-67, 2011

DURRIVE, L. **Compétence et activité de Travail**. Paris: Logiques Sociales, 2016. P. 256.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da Ergologia. **Laboreal**, Lisboa v.4, p.23-28. 2008.

FORTUNATTI, J. **Gestão da educação pública**: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 176 p., 2008.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos Aval. Educacional**, Salvador, v. 27, p. 1-28, 2016.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Rev. Admin. contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, outubro. 2005.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 280.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. administração de empresas**, São Paulo v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES JÚNIOR, A. B.; CUNHA, D. M. Ergologia: um projeto-herança de clínicas singulares. In: **Conectando Saberes**: dispositivos sociais de prevenção de acidentes e doenças no trabalho. 1 ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015, p. 431-460.

GUIMARÃES, L. V. M. et al. Contribuições ergológicas: olhares sobre os processos decisórios a partir da lente dos “usos de si”. In: **Anais** do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. 2016. Belo Horizonte.

HOLZ, E. B. Pesquisa Ergológica: cientificidade, coerência, paradigma e articulação conceitual. **Rev. Gestão & Conexões**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 210-230, 2013.

HOLZ, E. B.; BIANCO, F. M. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. **Cadernos EBAPÉ**, São Paulo v.12, p. 494-512, ago, 2014

IBOPE. Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública. **Relatório de Pesquisa**. 2009. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor_escolar.pdf. Acesso em: 26 de março de 2018.

INEP. **IDEB Resultado e Metas**. Atualizado em 05 de setembro de 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=501867>. Acesso em 30 abril de 2018.

INEP. **Sinopses Estatísticas 2017**. Atualizado em 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 30 de abril de 2018.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 60-3, 2006.

LESSA, P. B.; TEIXEIRA, B. B. Diretores de escola em Minas Gerais querem currículo unificado?. **Cad. Cenpec| Nova série**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2014.

LESSARD, C.. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educ. em Revista**, São Paulo v. 44, p. 143-163, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, p. 47-69, 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, 2008.

LUZ, T. R. **Telemar-Minas**: Competências que marcam a diferença. Orientador: Suzana Braga Rodrigues. 2001. p. 317. Tese (Doutorado em Administração) Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. Belo Horizonte, 2001.

KATSAMUNSKA, P. Classical and Modern Approaches to Public Administration. **Economic Alternatives**, Sofia, n. 1, p. 74–81, 2012.

MEC. **Formação continuada para professores**. Atualizado em 27 de setembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: 12 de abril de 2018

MENDONÇA, E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educ. e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001.

MCCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, Washington, p. 1-14, jan. 1973.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011**. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.almg.gov.br>. Acesso em 27 de abr. de 2018.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.almg.gov.br>. Atualizado em 2014. Acesso em 01 de março de 2018.

MINAS GERAIS. **Lista de Escolas** (Lista atualizada de escolas estaduais de Minas Gerais. Contém nomes, endereços, telefones e outros dados das instituições). 05 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 03 junho de 2018.

MINAS GERAIS. **Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual tem edital publicado**. 29 de outubro de 2014. Atualizado em 30 de outubro de 2014. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6506-processo-de-certificacao-ocupacional-de-diretor-de-escola-estadual-tem-edital-publicado>. Acesso em: 24 abril 2018.

MORAIS, A. P. ET AL. Noções/significado (s) de competência (s): Uma revisão teórica. Revista **Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Curitiba, v. 20, n. 2, 2016.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

MTE. **Sistema Nacional de Certificação Profissional**: proposta governamental. 2005 Disponível em: http://portal.mte.gov.br/setec/arquivos/pdf/certifica_proposta.pdf. Acesso em: 13 de maio 2018.

MUZZI, D. **Certificação ocupacional de gestores públicos: inovação ou conservadorismo?**. Orientador: Ricardo Carneiro. 2010. p. 232. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2010.

NASCIMENTO, M. I. M. O Império e as Primeiras Tentativas de Organização da Educação Nacional (1822-1889). **HISTDBR**, Campinas, v. 5, p. 1-12, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Acesso em: 06 de abril de 2018.

NEVES, T. P. As contribuições da ergologia para a compreensão da biossegurança como processo educativo: perspectivas para a saúde ambiental e do trabalhador. **O Mun. da Saúde**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 367-375, 2008.

OIT. **Certificação e Competências Profissionais**. Análise Qualitativa do Trabalho, Avaliação e Certificação de Competências–Referenciais Metodológicos. Brasília: OIT, 2002.

OIT. **Certificação de Competências Profissionais**: relatos de algumas experiências brasileiras, 1. Ed. Brasília: OIT, 2002(a).

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Sociedade**, São Paulo v. 32, n. 115, 2011.

PAES DE PAULA, A. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cadernos EBAPE**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 24-46, 2016.

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: A escola pública experimenta a democracia 2ª edição. Campinas: Xamã, 2003. 135 p.

PARENTE, M. M. de A.; LÜCK, H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília: IPEA, 1999. 59 p.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução: Laura Solange Pereira. São Paulo: Penso Editora, 2013. 224 p.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48, 1996.

POLLITT, C.; GROUP, E. Avaliando reformas da gestão pública: uma. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 53, n. 3, p. 7–32, 2002

RAUPP, F. M.; BEUREN, I M. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências as Ciências Sociais**: Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

RODRIGUES, M. A. *et al.* Choque de Gestão, certificação ocupacional e competências: o caso do estado de Minas Gerais. In: Encontro de Administração Pública e Governança—EnAPG, 2008, Salvador. **Anais**. Salvador. 2008.

SILVA, G. A. B. et al. Gestão de organizações públicas: uma análise bibliométrica das competências dos gestores escolares. **Temas de Admin. Pública**, Brasília, v. 10, n. 1, p.105-127, 2015.

SANT'ANNA, A.S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho**: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração. Orientador: Zelia Miranda Kilimnik. 2002. 366 p. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte – MG, 2002.

SÃO PAULO. **Resolução SE 90, de 3 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas, 2009.

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 15, n. 44, p. 380-412, 2010.

SEE-MG. **Missão e Valores**. Atualizado em 25 de Abril de 2014. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SEE-MG. **Organograma**. Atualizado em 03 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/mapa-do-site/servicos-18/organograma>. Acesso em: 28 abr. 2018

SEE-MG. **Educação em Minas Gerais – Educacenso 2016(a)**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Educacenso%202016.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SEE-MG. **SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública** Atualizado em 25 de outubro de 2016 (b). Disponível em: <http://sreleopoldina.educacao.mg.gov.br/atendimento/43-noticias-dire/151-simave-sistema-mineiro-de-avaliacao-e-equidade-da-educacao-publica>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SILVA, M. J. de A. e. **Regulação Educativa**: O uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. Orientador: Dalila Andrade Oliveira. 2011. 240f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte – MG, 2011.

SILVA, Tathiana Gouvêa da. **Ações e Práticas Do Diretor Escolar: Da Origem às Características Atuais da Profissão no Estado de São Paulo**. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Nº25, 2011b, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011. p.1-10.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 84, p 873-895, 2003.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, São Paulo, n. 1, p. 173-190, 2010.

TEIXEIRA *et al.* Gestão escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança. **Relatório de Pesquisa**. Juiz de Fora: UFJF/Fapemig/CAEd, 2013. Disponível em: www.caed.ufjf.br/relario54852gestaoescolar. Acesso em 14/06/2018.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. O Banco Mundial e as políticas educacionais, Washington, v. 2, p. 125-193, 1996.

TRINQUET, P.. Trabalho e educação: o método ergológico. **HISTEDBR**, Campinas, v. 10, n. 38e, p. 93-113, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 176 p., 1987.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em Administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Org.) **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 224 p., 2004.

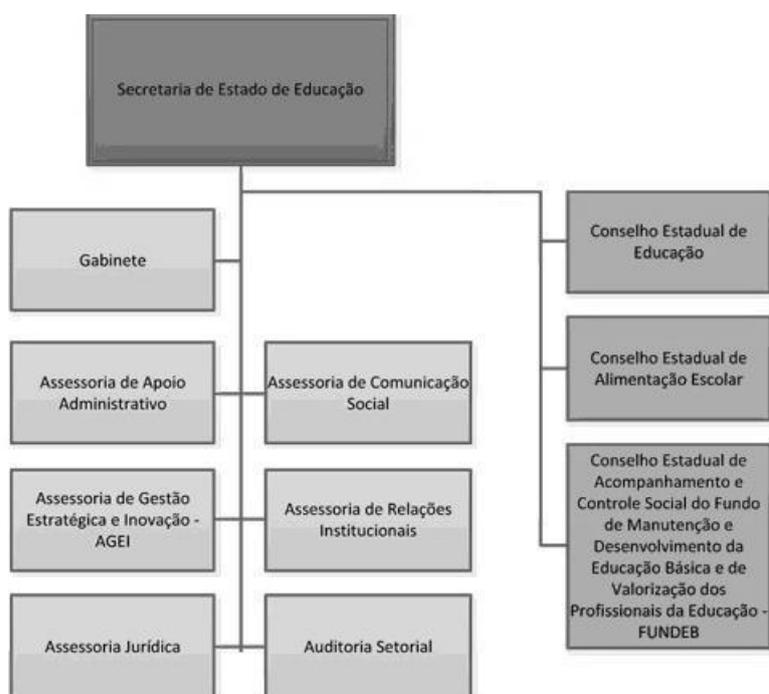
YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. São Paulo: Bookman, 320 p. 2010.

- SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trab. & Educação**. Belo Horizonte, n.º. 07, p. 38-46, 2000
- SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**, v.1, n. 5, p. 27-52, dez. 127 2000a. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/32-artigos-schwartzzy.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2019.
- SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Trab. & Educação** Belo Horizonte, v. 12, n.º 1, p 21-34, 2003.
- SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trab., Educ. e Saúde**. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 33-55, 2004.
- SCHWARTZ, Y. Entrevista. Revista Trabalho, **Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.
- SCHWARTZ, Y. Un bref aperçu de l'histoire culturelle Du concept d'activité. **Revue @ctivités**. v. 4, p. 22-133, 2007.
- SCHWARTZ, Y. Produzir saberes entre aderência e desaderência. **Educ. Unisinos**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 264-273, 2009.
- SCHWARTZ, Y. Qual sujeito para qual experiência? **Tempus Actas de Saúde Coletiva**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 55-67, 2011.
- SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: SCHWARTZ, Y. DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia II**. Diálogos sobre a atividade Humana. Tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte. Fabrefactum, 396 p. 2015.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs) **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. Niterói: EdUFF, 309 p. 2010.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho & Ergologia II**. Diálogos sobre a atividade Humana. Tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte. Fabrefactum, 2015.
- WINTERTON, J.; WINTERTON, R. **Developing managerial competence**. Routledge, 2002.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. [recurso eletrônico] tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn – Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**; tradução. Maria Helena, São Paulo, Atlas, 200 p. 2001.

APÊNDICE A

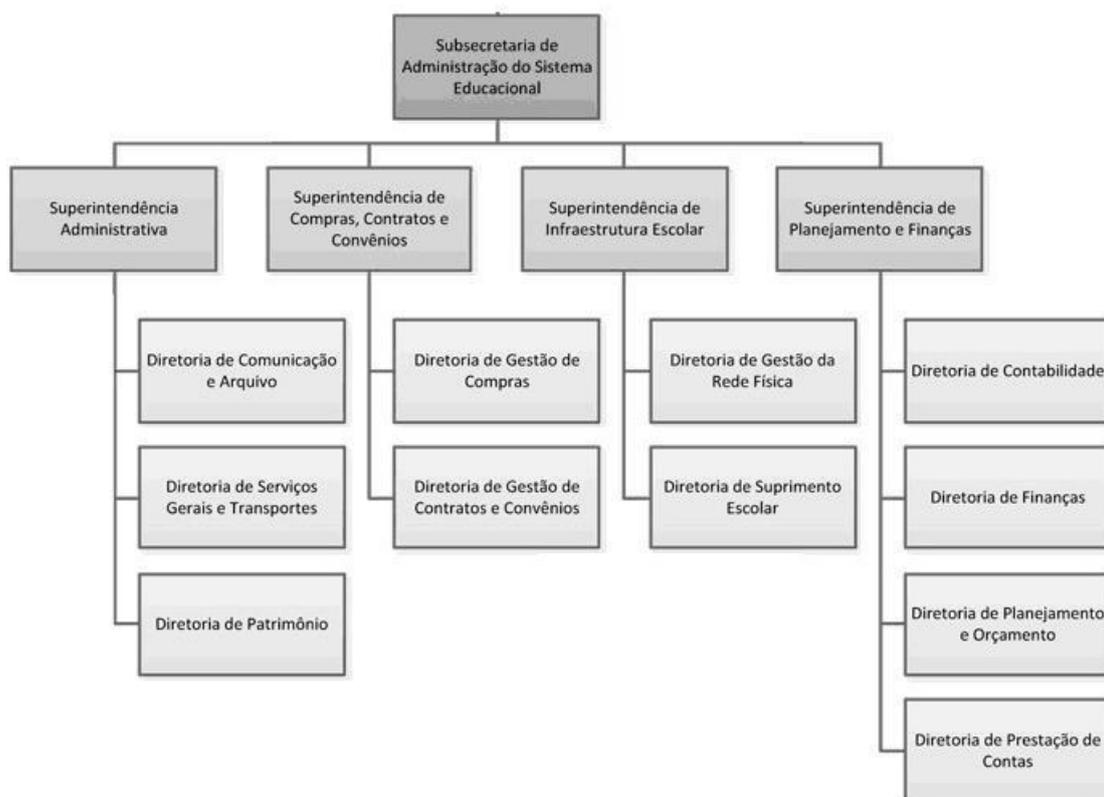
O Apêndice A apresenta o organograma de toda a SEE-MG. Para facilitar a visualização pelo leitor, o organograma foi dividido entre o Gabinete da Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais, Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos e o organograma da Magistra e das Secretarias Regionais de Educação.

Figura 11 - Organograma do Gabinete da SEE-MG



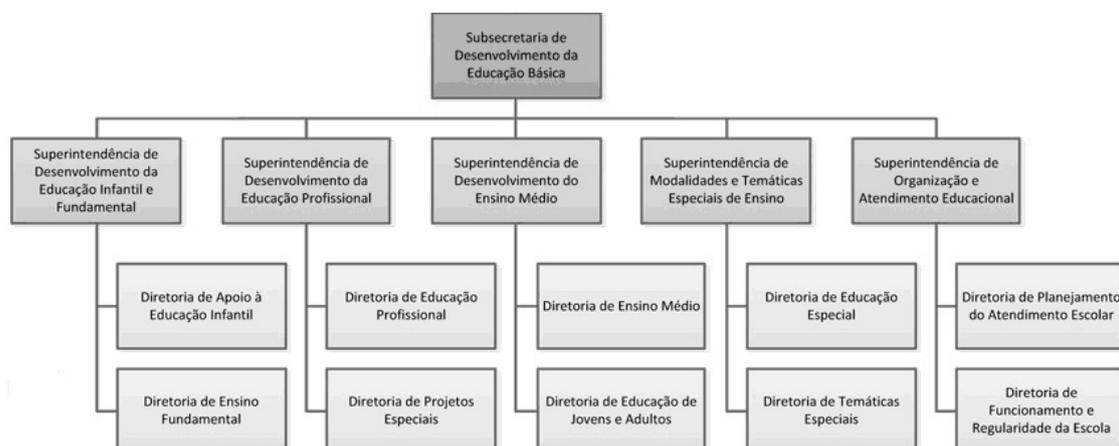
Fonte: SEE-MG, 2016

Figura 12 - Organograma da Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional



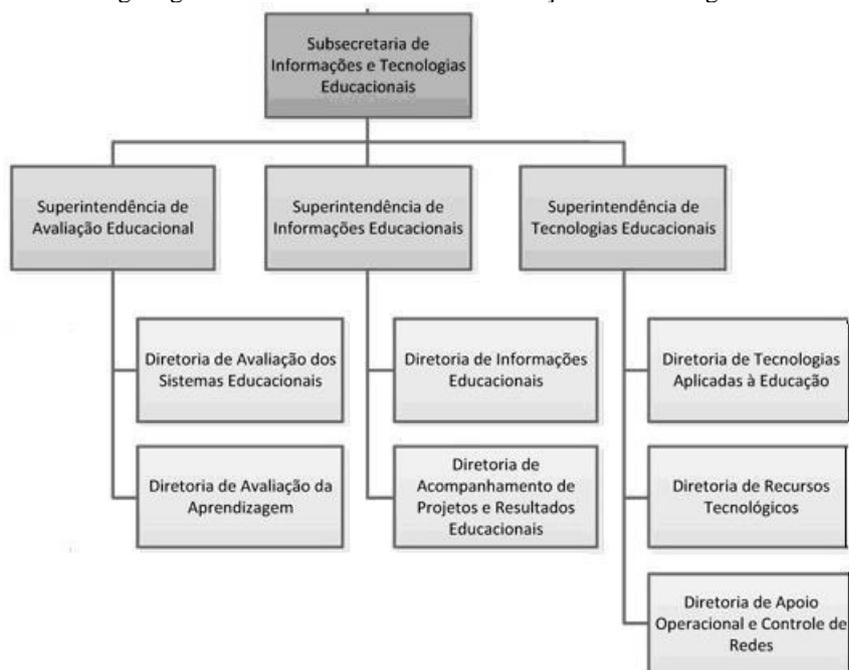
Fonte: SEE-MG, 2016.

Figura 13 - Organograma da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação



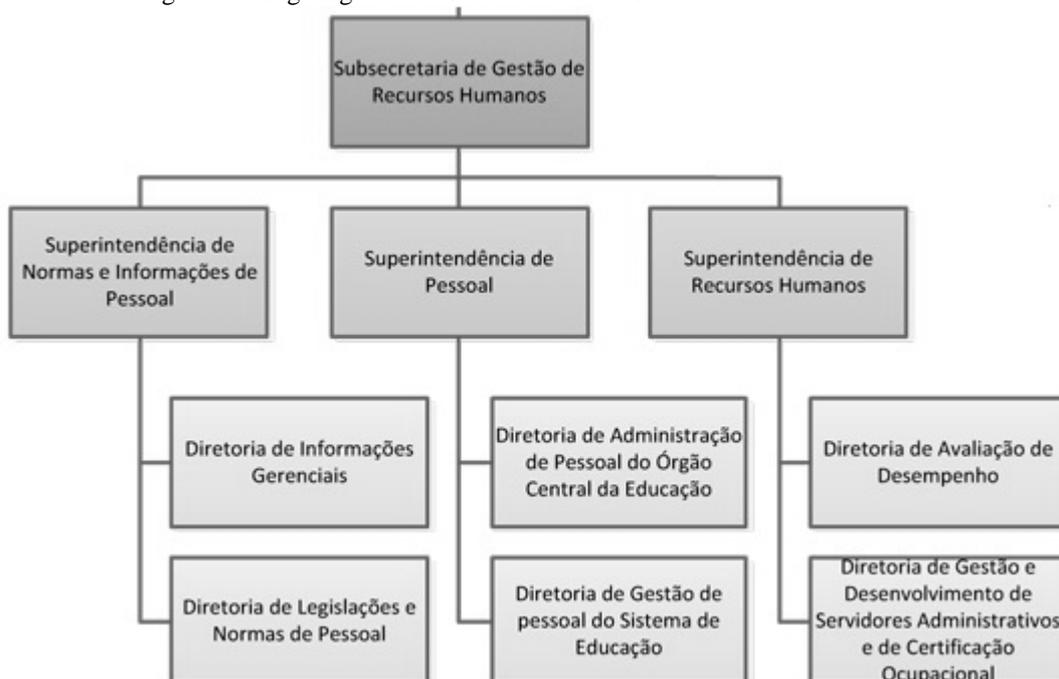
Fonte: SEE-MG, 2016.

Figura 14 - Organograma da Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais



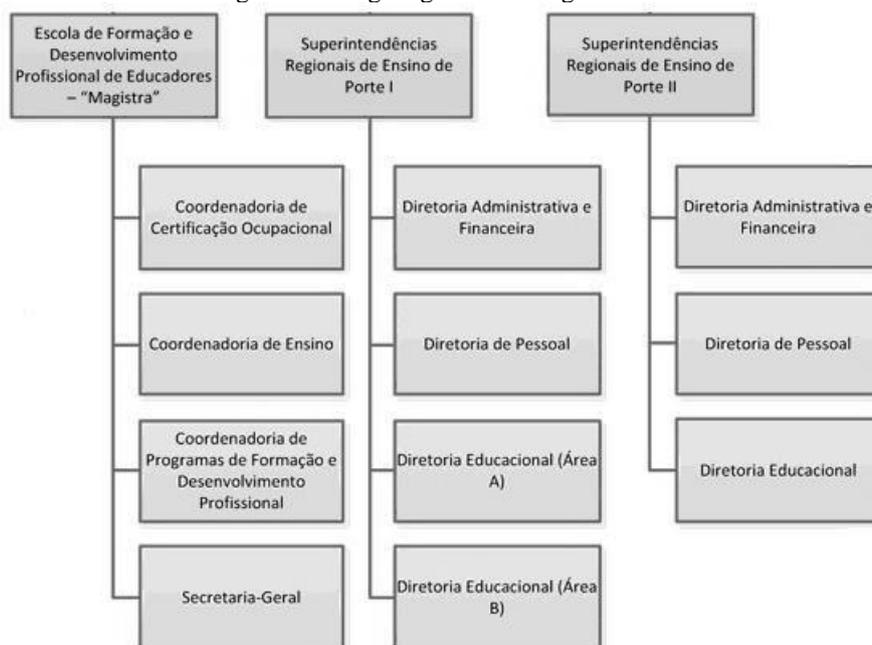
Fonte: SEE-MG, 2016.

Figura 15- Organograma da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos



Fonte: SEE-MG, 2016.

Figura 16 - Organograma da Magistra e das SREs



Fonte: SEE-MG, 2016.