



BRANNER GLOBAL EIN 35-2776601, registrada no DCHIE Comissão Independente de Ensino Superior sob nº70481193, Germay Dr, Unidade 4 #2696, Wilmington Delaware, USA, Zip Code 19804. Programa de pós-graduação strictu sensu - Doutorado Acadêmico em Ciências da Educação

DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO EDUCACIONAL E DE PESSOAS NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE DIRETORES E SECRETÁRIOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REGIÃO DA AMAUC

CLODOALDO FORNARI

**Wilmington-Delaware – USA
2026**

GESTÃO EDUCACIONAL E DE PESSOAS NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE DIRETORES E SECRETÁRIOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REGIÃO DA AMAUC

CLODOALDO FORNARI

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Pós-graduação stricto sensu da Banner Global University, como requisito parcial para a conclusão do Doutorado em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Claudia Neves Luz.

**Wilmington - Delaware - USA
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F178c FORNARI, Clodoaldo.

GESTÃO EDUCACIONAL E DE PESSOAS NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE DIRETORES E SECRETÁRIOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REGIÃO DA AMAUC / Clodoaldo Fornari. – Wilmington, Delaware: USA - Branner Global University, 2026.

158 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Cláudia Neves Luz.

Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - BRANNER GLOBAL UNIVERSITY - Wilmington-Delaware, USA 2026.

1. Gestão educacional. Competências gerenciais. Diretores escolares. Secretários municipais de educação. Formação continuada. AMAUC.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de sabedoria, força e esperança, por ter me sustentado ao longo desta trajetória acadêmica e por ter me concedido perseverança para superar os desafios encontrados durante a realização do Doutorado.

Aos meus familiares e amigos, expresso minha sincera gratidão pelo apoio, pelo incentivo, pela compreensão e pela presença constante em todos os momentos desta caminhada.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Claudia Neves Luz, manifesto meu profundo agradecimento pela orientação dedicada, pela disponibilidade, pelo conhecimento compartilhado e pelas valiosas contribuições oferecidas durante o desenvolvimento desta pesquisa. Sua competência, sensibilidade e compromisso acadêmico foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Agradeço também a esta Instituição de Ensino pela oportunidade de realizar um Doutorado com qualidade, excelência acadêmica e compromisso com a formação humana e profissional.

Por fim, expresso meu reconhecimento a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta importante etapa da minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa tem como destaque as competências gerenciais mobilizadas por diretores escolares e secretários municipais de educação no sistema público de ensino, considerando as especificidades dos municípios que integram a região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), em Santa Catarina. Parte-se do entendimento de que a gestão educacional constitui dimensão estratégica da ação pública, pois organiza recursos humanos, financeiros, administrativos e pedagógicos necessários à garantia do direito à educação. O problema investigado concentra-se na distância entre as crescentes exigências atribuídas aos gestores educacionais e os processos de formação, acompanhamento e desenvolvimento profissional disponíveis para o exercício dessas funções. O objetivo geral consiste em analisar as competências gerenciais que fundamentam a atuação de diretores escolares e secretários municipais de educação, considerando suas relações com liderança, gestão de pessoas, governança, participação democrática e qualidade institucional. Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e aplicado, com apoio bibliográfico e documental e realização de entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais da região da AMAUC. Os dados são analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin, permitindo a identificação de categorias relacionadas às competências técnicas, humanas, conceituais, ético-políticas, administrativas e pedagógicas. A fundamentação teórica dialoga com autores que discutem gestão educacional, liderança, gestão de pessoas, participação democrática e desenvolvimento profissional, como Lück, Libâneo, Paro, Chiavenato, Nóvoa, Bardin, Oliveira, Costa, Leal, Camargo, Tamada e Cunha. A pesquisa parte da compreensão de que o desempenho da gestão pública educacional não depende apenas de atributos individuais dos gestores, mas da interação entre capacidade profissional, condições institucionais, cultura organizacional, financiamento, participação social e continuidade das políticas públicas. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar o debate acadêmico sobre a profissionalização da gestão educacional, evidenciando entraves, necessidades formativas e possibilidades de fortalecimento da atuação de diretores e secretários municipais de educação. Como contribuição aplicada, o estudo propõe diretrizes para um plano de formação continuada destinado a esses gestores, contextualizado às necessidades da região da AMAUC. Tais diretrizes contemplam liderança educacional, gestão de pessoas, planejamento estratégico, governança pública, comunicação institucional, mediação de conflitos, tomada de decisão, gestão democrática e uso de indicadores educacionais. Conclui-se que a qualificação da gestão educacional pública exige processos formativos permanentes, colaborativos e situados, capazes de articular competência técnica, sensibilidade humana, compromisso democrático e responsabilidade pública.

Palavras-chave: Gestão educacional. Competências gerenciais. Diretores escolares. Secretários municipais de educação. Formação continuada. AMAUC.

ABSTRACT

This study investigates the managerial competencies mobilized by school principals and municipal secretaries of education within the public education system, considering the specific characteristics of the municipalities that comprise the Association of Municipalities of Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), in the state of Santa Catarina, Brazil. The research is grounded on the understanding that educational management constitutes a strategic dimension of public administration, as it organizes the human, financial, administrative, and pedagogical resources required to ensure the right to education. The research problem concerns the gap between the increasing demands placed upon educational leaders and the opportunities for professional preparation, support, and continuing development available to them. The main objective is to analyze the managerial competencies that underpin the work of school principals and municipal education secretaries, considering their relationship with leadership, people management, governance, democratic participation, and institutional quality. Methodologically, the study adopts a qualitative, exploratory, descriptive, and applied approach, supported by bibliographical and documentary research and semi-structured interviews conducted with educational managers from the AMAUC region. Data are analyzed using Bardin's Content Analysis technique, enabling the identification of categories related to technical, human, conceptual, ethical-political, administrative, and pedagogical competencies. The theoretical framework is based on studies addressing educational management, leadership, people management, democratic participation, and professional development, including contributions from Lück, Libâneo, Paro, Chiavenato, Nóvoa, Bardin, Oliveira, Costa, Leal, Camargo, Tamada, and Cunha. The study assumes that the effectiveness of public educational management depends not only on the individual competencies of managers but also on the interaction between professional capacity, institutional conditions, organizational culture, funding, social participation, and the continuity of public policies. The expected results seek to broaden academic discussions on the professionalization of educational management by identifying institutional challenges, professional development needs, and opportunities to strengthen the performance of school principals and municipal education secretaries. As an applied contribution, the study proposes guidelines for a continuing professional development plan tailored to the needs of educational leaders in the AMAUC region. These guidelines encompass educational leadership, people management, strategic planning, public governance, institutional communication, conflict mediation, decision-making, democratic management, and the use of educational indicators. The study concludes that improving public educational management requires continuous, collaborative, and context-sensitive professional development processes capable of integrating technical competence, human sensitivity, democratic commitment, and public responsibility.

Keywords: Educational management; Managerial competencies; School principals; Municipal education secretaries; Continuing professional development; AMAUC.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio las competencias gerenciales movilizadas por los directores escolares y los secretarios municipales de educación en el sistema público de enseñanza, considerando las particularidades de los municipios que integran la Asociación de Municipios del Alto Uruguay Catarinense (AMAUC), en el estado de Santa Catarina, Brasil. El estudio parte de la comprensión de que la gestión educativa constituye una dimensión estratégica de la administración pública, ya que organiza los recursos humanos, financieros, administrativos y pedagógicos necesarios para garantizar el derecho a la educación. El problema de investigación se centra en la brecha existente entre las crecientes exigencias atribuidas a los gestores educativos y las oportunidades de formación, acompañamiento y desarrollo profesional disponibles para el desempeño de sus funciones. El objetivo general consiste en analizar las competencias gerenciales que fundamentan la actuación de los directores escolares y de los secretarios municipales de educación, considerando su relación con el liderazgo, la gestión de personas, la gobernanza, la participación democrática y la calidad institucional. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, descriptivo y aplicado, sustentado en investigación bibliográfica y documental, así como en entrevistas semiestructuradas realizadas con gestores educativos de la región de la AMAUC. Los datos fueron analizados mediante la técnica de Análisis de Contenido de Bardin, permitiendo identificar categorías relacionadas con las competencias técnicas, humanas, conceptuales, ético-políticas, administrativas y pedagógicas. El marco teórico se fundamenta en estudios sobre gestión educativa, liderazgo, gestión de personas, participación democrática y desarrollo profesional, destacándose las contribuciones de Lück, Libâneo, Paro, Chiavenato, Nóvoa, Bardin, Oliveira, Costa, Leal, Camargo, Tamada y Cunha. La investigación parte del supuesto de que la calidad de la gestión pública educativa depende no solo de las competencias individuales de los gestores, sino también de la interacción entre la capacidad profesional, las condiciones institucionales, la cultura organizacional, el financiamiento, la participación social y la continuidad de las políticas públicas. Se espera que los resultados contribuyan a ampliar el debate académico sobre la profesionalización de la gestión educativa, identificando desafíos institucionales, necesidades de formación y posibilidades de fortalecimiento de la actuación de directores escolares y secretarios municipales de educación. Como aporte aplicado, el estudio propone directrices para un plan de formación continua dirigido a estos gestores, contextualizado a las necesidades de la región de la AMAUC. Dichas directrices abarcan liderazgo educativo, gestión de personas, planificación estratégica, gobernanza pública, comunicación institucional, mediación de conflictos, toma de decisiones, gestión democrática y uso de indicadores educativos. Se concluye que el fortalecimiento de la gestión pública educativa requiere procesos permanentes, colaborativos y contextualizados de desarrollo profesional, capaces de integrar competencia técnica, sensibilidad humana, compromiso democrático y responsabilidad pública.

Palabras clave: Gestión educativa; Competencias gerenciales; Directores escolares; Secretarios municipales de educación; Formación continua; AMAUC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fundamentos da gestão educacional no sistema público de ensino e seus desafios para a consolidação da gestão democrática	27
Figura 2 – Dimensões integradas da gestão de pessoas nas instituições públicas de educação	31
Figura 3 – Produção científica selecionada sobre gestão por competências na administração pública brasileira, no período de 2010 a 2019	41
Figura 4 – Articulação das competências gerenciais necessárias à gestão educacional pública	47
Figura 5 - Dimensões do papel do diretor na organização e na gestão da escola pública	52
Figura 6 - Eixos de atuação do secretário de educação na administração do sistema municipal de ensino	61
Figura 7 – Matriz integrada das competências dos gestores educacionais	65
Figura 8 – Integração entre liderança, comunicação institucional e mobilização das equipes	69
Figura 9 – Ciclo de mediação de conflitos e tomada de decisão na gestão educacional	73
Figura 10 – Integração entre governança, planejamento estratégico e gestão dos processos educacionais	78
Figura 11 – Relações entre gestão de pessoas, relações interpessoais e clima organizacional	82
Figura 12 – Diagrama do percurso investigativo da pesquisa	102
Figura 14 – Diagrama da coleta de dados da pesquisa	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gestão educacional no sistema público de ensino: fundamentos, políticas e princípios democráticos	23
Quadro 2 – Gestão de pessoas nas instituições públicas de educação: concepções e desafios	32
Quadro 3 – Síntese da categorização temática segundo Bardin	121
Quadro 4 – Categorização das observações realizadas segundo Bardin	126
Quadro 5 – Plano de ação para formação continuada de diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Problema e questões de pesquisa	14
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Objetivo geral	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3 Justificativa e relevância da pesquisa	15
1.4 Organização da tese	18
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	20
2.1 Gestão educacional no sistema público de ensino: fundamentos, políticas e princípios democráticos	20
2.2 Gestão de pessoas nas instituições públicas de educação: concepções e desafios	27
2.3 Liderança educacional e competências gerenciais como eixos da gestão pública.	34
2.4 A produção bibliográfica nacional sobre gestão educacional, gestão de pessoas e competências gerenciais	38
CAPÍTULO 3: COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE DIRETORES E SECRETÁRIOS EDUCACIONAIS NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO	43
3.1 O papel do diretor escolar na organização e na gestão da escola pública	48
3.2 O papel do secretário de educação na administração dos sistemas municipais de ensino	57
3.3 Competências técnicas, humanas, conceituais e ético-políticas dos gestores educacionais	62
3.4 Liderança, comunicação institucional e mobilização das equipes	66
3.5 Mediação de conflitos e tomada de decisão na gestão educacional	70
3.6 Planejamento estratégico, governança e gestão dos processos educacionais.	74
3.7 Gestão de pessoas, relações interpessoais e clima organizacional	78
3.8 Gestão democrática, participação e articulação com a comunidade escolar	83
3.9 Formação continuada e desenvolvimento profissional de diretores e secretários educacionais	86
3.10 Desafios institucionais e limitações da atuação gerencial no sistema público de educação	89

3.11 A gestão educacional e de pessoas no contexto dos municípios da região da AMAUC	93
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA	97
4.1 Enfoque metodológico	97
4.2 Tipo de estudo	97
4.3 Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada	98
4.4 Estudo	99
4.5 Descrição da coleta de dados	100
4.6 Procedimentos de análise dos dados	100
4.7 Proposição de diretrizes para formação continuada	101
4.8 Considerações éticas	103
CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCURSSÃO	104
5.1 Caracterização do contexto e dos participantes	104
5.2 Análise das Entrevistas	106
5.2.1 Compreensão e mobilização das competências técnicas, humanas e conceituais pelos gestores	107
5.2.2 Impactos da liderança e da comunicação institucional no clima organizacional	110
5.2.3 Mediação de conflitos, governança e processos decisórios	112
5.2.4 Formação continuada e necessidades formativas dos gestores	117
5.2.5 Observações realizadas	123
CAPÍTULO 6 -DIRETRIZES PARA UM PLANO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADO A DIRETORES ESCOLARES E SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DA AMAUC	129
7 CONCLUSÕES	138
REFERÊNCIAS	147

1. INTRODUÇÃO

A gestão educacional constitui uma dimensão estratégica da ação estatal, uma vez que organiza os meios institucionais, humanos, financeiros e pedagógicos necessários à concretização do direito à educação. Sua atuação compreende a formulação, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas, articulando diferentes níveis administrativos e sujeitos institucionais. Conforme Oliveira et al. (2023), a gestão escolar e a liderança educacional vêm adquirindo crescente centralidade na produção acadêmica, especialmente por sua relação com a organização das instituições e com a qualidade dos processos educacionais.

No sistema público de ensino, a gestão não pode ser reduzida ao desempenho de tarefas burocráticas ou à observância mecânica de procedimentos normativos. Trata-se de uma prática simultaneamente administrativa, pedagógica e política, orientada por finalidades públicas e condicionada pelas relações sociais presentes nas instituições. Costa et al. (2018) demonstram que o campo educacional reúne modelos burocráticos, gerenciais e democrático-participativos, cuja coexistência produz diferentes concepções de autoridade, eficiência, participação e responsabilização.

A perspectiva burocrática enfatiza hierarquia, formalização, controle e estabilidade dos procedimentos, enquanto o modelo gerencial privilegia planejamento, resultados, indicadores e eficiência na utilização dos recursos. A concepção democrático-participativa, por sua vez, sustenta-se na descentralização, na corresponsabilidade e na intervenção dos sujeitos nas decisões institucionais. Essas correntes não se apresentam de maneira absolutamente isolada, pois as instituições públicas combinam elementos normativos, gerenciais e participativos em configurações condicionadas por sua história, por sua cultura e por suas capacidades administrativas.

A gestão democrática ocupa posição normativa e política relevante nesse debate, mas sua efetivação permanece atravessada por estruturas centralizadoras, práticas patrimonialistas e formas desiguais de distribuição do poder. Mendonça (2001), demonstra que a personalização da autoridade e o clientelismo historicamente

presentes no Estado brasileiro podem interferir na seleção de dirigentes, na distribuição de recursos e na condução das políticas. Assim, a democratização da gestão exige mais do que órgãos colegiados formalmente constituídos, demandando transparência, autonomia responsável e capacidade efetiva de participação.

No interior dos sistemas educacionais, diretores escolares e secretários municipais de educação ocupam posições distintas e interdependentes. O diretor coordena os processos pedagógicos, administrativos, financeiros e relacionais da unidade escolar, ao passo que o secretário atua na formulação, regulação, organização e acompanhamento das políticas no âmbito da rede municipal.

O conceito de competência gerencial oferece uma base analítica para compreender os recursos profissionais mobilizados diante dessa complexidade. Na abordagem americana, a competência é associada a atributos individuais vinculados ao desempenho; na corrente francesa, corresponde à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações concretas; já a perspectiva integradora articula atributos pessoais, contexto organizacional, responsabilidades e resultados. Conforme Silva, Vieira e Claro (2021), essa última abordagem apresenta maior capacidade explicativa para o campo educacional, no qual o desempenho depende da interação entre sujeito, instituição e políticas públicas.

A dimensão técnica abrange conhecimentos sobre legislação, financiamento, orçamento, planejamento, avaliação, recursos públicos e sistemas de informação. A dimensão humana compreende comunicação, escuta, cooperação, negociação e mediação de conflitos. A competência conceitual refere-se à visão sistêmica e à compreensão das relações entre políticas, recursos, sujeitos e resultados. A dimensão ético-política orienta a autoridade pelo interesse público, pela equidade, pela transparência e pela garantia de direitos, impedindo que a gestão seja reduzida à eficiência operacional.

Assim, a gestão de pessoas constitui outro eixo estruturante da investigação, porque as políticas educacionais somente se materializam por meio da atuação de docentes, técnicos, gestores e demais servidores. Leal (2017), sustenta que indicadores, planejamento e desenvolvimento profissional precisam integrar a política de pessoal, enquanto Camargo (2017), enfatiza a necessidade de práticas

humanizadas de escuta, acolhimento e valorização. Nesse sentido, a gestão estratégica de pessoas deve articular resultados institucionais, condições de trabalho, aprendizagem profissional e bem-estar das equipes.

Entre as tendências contemporâneas, destacam-se a governança pública, a gestão por competências, a liderança distribuída, a liderança pedagógica, a gestão baseada em evidências e as comunidades profissionais de aprendizagem. Essas abordagens procuram superar tanto o isolamento dos dirigentes quanto a concentração das decisões, reconhecendo que a capacidade institucional se desenvolve por meio de redes de cooperação, circulação de conhecimentos e corresponsabilidade. Tamada e Cunha (2022), indicam, contudo, que a literatura brasileira ainda se concentra mais no mapeamento das competências do que na avaliação dos efeitos das políticas de desenvolvimento gerencial.

A liderança educacional é tratada, neste estudo, como processo relacional de mobilização, coordenação e produção de sentidos, e não apenas como atributo individual do ocupante do cargo. Galvão, Silva e Silva (2012), demonstram que as competências gerenciais se desenvolvem pela interação entre educação formal, experiência profissional e aprendizagem social, reforçando a necessidade de formação sistemática e contextualizada.

O recorte territorial da pesquisa compreende os municípios da região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense, situada no estado de Santa Catarina. Esse contexto caracteriza-se pela coexistência entre um centro regional de maior porte e municípios com estruturas administrativas, populações e capacidades técnicas diferenciadas. Tal heterogeneidade repercute na composição das equipes das secretarias, na oferta de formação, na disponibilidade de profissionais especializados e nas condições de continuidade das políticas educacionais.

Barpi et al. (2025), evidenciam que a dinâmica territorial do Alto Uruguai Catarinense é marcada por integração econômica e desigualdades internas, circunstâncias que recomendam mecanismos de cooperação intermunicipal. Demarchi e Maieski (2025), ao analisarem municípios catarinenses de pequeno porte, demonstram que políticas uniformes nem sempre respondem às particularidades locais.

1.1 . Problema e questões de pesquisa

No cenário educacional brasileiro, a atuação de diretores e secretários de educação é tensionada, por uma complexidade que vai muito além da burocracia, exigindo uma conexão de competências que envolvam: liderança estratégica, gestão de talentos humanos e resiliência diante de gargalos e problemas estruturais. Entretanto, nota-se um abismo preocupante: as demandas reais do cargo raramente se alinham à formação que esses profissionais recebem; o que gera uma fragilidade operacional na ponta do sistema.

Frente a esse descompasso, emerge a seguinte indagação: quais competências gerenciais são essenciais à atuação de diretores escolares e secretários municipais de educação no sistema público e de que maneira sua mobilização se relaciona com a qualidade da gestão institucional, considerando as especificidades dos municípios da região da AMAUC?

Essa questão central desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais dimensões de competências gerenciais são apontadas pela produção bibliográfica e documental como indispensáveis à atuação de diretores e secretários educacionais?
- Como as práticas de liderança, comunicação, mediação de conflitos e tomada de decisão estão relacionadas à organização do trabalho e ao clima institucional?
- De que maneira a gestão de pessoas interfere no engajamento, no desenvolvimento profissional e na capacidade institucional das redes públicas de ensino?
- Quais entraves administrativos, financeiros, políticos, organizacionais e territoriais limitam a mobilização das competências gerenciais?
- Como planejamento estratégico, governança, participação democrática e uso de indicadores podem contribuir para a qualidade da gestão educacional?
- Quais necessidades formativas devem orientar um plano de desenvolvimento profissional de diretores e secretários educacionais na região da AMAUC?

Essas questões foram tratadas de maneira articulada, evitando explicações deterministas sobre a relação entre competência e desempenho. A investigação

considera que resultados institucionais decorrem da interação entre atuação profissional, financiamento, infraestrutura, cultura organizacional, características sociais e continuidade das políticas. O foco analítico recai, portanto, sobre a capacidade dos gestores de mobilizar recursos profissionais em contextos concretos, e não sobre a construção de relações causais simplificadas.

1.2 Objetivos

Os objetivos foram formulados em consonância com a natureza bibliográfica e documental da pesquisa e com a necessidade de articular gestão educacional, gestão de pessoas, competências gerenciais e contexto regional.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as competências gerenciais que fundamentam a atuação de diretores escolares e secretários municipais de educação no sistema público, considerando suas relações com liderança, gestão de pessoas, governança e qualidade institucional, bem como as especificidades dos municípios da região da AMAUC.

1.2.2 Objetivos específicos

- Examinar as atribuições institucionais de diretores escolares e secretários municipais de educação, identificando convergências, diferenças e relações de interdependência entre suas funções;
- Discutir a relação entre gestão de pessoas, desenvolvimento profissional, participação democrática, governança e capacidade institucional;
- Identificar entraves administrativos, financeiros, organizacionais, políticos e territoriais que limitam a atuação gerencial nos sistemas públicos de educação;
- Delinear diretrizes para um plano de formação continuada destinado a diretores e secretários educacionais, contextualizado às necessidades dos municípios da região da AMAUC.

1.3 Justificativa e relevância da pesquisa

A relevância científica desta investigação decorre da necessidade de aprofundar a articulação entre gestão educacional, gestão de pessoas e competências gerenciais. Embora a produção nacional tenha crescido, Tamada e Cunha (2022) observam que grande parte dos estudos se concentra em universidades e institutos federais, com menor presença de pesquisas dedicadas às secretarias municipais e aos diretores da Educação Básica. A aproximação entre esses dois níveis administrativos constitui, portanto, uma contribuição específica da tese.

Outro aspecto relevante consiste na superação de interpretações que atribuem o êxito ou o fracasso das políticas exclusivamente ao perfil individual dos gestores. Competências profissionais são fundamentais, mas sua mobilização depende de autonomia, equipes qualificadas, recursos, tempo, informações e apoio institucional. Diretores e secretários de educação ocupam vértices estratégicos nos quais decisões rotineiras moldam a organização do trabalho docente e a efetividade das políticas públicas (Lucy, 2009).

A prática cotidiana na educação pública impõe barreiras que atropelam qualquer manual teórico de administração. O gestor brasileiro lida com desafios constantes, desigualdade social gritante, verbas cronicamente escassas, alta rotatividade de pessoal e uma cobrança sufocante por índices de desempenho. Reduzir essa função ao mero controle burocrático é um erro tático e pedagógico. Como bem pontua Libânio (2012), a escola é um organismo de ação educativa e o gestor é o elo que costura as intenções do currículo às condições reais de infraestrutura.

Chiavenato (2014), já ensinava que gerir pessoas é alinhar o propósito da organização ao desenvolvimento do ser humano. No setor público, isso ganha uma carga ética maior, dado que cada decisão impacta diretamente a mobilidade social de milhares de cidadãos. Professores e equipes de apoio não são "recursos" descartáveis, mas sujeitos detentores de trajetórias que precisam de validação. Uma liderança que ignora o fator humano está fadada ao fracasso institucional. Freire (1996), foi profético ao dizer que a educação é, essencialmente, diálogo e respeito mútuo.

Segundo Paro (2016), o bom gestor precisa de um equilíbrio entre o saber

técnico e o compromisso político-social. Sem isso, a escola vira apenas uma repartição. Esta pesquisa se ancora justamente na urgência 3 de definir quais competências são vitais para que essa engrenagem funcione com praticidade. Academicamente, o estudo propõe-se a conectar os pontos entre gestão, liderança e administração pública, tratando a unidade escolar e os sistemas de ensino como partes de um mesmo organismo.

Ao analisar diretores e secretários como protagonistas, busca-se compreender como o macro (políticas) e o micro (gestão local) se influenciam. Este estudo busca contextualizar a pesquisa em uma região de Santa Catarina em que envolve 15 municípios, a Amauc. Por fim, o que justifica este trabalho é a sua finalidade social. Mapear competências gerenciais é o primeiro passo para criar políticas de formação mais sólidas e processos de seleção menos subjetivos. Mais do que listar tarefas, o objetivo é fomentar uma gestão que alie o rigor técnico à sensibilidade humana (Freire, 1996; Lucy, 2009; Paro, 2016).

A pertinência social do estudo relaciona-se ao impacto das decisões gerenciais sobre o direito à educação. Escolhas relativas à alocação de recursos, formação de equipes, atendimento aos estudantes, transporte, inclusão, currículo e acompanhamento pedagógico produzem consequências sobre acesso, permanência e aprendizagem. Uma gestão tecnicamente qualificada e eticamente orientada pode ampliar a capacidade de resposta das instituições, enquanto decisões improvisadas ou personalistas tendem a aprofundar desigualdades e comprometer a continuidade das políticas.

A pesquisa também se justifica pela necessidade de profissionalização da gestão pública educacional. Borges e Leite (2024) evidenciam que a função diretiva reúne atribuições pedagógicas, administrativas e relacionais cada vez mais complexas. No caso dos secretários municipais, acrescentam-se responsabilidades sistêmicas relacionadas a orçamento, regulação, planejamento plurianual e articulação intergovernamental.

A gestão de pessoas confere relevância adicional ao estudo, uma vez que os resultados institucionais dependem da forma como os profissionais são acolhidos,

organizados, desenvolvidos e mobilizados. Costa (2019) relaciona governança de pessoas, planejamento e desenvolvimento de competências, enquanto Camargo (2017) enfatiza a humanização das relações de trabalho.

No contexto regional, a pesquisa oferece subsídios para a construção de ações cooperativas entre municípios que apresentam diferentes níveis de estrutura administrativa. A atuação conjunta pode favorecer formação de gestores, compartilhamento de conhecimentos, produção de indicadores, apoio técnico e desenvolvimento de protocolos. Seemann (2022) demonstra que redes de dirigentes participam da formação política e profissional dos responsáveis pelos sistemas municipais, evidenciando o potencial dos espaços regionais de aprendizagem e articulação.

A contribuição prática da investigação concentra-se na formulação de diretrizes para um plano de formação continuada orientado por competências. Em vez de cursos genéricos e descontínuos, propõe-se uma política baseada em diagnóstico, formação em contexto, mentoria, estudos de caso, aprendizagem entre pares, projetos de intervenção e avaliação dos resultados.

Por fim, a pesquisa contribui para o debate sobre governança democrática e produção de valor público educacional. Planejamento, indicadores e controle somente adquirem legitimidade quando subordinados ao direito à educação e articulados à participação dos sujeitos. Ao examinar competências, condições institucionais e características territoriais, a tese busca oferecer fundamentos para políticas de desenvolvimento gerencial mais transparentes, contextualizadas e comprometidas com a qualidade social da educação pública.

1.4 Organização da tese

A tese está estruturada em introdução, quatro capítulos de desenvolvimento, conclusões, referências e apêndices. O Capítulo 1 apresenta o marco teórico da investigação. Inicialmente, discute os fundamentos, as políticas e os princípios democráticos da gestão educacional no sistema público. O Capítulo 2 aprofunda as competências gerenciais de diretores e secretários educacionais.

O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico. Apresenta o enfoque qualitativo, a natureza exploratória e descritiva, o contexto regional, a composição do corpus bibliográfico e documental e o período da investigação. A metodologia também detalha o processo de aproximação entre a produção científica, os documentos educacionais e as especificidades regionais. O Capítulo 4 apresenta e discute os resultados da análise bibliográfica e documental. Inicialmente, caracteriza a produção selecionada e identifica as competências atribuídas aos gestores.

Na sequência, o capítulo relaciona competências gerenciais e qualidade institucional, sistematiza as necessidades formativas e propõe diretrizes para um plano de formação continuada de gestores da região da AMAUC. A discussão integrada procura demonstrar que o desempenho não depende apenas das capacidades individuais, mas da interação entre desenvolvimento profissional, condições institucionais, estruturas de governança, cooperação territorial e compromisso público.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Este capítulo tem como propósito fundamentar teoricamente a discussão sobre a gestão educacional e a gestão de pessoas no sistema público de ensino, situando-as no campo mais amplo das políticas educacionais, da administração pública e dos princípios democráticos que orientam a organização das instituições de educação. Ao articular estudos que abordam os fundamentos da gestão educacional, a participação coletiva, a autonomia institucional, as relações de trabalho e os desafios da gestão de pessoas no setor público, busca-se construir o arcabouço conceitual que sustenta a análise desenvolvida nesta pesquisa.

2.1 Gestão educacional no sistema público de ensino: fundamentos, políticas e princípios democráticos

A gestão educacional constitui uma dimensão estruturante da ação estatal, pois envolve a formulação, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das políticas destinadas à garantia do direito à educação. Conforme assinalam Oliveira et al. (2023) o campo da gestão educacional abrange processos administrativos, pedagógicos e políticos que não podem ser analisados isoladamente. Sua finalidade não se limita à manutenção operacional dos sistemas de ensino, uma vez que compreende a articulação de recursos, sujeitos, normas e projetos educacionais orientados pela qualidade social da educação.

A distinção entre administração e gestão escolar torna-se necessária para compreender a ampliação conceitual ocorrida no campo educacional. Costa et al. (2018) demonstram que a administração está historicamente relacionada aos procedimentos de planejamento, organização, direção e controle, enquanto a gestão incorpora dimensões participativas, políticas e pedagógicas. Essa diferenciação não implica abandonar os conhecimentos administrativos, mas submetê-los às finalidades educacionais, evitando que a racionalidade técnica se sobreponha aos processos formativos, às relações humanas e às necessidades concretas das comunidades escolares.

No sistema público de ensino, a gestão desenvolve-se em diferentes níveis de decisão, desde os órgãos governamentais e as secretarias de educação até as unidades escolares. Segundo Alves et al. (2025), a qualidade dos processos

educacionais depende da articulação entre planejamento institucional, liderança, acompanhamento pedagógico e administração dos recursos disponíveis. As decisões formuladas nas instâncias centrais repercutem diretamente no cotidiano das escolas, ao mesmo tempo que as demandas locais precisam ser consideradas na elaboração e na revisão das políticas públicas educacionais.

A compreensão da gestão educacional brasileira exige, entretanto, a análise das características históricas do Estado e de suas formas de exercício do poder. Mendonça (2001) identifica a permanência de práticas patrimonialistas marcadas pela personalização da autoridade, pelo clientelismo e pela apropriação privada dos espaços públicos. No âmbito educacional, essas práticas podem interferir na escolha de dirigentes, na distribuição de recursos e na organização das instituições, comprometendo a transparência administrativa e dificultando a consolidação de processos efetivamente democráticos.

A institucionalização da gestão democrática representou uma conquista política vinculada ao processo de redemocratização do país. Como analisam Drabach e Nardi (2017), sua incorporação à legislação educacional resultou de disputas entre diferentes projetos de sociedade, de educação e de Estado. A gestão democrática, portanto, não surgiu como simples inovação administrativa, mas como princípio político fundamentado na participação social, na descentralização das decisões, na autonomia institucional e na construção coletiva das políticas educacionais. Apesar de seu reconhecimento normativo, a gestão democrática não se concretiza automaticamente pela existência de leis, conselhos ou documentos institucionais.

Mendonça (2001, p. 5) argumenta que:

A cultura patrimonialista e as estruturas hierárquicas ainda limitam a distribuição do poder nos sistemas de ensino. Dessa maneira, pode ocorrer uma distância significativa entre os princípios formalmente estabelecidos e as práticas desenvolvidas, sobretudo quando a participação se restringe à consulta simbólica ou à legitimação de decisões previamente definidas pelas autoridades administrativas.

A literatura distingue diferentes formas de organização da gestão educacional, entre as quais se destacam os modelos burocrático, gerencial e democrático-participativo. De acordo com Costa et al. (2018), o modelo burocrático enfatiza a

hierarquia, a normatização e a centralização dos procedimentos, enquanto o gerencial privilegia a eficiência, os resultados e a responsabilização. A perspectiva democrático-participativa, por sua vez, fundamenta-se na corresponsabilidade, na deliberação coletiva e na participação dos sujeitos educacionais na definição das prioridades institucionais.

A participação constitui um elemento central da gestão democrática, mas não pode ser reduzida à presença formal dos diferentes segmentos em reuniões ou órgãos colegiados. Drabach e Nardi (2017) ressaltam que a participação efetiva pressupõe condições para que professores, estudantes, famílias, funcionários e representantes da comunidade interfiram nas decisões. Para que esse processo ocorra, são necessários acesso às informações, representatividade, formação política, capacidade deliberativa e reconhecimento da diversidade de interesses presentes no espaço educacional.

A autonomia institucional também integra os fundamentos democráticos da gestão pública, desde que não seja confundida com abandono ou transferência unilateral de responsabilidades. Conforme discutem Costa et al. (2018), a autonomia envolve a capacidade de a instituição formular decisões administrativas e pedagógicas coerentes com sua realidade, mantendo articulação com as diretrizes do sistema de ensino. Sua efetivação demanda recursos financeiros, condições técnicas, respaldo normativo e participação coletiva, pois a descentralização sem suporte estatal pode ampliar desigualdades e fragilizar as instituições.

No interior desse debate, a liderança educacional assume importância estratégica por influenciar a organização do trabalho, o clima institucional e a mobilização das equipes. Oliveira et al. (2023) observam que as pesquisas contemporâneas têm ampliado a atenção dedicada às práticas de liderança e à atuação dos diretores escolares. Entretanto, a liderança não deve ser compreendida como atributo exclusivamente individual, mas como processo relacional, compartilhado e condicionado pela cultura institucional, pelas políticas públicas e pelas possibilidades concretas de participação.

No Quadro 1 demonstra-se a Gestão educacional no sistema público de ensino: fundamentos, políticas e princípios democráticos.

Quadro 1 - Gestão educacional no sistema público de ensino: fundamentos, políticas e princípios democráticos

Dimensão	Caracterização	Implicações para o sistema público de ensino
Fundamentos da gestão educacional	Compreende a organização, o planejamento, a coordenação e a avaliação das ações educacionais.	Orienta a escola para cumprir sua função social, garantindo aprendizagem, inclusão e formação cidadã.
Políticas públicas educacionais	Correspondem às diretrizes, programas, normas e ações do Estado voltadas à garantia do direito à educação.	Definem prioridades, financiamento, currículo, avaliação, formação docente e condições de funcionamento da escola pública.
Gestão democrática	Baseia-se na participação da comunidade escolar nas decisões institucionais.	Fortalece conselhos escolares, grêmios, associações, reuniões coletivas e processos participativos de planejamento.
Participação social	Envolve professores, estudantes, famílias, funcionários, gestores e comunidade local.	Amplia o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade pela qualidade da educação.
Autonomia escolar	Refere-se à capacidade da escola de organizar seu projeto pedagógico conforme sua realidade.	Permite adequar ações, projetos e estratégias às necessidades dos estudantes e do território.
Planejamento institucional	Organiza metas, ações, recursos, responsabilidades e formas de acompanhamento.	Favorece decisões mais coerentes, transparentes e articuladas ao Projeto Político-Pedagógico.
Transparência e controle social	Envolve prestação de contas, acesso à	Garante legitimidade à gestão e fortalece a confiança entre

	informação e acompanhamento das decisões.	escola, comunidade e sistema de ensino.
Equidade e inclusão	Pressupõe atendimento às diferenças sociais, culturais, econômicas e educacionais dos estudantes.	Orienta práticas que buscam reduzir desigualdades e assegurar permanência, participação e aprendizagem.
Qualidade social da educação	Vai além dos indicadores de desempenho, considerando formação integral, participação e justiça social.	Reforça o compromisso da escola pública com cidadania, democracia e transformação social.
Avaliação e acompanhamento	Consistem no monitoramento das ações, resultados e necessidades institucionais.	Possibilitam ajustes no planejamento e aprimoramento contínuo da gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Paro (2016).

Esse quadro evidencia que a gestão educacional no sistema público de ensino deve articular planejamento, participação, transparência, autonomia e compromisso social. Para Paro (2016), a gestão democrática não se limita à administração da escola, mas envolve a construção coletiva das decisões e a participação efetiva da comunidade escolar. Assim, a qualidade da escola pública depende da capacidade de organizar processos participativos que fortaleçam a cidadania, a corresponsabilidade e o direito à educação. A relação entre gestão e qualidade educacional precisa ser analisada de maneira multidimensional, evitando explicações que atribuam os resultados escolares apenas à atuação dos dirigentes.

Alves et al. (2025) reconhecem que:

O gestor exerce função relevante ao planejar ações, organizar recursos, acompanhar o trabalho pedagógico e promover a cooperação entre os profissionais. Contudo, fatores como financiamento, infraestrutura, formação docente, desigualdades sociais e continuidade das políticas também condicionam a capacidade das instituições de assegurar aprendizagem, inclusão e permanência escolar.

As tendências identificadas na produção acadêmica revelam a consolidação da gestão educacional como campo interdisciplinar de investigação. Na análise realizada por Oliveira et al. (2023), observa-se o crescimento dos estudos sobre liderança escolar, desempenho educacional, atuação dos diretores e organização institucional. Esse movimento demonstra a relevância científica e política da temática, mas também evidencia a necessidade de aprofundar pesquisas que articulem competências gerenciais, gestão de pessoas, participação democrática e características específicas dos diferentes sistemas públicos de ensino.

O planejamento estratégico pode contribuir para a organização institucional quando vinculado ao diagnóstico das necessidades, à definição coletiva de prioridades e ao acompanhamento sistemático das ações. Alves et al. (2025) destacam que a gestão orientada por objetivos favorece a utilização racional dos recursos e a avaliação dos processos desenvolvidos.

Entretanto, segundo Paro (2016) o planejamento não deve reduzir a educação a metas quantitativas, pois a qualidade social também envolve participação, equidade, inclusão, desenvolvimento humano e compromisso com as necessidades da comunidade. A transparência e a prestação de contas constituem requisitos fundamentais para a legitimidade da gestão pública educacional.

Mendonça (2001, p. 98) permite compreender que:

O enfrentamento das práticas patrimonialistas depende da criação de mecanismos institucionais capazes de tornar públicas as decisões, os critérios de utilização dos recursos e os resultados alcançados. A prestação de contas democrática diferencia-se da responsabilização punitiva, pois busca ampliar o controle social e fortalecer a capacidade da comunidade de acompanhar e avaliar a atuação dos gestores.

A profissionalização da gestão educacional exige o domínio de conhecimentos administrativos, legais, financeiros, pedagógicos e relacionais. Segundo Oliveira et al. (2023), o desenvolvimento do campo da liderança escolar evidencia a necessidade de formação específica para o exercício das funções de direção. Essa profissionalização, contudo, não pode converter-se em tecnocratização, visto que a competência

gerencial precisa estar associada ao compromisso ético, à compreensão das políticas públicas e à defesa dos princípios democráticos que orientam a educação pública.

Dessa forma, a gestão educacional democrática articula competência técnica, participação social, autonomia, transparência e compromisso político com o direito à educação. Como sustentam Drabach e Nardi (2017), a democratização das instituições depende da transformação das relações de poder e da criação de condições reais para a deliberação coletiva. Assim, não basta estabelecer mecanismos formais de participação; torna-se necessário assegurar que os diferentes sujeitos disponham de voz, informação e capacidade efetiva de interferência nas decisões educacionais.

Em síntese, os fundamentos da gestão educacional no sistema público de ensino encontram-se na articulação entre administração, políticas públicas, participação democrática e liderança institucional. A análise de Costa et al. (2018) evidencia a coexistência de diferentes modelos de gestão, enquanto Mendonça (2001) demonstra que a democratização permanece tensionada por estruturas patrimonialistas historicamente consolidadas. A superação dessas contradições requer políticas de formação, critérios transparentes de escolha dos gestores, fortalecimento dos órgãos colegiados e garantia das condições materiais necessárias ao funcionamento das instituições.

A Figura 1 apresenta uma representação esquemática dos fundamentos da gestão educacional discutidos neste capítulo. O modelo evidencia as relações entre os diferentes componentes que influenciam a organização da escola pública, demonstrando que a efetivação da gestão democrática depende da integração entre políticas públicas, liderança institucional, participação coletiva e condições adequadas de funcionamento.

Figura 1 – Fundamentos da gestão educacional no sistema público de ensino e seus desafios para a consolidação da gestão democrática



Fonte: Elaborado pela autora, com auxílio de ChatGPT, com base em Costa et al. (2018) e Mendonça (2001).

Nesse sentido, compreender a gestão educacional como prática política e pedagógica permite superar concepções restritas ao controle burocrático ou à busca isolada por eficiência. Oliveira et al. (2023) evidenciam que liderança, organização institucional e desempenho constituem dimensões relacionadas, mas não independentes do contexto social e político. A gestão democrática deve, portanto, promover a integração entre capacidade administrativa, compromisso público e participação coletiva, orientando-se pela construção de uma educação socialmente referenciada, inclusiva e comprometida com a cidadania.

2.2 Gestão de pessoas nas instituições públicas de educação: concepções e desafios

A gestão de pessoas nas instituições públicas de educação compreende um conjunto integrado de políticas, práticas e mecanismos destinados a organizar o trabalho, desenvolver competências e alinhar a atuação dos servidores às finalidades institucionais. Leal (2017), demonstra que a qualidade da política educacional depende diretamente das pessoas responsáveis por sua implementação, razão pela qual a administração de pessoal não pode permanecer restrita a procedimentos

funcionais, registros cadastrais, controle de frequência ou processamento de vantagens remuneratórias.

A passagem de uma administração de recursos humanos predominantemente burocrática para uma gestão estratégica de pessoas representa uma mudança conceitual relevante no setor público. Costa (2019), assinala que a governança de pessoas exige articulação entre planejamento institucional, definição de responsabilidades, desenvolvimento profissional e monitoramento dos resultados. Nessa perspectiva, docentes, técnicos e gestores deixam de ser tratados apenas como componentes da estrutura administrativa e passam a ser reconhecidos como agentes responsáveis pela produção de valor público educacional.

As instituições públicas de educação apresentam especificidades que impedem a transposição automática de modelos desenvolvidos para organizações privadas. Alves (2023), observa que o ingresso por concurso público, a estabilidade funcional, as carreiras regulamentadas e a observância dos princípios da legalidade e da impessoalidade condicionam as possibilidades de recrutamento, movimentação e reconhecimento profissional. Por essa razão, a gestão de pessoas precisa compatibilizar as exigências normativas do serviço público com estratégias capazes de promover engajamento, aprendizagem institucional e inovação.

A concepção humanizada de gestão contrapõe-se à compreensão instrumental do servidor como simples recurso produtivo. Camargo (2017), sustenta que a humanização pressupõe considerar sentimentos, expectativas, experiências profissionais e necessidades subjetivas presentes no ambiente de trabalho. Nas instituições educacionais, essa abordagem adquire particular relevância porque as relações profissionais influenciam o clima organizacional, a cooperação entre as equipes, a qualidade das interações pedagógicas e a capacidade institucional de responder às demandas sociais.

Uma política humanizada não se limita à oferta de benefícios ou a ações isoladas de valorização, pois requer estruturas permanentes de escuta, acolhimento, comunicação e mediação. Na investigação conduzida por Camargo (2017), a ausência de políticas sistematizadas e de mecanismos de acompanhamento das necessidades dos servidores revelou fragilidades na dimensão estratégica da gestão.

Esse diagnóstico evidencia que a humanização precisa ser incorporada ao planejamento institucional, e não tratada como iniciativa eventual dependente da disposição individual dos gestores.

A gestão democrática também constitui fundamento indispensável à organização do trabalho nas instituições públicas de educação. Oliveira (2014) argumenta que a gestão educacional precisa envolver os diferentes segmentos institucionais na análise dos problemas e na construção das decisões. Aplicada à gestão de pessoas, essa concepção pressupõe participação dos servidores, circulação transparente das informações, reconhecimento das competências profissionais e criação de espaços nos quais as equipes possam contribuir para a definição das prioridades administrativas e pedagógicas.

A gestão por competências destaca-se entre as metodologias consolidadas de modernização da administração pública. Costa (2019) compreende a governança de pessoas como um processo de alinhamento entre competências individuais, necessidades organizacionais e objetivos estratégicos. Nas instituições educacionais, esse alinhamento demanda o mapeamento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessários ao exercício das funções, permitindo diagnosticar lacunas formativas e orientar políticas de capacitação, mobilidade, sucessão e desenvolvimento de lideranças.

Entretanto, o mapeamento de competências somente produz efeitos quando articulado a instrumentos consistentes de acompanhamento e avaliação. Leal (2017) propõe a utilização de indicadores de desempenho como recursos destinados a subsidiar o planejamento, o controle e a avaliação da gestão de pessoas nas instituições federais de ensino. Tais indicadores podem abranger capacitação, absenteísmo, rotatividade, distribuição da força de trabalho, qualificação profissional e satisfação, desde que interpretados em conjunto com evidências qualitativas e com as particularidades institucionais.

Neste sentido, a adoção de indicadores requer cautela para que a avaliação não seja reduzida à mensuração da produtividade individual. Conforme demonstra Leal (2017), os indicadores devem funcionar como instrumentos de suporte à decisão, permitindo verificar se as políticas de pessoas contribuem para os objetivos

estabelecidos no planejamento institucional. Quando utilizados de maneira descontextualizada ou punitiva, esses mecanismos podem estimular comportamentos defensivos, comprometer a cooperação e ignorar fatores estruturais que interferem no desempenho dos servidores.

A inovação organizacional constitui outro eixo contemporâneo da gestão de pessoas no serviço público educacional. Alves (2023) evidencia que a capacidade de inovar depende da criação de condições para que os servidores compartilhem conhecimentos, proponham soluções e participem da melhoria dos processos institucionais. A incorporação de tecnologias, por si só, não assegura inovação, visto que transformações consistentes exigem comunicação, apoio da liderança, autonomia profissional, circulação de ideias e tolerância institucional à experimentação responsável.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional precisa ser concebido como processo contínuo e vinculado às necessidades reais da organização. Alves (2023) destaca a relevância da capacitação, da comunicação entre gestores e equipes e da oferta sistemática de feedback para a consolidação de práticas inovadoras. Complementarmente, Costa (2019) demonstra que a governança de pessoas requer políticas capazes de integrar formação, avaliação, planejamento da força de trabalho e gestão do conhecimento, evitando ações fragmentadas ou desvinculadas dos objetivos educacionais.

Os principais desafios da área decorrem da coexistência entre estruturas burocráticas, práticas administrativas tradicionais e demandas crescentes por inovação e qualidade. Camargo (2017) identifica a ausência de políticas humanizadas e de estruturas estratégicas como obstáculos à valorização dos servidores, enquanto Costa (2019) evidencia dificuldades associadas à implantação da governança de pessoas. Somam-se a esses fatores a descontinuidade administrativa, a resistência às mudanças, a insuficiência de dados gerenciais e a limitada integração entre os setores institucionais.

A representação Observa-se na Figura 2 relaciona governança, humanização, participação, competências, indicadores e inovação, evidenciando que nenhuma dessas dimensões produz resultados sustentáveis quando desenvolvida

isoladamente. Essa compreensão resulta da convergência analítica entre Leal (2017), Camargo (2017), Oliveira (2014), Costa (2019) e Alves (2023).

Figura 2 – Dimensões integradas da gestão de pessoas nas instituições públicas de educação.



Fonte: elaboração própria com base em Oliveira (2014), Leal (2017), Camargo (2017), Costa (2019) e Alves (2023).

A leitura da Figura permite compreender que o planejamento institucional ocupa posição estruturante, pois orienta a governança e estabelece as prioridades da política de pessoal. De acordo com Costa (2019), a governança requer direcionamento, monitoramento e avaliação, enquanto Leal (2017) demonstra que os indicadores oferecem evidências para esse acompanhamento.

O Quadro 2 sintetiza as principais concepções e desafios da gestão de pessoas nas instituições públicas de educação, evidenciando sua relevância para o fortalecimento da gestão escolar e para a melhoria da qualidade da educação pública.

Quadro 2 – Gestão de pessoas nas instituições públicas de educação: concepções e desafios

Dimensão	Concepção	Principais desafios nas instituições públicas de educação
Gestão de pessoas	Compreende o conjunto de políticas e práticas voltadas ao desenvolvimento, à valorização e à coordenação dos profissionais da educação.	Conciliar as demandas administrativas com o desenvolvimento humano e profissional dos servidores.
Liderança educacional	Baseia-se na capacidade do gestor de mobilizar pessoas, promover o diálogo e fortalecer o trabalho colaborativo.	Desenvolver lideranças participativas que favoreçam a cooperação e a corresponsabilidade.
Valorização profissional	Envolve formação continuada, condições adequadas de trabalho, reconhecimento e desenvolvimento na carreira.	Superar desmotivação, sobrecarga de trabalho e limitações estruturais das redes públicas.
Formação continuada	Constitui processo permanente de aperfeiçoamento profissional voltado à melhoria das práticas pedagógicas e da gestão.	Garantir formação articulada às necessidades da escola e às mudanças nas políticas educacionais.

Clima organizacional	Refere-se às relações interpessoais, ao ambiente de trabalho e à percepção dos profissionais sobre a instituição.	Promover relações colaborativas, reduzir conflitos e fortalecer o compromisso coletivo.
Comunicação institucional	Processo de circulação das informações entre gestão, professores, servidores e comunidade escolar.	Evitar falhas de comunicação, ampliar a transparência e fortalecer os canais de diálogo.
Gestão de conflitos	Consiste na mediação das divergências inerentes às relações de trabalho, buscando soluções negociadas e respeitadas.	Transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem institucional e fortalecimento das equipes.
Motivação e engajamento	Relacionam-se ao comprometimento dos profissionais com os objetivos institucionais e com a qualidade da educação.	Manter equipes motivadas diante das exigências crescentes da gestão escolar e das limitações do serviço público.
Trabalho colaborativo	Fundamenta-se na cooperação entre gestores, professores e demais profissionais para o alcance dos objetivos educacionais.	Consolidar uma cultura institucional baseada na participação, na confiança e no compartilhamento de responsabilidades.
Desenvolvimento institucional	Resulta da integração entre gestão de pessoas, planejamento estratégico e	Articular desenvolvimento profissional, inovação e

	melhoria contínua dos processos escolares.	qualidade da gestão educacional.
--	--	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Paro (2016), Nóvoa (1995), Carvalho (2025), Malagi (2025) e Yokota (2025).

Com isso, a gestão de pessoas nas instituições públicas de educação ultrapassa a administração de recursos humanos, constituindo-se como dimensão estratégica para a promoção da qualidade educacional. Conforme Paro (2016), a escola alcança seus objetivos quando valoriza as relações humanas e fortalece a participação coletiva no processo de gestão. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional, a formação continuada, a liderança democrática e o trabalho colaborativo tornam-se elementos indissociáveis da construção de ambientes escolares mais participativos, inclusivos e comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em síntese, a gestão de pessoas nas instituições públicas de educação deve combinar racionalidade administrativa, valorização humana, participação democrática e capacidade de inovação. Oliveira (2014) evidencia a importância do envolvimento coletivo na gestão educacional, ao passo que Camargo (2017) reforça a necessidade de políticas sensíveis às experiências dos servidores. Articuladas à governança proposta por Costa (2019), aos indicadores desenvolvidos por Leal (2017) e à inovação analisada por Alves (2023), essas dimensões configuram uma política de pessoas comprometida com a eficiência pública e com a qualidade social da educação.

2.3 Liderança educacional e competências gerenciais como eixos da gestão pública.

A liderança educacional constitui dimensão estratégica da gestão pública porque articula as determinações normativas dos sistemas de ensino às condições concretas de funcionamento das instituições escolares. Conforme analisam Monteiro et al. (2019) o exercício da liderança precisa integrar competências individuais, valorização das pessoas e trabalho coletivo, preservando a função social do serviço público. Nessa perspectiva, liderar não equivale apenas a ocupar uma posição

hierárquica, mas a mobilizar recursos, sujeitos e conhecimentos em favor dos objetivos educacionais institucionalmente definidos.

A distinção entre autoridade formal e liderança mostra-se indispensável à compreensão da atuação dos gestores públicos. Silva, Vieira e Claro (2021) demonstram que as competências gerenciais são socialmente construídas e se manifestam na capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes diante das demandas do trabalho. A legitimidade da liderança decorre, portanto, não somente da nomeação para o cargo, mas da competência para comunicar decisões, construir confiança, mediar interesses e promover a cooperação entre os diferentes segmentos da instituição educacional.

O debate teórico sobre competências gerenciais reúne correntes que atribuem sentidos distintos ao desempenho profissional. Segundo Silva, Vieira e Claro (2021), a corrente americana enfatiza características individuais associadas ao desempenho superior, enquanto a francesa compreende a competência como mobilização de recursos em situações concretas de trabalho.

Para Silva, Vieira e Claro (2021), a perspectiva integradora aproxima essas concepções ao relacionar atributos pessoais, contexto organizacional, responsabilidades institucionais e resultados, oferecendo uma base mais adequada para analisar a complexidade da gestão educacional pública. Sob essa abordagem integradora, a competência gerencial não pode ser reduzida ao domínio de técnicas administrativas ou ao cumprimento de procedimentos burocráticos.

Rocha (2025, p. 89) evidencia que:

Planejamento, monitoramento e organização dos processos somente produzem efeitos educacionais consistentes quando associados às relações humanas, ao trabalho em equipe e à valorização dos sujeitos escolares. Assim, conhecimentos, habilidades e atitudes precisam ser mobilizados de forma ética e contextualizada, considerando as especificidades pedagógicas, administrativas e sociopolíticas de cada instituição.

O desenvolvimento das competências dos gestores decorre de processos formativos e experienciais que ultrapassam a escolarização inicial. Galvão, Silva e Silva (2012) identificam a educação formal, a experiência profissional e a experiência

social como fontes relevantes da aprendizagem gerencial dos diretores escolares. A atuação cotidiana, especialmente diante de conflitos, restrições orçamentárias e demandas pedagógicas, produz conhecimentos situados; contudo, a experiência isolada não assegura desenvolvimento profissional, exigindo reflexão crítica e articulação com referenciais teóricos sistematizados.

No âmbito da gestão pública, a liderança encontra-se tensionada pela coexistência entre princípios da administração gerencial e fundamentos democrático-participativos. Monteiro et al. (2019) observam que a modernização administrativa introduziu maior preocupação com eficiência, qualidade e resultados, mas tais exigências devem permanecer subordinadas à função social da educação. O trabalho em equipe torna-se, nesse contexto, um mecanismo de equilíbrio, pois impede a centralização excessiva das decisões e favorece a corresponsabilidade pela execução das políticas institucionais.

Entre as tendências contemporâneas, destacam-se as perspectivas de liderança pedagógica, transformadora, colaborativa e democrática. Furtado (2025) sustenta que a liderança educacional precisa ultrapassar as tarefas administrativas, incorporando dimensões pedagógicas, sociais e políticas. A liderança pedagógica concentra-se no ensino e na aprendizagem; a transformadora mobiliza mudanças culturais; a colaborativa distribui responsabilidades; e a democrática assegura participação.

Segundo Monteiro et al. (2019) essas modalidades não são excludentes, podendo ser articuladas conforme as necessidades e características da instituição. A tomada de decisão constitui uma das expressões centrais da competência gerencial, pois envolve interpretação de informações, avaliação de alternativas e responsabilização pelos efeitos institucionais.

Conforme Rocha (2025, p. 9):

Práticas estruturadas de gestão e acompanhamento dos resultados ampliam a capacidade de planejar intervenções pedagógicas consistentes. Esse processo exige domínio de indicadores, comunicação institucional, pensamento sistêmico e mediação de conflitos, evitando tanto decisões intuitivas desprovidas de evidências quanto procedimentos tecnocráticos desconectados da realidade escolar.

A relação entre competências gerenciais e desempenho educacional não deve ser interpretada de modo linear ou determinista. Rocha (2025) verificou que práticas gerenciais estruturadas favorecem o planejamento de intervenções, a melhoria contínua e o fortalecimento da cultura organizacional, mas os resultados também dependem de recursos, condições de trabalho e características sociais. Desse modo, indicadores como rendimento, frequência e avaliações externas precisam ser analisados conjuntamente com evidências sobre inclusão, participação, clima institucional e desenvolvimento das equipes.

A formação continuada representa condição decisiva para evitar que a liderança permaneça baseada exclusivamente em experiências individuais ou respostas improvisadas. Furtado (2025) demonstra que programas formativos sistemáticos ampliam a capacidade crítica e reflexiva dos gestores, fortalecendo práticas colaborativas, éticas e comprometidas com o projeto político-pedagógico.

Em convergência, Galvão, Silva e Silva (2012) evidenciam que o desenvolvimento gerencial ocorre pela interação entre formação e experiência, o que recomenda processos formativos contextualizados, vinculados aos problemas reais da instituição. A consolidação da liderança educacional como eixo da gestão pública requer políticas institucionais de seleção, formação, acompanhamento e desenvolvimento de gestores.

Silva, Vieira e Claro (2021) A gestão por competências possibilita identificar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários às funções, enquanto Monteiro et al. (2019) ressalta a valorização das pessoas e do trabalho em equipe. Portanto, uma política consistente deve integrar competência técnica, liderança pedagógica, participação democrática, sensibilidade relacional e compromisso com resultados socialmente relevantes.

Em síntese, liderança educacional e competências gerenciais constituem dimensões interdependentes da capacidade estatal de implementar políticas e assegurar qualidade social à educação. Conforme sintetiza Rocha (2025), o desempenho institucional é fortalecido quando planejamento e monitoramento se articulam às relações humanas e ao trabalho colaborativo. A liderança pública educacional deve, assim, mobilizar competências para transformar objetivos

normativos em práticas democráticas, pedagógicas e administrativamente sustentáveis, preservando a centralidade do direito à educação e do valor público.

2.4 A produção bibliográfica nacional sobre gestão educacional, gestão de pessoas e competências gerenciais

A produção bibliográfica nacional acerca da gestão educacional, da gestão de pessoas e das competências gerenciais consolidou-se a partir da aproximação entre os campos da Administração Pública, da Educação e da Psicologia Organizacional. Segundo Tamada e Cunha (2022), a ampliação desse debate está associada à procura por modelos capazes de articular o desenvolvimento dos servidores aos objetivos estratégicos das organizações. No setor educacional, essa articulação assume particular complexidade, pois o desempenho institucional envolve simultaneamente dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e sociais.

O estado do conhecimento sistematizado por Tamada e Cunha (2022) evidencia a expansão das pesquisas brasileiras sobre gestão por competências na administração pública entre 2010 e 2019. A revisão integrativa selecionou 64 artigos e 104 teses e dissertações, demonstrando que a temática alcançou presença significativa na pós-graduação e nos periódicos científicos. Esse crescimento, contudo, não representa uniformidade teórica ou metodológica, uma vez que os estudos diferem quanto ao conceito de competência, às unidades analisadas e às finalidades atribuídas ao modelo de gestão.

No plano conceitual, a literatura nacional incorpora diferentes correntes internacionais sobre competências profissionais e gerenciais. Tamada e Cunha (2022) identificam forte presença de autores vinculados às abordagens americana, francesa e integradora, que compreendem a competência, respectivamente, como atributo associado ao desempenho, mobilização de recursos em situações concretas e articulação entre capacidades individuais e resultados organizacionais. No serviço público, essas perspectivas são reinterpretadas à luz da legalidade, da estabilidade funcional, da impessoalidade e da finalidade pública das instituições. A centralidade das instituições educacionais constitui uma característica expressiva da produção analisada.

De acordo com Tamada e Cunha (2022, p. 67):

Organizações de educação, incluindo universidades, institutos federais e escolas, representaram aproximadamente 43% dos objetos investigados tanto nos artigos quanto nas teses e dissertações. Essa concentração demonstra que o sistema educacional se tornou espaço privilegiado para o estudo das competências, embora grande parte das pesquisas permaneça circunscrita às instituições federais de ensino superior e profissional.

As investigações desenvolvidas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ilustram essa tendência. Mello, Melo e Mello Filho (2016) identificaram, entre gestores de pessoas, competências evidenciadas relacionadas à comunicação, à liderança e à gestão de conflitos, enquanto organização do tempo, motivação, comunicação e liderança apareceram como competências desejadas. Os resultados demonstram que determinadas capacidades são simultaneamente reconhecidas e percebidas como insuficientemente desenvolvidas, indicando a permanência de lacunas mesmo entre profissionais que exercem funções gerenciais.

A pesquisa de Mello, Melo e Mello Filho (2016) também evidenciou obstáculos organizacionais que interferem na atuação dos gestores, como excesso de trabalho, carência de servidores e compreensão ainda imprecisa sobre a gestão por competências. Esses achados revelam que a implantação do modelo não depende apenas da definição formal de competências, mas da existência de condições institucionais para mobilizá-las. A literatura, portanto, desloca progressivamente sua atenção do perfil individual para as relações entre capacidade profissional, estrutura organizacional e políticas de desenvolvimento.

O conceito de lacuna, ou *gap*, de competências representa outra vertente consolidada na produção nacional. Marinho (2012) compreende essa lacuna como a diferença entre as competências requeridas para o desempenho de determinada função e aquelas efetivamente apresentadas pelos gestores. O diagnóstico desse descompasso possibilita orientar programas de capacitação, processos de seleção e estratégias de desenvolvimento, desde que o mapeamento esteja vinculado ao planejamento institucional e não seja reduzido a uma classificação descontextualizada dos servidores.

A contribuição de Marinho (2012) demonstra que o mapeamento de competências deve considerar tanto os requisitos formais das funções quanto às

situações concretas enfrentadas pelos gestores. O levantamento de conhecimentos, habilidades e atitudes somente adquirem utilidade administrativa quando permite compreender as demandas organizacionais e planejar intervenções formativas. Essa perspectiva reforça a necessidade de instrumentos metodológicos capazes de comparar competências esperadas e demonstradas, sem desconsiderar os fatores institucionais que condicionam o desempenho profissional.

No contexto universitário, a figura do professor-gestor ocupa posição relevante na literatura por reunir atribuições acadêmicas e responsabilidades administrativas. Mendes (2023) analisa a percepção desses profissionais sobre capacitação e desenvolvimento de competências gerenciais, evidenciando que a passagem para cargos de gestão nem sempre é acompanhada de formação específica. A experiência docente, embora fundamental, não substitui conhecimentos relacionados ao planejamento, à gestão de equipes, à administração de recursos, à legislação e à mediação institucional.

A produção examinada por Mendes (2023) indica que o desenvolvimento gerencial precisa ser compreendido como processo contínuo, institucionalizado e vinculado às necessidades concretas do trabalho. Cursos pontuais e ações genéricas de capacitação tendem a apresentar alcance limitado quando não são precedidos pelo diagnóstico das demandas formativas. Nesse sentido, a literatura converge para modelos de aprendizagem profissional que articulam formação formal, experiência, reflexão sobre a prática, acompanhamento institucional e compartilhamento de conhecimentos entre gestores.

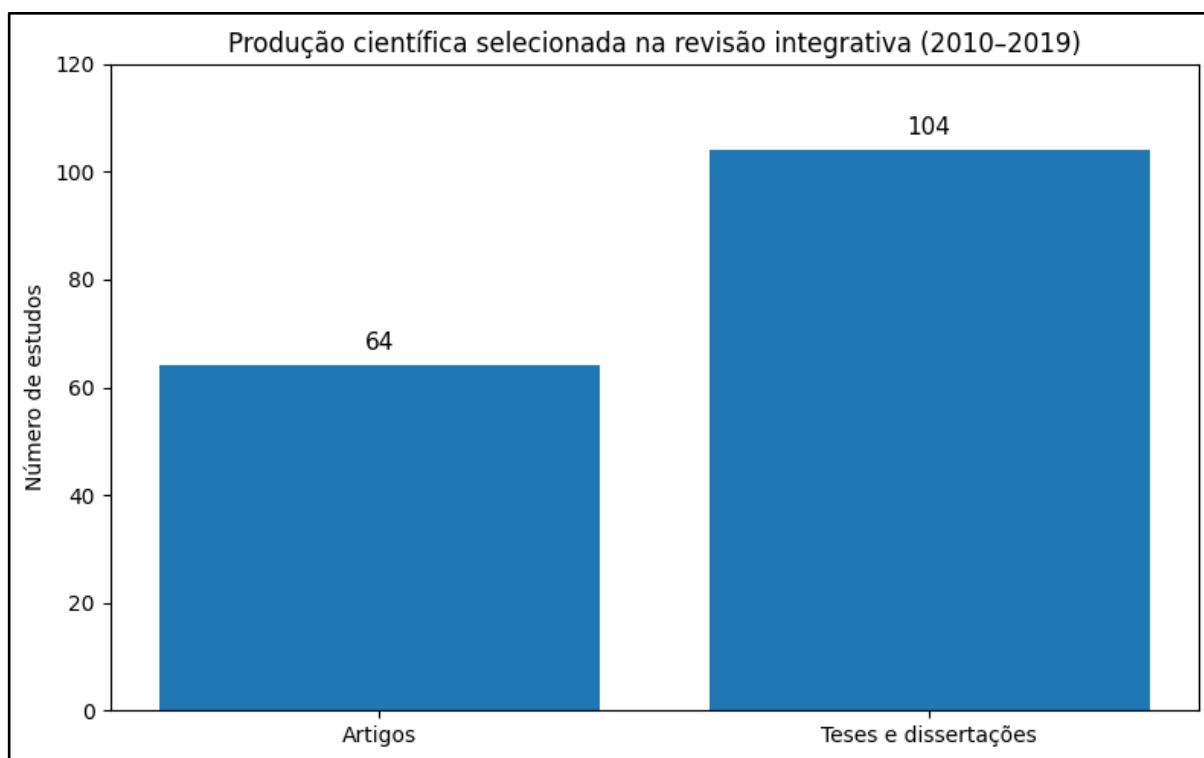
Quanto aos procedimentos metodológicos, observa-se o predomínio de estudos de caso, pesquisas exploratórias e descritivas, levantamentos por entrevistas e análise de conteúdo. Tamada e Cunha (2022) demonstram que o mapeamento de competências individuais, gerenciais e organizacionais constitui o principal foco dos artigos, enquanto as teses e dissertações atribuem maior atenção ao treinamento e ao desenvolvimento.

Complementarmente, Mello, Melo e Mello Filho (2016) utilizaram abordagem qualitativa e análise de conteúdo para interpretar percepções, desafios e competências indicadas pelos gestores. A Figura 2 apresenta a distribuição dos

trabalhos selecionados na revisão integrativa de Tamada e Cunha (2022), permitindo visualizar a superioridade quantitativa das teses e dissertações em relação aos artigos científicos.

A predominância de pesquisas acadêmicas extensas sugere interesse significativo da pós-graduação pela temática, mas também indica que parte desse conhecimento não foi convertida em publicações periódicas de maior circulação. A representação gráfica oferece, assim, uma síntese do volume de produção que fundamenta a análise das tendências nacionais, conforme visto na figura 3.

Figura 3 – Produção científica selecionada sobre gestão por competências na administração pública brasileira, no período de 2010 a 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Tamada e Cunha (2022).

Apesar da expansão quantitativa, a literatura apresenta lacunas relacionadas à avaliação dos efeitos produzidos pela gestão por competências. Tamada e Cunha (2022) verificam a predominância de pesquisas dedicadas ao mapeamento, enquanto estudos sobre avaliação de desempenho, seleção por competências e resultados institucionais permanecem menos frequentes. Tal desequilíbrio demonstra que o

campo avançou na identificação das competências necessárias, mas ainda dispõe de evidências limitadas sobre a efetividade das políticas implementadas.

Outra limitação refere-se à concentração das pesquisas em instituições federais de educação e em cargos gerenciais do ensino superior. Mendes (2023) contribui para compreender a realidade do professor-gestor universitário, enquanto Marinho (2012) investiga lacunas em uma instituição federal de ensino superior. Entretanto, são menos recorrentes os trabalhos voltados às secretarias municipais, aos sistemas estaduais, aos diretores da Educação Básica e às especificidades territoriais das redes públicas, configurando uma agenda relevante para investigações futuras.

Enfim, a produção bibliográfica nacional demonstra que gestão educacional, gestão de pessoas e competências gerenciais constituem campos interdependentes, cujo ponto de convergência reside no desenvolvimento da capacidade institucional. Mello, Melo e Mello Filho (2016) evidenciam as competências e os desafios percebidos pelos gestores, enquanto Marinho (2012) e Mendes (2023) destacam a relevância do diagnóstico e da formação. Articuladas à revisão de Tamada e Cunha (2022), essas contribuições sustentam a necessidade de pesquisas que ultrapassem o mapeamento e avaliem a aplicação das competências na qualidade da gestão pública educacional.

CAPÍTULO 3: COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE DIRETORES E SECRETÁRIOS EDUCACIONAIS NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO

A gestão dos sistemas públicos de educação caracteriza-se pela complexidade de suas estruturas, pela multiplicidade de atores envolvidos e pela necessidade de conciliar finalidades pedagógicas, exigências administrativas, determinações normativas e demandas sociais (Parente, 2017).

Nesse contexto, diretores escolares e secretários de educação ocupam posições estratégicas, uma vez que suas decisões interferem diretamente na organização das instituições, na implementação das políticas públicas, na gestão das equipes profissionais e na garantia das condições necessárias ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. A atuação desses gestores não pode, portanto, ser reduzida ao cumprimento de procedimentos burocráticos, pois envolve capacidade de liderança, visão sistêmica, responsabilidade pública e compromisso com o direito à educação (Borges; Leite, 2024).

Embora desempenhem funções situadas em diferentes níveis da administração educacional, diretores e secretários exercem atribuições interdependentes. O diretor atua diretamente na organização da unidade escolar, coordenando dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais, enquanto o secretário de educação responde pelo planejamento, pela regulação e pela articulação das políticas no âmbito do sistema municipal de ensino (Borges; Leite, 2024).

A qualidade da gestão pública depende, desse modo, da coerência entre as decisões formuladas nas instâncias centrais e sua implementação no cotidiano das escolas, exigindo mecanismos permanentes de comunicação, cooperação e acompanhamento institucional (Parente, 2017).

O exercício dessas funções pressupõe a mobilização integrada de competências técnicas, humanas, conceituais e ético-políticas. As competências técnicas permitem o domínio da legislação, do planejamento, do orçamento, da avaliação e dos processos administrativos; as competências humanas sustentam o diálogo, a negociação, a cooperação e a gestão das relações profissionais; as competências conceituais possibilitam compreender a organização educacional como

parte de um sistema complexo; e as competências ético-políticas orientam as decisões pelos princípios da equidade, da transparência, da participação e da defesa do interesse público. A fragmentação dessas dimensões compromete a capacidade de resposta dos gestores e reduz a gestão a práticas administrativas desarticuladas de sua finalidade social (Borges; Leite, 2024).

A liderança educacional constitui elemento transversal à atuação gerencial, pois influencia a comunicação institucional, o clima organizacional e a mobilização das equipes. Liderar no setor público não significa concentrar autoridade ou impor decisões unilateralmente, mas construir referências coletivas, definir prioridades, estimular a participação e promover condições para o desenvolvimento profissional. Uma liderança institucionalmente legitimada deve articular firmeza decisória, escuta qualificada, transparência e capacidade de mediação, especialmente em ambientes marcados por interesses distintos, restrições de recursos e pressões por resultados (Parente, 2017).

Os conflitos presentes nas instituições educacionais decorrem da diversidade de sujeitos, concepções, necessidades e posições funcionais que compõem o trabalho coletivo. Por essa razão, a mediação e a tomada de decisão integram o núcleo das competências gerenciais de diretores e secretários (Silva; Vieira; Claro, 2021).

A resolução construtiva dos conflitos requer diagnóstico das causas, análise das informações, consideração dos dispositivos legais e construção de alternativas proporcionais e socialmente justificáveis. Decisões gerenciais consistentes devem ser fundamentadas em evidências, princípios éticos e procedimentos participativos, evitando tanto o autoritarismo quanto a omissão diante das responsabilidades institucionais (Borges; Leite, 2024).

O planejamento estratégico e a governança educacional oferecem os referenciais necessários para transformar objetivos políticos e pedagógicos em ações executáveis. O planejamento possibilita diagnosticar problemas, estabelecer metas, distribuir responsabilidades e organizar recursos, enquanto a governança define mecanismos de direção, monitoramento, transparência e controle. Quando essas dimensões se articulam à gestão dos processos educacionais, torna-se possível

acompanhar a implementação das políticas, corrigir desvios, racionalizar recursos e promover aprendizagem institucional. Contudo, sua efetividade depende do compromisso das lideranças e da participação dos profissionais envolvidos. (Parente, 2017).

A gestão de pessoas ocupa posição central nesse processo porque as políticas educacionais são concretizadas por professores, técnicos, gestores e demais trabalhadores das instituições públicas. Relações profissionais fundamentadas em confiança, reconhecimento, diálogo e cooperação contribuem para um clima organizacional favorável ao desempenho e à inovação (Borges; Leite, 2024)

Em contrapartida, comunicação deficiente, indefinição de responsabilidades, sobrecarga, conflitos persistentes e ausência de apoio institucional podem produzir desmotivação, adoecimento e fragmentação das equipes, limitando a capacidade das organizações de cumprir suas finalidades educacionais (Silva; Vieira; Claro, 2021).

A gestão democrática amplia a legitimidade das decisões ao incorporar professores, funcionários, estudantes, famílias e representantes da comunidade nos processos institucionais. Participação, entretanto, não se confunde com presença formal em reuniões ou simples consulta sobre decisões previamente estabelecidas. Sua efetivação demanda acesso às informações, representatividade, capacidade deliberativa e acompanhamento dos resultados. A articulação com a comunidade escolar permite que o planejamento considere as características do território, as necessidades dos estudantes e os conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos sociais que se relacionam com a instituição (Borges; Leite, 2024).

Diante da crescente complexidade das atribuições gerenciais, a formação continuada de diretores e secretários educacionais deve ser compreendida como política institucional permanente. O desenvolvimento profissional precisa partir do diagnóstico das competências requeridas, contemplar situações concretas do trabalho e combinar formação teórica, análise de casos, mentoria, aprendizagem entre pares e avaliação das práticas. Cursos isolados ou capacitações generalistas mostram-se insuficientes quando não estão vinculados às necessidades dos sistemas de ensino, às condições de trabalho e às responsabilidades efetivamente assumidas pelos gestores (Parente, 2017).

A atuação gerencial também é condicionada por limitações que ultrapassam a capacidade individual dos dirigentes. Insuficiência orçamentária, precariedade da infraestrutura, descontinuidade administrativa, centralização das decisões, excesso de burocracia, desigualdades territoriais e fragilidade das equipes técnicas interferem diretamente na implementação das políticas públicas (Silva; Vieira; Claro, 2021).

A análise dessas limitações impede que os resultados educacionais sejam atribuídos exclusivamente aos gestores, ao mesmo tempo em que permite identificar estratégias de fortalecimento institucional, cooperação, formação e reorganização dos processos administrativos. No contexto dos municípios que integram a região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense, a gestão educacional assume características relacionadas à diversidade territorial, ao porte desigual das redes e às diferentes capacidades administrativas das secretarias municipais (Borges; Leite, 2024).

A cooperação regional pode contribuir para o compartilhamento de conhecimentos, a formação conjunta de gestores, a produção de indicadores, a organização de programas e o desenvolvimento de soluções comuns. Ao mesmo tempo, as políticas precisam preservar as especificidades de cada município, evitando modelos uniformes que desconsiderem necessidades sociais, econômicas e educacionais particulares (Parente, 2017).

A literatura sobre competências gerenciais na educação pública evidencia que o desempenho dos gestores não depende exclusivamente de conhecimentos administrativos formais, mas da capacidade de articular diferentes competências no cotidiano institucional. Conforme demonstram Silva, Vieira e Claro (2021), aspectos como domínio da legislação, capacidade de adaptação, liderança de equipes, compartilhamento de conhecimentos e formação continuada constituem elementos centrais para a atuação dos gestores em contextos marcados por restrições orçamentárias e exigências burocráticas.

Essa articulação pode ser observada na Figura 4.

Figura 4 – Articulação das competências gerenciais necessárias à gestão educacional pública.



Fonte: Elaborado pela autora (com auxílio de ChatGPT) com base em Silva, Vieira e Claro (2021).

As competências gerenciais requeridas de diretores e secretários educacionais no sistema público de educação, considerando suas atribuições, os processos de liderança e comunicação, a gestão de conflitos, o planejamento estratégico, a governança, a gestão de pessoas e a participação democrática. Também examina a formação continuada, os desafios institucionais e as características da gestão educacional nos municípios da região da AMAUC. A articulação dessas dimensões permite compreender que a qualidade da gestão depende não apenas de competências individuais, mas da existência de condições institucionais, estruturas participativas e políticas capazes de sustentar práticas administrativas e pedagógicas orientadas pelo interesse público (Borges; Leite, 2024).

3.1 O papel do diretor escolar na organização e na gestão da escola pública

A discussão acerca do papel do diretor escolar ocupa posição central nos debates sobre a qualidade da educação pública e sobre os processos de democratização da escola. Longe de representar apenas uma função administrativa, a direção escolar constitui um espaço de articulação entre diferentes dimensões da vida institucional, envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e políticos (Panont do Nascimento e Chiusoli, 2019).

Nesse contexto, compreender quem são os diretores escolares, como se estruturam suas atribuições e quais desafios permeiam seu cotidiano torna-se fundamental para analisar a gestão da escola pública contemporânea. A organização da escola pública pressupõe a articulação sistemática entre dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras, relacionais e político-institucionais, cuja integração se encontra sob a responsabilidade direta da direção escolar (Borges; Leite, 2024).

Nesse quadro, Parente (2017) compreende o diretor como agente estratégico na tradução das políticas educacionais em práticas institucionais, cabendo-lhe coordenar recursos, pessoas e processos sem dissociá-los das finalidades formativas da escola. A direção não se reduz, portanto, ao cumprimento de rotinas burocráticas, pois intervém nas condições concretas de realização do ensino e da aprendizagem.

Historicamente, a função diretiva esteve associada a modelos administrativos centralizados, nos quais o diretor exercia autoridade mediante controle hierárquico, supervisão e fiscalização do trabalho escolar. Borges e Leite (2024), ao examinarem pesquisas produzidas entre 2001 e 2020, identificam uma ampliação progressiva desse papel, que passou a incorporar liderança pedagógica, mediação das relações institucionais e articulação com a comunidade. Essa transformação conceitual deslocou o diretor da condição de executor de normas para a posição de coordenador dos processos coletivos da escola.

Segundo Souza (2009), a direção escolar constitui uma função estratégica dentro da organização educacional, uma vez que concentra parte significativa dos processos decisórios e das responsabilidades relacionadas ao funcionamento da escola. O perfil dos diretores das escolas públicas brasileiras evidencia a predominância de profissionais experientes, com ampla trajetória na educação e elevado nível de escolarização.

Entretanto, a ocupação dos cargos de direção ainda é marcada por desigualdades de gênero. Embora as mulheres representem a maioria dos profissionais da educação básica e também dos diretores escolares, os homens tendem a alcançar posições de liderança mais rapidamente e com menor tempo de experiência profissional, revelando a permanência de estruturas históricas de desigualdade no interior da gestão educacional (Silva; Vieira; Claro, 2021).

Além das questões relacionadas ao perfil dos gestores, Souza (2009) destaca que o diretor escolar ocupa uma posição de centralidade na estrutura organizacional da escola. Essa centralidade decorre, em grande medida, do domínio das rotinas burocráticas e administrativas que regulam o funcionamento institucional.

Consequentemente, a atuação da direção é frequentemente associada ao cumprimento de normas, à manutenção da infraestrutura e à gestão dos recursos, ainda que a finalidade principal da escola esteja vinculada aos processos de ensino e aprendizagem. Tal realidade evidencia uma tensão recorrente entre as demandas administrativas e a dimensão pedagógica da gestão escolar (Silva; Vieira; Claro, 2021).

A incorporação de princípios gerencialistas às políticas públicas educacionais modificou as atribuições e os mecanismos de responsabilização da direção escolar. Conforme analisa Silva; Vieira e Claro (2021) o diretor passou a ser demandado como gestor estratégico, responsável pelo alcance de metas, pela administração eficiente dos recursos e pelo monitoramento dos indicadores educacionais. Tal orientação aproxima a gestão escolar de modelos organizacionais baseados em resultados, planejamento, descentralização operacional e prestação de contas, ampliando simultaneamente a autonomia funcional e a responsabilização dos dirigentes.

Embora o acompanhamento de resultados possa subsidiar decisões institucionais, sua adoção exige cautela para que a qualidade educacional não seja reduzida a indicadores quantitativos. Parente (2017) adverte que o gerencialismo tende a redefinir o papel do diretor mediante critérios de eficiência e produtividade, podendo subordiná-lo a pressões externas por desempenho. Nessa lógica, a responsabilização individualizada desconsidera desigualdades socioeconômicas, infraestrutura, financiamento e condições de trabalho, atribuindo ao gestor resultados

que dependem de múltiplos fatores sistêmicos. Em contraposição à centralidade exclusiva dos resultados, a gestão democrática compreende a direção escolar como instância de coordenação e compartilhamento do poder decisório.

Souza (2019, p. 6) sustenta que:

A democratização depende de condições institucionais relacionadas à participação da comunidade, ao funcionamento dos conselhos escolares, à elaboração coletiva do projeto político-pedagógico e às formas democráticas de escolha dos dirigentes. O diretor assume, nesse modelo, a função de garantir que diferentes segmentos disponham de informação, voz e capacidade efetiva de intervenção.

A legitimidade da atuação diretiva decorre, assim, da combinação entre autoridade institucional e reconhecimento coletivo. Ao investigar as condições de democratização da escola pública, Souza (2019) demonstra que a existência formal de mecanismos participativos não garante sua efetividade, sobretudo quando as decisões permanecem concentradas na direção. Compete ao diretor criar condições para o funcionamento regular dos colegiados, assegurar transparência, ampliar a circulação das informações e evitar que reuniões participativas se limitem à homologação de decisões previamente definidas. A mediação constitui uma competência central porque a escola reúne interesses, expectativas e posições distintas acerca de currículo, avaliação, disciplina e prioridades administrativas.

Borges e Leite (2024, p. 15) evidenciam que:

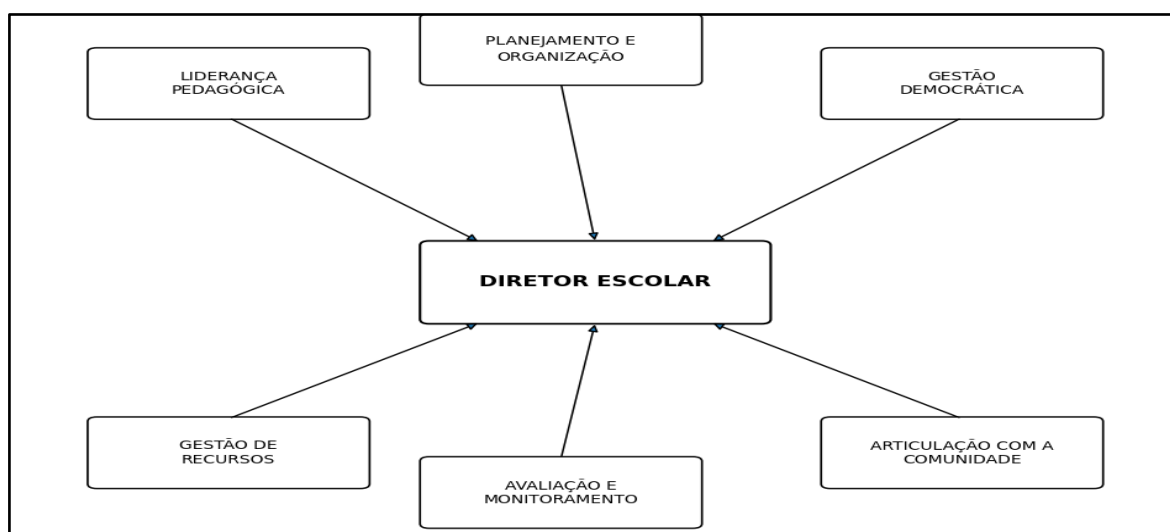
As pesquisas atribuem ao diretor um papel relacional complexo, que envolve negociação, diálogo, gerenciamento de conflitos e construção de consensos. O exercício dessa mediação não significa eliminar divergências, mas organizá-las institucionalmente, garantindo que sejam tratadas mediante critérios públicos, princípios educacionais e procedimentos democráticos.

A equipe gestora representa a base coletiva sobre a qual o diretor distribui responsabilidades e integra os diferentes setores da escola. Ramos (2025) argumenta que a gestão democrática exige atuação coordenada entre direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, estudantes e famílias, superando concepções personalistas de liderança. A distribuição de tarefas, entretanto, não equivale à simples delegação operacional, pois pressupõe corresponsabilidade, acompanhamento, autonomia orientada e participação na formulação das decisões

que afetam o trabalho escolar. O planejamento institucional constitui instrumento fundamental para converter finalidades educacionais em objetivos, ações, responsabilidades e critérios de acompanhamento.

De acordo com Ramos (2025) o projeto político-pedagógico deve ser produzido com participação coletiva e utilizado como referência para a organização das atividades administrativas e pedagógicas. Nesse processo, o diretor coordena diagnósticos, define prioridades com a comunidade, articula recursos e acompanha a execução das ações, evitando que o planejamento se transforme em documento meramente formal.

A Figura 5 sintetiza as principais dimensões do papel do diretor, situando-o no centro de relações que envolvem liderança pedagógica, planejamento, gestão democrática, administração de recursos, avaliação e articulação comunitária. A representação dialoga com Parente (2017), ao incorporar planejamento e monitoramento, e com Souza (2019), ao destacar participação e democratização. Também se aproxima dos resultados de Borges e Leite (2024) e Ramos (2025), que atribuem à direção uma função multidimensional, relacional e coletiva. Figura 5 - Dimensões do papel do diretor na organização e na gestão da escola pública.



Fonte: elaboração própria com base em Parente (2017), Souza (2019), Borges e Leite (2024) e Ramos (2025).

A leitura da Figura evidencia que as atribuições diretivas formam um sistema integrado, no qual decisões administrativas repercutem no trabalho pedagógico e nas relações institucionais. Borges e Leite (2024) observam que a multiplicidade de tarefas pode produzir sobrecarga e afastar o diretor do acompanhamento do ensino quando as demandas burocráticas ocupam a maior parte de sua jornada. Por essa razão, a organização do trabalho requer equipe qualificada, divisão coerente das responsabilidades e preservação da centralidade pedagógica da função.

A liderança pedagógica constitui uma tendência consolidada nas discussões contemporâneas, pois coloca a aprendizagem, o currículo e o desenvolvimento profissional docente no centro da atuação diretiva. Ramos (2025) sustenta que o gestor deve apoiar professores, favorecer práticas colaborativas e acompanhar o desenvolvimento do projeto pedagógico sem adotar postura fiscalizadora. Tal liderança demanda conhecimento educacional, capacidade analítica e construção de confiança, articulando acompanhamento pedagógico, autonomia docente e responsabilização coletiva pelos processos de aprendizagem.

Outra tendência relevante corresponde à liderança distribuída, mediante a qual a capacidade de decisão deixa de permanecer concentrada em uma única autoridade. Souza (2019) demonstra que a democratização da gestão depende da ampliação dos sujeitos envolvidos nas decisões e da institucionalização de mecanismos participativos. Nesse sentido, o diretor atua como mobilizador de lideranças existentes entre professores, estudantes, funcionários e famílias, reconhecendo conhecimentos situados e favorecendo a formação de redes de cooperação voltadas aos problemas concretos da escola.

A administração dos recursos públicos também integra a responsabilidade diretiva e deve observar legalidade, impessoalidade, transparência e vinculação às prioridades pedagógicas. Parente (2017) assinala que o modelo gerencial ampliou a cobrança pela eficiência na aplicação dos recursos, mas essa exigência precisa ser compatibilizada com a participação comunitária e a finalidade educacional. Ao diretor cabe assegurar registros, prestação de contas e controle institucional, sem permitir que a racionalidade financeira se converta no principal critério de decisão. O relacionamento com as famílias e com a comunidade local representa uma dimensão indispensável da gestão escolar, especialmente porque as condições sociais

interferem na frequência, na permanência e na aprendizagem dos estudantes. Ramos (2025) destaca que a direção deve estabelecer canais permanentes de diálogo e incentivar a comunidade a participar das decisões e dos projetos institucionais. Essa articulação não pode restringir-se à convocação das famílias diante de problemas disciplinares, devendo constituir uma relação formativa, transparente e corresponsável.

A formação e a seleção dos diretores influenciam diretamente sua capacidade de enfrentar as exigências administrativas, pedagógicas e democráticas do cargo. Borges e Leite (2024) identificam, na produção acadêmica, recorrentes discussões sobre perfil profissional, experiência docente, formação específica e condições de trabalho dos dirigentes.

A complexidade da função exige políticas continuadas de desenvolvimento profissional, acompanhamento e apoio técnico, evitando que a aprendizagem gerencial dependa exclusivamente de tentativas individuais e experiências acumuladas informalmente. Outro aspecto relevante discutido pelo autor refere-se às formas de acesso ao cargo de diretor. Os mecanismos de escolha dos gestores expressam diferentes concepções de educação e de gestão pública (Ramos, 2025).

Sistemas baseados em eleições diretas tendem a ampliar a participação da comunidade escolar e fortalecer práticas democráticas, enquanto modelos fundamentados em indicações políticas podem favorecer relações patrimonialistas e formas mais centralizadas de administração. Dessa forma, a maneira pela qual os diretores são escolhidos possui impactos diretos sobre a cultura institucional das escolas e sobre as possibilidades de participação coletiva nos processos decisórios (Botelho et al., 2022).

Nesse sentido, os Conselhos Escolares assumem papel fundamental na consolidação da gestão democrática. Conforme argumenta Souza (2009), esses órgãos representam espaços de diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre professores, estudantes, famílias, funcionários e gestores. Contudo, sua efetividade depende do envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Em muitas instituições, a baixa participação dos atores envolvidos e a permanência de práticas centralizadoras limitam o potencial democrático desses mecanismos. Ainda assim, o autor identifica uma relação positiva entre escolas que adotam processos mais democráticos de escolha dos diretores e a existência de conselhos mais ativos e participativos (Botelho et al., 2022).

As dificuldades de concretização da gestão democrática também são evidenciadas por Panont do Nascimento e Chiusoli (2019). Ao investigarem o cotidiano de uma diretora da rede pública, os autores demonstram que a gestão escolar é permeada por desafios que ultrapassam as atribuições formais do cargo. Em muitos contextos, especialmente nos municípios em que a direção é resultado de indicação política, os gestores acabam assumindo funções que extrapolam os limites da instituição escolar, sendo frequentemente percebidos pela comunidade como representantes do governo local.

A pesquisa evidencia ainda que a autonomia da gestão escolar encontra importantes limitações. Embora os discursos institucionais frequentemente enfatizem a descentralização e a participação coletiva, a prática cotidiana revela uma forte dependência em relação aos órgãos centrais da administração educacional. Questões relacionadas à contratação de pessoal, à organização das equipes e à implementação de determinadas ações permanecem sob controle das instâncias superiores, reduzindo a capacidade decisória da escola. Dessa forma, a autonomia defendida pelas políticas educacionais nem sempre se materializa efetivamente na realidade das instituições (Botelho et al., 2022).

Os desafios enfrentados pelos diretores também envolvem aspectos estruturais que impactam diretamente o funcionamento escolar. A escassez de profissionais, a rotatividade de servidores, a insuficiência de recursos financeiros e as demandas sociais trazidas pelos estudantes constituem obstáculos permanentes à gestão. Além disso, a imposição frequente de programas e projetos externos dificulta a consolidação de planejamentos institucionais de longo prazo. Nesse cenário, a atuação do diretor exige constante capacidade de articulação, negociação e mobilização dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar (Ramos, 2025).

Diante dessas dificuldades, a gestão escolar passa a depender cada vez mais da construção de redes de cooperação. Panont do Nascimento e Chiusoli (2019) demonstram que a articulação entre escola, famílias, conselhos tutelares, órgãos de segurança pública e demais instituições locais constitui uma estratégia importante para enfrentar problemas sociais que repercutem diretamente no ambiente educacional. Assim, a atuação do diretor deixa de se restringir ao espaço físico da escola e passa a envolver uma ampla rede de relações territoriais e institucionais.

As transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas também contribuíram para redefinir o papel do diretor escolar. Botelho e Silva (2022), argumentam que a incorporação de princípios da Nova Gestão Pública introduziu na educação modelos inspirados na administração empresarial, enfatizando eficiência, produtividade, desempenho e controle de resultados. Nesse contexto, a figura do diretor passa a ser associada a um perfil gerencial voltado ao cumprimento de metas e indicadores educacionais.

Os autores questionam essa aproximação entre a gestão escolar e os modelos corporativos, argumentando que a natureza da escola pública difere substancialmente da lógica empresarial. Enquanto as organizações privadas orientam suas ações pela produção de resultados econômicos, a escola possui como finalidade a formação humana, a socialização do conhecimento e a garantia do direito à educação. Dessa forma, a simples transposição de instrumentos gerenciais para o campo educacional pode gerar distorções que enfraquecem a dimensão pedagógica da gestão (Botelho et al., 2022).

Essa discussão torna-se particularmente relevante diante da implementação da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Segundo Botelho e Silva (2022), o documento propõe um conjunto padronizado de competências destinado a orientar a formação e a atuação dos gestores em todo o território nacional. Embora essa iniciativa busque estabelecer parâmetros de qualidade para o exercício da função, os autores alertam para o risco de uniformização excessiva das práticas de gestão, bem como para a valorização de critérios fortemente associados à cultura da avaliação e da responsabilização.

Nesse modelo, o diretor assume crescente responsabilidade pelos resultados obtidos pela escola, mesmo quando enfrenta condições estruturais adversas, como restrições orçamentárias, carência de recursos humanos e insuficiência de investimentos públicos. Como consequência, problemas historicamente relacionados ao financiamento e às políticas educacionais podem ser transferidos para a esfera da gestão escolar, atribuindo aos diretores responsabilidades que extrapolam sua capacidade de intervenção (Botelho et al., 2022).

Diante desse cenário, torna-se evidente que o papel do diretor escolar não pode ser reduzido a uma função meramente administrativa ou gerencial. A literatura analisada aponta para a necessidade de compreender a direção escolar como uma prática essencialmente educativa, comprometida com a construção de espaços democráticos de participação, com a promoção do direito à educação e com o fortalecimento da comunidade escolar. Mais do que administrar recursos e cumprir metas, o diretor atua como articulador de processos coletivos capazes de influenciar diretamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes (Ramos, 2025).

Assim, a organização e a gestão da escola pública dependem não apenas das competências individuais dos gestores, mas também das condições institucionais, políticas e sociais que sustentam seu trabalho. A democratização da gestão, a ampliação da autonomia escolar e a valorização da dimensão pedagógica da direção configuram-se, portanto, como elementos fundamentais para o fortalecimento da escola pública e para a efetivação de uma educação socialmente referenciada (Botelho et al., 2022).

Em síntese, o diretor ocupa posição decisiva na organização da escola pública, mas sua atuação não deve ser interpretada como exercício individual, autossuficiente ou desvinculado das condições sistêmicas. Parente (2017) evidencia as pressões gerencialistas associadas aos resultados, enquanto Souza (2019) reafirma a participação como condição da democratização. Em articulação, Borges e Leite (2024) e Ramos (2025) demonstram que o diretor precisa integrar competência técnica, liderança pedagógica, trabalho coletivo e compromisso político com o direito à educação.

3.2 O papel do secretário de educação na administração dos sistemas municipais de ensino

A atuação do secretário municipal de educação ocupa posição estratégica na estrutura do poder público local, pois articula formulação política, direção administrativa e coordenação pedagógica do sistema de ensino. Segundo Siqueira (2025), a governança educacional compreende práticas, estruturas e processos destinados a assegurar uma gestão eficaz e participativa, envolvendo diferentes instâncias institucionais. Nesse contexto, o secretário não atua apenas como gestor de uma repartição administrativa, mas como agente responsável por transformar normas, recursos e prioridades governamentais em políticas educacionais territorialmente executáveis.

A administração de um sistema municipal de ensino exige visão sistêmica sobre as relações entre Secretaria de Educação, unidades escolares, Conselho Municipal de Educação, órgãos de controle, profissionais da educação e comunidade. Schuch (2025) evidencia que os conselhos municipais participam da formulação, do acompanhamento e da avaliação das políticas públicas educacionais, compondo uma estrutura de decisão que ultrapassa os limites do órgão executivo. Cabe ao secretário, portanto, promover articulação institucional sem subordinar as instâncias colegiadas aos interesses imediatos da administração municipal.

A descentralização educacional ampliou a responsabilidade dos municípios pela oferta, pela regulação e pelo acompanhamento da Educação Básica, exigindo capacidade administrativa compatível com as atribuições assumidas. Conforme Siqueira (2025), a descentralização somente fortalece a governança quando acompanhada de participação social, transparência decisória e definição clara das responsabilidades institucionais. O secretário precisa coordenar esse processo, evitando que a transferência de atribuições resulte em fragmentação administrativa, descontinuidade das ações ou redução das obrigações do poder público.

No plano democrático, a relação entre Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação deve fundamentar-se na autonomia institucional e na cooperação entre funções executivas, normativas, consultivas e fiscalizadoras. Schuch (2025) demonstra que os conselhos podem contribuir para a qualificação das

políticas educacionais ao institucionalizar espaços de representação, deliberação e controle social. Nessa perspectiva, compete ao secretário garantir acesso às informações, respeito às decisões colegiadas e condições materiais para o funcionamento do conselho, sem convertê-lo em instância meramente homologatória.

O planejamento constitui uma das atribuições centrais da administração educacional municipal, pois integra diagnóstico, definição de prioridades, previsão orçamentária e acompanhamento das metas institucionais. Siqueira (2025) associa a qualidade da governança à capacidade de organizar processos decisórios e fiscalizar a execução das políticas, o que exige do secretário domínio sobre financiamento, legislação, avaliação e planejamento estratégico. A elaboração do Plano Municipal de Educação, nesse sentido, deve orientar ações plurianuais e reduzir a dependência de iniciativas circunstanciais de cada governo.

A gestão da rede também envolve a definição de critérios técnicos para escolha, formação e acompanhamento dos dirigentes escolares. A Prefeitura Municipal de Muquém do São Francisco (2025) estabeleceu processo de qualificação para diretores e vice-diretores com análise de títulos, prova escrita, entrevista, avaliação psicológica e apresentação de plano de gestão. Esse procedimento exemplifica a responsabilidade da Secretaria de Educação na institucionalização de mecanismos que articulem mérito, desempenho, experiência profissional e princípios democráticos na composição das equipes escolares.

A atuação do secretário não se encerra na seleção dos dirigentes, pois inclui acompanhamento, avaliação institucional e oferta de suporte técnico às unidades escolares. No edital analisado, a Prefeitura Municipal de Muquém do São Francisco (2025) vinculou o exercício das funções diretivas à elaboração de plano de gestão, à dedicação exclusiva e à avaliação posterior do desempenho. Tais mecanismos demonstram que a autonomia escolar deve ser acompanhada por critérios públicos, formação continuada e sistemas de responsabilização que não reduzam a gestão a resultados quantitativos isolados.

Outra função decisiva corresponde à coordenação intergovernamental, uma vez que as políticas municipais dependem de relações permanentes com União, estado e instituições regionais. Siqueira (2025) ressalta que a governança educacional

envolve múltiplos atores e níveis de decisão, exigindo mecanismos de cooperação e comunicação institucional. O secretário precisa compatibilizar diretrizes nacionais, normas estaduais e necessidades locais, além de administrar convênios, transferências financeiras, programas suplementares e exigências de prestação de contas.

A transformação digital acrescentou à função do secretário a responsabilidade pela governança dos dados educacionais e pela integração dos sistemas de informação. Schwonke (2025) demonstra que o Sistema ISE favorece captação, organização, processamento e disponibilização de informações escolares, contribuindo para eficiência, legalidade e transparência. Ferramentas dessa natureza podem subsidiar matrícula, documentação, acompanhamento da frequência, planejamento da rede e atendimento à comunidade, desde que os registros sejam consistentes e utilizados com finalidade pública claramente definida.

A gestão baseada em evidências, tendência consolidada na administração pública contemporânea, depende da qualidade dos dados e da capacidade institucional de interpretá-los. Schwonke (2025) identificou que formação acadêmica, tempo de serviço e familiaridade tecnológica interferem na percepção e no uso dos sistemas informatizados. Dessa forma, a simples aquisição de plataformas não garante modernização administrativa; são necessários treinamento, infraestrutura, suporte técnico, proteção das informações e integração entre setores administrativos e pedagógicos.

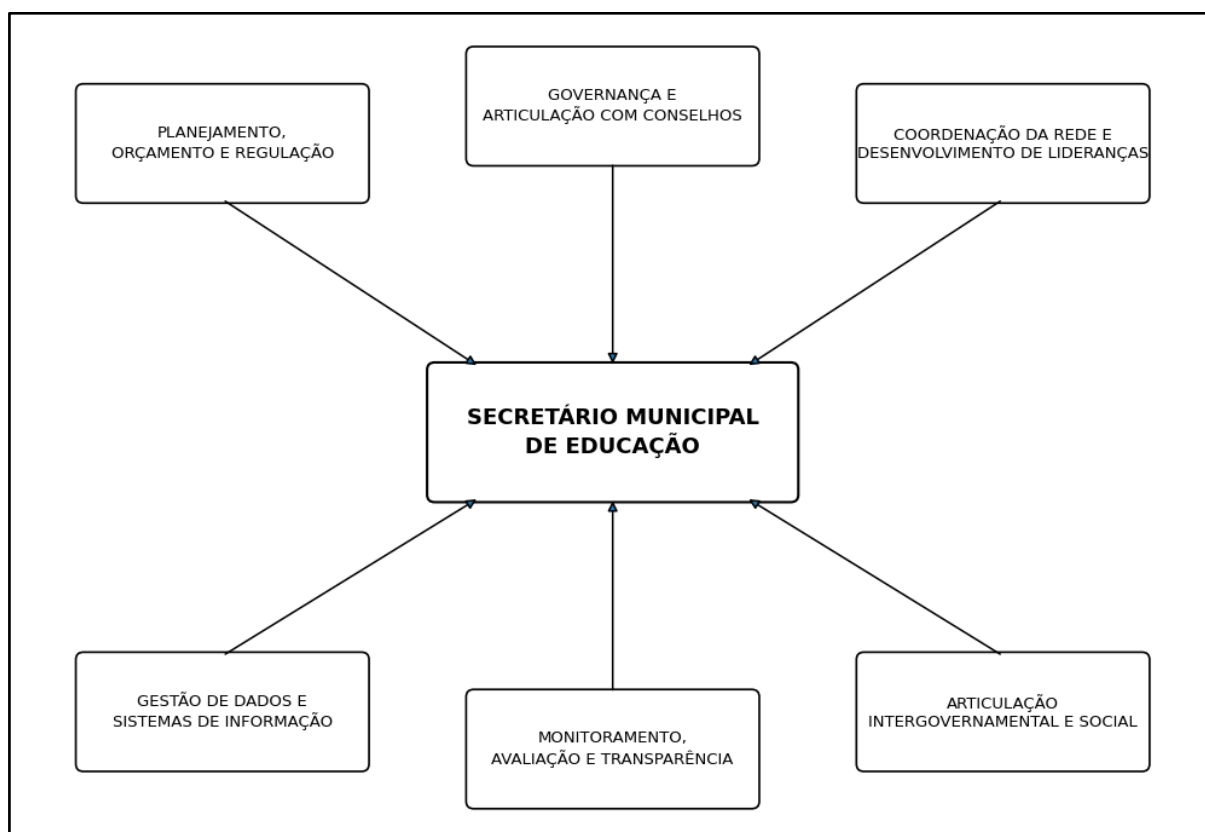
Entre os desafios da função encontram-se a descontinuidade político-administrativa, a insuficiência de equipes técnicas, a assimetria entre municípios e a personalização das decisões. Schuch (2025) indica que o fortalecimento dos conselhos contribui para preservar políticas educacionais diante das mudanças de governo, enquanto Siqueira (2025) evidencia a relevância de estruturas permanentes de governança.

O secretário deve, assim, substituir práticas personalistas por procedimentos institucionalizados, registros públicos, critérios técnicos e mecanismos participativos de formulação e avaliação. A Figura 6 sintetiza os principais eixos de atuação do secretário municipal de educação, articulando planejamento, orçamento, regulação,

governança, coordenação da rede, gestão de dados, avaliação e relações intergovernamentais.

A representação evidencia que nenhuma dessas dimensões funciona isoladamente: Conforme Siqueira (2025), a governança pressupõe integração entre atores e processos; para Schuch (2025), a participação dos conselhos qualifica as políticas; e, segundo Schwonke (2025), os sistemas de informação sustentam decisões mais eficientes e transparentes.

Na Figura 6 estão os Eixos de atuação do secretário de educação na administração do sistema municipal de ensino. Figura 6 - Eixos de atuação do secretário de educação na administração do sistema municipal de ensino



Fonte: elaboração própria com base em Siqueira (2025), Prefeitura Municipal de Muquém do São Francisco (2025), Schuch (2025) e Schwonke (2025).

Em síntese, o secretário municipal de educação exerce uma função simultaneamente política, técnica, pedagógica e administrativa, cuja legitimidade depende da capacidade de coordenar o sistema sem concentrar indevidamente o poder decisório. Siqueira (2025) e Schuch (2025) demonstram que governança e

descentralização requerem participação, controle social e cooperação institucional. Articuladas aos critérios públicos de seleção exemplificados pela Prefeitura Municipal de Muquém do São Francisco (2025) e à governança digital discutida por Schwonke (2025), essas dimensões sustentam uma administração municipal orientada pelo direito à educação e pela produção de valor público.

3.3 Competências técnicas, humanas, conceituais e ético-políticas dos gestores educacionais

As competências dos gestores educacionais constituem um sistema integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores mobilizados diante das exigências administrativas, pedagógicas e políticas das instituições públicas de ensino. Na perspectiva de Silva (2026), a atuação gestora não se limita à execução de normas, pois envolve a interpretação e a tradução das políticas públicas no contexto concreto das escolas. Dessa maneira, a competência manifesta-se na capacidade de transformar diretrizes formais em ações institucionalmente viáveis, socialmente legítimas e pedagogicamente coerentes.

A dimensão técnica compreende o domínio dos procedimentos administrativos, da legislação educacional, do planejamento, da gestão de recursos e dos mecanismos de acompanhamento institucional. Silva (2023) demonstra que o conhecimento sobre avaliação educacional constitui parte relevante dessa competência, sobretudo porque gestores e coordenadores precisam interpretar indicadores, identificar necessidades formativas e orientar intervenções pedagógicas. A insuficiência desse repertório limita a utilização crítica dos dados e pode converter a avaliação em prática meramente classificatória ou burocrática.

O tratamento das informações educacionais exige competências técnicas que ultrapassem o domínio instrumental de planilhas, plataformas e sistemas digitais. Conforme Silva (2023), a interpretação dos resultados avaliativos demandam compreensão sobre objetivos, instrumentos, critérios e efeitos pedagógicos da avaliação. O gestor precisa relacionar dados quantitativos a informações qualitativas sobre currículo, inclusão, condições de ensino e trajetórias escolares, evitando decisões baseadas em indicadores isolados ou em comparações descontextualizadas entre instituições e estudantes.

As competências humanas correspondem à capacidade de estabelecer relações profissionais fundamentadas no diálogo, na confiança, na cooperação e no reconhecimento das diferenças. Tanaka (2025) evidencia que a efetivação da inclusão escolar depende de processos formativos, práticas colaborativas e mudanças nas concepções dos profissionais. Nesse contexto, compete ao gestor criar condições para o trabalho coletivo, mediar conflitos e assegurar que professores, funcionários, estudantes e famílias participem da construção de respostas institucionais às necessidades educacionais existentes.

A construção de uma cultura inclusiva evidencia de maneira particularmente clara a importância das competências relacionais. Silva (2026) demonstra que os gestores atuam como agentes implementadores que interpretam e ressignificam as políticas de Educação Especial em suas práticas cotidianas. Essa atuação exige escuta qualificada, comunicação institucional, articulação com equipes multidisciplinares e capacidade de enfrentar barreiras atitudinais, impedindo que a inclusão seja reduzida ao acesso físico do estudante ou à oferta isolada do Atendimento Educacional Especializado.

A dimensão conceitual refere-se à capacidade de compreender a instituição como parte de um sistema educacional complexo, constituído por relações entre políticas, sujeitos, recursos e condições territoriais. Silva (2026) mobiliza o Ciclo de Políticas para demonstrar que o texto normativo não é aplicado de forma automática, mas reinterpretado no contexto da prática. O gestor conceitualmente competente analisa essas mediações, identifica contradições e compreende como decisões administrativas aparentemente pontuais repercutem no currículo, na participação e na garantia de direitos.

Essa competência sistêmica também permite reconhecer que dificuldades escolares não decorrem exclusivamente das características individuais dos estudantes ou do desempenho dos professores. Tanaka (2025) argumenta que a inclusão depende de condições institucionais, formação docente, recursos pedagógicos e reorganização das práticas escolares. Cabe ao gestor, portanto, analisar os problemas de maneira multidimensional, evitando explicações simplificadoras e promovendo intervenções que articulem formação, acessibilidade, planejamento, participação familiar e apoio especializado.

As competências ético-políticas orientam os critérios pelos quais o gestor exerce autoridade, distribui recursos e toma decisões que afetam os sujeitos educacionais. Segundo Silva (2026), a efetividade das políticas inclusivas depende do fortalecimento das capacidades institucionais e da consolidação de práticas colaborativas. A dimensão ética exige respeito à dignidade humana, à equidade e à diversidade, enquanto a dimensão política pressupõe compreensão das disputas, interesses e relações de poder presentes na formulação e na implementação das políticas públicas.

No campo da inclusão, a neutralidade administrativa mostra-se insustentável, pois decisões sobre atendimento, acessibilidade e formação produzem efeitos concretos sobre o direito à educação. Tanaka (2025) evidencia que práticas inclusivas requerem compromisso com a superação das barreiras que restringem a participação e a aprendizagem dos estudantes. O gestor ético-politicamente competente não se limita ao cumprimento formal das normas, mas mobiliza a comunidade escolar para que os princípios de igualdade e diferença sejam traduzidos em condições efetivas de escolarização.

A transformação digital acrescenta novas exigências ao perfil dos gestores educacionais, especialmente quanto à compreensão crítica da inteligência artificial e das tecnologias emergentes. Padilha et al. (2025) analisam a resistência cultural e institucional à adoção da inteligência artificial, demonstrando que a rejeição tecnológica envolve fatores históricos, identitários, organizacionais e éticos. Assim, a competência digital do gestor não deve ser confundida com adesão automática às inovações, mas compreendida como capacidade de avaliar possibilidades, riscos e implicações pedagógicas.

A incorporação de inteligência artificial às instituições educacionais exige critérios relacionados à proteção de dados, à transparência, à equidade e à preservação da autonomia profissional. Padilha et al. (2025) indicam que as preocupações éticas e a percepção de ameaça identitária influenciam a resistência às tecnologias, sobretudo no setor educacional.

Compete ao gestor promover formação, estabelecer parâmetros institucionais e impedir tanto a negação acrítica das inovações quanto sua adoção tecnocêntrica,

desprovida de avaliação pedagógica e responsabilidade pública. A Figura 7 sintetiza a interdependência entre as competências técnicas, humanas, conceituais e ético-políticas, situando a competência digital como dimensão transversal. A representação evidencia que o conhecimento técnico somente adquire sentido quando articulado à capacidade relacional, à compreensão sistêmica e ao compromisso com os direitos educacionais. Essa integração encontra respaldo em Silva (2023), no campo da avaliação; em Silva (2026) e Tanaka (2025), no âmbito da inclusão; e em Padilha et al. (2025), quanto à transformação tecnológica.

Figura 7 – Matriz integrada das competências dos gestores educacionais



Fonte: elaboração própria com base em Silva (2023), Tanaka (2025), Padilha et al. (2025) e Silva (2026).

A leitura da Figura demonstra que as dimensões apresentadas não devem ser desenvolvidas de maneira fragmentada. Silva (2026) evidencia que a implementação das políticas depende da articulação entre capacidade institucional, liderança e práticas colaborativas, enquanto Silva (2023) ressalta a necessidade de formação para o uso qualificado da avaliação. Dessa forma, o desempenho gerencial resulta da mobilização simultânea de saberes técnicos, capacidades humanas, raciocínio sistêmico e posicionamento ético diante das decisões institucionais.

Em síntese, a formação dos gestores educacionais precisa superar modelos centrados em procedimentos administrativos isolados e promover processos contínuos de desenvolvimento profissional. Tanaka (2025) reafirma a relevância da formação para a consolidação de práticas inclusivas, e Padilha et al. (2025) demonstram que as transformações tecnológicas exigem aprendizagem institucional e reflexão crítica. A competência gerencial deve ser compreendida, portanto, como construção permanente, contextualizada e orientada pela qualidade social, pela participação democrática e pela garantia do direito à educação.

3.4 Liderança, comunicação institucional e mobilização das equipes

A liderança educacional constitui uma função relacional e estratégica por meio da qual os gestores articulam pessoas, objetivos institucionais e processos de trabalho em torno das finalidades públicas da educação. Ottoboni et al. (2026) compreendem a liderança como elemento capaz de influenciar a motivação, a segurança psicológica e o desempenho das equipes, indicando que sua efetividade não decorre exclusivamente da autoridade formal. Nas instituições educacionais, liderar implica conferir direção ao trabalho coletivo, estabelecer prioridades e produzir condições para que os profissionais participem da implementação das decisões.

A atuação da liderança depende da existência de uma comunicação institucional coerente, planejada e acessível aos diferentes segmentos da organização. Nascimento (2025) evidencia que comunicação interna, clima organizacional e identidade institucional constituem dimensões interdependentes, pois a circulação inadequada das informações compromete o alinhamento entre servidores, setores e objetivos estratégicos. Desse modo, a comunicação não pode ser tratada como simples transmissão de mensagens administrativas, devendo

funcionar como processo de construção de sentidos, integração organizacional e fortalecimento do pertencimento.

Sob uma perspectiva sistêmica, a comunicação institucional abrange fluxos descendentes, ascendentes e horizontais. Conforme Nascimento (2025), a valorização da comunicação interna pressupõe canais que permitam tanto a divulgação clara das decisões quanto o retorno dos servidores sobre dificuldades, expectativas e necessidades organizacionais. Os fluxos horizontais favorecem a integração entre setores e reduzem a fragmentação do trabalho, enquanto os fluxos ascendentes ampliam a capacidade da gestão de conhecer problemas que nem sempre são percebidos pelas instâncias superiores.

A escuta ativa representa uma competência indispensável à liderança porque possibilita reconhecer experiências, conflitos e conhecimentos produzidos pelos integrantes das equipes. Jesus et al. (2025) demonstram que estratégias participativas de comunicação podem ampliar a expressão dos sujeitos, o sentimento de pertencimento e a identificação com a instituição. Embora o estudo se concentre no público estudantil, seus fundamentos podem ser estendidos às equipes profissionais, uma vez que a possibilidade de falar, ser ouvido e receber devolutivas consistentes fortalece o vínculo entre indivíduos e organização.

A comunicação participativa diferencia-se de modelos unidirecionais nos quais a gestão apenas divulga determinações previamente estabelecidas. Jesus et al. (2025) associam a comunicação institucional à criação de espaços de escuta e protagonismo, evidenciando que o pertencimento depende da participação efetiva dos sujeitos na vida organizacional. No campo da gestão educacional, essa concepção exige reuniões dialógicas, consultas institucionais, canais de manifestação e processos decisórios transparentes, impedindo que a comunicação seja reduzida à produção de informativos ou ao uso instrumental das plataformas digitais.

O clima organizacional expressa as percepções compartilhadas acerca das relações, das condições de trabalho e das práticas de gestão existentes na instituição. Andrade Júnior (2025) demonstra que estilos de liderança baseados em escuta, reconhecimento, autonomia e confiança contribuem para ambientes mais colaborativos e saudáveis. Em contrapartida, a ausência de feedback, a indefinição

dos papéis e a concentração das decisões podem gerar insegurança, retraimento e desmobilização, comprometendo tanto as relações interpessoais quanto a capacidade das equipes de responder às demandas institucionais.

A teoria dos grupos operativos oferece uma contribuição metodológica relevante para compreender a mobilização das equipes por meio das dimensões pessoas, tarefas, papéis e vínculos. Na análise de Andrade Júnior (2025), o desempenho coletivo depende da clareza das atividades, do reconhecimento das responsabilidades e da qualidade das relações estabelecidas no grupo. Aplicada às instituições educacionais, essa abordagem permite examinar como ambiguidades funcionais, conflitos não mediados e vínculos fragilizados interferem na cooperação, exigindo da liderança capacidade diagnóstica e intervenção relacional.

Entre as correntes contemporâneas, destacam-se a liderança transformacional, a liderança servidora, a liderança positiva e a liderança distribuída. Duarte, Gomes e Almeida (2025) articulam princípios de liderança servidora, compassiva e positiva em um programa voltado à cultura do cuidado, sustentado por escuta, confiança e formação contínua. Essas perspectivas convergem ao deslocar o foco do controle hierárquico para o desenvolvimento das pessoas, sem eliminar a responsabilidade gerencial pela definição de metas, pelo acompanhamento dos processos e pela tomada de decisões.

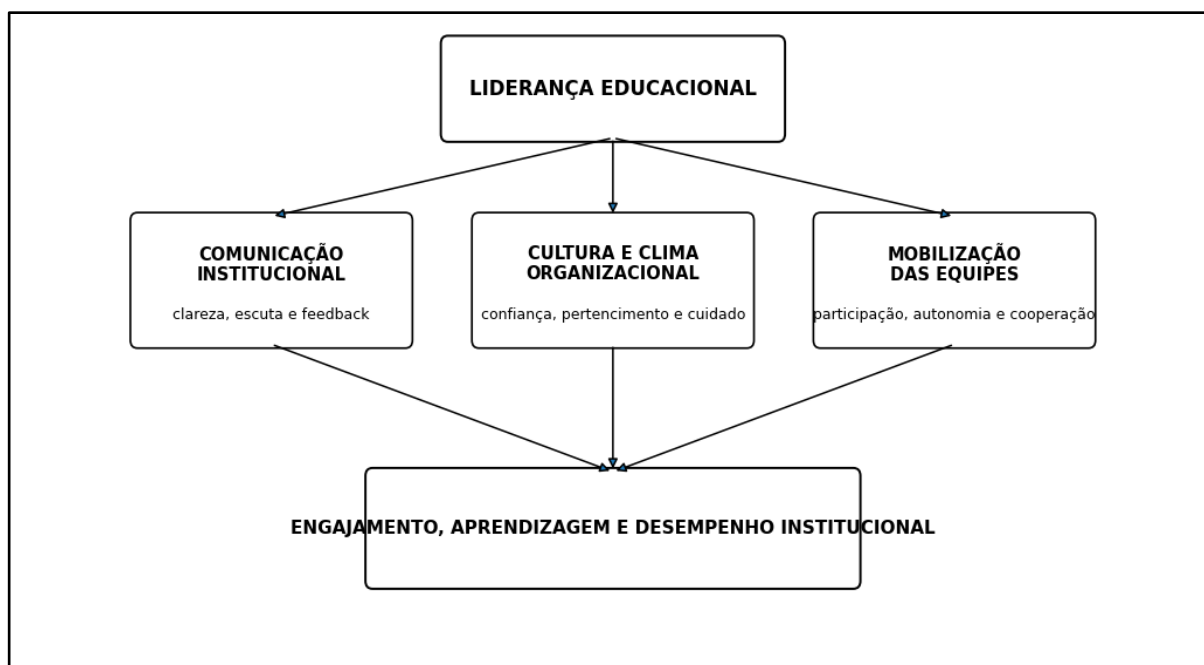
A mobilização das equipes requer a construção de um propósito compartilhado capaz de relacionar as atividades cotidianas à missão institucional. Duarte, Gomes e Almeida (2025) demonstram que programas de desenvolvimento baseados em metodologias participativas, experiências vivenciais e aprendizagem entre adultos podem fortalecer autonomia, corresponsabilidade e integração intersetorial.

No contexto educacional, conforme Duarte, Gomes e Almeida (2025) a mobilização torna-se consistente quando professores, técnicos e gestores compreendem a relevância de suas atribuições, participam da definição das prioridades e reconhecem a coerência entre discurso institucional e práticas de liderança.

A Figura 8 sintetiza a relação entre liderança educacional, comunicação institucional, cultura organizacional e mobilização das equipes. Como se observa na

representação, a liderança ocupa posição articuladora, mas seus resultados dependem da clareza comunicativa, da escuta, do feedback, da confiança e da participação. A convergência dessas dimensões tende a favorecer engajamento, aprendizagem organizacional e desempenho institucional, conforme indicam Nascimento (2025), Andrade Júnior (2025) e Ottoboni et al. (2026).

Figura 8 – Integração entre liderança, comunicação institucional e mobilização das equipes



Fonte: Elaboração própria com base em Nascimento (2025), Jesus et al. (2025), Duarte, Gomes e Almeida (2025), Andrade Júnior (2025) e Ottoboni et al. (2026).

A utilização de indicadores de desempenho precisa ser associada à análise qualitativa das relações e das condições organizacionais. Ottoboni et al. (2026) relacionam liderança, motivação e desempenho, mas essa relação não deve ser interpretada de forma mecânica ou exclusivamente produtivista. Nas instituições públicas de educação, os resultados dependem de fatores como infraestrutura, composição das equipes, recursos disponíveis e continuidade das políticas. Por isso, a avaliação da liderança deve considerar aprendizagem, cooperação, confiança, participação e capacidade coletiva de resolução dos problemas.

A comunicação digital ampliou a velocidade e o alcance das informações, mas também produziu riscos de dispersão, excesso de mensagens e desigualdade de

acesso. Jesus et al. (2025) demonstram que recursos digitais podem promover pertencimento quando associados a estratégias de escuta e participação, e não apenas à divulgação de conteúdo. Para os gestores educacionais, o desafio consiste em selecionar canais adequados, estabelecer periodicidade, assegurar acessibilidade e integrar comunicação presencial e digital, preservando a transparência sem sobrecarregar os profissionais.

A institucionalização de práticas de feedback constitui condição para que a comunicação produza aprendizagem e aperfeiçoamento profissional. Andrade Júnior (2025) identifica lacunas na sistematização dessas práticas, mesmo em ambientes nos quais a liderança é percebida positivamente. O feedback precisa ser contínuo, específico, respeitoso e orientado ao desenvolvimento, diferenciando-se de avaliações episódicas de caráter punitivo. Quando associado à escuta e ao acompanhamento, favorece a clareza das expectativas, a correção de processos e o reconhecimento das contribuições individuais e coletivas.

Em síntese, liderança, comunicação institucional e mobilização das equipes formam um eixo integrado da gestão educacional. Nascimento (2025) evidencia a relação entre comunicação, clima e identidade, enquanto Jesus et al. (2025) demonstram a relevância da escuta e do pertencimento. Duarte, Gomes e Almeida (2025), Andrade Júnior (2025) e Ottoboni et al. (2026) reforçam que confiança, cuidado, autonomia, feedback e propósito compartilhado constituem condições para a formação de equipes comprometidas, colaborativas e orientadas à produção de valor público educacional.

3.5 Mediação de conflitos e tomada de decisão na gestão educacional

Os conflitos constituem fenômenos inerentes à organização escolar, pois decorrem da convivência entre sujeitos portadores de valores, interesses, responsabilidades e posições institucionais distintas. Souza e Santos (2025) demonstram que a escola deve ser compreendida como uma arena política, na qual as relações de poder, as divergências profissionais e as disputas interpretativas integram o cotidiano. Nessa perspectiva, o conflito não representa necessariamente uma disfunção, podendo favorecer revisão de práticas e aprendizagem institucional quando administrado de forma construtiva.

A tomada de decisão diante dos conflitos exige racionalidade analítica, compreensão contextual e responsabilidade ético-política. Conforme Souza e Santos (2025), as decisões dos gestores são influenciadas por experiências profissionais, normas institucionais, relações de poder e formas de racionalidade mobilizadas em cada situação. Decidir racionalmente não significa eliminar valores e subjetividades, mas examinar evidências, identificar interesses, avaliar alternativas e justificar publicamente a opção adotada, preservando legalidade, proporcionalidade e finalidade educacional.

A perspectiva racional-instrumental prioriza a eficiência dos meios empregados para alcançar objetivos previamente definidos, enquanto a racionalidade orientada por valores considera princípios, direitos e consequências sociais das decisões. Souza e Santos (2025) evidenciam que, no cotidiano escolar, predominam formas práticas e comunicativas de racionalidade, sustentadas pela experiência, pelo diálogo e pela negociação. A gestão qualificada requer integração entre critérios técnicos e valores democráticos, evitando tanto decisões arbitrárias quanto procedimentos excessivamente burocráticos e incapazes de responder às particularidades dos conflitos.

A mediação apresenta-se como metodologia consolidada de tratamento construtivo das divergências, baseada na intervenção de terceiro imparcial que facilita a comunicação e a elaboração de soluções pelas próprias partes. Kinhama (2025) destaca que esse procedimento pode reduzir tensões, melhorar o clima organizacional e ampliar a cooperação entre os profissionais. Diferentemente da imposição hierárquica, a mediação procura reconstruir canais comunicativos, esclarecer percepções e produzir compromissos mutuamente aceitáveis, sem retirar dos envolvidos a responsabilidade pela solução.

A eficácia da mediação depende do diagnóstico rigoroso das causas e das condições institucionais que sustentam o conflito. Na investigação de Kinhama (2025), problemas de comunicação, pressão laboral, indefinição de papéis, dificuldades nas relações hierárquicas e ausência de formação específica figuraram entre os fatores relevantes. Esses achados demonstram que o gestor não deve interpretar toda divergência como problema individual, uma vez que determinadas tensões resultam

de falhas organizacionais, distribuição inadequada de tarefas e insuficiência dos canais formais de participação.

A gestão democrática oferece a base política necessária para que a resolução de conflitos não se restrinja a ações disciplinares ou decisões unilaterais. Pereira et al. (2025) defendem uma atuação gestora proativa, inclusiva e comunicativa, capaz de envolver professores, estudantes e famílias na organização institucional. Assim, reuniões colegiadas, conselhos escolares e espaços de diálogo devem funcionar como instâncias efetivas de deliberação, permitindo que as decisões sejam compreendidas, discutidas e assumidas coletivamente pelos diferentes segmentos educacionais.

A pesquisa realizada nas escolas de Ensino Fundamental de Marabá revelou que as práticas de mediação ainda se apresentam fragmentadas e pouco sistematizadas. Santos (2025) identificou conflitos associados a fatores disciplinares, relacionais e socioeconômicos, bem como regulamentos predominantemente reativos, acionados após a intensificação dos problemas. Esse cenário evidencia a necessidade de substituir respostas episódicas por políticas institucionais preventivas, dotadas de protocolos claros, critérios de encaminhamento e mecanismos permanentes de acompanhamento.

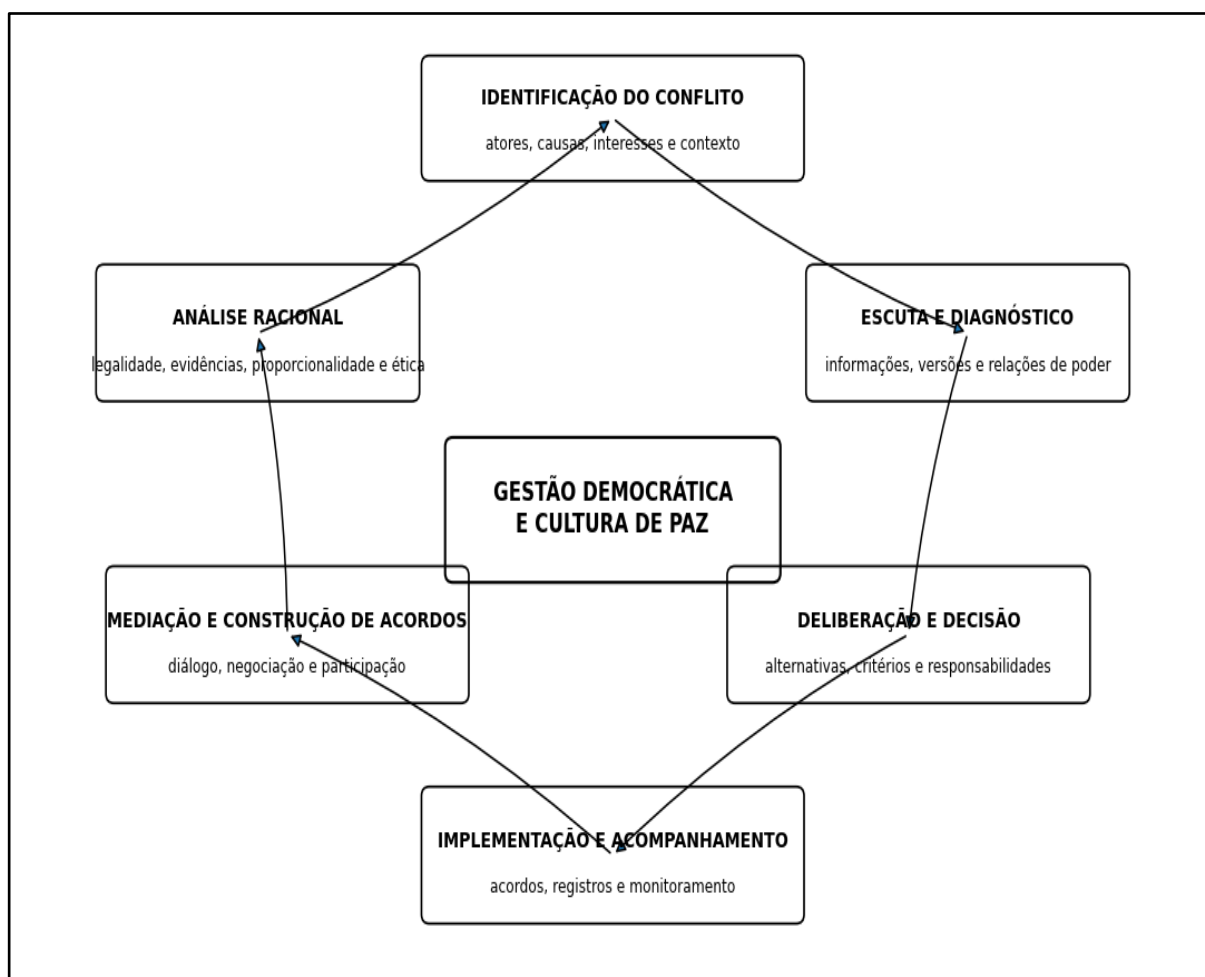
Entre as tendências globais de enfrentamento dos conflitos destacam-se as práticas restaurativas, que deslocam o foco da punição para a responsabilização, a reparação dos danos e a recomposição das relações. Santos (2025) recomenda a incorporação dessas práticas, associada à formação continuada e ao envolvimento das famílias e da comunidade.

Círculos de diálogo, conferências restaurativas e acordos de convivência podem ampliar a participação dos envolvidos, desde que não sejam utilizados para relativizar situações graves nem substituir providências legais necessárias. A prevenção requer a existência de canais institucionais seguros para manifestação, acolhimento e encaminhamento das demandas. Caixeta (2025) compreende a ouvidoria como espaço de participação social, prevenção e mediação de conflitos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Quando dotada de autonomia, transparência e procedimentos definidos, a ouvidoria permite identificar

padrões recorrentes, produzir recomendações e encaminhar situações antes de seu agravamento, fortalecendo a responsabilização institucional e o controle social.

A Figura 9 sistematiza a mediação e a tomada de decisão como processo cíclico, iniciado pela identificação do conflito e seguido pela escuta, pelo diagnóstico, pela análise racional, pela deliberação, pela construção de acordos e pelo acompanhamento. Essa representação dialoga com Souza e Santos (2025), ao destacar a racionalidade decisória, e com Kinhama (2025), ao situar o diálogo como fundamento mediador. O centro do ciclo é ocupado pela gestão democrática e pela cultura de paz, que conferem sentido ético e institucional às etapas apresentadas.

Figura 9 – Ciclo de mediação de conflitos e tomada de decisão na gestão educacional



Fonte: Elaboração própria com base em Souza e Santos (2025), Pereira et al. (2025), Kinhama (2025), Santos (2025) e Caixeta (2025).

A institucionalização desse ciclo exige registros, definição de competências, avaliação dos acordos e proteção da confidencialidade das partes. Caixeta (2025) ressalta que a mediação vinculada à ouvidoria deve integrar participação e prevenção, enquanto Santos (2025) evidencia a insuficiência de práticas não sistematizadas. Desse modo, cada instituição precisa estabelecer fluxos para acolhimento, análise, encaminhamento e monitoramento, diferenciando conflitos mediáveis de ocorrências que demandam atuação disciplinar, proteção especializada ou comunicação às autoridades competentes.

Em síntese, a mediação de conflitos e a tomada de decisão constituem competências indissociáveis da gestão educacional democrática. Souza e Santos (2025) demonstram a relevância da racionalidade e da comunicação; Kinhama (2025) evidencia os benefícios da mediação; Pereira et al. (2025) reforçam a participação; Santos (2025) aponta a necessidade de protocolos preventivos; e Caixeta (2025) destaca a função das ouvidorias. A integração dessas contribuições permite construir instituições mais justas, dialógicas, seguras e pedagogicamente orientadas à cultura de paz.

3.6 Planejamento estratégico, governança e gestão dos processos educacionais.

O planejamento estratégico, a governança e a gestão dos processos educacionais constituem dimensões interdependentes da capacidade institucional de transformar objetivos públicos em resultados socialmente relevantes. Atvars, Serafim e Silva (2024) demonstram que o planejamento somente adquire efetividade quando articulado às estruturas decisórias, à gestão estratégica e ao acompanhamento sistemático das ações. No campo educacional, essa integração permite compatibilizar missão institucional, prioridades pedagógicas, recursos disponíveis e demandas sociais, reduzindo a fragmentação entre formulação, execução e avaliação das políticas.

A governança diferencia-se da administração e da gestão por concentrar-se na orientação geral, na definição das responsabilidades e no monitoramento da atuação institucional. Segundo Paludo (2025), cabe à governança avaliar, direcionar e acompanhar a gestão, preservando o interesse público e estabelecendo mecanismos de participação, controle e responsabilização. A administração assegura a

conformidade normativa e a continuidade institucional, enquanto a gestão mobiliza pessoas e recursos para executar as decisões, exigindo delimitação precisa das funções e articulação entre os diferentes níveis organizacionais.

O planejamento estratégico não deve ser compreendido como documento estático ou exercício formal produzido para atender exigências administrativas. Atvars, Serafim e Silva (2024) o caracterizam como processo contínuo de análise institucional, definição de objetivos, organização de projetos e acompanhamento dos resultados. Sua efetividade depende da conversão das diretrizes em iniciativas concretas, com responsabilidades definidas, prazos, indicadores e recursos vinculados, impedindo que as prioridades estratégicas permaneçam dissociadas das práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas cotidianamente.

Entre as tendências internacionais consolidadas encontra-se a adoção de modelos integrados de gestão estratégica, nos quais diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e avaliação formam um ciclo permanente de aprendizagem organizacional. Atvars, Serafim e Silva (2024) observam que o comprometimento das lideranças, a divulgação dos objetivos e o acompanhamento das iniciativas são condições necessárias à produção de resultados. Dessa forma, a gestão estratégica não se restringe à elaboração de planos, pois coordena portfólios de projetos, integra setores e promove ajustes diante das mudanças institucionais e contextuais.

A experiência da Universidade Estadual de Campinas evidencia que a existência de uma cultura de planejamento não assegura, por si só, o desenvolvimento de projetos transformadores em todas as unidades. Atvars, Serafim e Silva (2024) identificam dificuldades relacionadas à coordenação institucional, à comunicação dos resultados e à correspondência entre objetivos estratégicos e planos administrativos das lideranças. Esse diagnóstico demonstra que o planejamento educacional requer estruturas de governança capazes de reduzir assimetrias, promover integração intersetorial e sustentar as prioridades para além das mudanças de dirigentes.

No contexto municipal, a governança amplia a capacidade de relacionar planejamento educacional, desenvolvimento territorial e participação social. Paludo (2025) sustenta que a boa governança organiza e fortalece a administração, orienta o planejamento e abre canais para que as partes interessadas participem das decisões

públicas. Aplicada aos sistemas de ensino, essa concepção exige articulação entre secretarias, escolas, conselhos, órgãos de controle e comunidade, garantindo que as metas educacionais correspondam às necessidades territoriais e não apenas às prioridades circunstanciais do governo.

A maturidade da governança pode ser examinada por meio de mecanismos relacionados à liderança, à estratégia e ao controle, mas sua mensuração não deve ser confundida com comprovação automática de resultados acadêmicos. Brito (2022) analisou universidades federais e não identificou associação direta entre os índices de governança e os indicadores de desempenho e qualidade no período investigado. Esse resultado recomenda cautela metodológica, pois os efeitos da governança dependem do tempo de implementação, da adequação dos instrumentos avaliativos e das características institucionais de cada organização.

Os indicadores de gestão precisam, portanto, ser utilizados como evidências para interpretação e aperfeiçoamento dos processos, e não como substitutos do julgamento institucional. Brito (2022) mobilizou informações de governança e indicadores acadêmicos para identificar tendências, limites e possibilidades analíticas, evidenciando a necessidade de examinar variáveis de forma combinada. Na educação, painéis de monitoramento devem integrar dados de acesso, permanência, aprendizagem, inclusão, execução orçamentária e satisfação da comunidade, evitando avaliações unidimensionais da qualidade.

A gestão por processos complementa o planejamento estratégico ao explicitar os fluxos de trabalho, as responsabilidades, as entradas, as decisões e os resultados associados às atividades institucionais. Bendlin et al. (2026) demonstram que o mapeamento do processo orçamentário possibilita compreender a composição das receitas, dos custos e dos investimentos, oferecendo suporte técnico à tomada de decisão. Nos sistemas educacionais, essa metodologia pode ser aplicada à matrícula, ao transporte, à alimentação, à formação profissional, à aquisição de materiais e ao acompanhamento pedagógico.

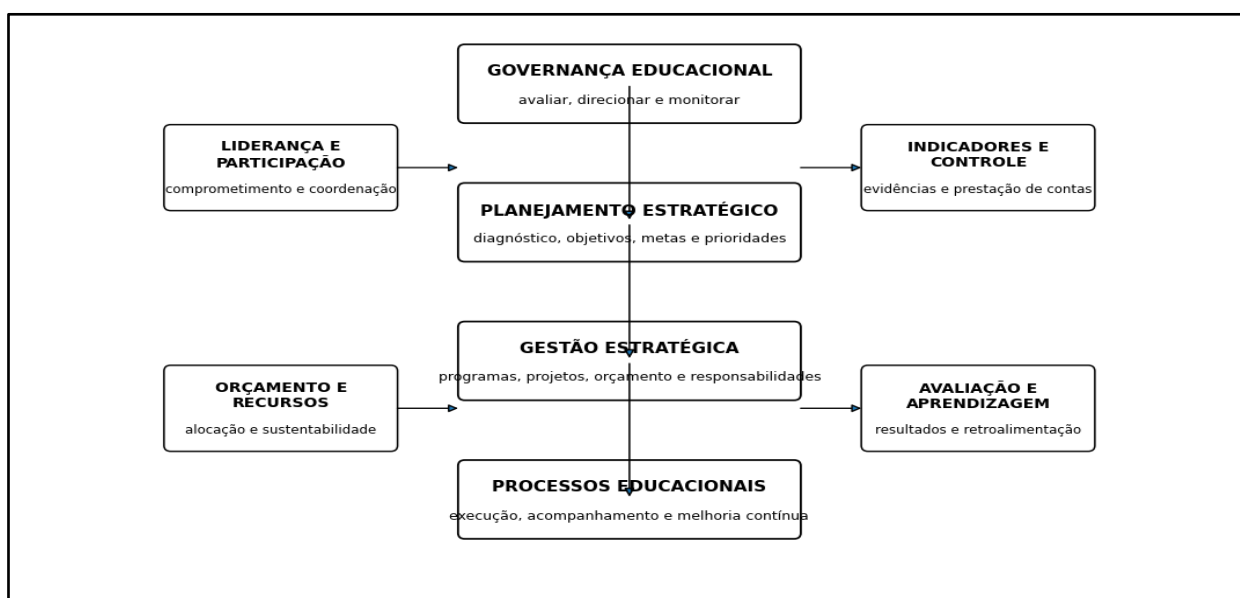
O orçamento deve ser entendido como expressão financeira das escolhas estratégicas, e não apenas como procedimento contábil ou mecanismo de controle de despesas. Bendlin et al. (2026) evidenciam que o detalhamento das receitas, dos

custos e das variáveis que afetam a sustentabilidade institucional permite formular estratégias de longo prazo e aprimorar a alocação de recursos. Assim, o planejamento educacional somente se torna exequível quando metas, programas e projetos possuem previsão orçamentária coerente, fontes de financiamento identificadas e mecanismos de acompanhamento da execução.

A gestão integrada também fortalece a capacidade institucional de captar recursos, estabelecer parcerias e diversificar fontes de financiamento para projetos educacionais. Menezes (2025) relaciona planejamento estratégico, definição de prioridades e organização dos processos de captação à sustentabilidade de iniciativas de interesse público. Embora desenvolvida no terceiro setor esportivo, essa abordagem oferece contribuições às instituições educacionais, sobretudo quanto à elaboração de projetos, ao relacionamento com parceiros, à prestação de contas e à demonstração sistemática dos resultados produzidos.

A Figura 10 sintetiza a articulação entre governança, planejamento estratégico, gestão estratégica e processos educacionais, demonstrando que liderança, participação, indicadores, orçamento e avaliação operam transversalmente.

Figura 10 – Integração entre governança, planejamento estratégico e gestão dos processos educacionais



Fonte: elaboração própria com base em Atvars, Serafim e Silva (2024), Paludo (2025), Brito (2022), Bendlin et al. (2026) e Menezes (2025).

Conforme Atvars, Serafim e Silva (2024), a execução depende do alinhamento entre estruturas e objetivos; Paludo (2025) acrescenta a participação e o direcionamento público; Brito (2022) ressalta o uso crítico dos indicadores; e Bendlin et al. (2026) evidenciam a relevância dos processos orçamentários. O modelo representa, assim, um ciclo de direção, execução, controle e aprendizagem institucional.

3.7 Gestão de pessoas, relações interpessoais e clima organizacional

A gestão de pessoas nas instituições públicas de educação deve ser compreendida como uma função estratégica voltada à organização do trabalho, ao desenvolvimento profissional e à valorização dos sujeitos responsáveis pela execução das políticas educacionais. Blume (2026) assinala que essa área ultrapassou o caráter estritamente operacional, passando a integrar o planejamento, a cultura e os objetivos institucionais. No contexto educacional, tal perspectiva requer compatibilizar eficiência administrativa, compromisso público, condições dignas de trabalho e qualidade social dos serviços prestados.

O clima organizacional corresponde ao conjunto de percepções compartilhadas pelos profissionais acerca das práticas de gestão, das relações de trabalho, da comunicação e das condições institucionais. Silva e Lima (2024) relacionam o clima à satisfação dos trabalhadores e à produtividade, demonstrando que a percepção favorável do ambiente interfere no envolvimento profissional. Diferentemente da cultura, constituída por valores e pressupostos mais duradouros, o clima expressa avaliações circunstanciais e pode ser modificado mediante intervenções gerenciais planejadas.

Nas instituições educacionais, essas percepções são produzidas por experiências relacionadas à distribuição das tarefas, ao reconhecimento profissional, à participação decisória e à atuação das lideranças. Silva et al. (2024) indicam que ambientes organizacionais desestruturados podem intensificar desmotivação, rotatividade e perda de desempenho. Embora a estabilidade funcional reduza determinadas formas de desligamento no serviço público, um clima deteriorado pode gerar afastamento psicológico, absenteísmo, conflitos persistentes e diminuição do comprometimento com as atividades pedagógicas e administrativas.

As relações interpessoais constituem um componente central do clima porque determinam a qualidade da comunicação, da confiança e da cooperação entre os integrantes das equipes. Geraldo et al. (2025) demonstram que diferenças de valores, expectativas e estilos de comunicação entre gerações podem produzir tensões no ambiente de trabalho. A gestão educacional precisa reconhecer essa diversidade sem recorrer a estereótipos, criando mecanismos de mediação, aprendizagem intergeracional e compartilhamento de conhecimentos entre profissionais com trajetórias e experiências.

A convivência entre diferentes gerações também pode ampliar o repertório institucional quando as divergências são tratadas como oportunidades de complementaridade. Segundo Geraldo et al. (2025), a gestão adequada dos conflitos favorece ambientes mais inclusivos, colaborativos e produtivos. Cabe aos gestores estabelecer critérios transparentes de trabalho, promover espaços de escuta e valorizar competências diversificadas, impedindo que diferenças relacionadas ao uso de tecnologias, à comunicação ou às expectativas profissionais se convertam em fragmentação das equipes.

A deterioração do clima organizacional possui consequências que ultrapassam a redução da produtividade, atingindo a saúde física e psicológica dos profissionais. Ribeiro (2025) analisa a relação entre clima, gestão de pessoas, tecnologia e manifestação do burnout, evidenciando que sobrecarga, pressão, ausência de apoio e relações fragilizadas podem contribuir para o esgotamento. Nas instituições educacionais, a prevenção demanda acompanhamento das condições de trabalho, distribuição equilibrada das responsabilidades e canais institucionais seguros para comunicação das dificuldades.

A prevenção do burnout não deve ser reduzida a ações individuais de adaptação ou a iniciativas pontuais de bem-estar. Teixeira (2026) destaca a responsabilidade da gestão de pessoas na criação de políticas organizacionais voltadas à saúde, à valorização e à redução dos fatores de risco. Essa perspectiva desloca a análise do indivíduo para a organização do trabalho, exigindo revisão das cargas laborais, apoio das lideranças, formação das equipes, acompanhamento psicossocial e construção de ambientes nos quais solicitar auxílio não produza estigmatização.

A tecnologia apresenta efeitos ambivalentes sobre as relações e o clima organizacional. Ribeiro (2025) observa que recursos digitais podem elevar a eficiência e facilitar a execução das atividades, mas também intensificar controle, disponibilidade permanente e sobrecarga informacional. Na educação pública, plataformas administrativas e pedagógicas precisam ser incorporadas com formação, suporte técnico e definição de limites, evitando que a digitalização transfira responsabilidades adicionais aos profissionais ou substitua interações indispensáveis à cooperação institucional.

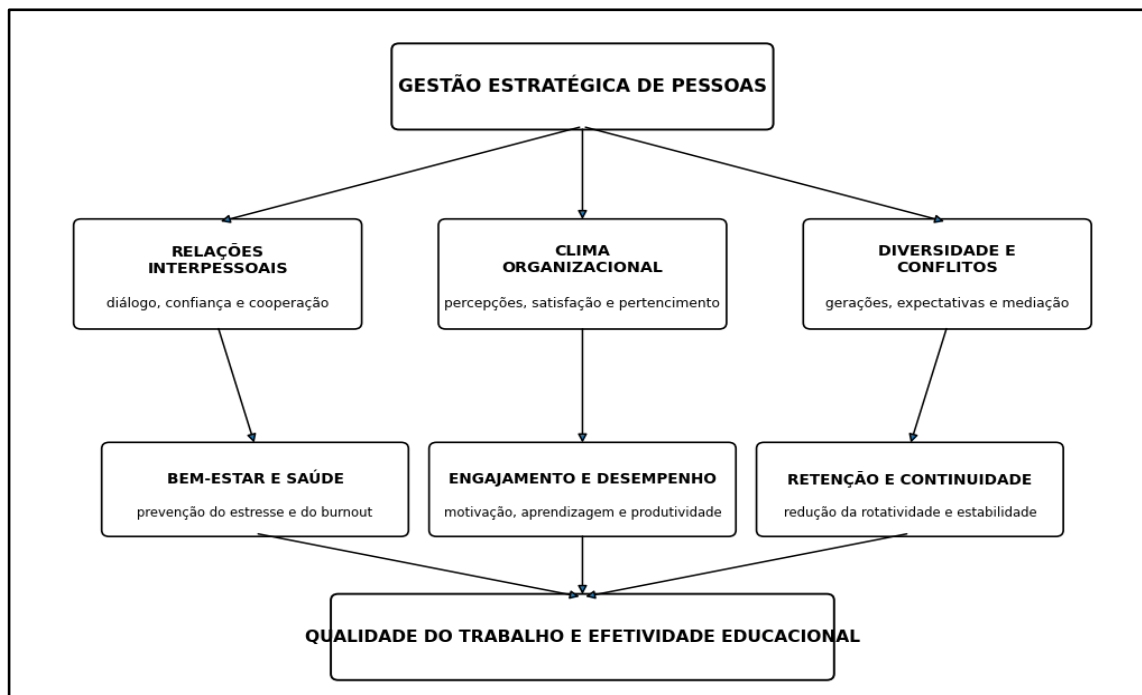
Entre as metodologias consolidadas para diagnosticar o resultado deste estudo, encontra-se entrevistas, grupos de discussão, análise de afastamentos e indicadores de rotatividade e absenteísmo. Silva e Lima (2024) demonstram a importância de investigar a percepção dos trabalhadores para compreender satisfação e desempenho, enquanto Silva et al. (2024) ressaltam as consequências da inexistência de um clima satisfatório. A triangulação de dados quantitativos e qualitativos amplia a precisão do diagnóstico e reduz interpretações fundamentadas apenas em impressões das lideranças.

Os resultados de uma pesquisa de clima somente adquirem valor gerencial quando são convertidos em ações, responsabilidades e mecanismos de acompanhamento. Blume (2026) associa a gestão contemporânea de pessoas ao desenvolvimento, à liderança e à cultura organizacional, indicando que diagnósticos isolados não transformam o ambiente. Assim, a instituição deve divulgar resultados, pactuar prioridades, elaborar planos de intervenção e avaliar periodicamente seus efeitos, preservando o anonimato dos participantes e a confiabilidade dos canais de escuta.

A Figura 11 sistematiza a relação entre gestão estratégica de pessoas, relações interpessoais, clima organizacional e diversidade das equipes.

O modelo evidencia que diálogo, confiança, pertencimento e mediação repercutem no bem-estar, no engajamento e na permanência dos profissionais. Essa articulação encontra respaldo em Silva e Lima (2024), quanto à satisfação; em Geraldo et al. (2025), quanto aos conflitos geracionais; e em Ribeiro (2025) e Teixeira (2026), quanto à proteção da saúde ocupacional.

Na Figura 11 destacam-se as Relações entre gestão de pessoas, relações interpessoais e clima organizacional. Figura 11 – Relações entre gestão de pessoas, relações interpessoais e clima organizacional



Fonte: elaboração própria com base em Silva e Lima (2024), Silva et al. (2024), Geraldo et al. (2025), Ribeiro (2025), Blume (2026) e Teixeira (2026).

A interpretação da Figura demonstra que a qualidade do trabalho educacional não resulta apenas das competências individuais, mas das condições relacionais e organizacionais nas quais essas competências são mobilizadas. Silva et al. (2024) relacionam a ausência de um clima estruturado à perda de motivação e de resultados, enquanto Blume (2026) posiciona as pessoas como dimensão estratégica. Portanto, políticas de reconhecimento, desenvolvimento, escuta, prevenção de riscos e gestão de conflitos precisam integrar o planejamento das instituições educacionais.

Em síntese, gestão de pessoas, relações interpessoais e clima organizacional formam um sistema interdependente que condiciona o bem-estar profissional e a efetividade institucional. Silva e Lima (2024) ressaltam a relação entre clima, satisfação e produtividade; Geraldo et al. (2025) evidenciam a relevância da mediação geracional; e Ribeiro (2025) e Teixeira (2026) demonstram a necessidade de prevenir o esgotamento. Uma política consistente deve combinar diagnóstico, participação, liderança responsável e transformação das condições concretas de trabalho.

3.8 Gestão democrática, participação e articulação com a comunidade escolar

A compreensão da gestão democrática na educação brasileira encontra importante fundamentação nos estudos do escritor Paro, (2016), que concebe a escola pública como instituição social cuja finalidade ultrapassa a simples administração de recursos e processos burocráticos. Para o autor, administrar uma escola significa organizar condições para que o processo educativo ocorra de forma coletiva, envolvendo professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade na construção das decisões institucionais. Sob essa perspectiva, a gestão democrática representa uma exigência da própria natureza educativa da escola, uma vez que a formação para a cidadania pressupõe experiências concretas de participação, diálogo e corresponsabilidade.

A gestão democrática constitui uma concepção político-institucional segundo a qual a organização da escola pública deve fundamentar-se na participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Para Silva e Silva (2025), a aproximação entre escola e comunidade fortalece o pertencimento, a colaboração e a capacidade institucional de responder às necessidades do território. A participação, nessa perspectiva, não se limita à consulta eventual, mas pressupõe intervenção nos processos de planejamento, decisão, acompanhamento e avaliação das ações escolares.

Paro (2016) argumenta que a participação da comunidade escolar não pode restringir-se à legitimação de decisões previamente definidas pela equipe gestora. A efetiva democratização da escola exige mecanismos permanentes de deliberação coletiva, nos quais os diferentes segmentos tenham possibilidade real de influenciar o planejamento, a organização administrativa, as prioridades pedagógicas e a avaliação institucional. Assim, conselhos escolares, assembleias, reuniões pedagógicas e demais espaços colegiados devem constituir instâncias efetivas de construção democrática e não apenas procedimentos formais previstos pela legislação.

A democratização da gestão exige superar modelos administrativos centralizados, nos quais a direção concentra informações, recursos e autoridade decisória. Gonçalves e Massango (2025), ao examinarem o modelo de indicação de diretores e suas implicações na gestão escolar, situam a forma de provimento da

função diretiva como variável relevante para a organização institucional. A legitimidade do gestor depende, assim, da existência de critérios públicos, competências profissionais e mecanismos de responsabilização perante a comunidade educacional.

Outro aspecto enfatizado por Paro (2016) refere-se ao papel do gestor escolar como articulador do trabalho coletivo. Em vez de assumir uma postura centrada exclusivamente no controle administrativo, o diretor deve favorecer relações de cooperação, promover a circulação das informações, estimular a participação dos diversos segmentos e fortalecer o compromisso coletivo com os objetivos educacionais da escola. Nessa perspectiva, a liderança democrática fundamenta-se no diálogo, na transparência e na valorização das diferentes contribuições da comunidade escolar, favorecendo a construção de uma cultura institucional participativa e comprometida com a qualidade social da educação.

A escolha dos dirigentes escolares relaciona-se diretamente à distribuição do poder dentro da instituição. Gonçalves e Massango (2025) permitem compreender que os procedimentos de indicação podem interferir na autonomia, na participação e na confiança estabelecida entre direção, profissionais e comunidade. Embora a nomeação administrativa possa atender à estrutura normativa de determinados sistemas, sua realização sem transparência ou controle institucional pode favorecer dependência política, personalização das decisões e fragilidade da legitimidade diretiva.

A participação democrática requer estruturas institucionais que assegurem representatividade e capacidade deliberativa aos diferentes segmentos escolares. Silva e Silva (2025) destacam que famílias, instituições locais e demais sujeitos da comunidade podem contribuir para a criação de ambientes educacionais mais integrados e eficazes. Para tanto, conselhos escolares, assembleias, associações, fóruns e reuniões precisam ultrapassar o caráter informativo, tornando-se espaços de discussão das prioridades pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição.

A articulação com a comunidade escolar não deve restringir-se à convocação das famílias diante de problemas de frequência, comportamento ou desempenho dos estudantes. Conforme Silva e Silva (2025), a integração entre gestão e comunidade

envolve reconhecimento das características sociais, culturais e econômicas do território. O planejamento escolar precisa considerar conhecimentos locais, demandas coletivas, redes de proteção e instituições comunitárias, estabelecendo relações permanentes de cooperação e corresponsabilidade educacional.

Entre as metodologias consolidadas de democracia participativa, o orçamento participativo destaca-se por integrar deliberação coletiva, transparência e definição pública das prioridades financeiras. Santos (2025) propõe um modelo que possibilita a participação de docentes, técnicos e estudantes no planejamento e na decisão sobre a alocação dos recursos. Essa metodologia amplia a compreensão da comunidade sobre limites orçamentários e permite que investimentos institucionais sejam discutidos com base em necessidades compartilhadas e critérios previamente definidos.

A gestão democrática dos recursos não significa transferir integralmente decisões técnicas à comunidade, mas articular conhecimento especializado e deliberação social. Santos (2025) demonstra que a construção de um orçamento participativo requer diagnóstico institucional, consulta pública, priorização das demandas, mecanismos de controle e avaliação contínua. Desse modo, a participação precisa ocorrer desde a elaboração das propostas até a prestação de contas, garantindo transparência e rastreabilidade às escolhas financeiras realizadas pela instituição.

O baixo envolvimento da comunidade pode decorrer de dificuldades de comunicação, descrença na efetividade da participação, horários inadequados e desconhecimento dos mecanismos decisórios. Silva e Silva (2025) evidenciam que a gestão escolar deve adotar estratégias inclusivas para construir relações saudáveis e produtivas com o entorno. Isso exige diversificação dos canais de comunicação, linguagem acessível, devolutivas sobre as decisões e demonstração concreta de que as contribuições recebidas produzem efeitos sobre o planejamento institucional.

As diferenças geracionais também interferem na participação, pois professores, funcionários, famílias e estudantes podem apresentar expectativas, valores e formas de comunicação distintas. Geraldo et al. (2025) apontam que conflitos entre gerações podem comprometer o clima organizacional quando não são adequadamente

mediados. No ambiente escolar, a gestão precisa reconhecer tais diferenças sem recorrer a estereótipos, promovendo escuta intergeracional, respeito às trajetórias profissionais e oportunidades de colaboração entre sujeitos com experiências diversas.

A mediação dos conflitos constitui condição para que a pluralidade não se converta em fragmentação institucional. Geraldo et al. (2025) sustentam que práticas adequadas de gestão dos conflitos favorecem ambientes mais inclusivos, colaborativos e produtivos. Aplicada à gestão democrática, essa compreensão pressupõe canais seguros de manifestação, critérios transparentes, diálogo orientado e construção de acordos, assegurando que divergências sejam tratadas como parte legítima da vida coletiva e não como ameaça à autoridade gestora.

A existência de conselhos, eleições, consultas ou instrumentos participativos não garante, isoladamente, a democratização das decisões. Como sugerem Silva e Silva (2025), a participação precisa fortalecer os vínculos entre escola e comunidade; paralelamente, Santos (2025) demonstra que a deliberação deve alcançar dimensões concretas, como o planejamento e a distribuição dos recursos institucionais.

Em síntese, a articulação com a comunidade escolar amplia a capacidade da escola de reconhecer problemas, formular prioridades e produzir respostas contextualizadas. Gonçalves e Massango (2025) reforçam a relevância da legitimidade do dirigente, enquanto Geraldo et al. (2025) evidenciam a necessidade de mediação das diferenças. Associadas à participação comunitária discutida por Silva e Silva (2025) e ao orçamento participativo proposto por Santos (2025), essas dimensões configuram uma gestão pública orientada pelo diálogo, pela transparência e pela corresponsabilidade.

3.9 Formação continuada e desenvolvimento profissional de diretores e secretários educacionais

A formação continuada de diretores e secretários educacionais deve ser compreendida como política permanente de desenvolvimento profissional, e não como sucessão descontínua de cursos ou treinamentos administrativos. Conforme demonstra Silva (2025), a atuação gerencial nas instituições públicas exige competências que precisam ser diagnosticadas, desenvolvidas e avaliadas de

maneira sistemática. Nesse sentido, formar gestores significa ampliar sua capacidade de interpretar políticas, coordenar equipes, planejar ações e responder tecnicamente aos problemas institucionais.

A distinção entre capacitação e desenvolvimento profissional é fundamental para a organização de políticas formativas consistentes. Ferreira (2025) permite compreender que a capacitação se relaciona ao aperfeiçoamento de conhecimentos e práticas específicas, enquanto o desenvolvimento envolve mudanças mais amplas na atuação profissional e nos resultados educacionais. Para diretores e secretários, essa diferenciação implica articular aprendizagem imediata, construção de competências gerenciais e preparação contínua para responsabilidades progressivamente mais complexas.

O planejamento da formação precisa partir de um diagnóstico das competências requeridas e das lacunas efetivamente existentes. Silva (2025) identificou liderança, comunicação, trabalho em equipe, tomada de decisão e resolução de problemas como competências essenciais ao desempenho de administradores públicos. Aplicado à gestão educacional, esse diagnóstico deve contemplar ainda legislação, financiamento, planejamento estratégico, avaliação, gestão de pessoas, articulação comunitária e coordenação pedagógica, evitando programas genéricos e desvinculados das atribuições reais.

Diretores escolares e secretários de educação ocupam posições distintas, embora interdependentes, no funcionamento dos sistemas públicos de ensino. Andrade (2025) evidencia que a autonomia das unidades escolares permanece condicionada pelas relações estabelecidas com os órgãos centrais e pelas exigências das políticas educacionais. A formação desses profissionais precisa, portanto, favorecer a compreensão sistêmica, definindo responsabilidades, limites decisórios e formas de cooperação entre a gestão da rede e a gestão das escolas.

Entre as metodologias consolidadas destaca-se a formação em contexto, organizada a partir de problemas concretos enfrentados no exercício da função. Silva (2025) demonstra que burocracia excessiva, escassez de recursos e ambiguidade das atribuições interferem no desenvolvimento das competências profissionais. Estudos de caso, projetos de intervenção, oficinas de planejamento e análise coletiva de

situações permitem vincular teoria e prática, transformando dificuldades institucionais em objetos sistemáticos de investigação e aprendizagem.

Programas de mentoria, acompanhamento profissional e aprendizagem entre pares ampliam a continuidade do processo formativo. Silva (2025) propõe ações como capacitação permanente e mentoria para enfrentar lacunas relacionadas ao planejamento estratégico e à gestão de projetos. No campo educacional, gestores experientes podem acompanhar profissionais iniciantes, compartilhar repertórios decisórios e analisar práticas, desde que a mentoria não reproduza modelos centralizadores nem substitua a autonomia reflexiva do participante.

As comunidades profissionais de aprendizagem também constituem estratégias adequadas ao desenvolvimento de diretores e secretários, pois favorecem a circulação de conhecimentos e construção coletiva de soluções. Ferreira (2025) evidencia que o apoio da gestão pedagógica potencializa os efeitos da formação sobre as práticas educacionais. Redes colaborativas entre municípios, secretarias e escolas podem promover intercâmbio de experiências, análise de indicadores, produção de protocolos e sistematização de práticas, reduzindo o isolamento frequentemente associado às funções de liderança.

A utilização de dados educacionais deve integrar os programas formativos, porém sem estabelecer relações simplificadoras entre capacitação e desempenho institucional. Ferreira (2025) identificou associação positiva entre formação profissional, metodologias pedagógicas e resultados do IDEB, mas também reconheceu a interferência das condições socioeconômicas e infraestruturais. Diretores e secretários precisam ser preparados para interpretar indicadores de maneira contextualizada, combinando evidências quantitativas, informações qualitativas e conhecimento territorial.

As condições institucionais constituem parte inseparável do desenvolvimento profissional, pois competências não se manifestam independentemente de tempo, recursos e apoio organizacional. Silvestre Nogueira (2025) demonstra que a ampliação das responsabilidades, quando associada à ausência de suporte técnico e à produção excessiva de registros, pode converter políticas de acompanhamento em mecanismos de sobrecarga e responsabilização individual. Assim, formar gestores

sem reorganizar suas condições de trabalho limita a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

A formação continuada também precisa fortalecer a autonomia, a gestão democrática e a capacidade de participação dos profissionais. Andrade (2025) evidencia que a autonomia legalmente instituída pode permanecer condicionada pela influência da gestão central e pela pressão por resultados externos. Os processos formativos devem favorecer leitura crítica das políticas, elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, funcionamento dos colegiados e negociação institucional, evitando que a autonomia seja confundida com transferência de responsabilidades sem suporte público.

Outro aspecto decisivo refere-se ao equilíbrio entre responsabilização, acompanhamento e valorização profissional. Silvestre Nogueira (2025) alerta que políticas centradas em resultados podem transferir aos profissionais a tarefa de responder por contradições estruturais do sistema educacional. A avaliação da formação de diretores e secretários não deve restringir-se a metas numéricas, devendo considerar mudanças nas práticas de liderança, qualidade das decisões, participação coletiva, gestão dos recursos, condições de trabalho e capacidade institucional de resolver problemas.

Em síntese, a formação continuada de diretores e secretários precisa constituir uma política institucionalizada, diagnóstica, contextualizada e vinculada ao desenvolvimento dos sistemas de ensino. Silva (2025) reforça a necessidade de alinhar políticas de pessoas e competências gerenciais, enquanto Ferreira (2025) demonstra a relação entre qualificação e práticas educacionais. Andrade (2025) e Silvestre Nogueira (2025) acrescentam que autonomia, participação, condições de trabalho e prevenção da sobrecarga são requisitos para que a formação produza transformação institucional.

3.10 Desafios institucionais e limitações da atuação gerencial no sistema público de educação

A atuação gerencial no sistema público de educação desenvolve-se em estruturas institucionais marcadas por regulamentações extensas, desigualdades territoriais, restrições fiscais e múltiplos centros de decisão. Carvalho (2025)

demonstra que a existência de instrumentos formais de planejamento não garante sua materialização no cotidiano administrativo, sobretudo quando faltam capacidades técnicas, recursos e mecanismos de acompanhamento. As limitações gerenciais, portanto, não decorrem exclusivamente do desempenho individual dos gestores, mas das condições organizacionais nas quais decisões, recursos e responsabilidades são mobilizados.

A distância entre planejamento e implementação constitui um dos principais obstáculos à efetividade das políticas educacionais. Na investigação realizada em municípios maranhenses, Carvalho (2025) identificou planos estratégicos formalmente constituídos, mas limitados pela insuficiência de capacitação, pela resistência às mudanças, pela precariedade da infraestrutura e pela escassez financeira. Esse diagnóstico evidencia que o planejamento perde sua função estratégica quando não se articula a cronogramas, responsabilidades, recursos orçamentários, indicadores e procedimentos de monitoramento capazes de orientar a execução institucional.

As limitações orçamentárias afetam diretamente a capacidade dos gestores de transformar objetivos educacionais em programas, serviços e condições adequadas de ensino. Malagi (2025) demonstra que o planejamento e a execução orçamentária eficiente se relacionam positivamente aos indicadores educacionais e ao desenvolvimento municipal. Entretanto, a insuficiência de recursos, a rigidez das despesas, a baixa capacidade de investimento e a fragmentação entre planejamento e orçamento restringem escolhas gerenciais, tornando indispensável o alinhamento entre metas educacionais, prioridades territoriais e instrumentos fiscais.

A desigualdade entre os territórios acrescenta complexidade à gestão, pois instituições submetidas às mesmas normas operam com capacidades administrativas e condições socioeconômicas profundamente distintas. Yokota (2025) identifica, em escolas técnicas situadas em regiões vulneráveis, problemas relacionados à infraestrutura, à autonomia financeira, à valorização dos profissionais e à articulação com o setor produtivo. Nesse contexto, avaliações uniformes de desempenho podem ocultar desigualdades estruturais e atribuir aos gestores responsabilidades por resultados condicionados por fatores que ultrapassam sua esfera imediata de decisão.

A limitada autonomia administrativa e financeira constitui outra barreira à capacidade de resposta das instituições educacionais. Yokota (2025) demonstra que a centralização dos recursos e das decisões pode retardar intervenções, dificultar parcerias e impedir a adaptação das políticas às necessidades locais. A descentralização, contudo, não deve significar simples transferência de encargos, pois somente se torna efetiva quando acompanhada de recursos, competências definidas, apoio técnico e mecanismos transparentes de responsabilização institucional.

A institucionalização das políticas educacionais não ocorre de maneira linear nem se conclui com a publicação de normas ou a criação formal de programas. Santos (2026), fundamentado no materialismo histórico-dialético, demonstra que a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo no IFMA foi atravessada por contradições administrativas, pedagógicas e políticas. A continuidade da política dependeu da mobilização coletiva de docentes, técnicos e sujeitos vinculados ao projeto, evidenciando que a institucionalização formal pode coexistir com fragilidade material, invisibilidade organizacional e resistência burocrática.

A rigidez burocrática também pode produzir descontinuidade, morosidade e distanciamento entre os objetivos das políticas e as condições concretas de sua execução. Santos (2026) identifica centralização administrativa, infraestrutura inadequada e dificuldades na destinação de vagas docentes como fatores que limitaram a consolidação institucional do curso analisado. Esses resultados demonstram que os gestores atuam em contextos permeados por regras, disputas e estruturas hierárquicas, nas quais a capacidade de decisão depende de negociações e da ação coordenada dos sujeitos institucionais.

No campo da governança pública, as fragilidades da liderança comprometem a articulação entre estratégia, controle e implementação das diretrizes institucionais. Sousa (2025) constatou avanços na formalização da governança da Universidade Estadual do Tocantins, mas identificou a necessidade de maior envolvimento da alta administração, capacitação contínua e aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação. A criação de comitês, políticas e regulamentos representa etapa relevante, porém insuficiente quando não produz mudanças na cultura decisória, na coordenação intersetorial e na responsabilização dos dirigentes.

A profissionalização dos gestores apresenta-se, desse modo, como condição necessária, embora não suficiente, para superar limitações institucionais. Carvalho (2025) destaca a importância da formação continuada para fortalecer a implementação do planejamento, enquanto Sousa (2025) associa o aperfeiçoamento da governança ao desenvolvimento da liderança estratégica. A formação deve abranger planejamento, orçamento, gestão de pessoas, análise de dados, negociação e controle, mas precisa ser acompanhada de equipes técnicas, tempo institucional e condições materiais para aplicação dos conhecimentos adquiridos.

A articulação entre instituições, comunidade e demais setores públicos pode ampliar a capacidade gerencial diante da escassez e da complexidade dos problemas. Yokota (2025) identifica parcerias locais, formação docente e transparência como práticas promissoras em escolas técnicas situadas em contextos vulneráveis. De modo complementar, Malagi (2025) evidencia que a integração das políticas públicas favorece a eficiência e desenvolvimento regional. Essa cooperação deve preservar a responsabilidade estatal, evitando que parcerias sejam utilizadas como substituição permanente do financiamento e da provisão pública.

Em síntese, as limitações da gestão pública educacional resultam da interação entre insuficiências técnicas, restrições financeiras, desigualdades territoriais, estruturas burocráticas e fragilidades de governança. Sousa (2025) demonstra que liderança, estratégia e controle precisam operar de forma integrada, enquanto Santos (2026) evidencia que políticas somente se consolidam quando encontram condições materiais e mobilização institucional. A superação desses desafios requer planejamento executável, financiamento adequado, autonomia responsável, formação gerencial, participação social e sistemas permanentes de monitoramento e aprendizagem organizacional.

3.11 A gestão educacional e de pessoas no contexto dos municípios da região da AMAUC

A análise da gestão educacional e de pessoas na região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense requer a consideração das especificidades territoriais, demográficas e econômicas que condicionam a organização dos sistemas municipais de ensino. Barpi et al. (2025) caracterizam a região como composta por 14

municípios, com expressivas diferenças de porte populacional e capacidade administrativa. Essa heterogeneidade impede que as políticas de pessoal, financiamento e formação sejam estruturadas mediante soluções uniformes ou desvinculadas das realidades locais.

A centralidade regional de Concórdia convive com a presença de municípios de pequeno porte, cuja estrutura técnica e financeira tende a ser mais limitada. Conforme Barpi et al. (2025), Concórdia concentra parcela significativa da população regional, ao passo que municípios menores apresentam reduzida escala demográfica e institucional. Na gestão educacional, essa assimetria repercute na composição das equipes das secretarias, na oferta de formação, no acesso a profissionais especializados e na continuidade dos programas públicos.

As diferenças entre os municípios reforçam a necessidade de políticas orientadas por evidências territoriais e indicadores desagregados. Demarchi e Maieski (2025) sustentam que políticas públicas padronizadas não respondem adequadamente às peculiaridades dos municípios catarinenses com menos de 10 mil habitantes. Para a região da AMAUC, indicadores de acesso, permanência, alfabetização, aprendizagem, inclusão, infraestrutura e formação profissional devem subsidiar decisões contextualizadas e permitir a identificação de desigualdades internas frequentemente ocultas pelas médias regionais.

A gestão baseada em evidências não consiste na utilização mecânica de índices educacionais, mas na interpretação crítica dos dados em relação às condições sociais e institucionais. Demarchi e Maieski (2025) demonstram que os indicadores constituem instrumentos para planejamento, definição de prioridades, aplicação orçamentária e avaliação das políticas. Diretores e secretários da região precisam articular informações quantitativas a diagnósticos qualitativos, evitando atribuir exclusivamente às escolas resultados relacionados à pobreza, à dispersão territorial ou à insuficiência dos serviços públicos.

Nesse cenário, a cooperação intermunicipal apresenta-se como estratégia de fortalecimento da capacidade estatal e de redução das assimetrias administrativas. Barpi et al. (2025) identificam intensa integração econômica entre os municípios do Alto Uruguai Catarinense, condição que pode ser estendida à governança educacional

por meio de colegiados, redes de formação e projetos compartilhados. A ação regionalizada possibilita racionalizar recursos, socializar conhecimentos técnicos e construir respostas conjuntas para problemas que ultrapassam os limites de cada rede municipal.

A formação dos dirigentes municipais constitui dimensão estratégica dessa governança regional, pois os secretários de educação exercem funções de interpretação, implementação e coordenação das políticas públicas. Seemann (2022) analisa o papel político e intelectual da Undime-SC na formação desses profissionais, demonstrando que os espaços formativos também difundem concepções de gestão, agendas educacionais e modos de compreender a função dirigente. A formação, portanto, não é neutra, mas vinculada a projetos de educação, administração e desenvolvimento social.

As redes de dirigentes podem favorecer colaboração, circulação de informações e aprendizagem interinstitucional, mas também precisam preservar a autonomia crítica dos municípios. Seemann (2022) evidencia que a atuação formativa da Undime-SC participa da constituição das identidades e dos repertórios profissionais dos dirigentes municipais. No contexto da AMAUC, encontros regionais, grupos de trabalho e assessorias compartilhadas podem fortalecer competências gerenciais, desde que as orientações nacionais e estaduais sejam reinterpretadas segundo as demandas educacionais do território.

A gestão de pessoas também deve incorporar políticas de formação docente vinculadas aos problemas de aprendizagem identificados nas redes municipais. Silva e Martins Filho (2025) verificam que os programas voltados aos alfabetizadores apresentam predominância da dimensão sociocultural do letramento, embora contemplem de maneira desigual outras facetas da alfabetização. Esse achado indica que a formação regional precisa articular fundamentos conceituais, conhecimentos linguísticos, metodologias de ensino e análise das necessidades efetivas das crianças atendidas em cada município.

A análise de Silva e Martins Filho (2025) também demonstra que programas formativos sofrem influência das políticas nacionais, mas assumem configurações variadas em sua implementação. Para as secretarias da AMAUC, isso implica superar

cursos generalistas e construir percursos de desenvolvimento profissional baseados em diagnóstico, acompanhamento e avaliação. A cooperação regional pode viabilizar equipes formadoras, materiais comuns e comunidades profissionais de aprendizagem, sem eliminar a adaptação curricular às particularidades de cada rede.

As políticas de ingresso e seleção representam outro componente da gestão educacional, pois interferem na composição do público atendido e na relação entre instituições e território. Marchesan e Duenhas (2024), ao estudarem o Campus Concórdia do Instituto Federal Catarinense, identificaram que a política de seleção influenciou os indicadores acadêmicos e a permanência regional dos estudantes. O resultado demonstra que critérios de acesso aparentemente técnicos produzem consequências sobre evasão, desenvolvimento local e capacidade institucional de atender às populações do entorno.

A experiência analisada por Marchesan e Duenhas (2024) permite ampliar a discussão sobre seleção, recrutamento e gestão de pessoas nas redes da AMAUC. Políticas de provimento de diretores, contratação de docentes e composição das equipes técnicas devem considerar mérito, formação, estabilidade e conhecimento da realidade regional. Barpi et al. (2025) demonstram que o território possui forte integração econômica e social, razão pela qual a retenção de profissionais qualificados constitui condição relevante para a continuidade e a qualidade das políticas educacionais.

Em síntese, a gestão educacional e de pessoas na região da AMAUC deve ser estruturada segundo uma perspectiva territorial, cooperativa e orientada por evidências. Demarchi e Maieski (2025) reforçam a necessidade de indicadores locais, enquanto Seemann (2022) evidencia a centralidade da formação dos dirigentes. Articuladas às contribuições de Silva e Martins Filho (2025), Marchesan e Duenhas (2024) e Barpi et al. (2025), essas dimensões sustentam políticas capazes de promover equidade, continuidade administrativa, qualificação profissional e desenvolvimento regional.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

No presente capítulo, detalha-se o percurso metodológico e as escolhas teóricas que orientaram esta pesquisa, com ênfase na compreensão das competências gerenciais de diretores escolares e secretários municipais de educação na região da AMAUC.

Descrevem-se aqui o enfoque metodológico, o tipo de estudo, o cenário da pesquisa e os participantes, além dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ao explicitar tais opções, objetiva-se garantir o rigor acadêmico, a transparência e a coerência interna entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, valorizando a dimensão humana e técnica da gestão educacional.

4.1 Enfoque metodológico

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, por compreender que o estudo das competências gerenciais de diretores escolares e secretários municipais de educação exige a interpretação de percepções, experiências, práticas profissionais e condições institucionais vivenciadas no cotidiano da gestão pública educacional. O enfoque qualitativo permite analisar dimensões que não se reduzem à mensuração estatística, como liderança, tomada de decisão, comunicação institucional, mediação de conflitos, gestão de pessoas e articulação entre políticas públicas e demandas locais.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. É exploratória porque busca aprofundar a compreensão sobre as competências gerenciais mobilizadas por gestores educacionais em municípios da região da AMAUC. É descritiva porque procura caracterizar o perfil dos participantes, suas atribuições, práticas de gestão, desafios institucionais e necessidades formativas.

4.2 Tipo de estudo

O estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de campo, com apoio bibliográfico e documental. A dimensão bibliográfica fundamenta teoricamente a investigação por meio de estudos sobre gestão educacional, gestão de pessoas,

liderança, governança pública e competências gerenciais. A dimensão documental contempla a análise de legislações, planos educacionais, diretrizes institucionais e documentos relacionados à organização da educação pública municipal.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com diretores escolares e secretários municipais de educação pública da região da AMAUC, em Santa Catarina. O estudo possui também caráter aplicado, pois busca produzir subsídios para a proposição de diretrizes destinadas a um plano de formação continuada, contextualizado às necessidades dos municípios participantes.

Embora a pesquisa tenha utilizado entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados, seu objetivo não foi apenas descrever as percepções dos participantes. Os resultados obtidos subsidiaram a elaboração de diretrizes para um plano de formação continuada destinado a diretores escolares e secretários municipais de educação, conferindo ao estudo caráter aplicado e contribuindo para o aprimoramento da gestão educacional na região da AMAUC.

4.3 Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada

A pesquisa foi desenvolvida no território regional da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), em Santa Catarina, abrangendo 15 municípios. A escolha desse recorte geográfico justifica-se pela relevância da região para a compreensão das práticas de gestão educacional pública em diferentes realidades municipais, considerando os desafios relacionados ao planejamento, à organização administrativa, à liderança de equipes, à implementação de políticas públicas e ao acompanhamento das ações pedagógicas e institucionais.

Participaram da pesquisa 30 gestores educacionais, sendo 15 diretores escolares e 15 secretários municipais de educação pública, representando os 15 municípios da região da AMAUC. A escolha dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando que esses sujeitos ocupam funções estratégicas na gestão educacional municipal e atuam diretamente na tomada de decisões, na condução das

equipes, na gestão de pessoas e na articulação entre políticas educacionais e demandas locais.

O percurso investigativo foi desenvolvido em um período de cinco meses. No primeiro mês, realizou-se a imersão teórica e documental, com levantamento bibliográfico sobre gestão educacional, gestão de pessoas e competências gerenciais. Nos segundo e terceiro meses, ocorreu a coleta dos dados empíricos, mediante entrevistas semiestruturadas. No quarto mês, procedeu-se à organização, análise e interpretação dos dados. No quinto mês, foram consolidados os resultados e elaboradas as diretrizes voltadas ao plano de formação continuada para diretores escolares e secretários municipais de educação da região investigada.

4.4 Estudo

O estudo foi conduzido em etapas articuladas, iniciando-se pela fundamentação teórica e documental, seguida pela coleta de dados empíricos, análise das entrevistas e elaboração de diretrizes formativas. Essa organização permitiu relacionar os referenciais teóricos sobre competências gerenciais às percepções dos gestores participantes, possibilitando compreender como diretores escolares e secretários municipais de educação mobilizam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores no exercício de suas funções.

Na primeira etapa, realizou-se o levantamento e a análise de referências nacionais e internacionais sobre gestão educacional, gestão de pessoas, liderança, governança pública e competências gerenciais. Essa etapa teve como finalidade sustentar teoricamente as categorias de análise e orientar a construção do roteiro de entrevista.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores participantes. As entrevistas buscaram levantar informações sobre perfil profissional, trajetória na gestão, desafios cotidianos, processos de tomada de decisão, liderança, comunicação institucional, gestão de equipes, formação continuada e competências consideradas essenciais à atuação gerencial.

Na terceira etapa, o material coletado foi organizado e analisado com base na análise de conteúdo. Foram identificadas categorias temáticas relacionadas às competências técnicas, humanas, administrativas, políticas e pedagógicas, bem como aos desafios institucionais enfrentados pelos gestores no contexto da administração pública educacional.

Na quarta etapa, a partir dos achados da pesquisa, foram elaboradas diretrizes para um plano de formação continuada destinado a diretores escolares e secretários municipais de educação, considerando as especificidades dos municípios da região da AMAUC.

4.5 Descrição da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a diretores escolares e secretários municipais de educação pública dos municípios participantes. A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir a combinação entre questões previamente definidas e abertura para que os participantes expressem suas experiências, percepções e interpretações sobre o cotidiano da gestão educacional.

O roteiro de entrevista contemplou questões relacionadas ao perfil profissional dos gestores, às competências gerenciais mobilizadas na prática, aos desafios da gestão pública educacional, à liderança, à comunicação institucional, à tomada de decisão, à gestão de pessoas e às necessidades de formação continuada.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin. O processo analítico compreendeu a leitura flutuante do material, a organização das unidades de sentido, a definição de categorias temáticas, a interpretação dos dados e a articulação dos resultados com o referencial teórico da pesquisa.

As categorias analíticas foram construídas a posteriori, por meio da Análise de Conteúdo, a partir das falas dos participantes organizadas segundo os eixos temáticos do roteiro de entrevista. Posteriormente, foram agrupadas em torno das competências gerenciais de diretores escolares e secretários municipais de educação, contemplando as dimensões técnica, humana, administrativa, política e pedagógica.

Esse procedimento possibilitou identificar recorrências, sentidos, convergências e divergências nas percepções dos gestores, permitindo compreender não apenas o que relatam sobre suas práticas, mas também os significados atribuídos às suas experiências e aos desafios enfrentados no cotidiano da gestão pública educacional.

4.7 Proposição de diretrizes para formação continuada

Com base nos resultados obtidos nas entrevistas e na análise do referencial teórico, foram elaboradas diretrizes para um plano de formação continuada destinado a diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC. Essa proposição constitui uma contribuição aplicada da pesquisa, pois busca transformar os achados do estudo em orientações formativas coerentes com as necessidades identificadas no contexto investigado.

As diretrizes contemplam eixos relacionados à liderança educacional, gestão de pessoas, planejamento estratégico, governança pública, comunicação institucional, mediação de conflitos, tomada de decisão, gestão democrática e acompanhamento dos processos educacionais. A proposta não se apresenta como modelo fechado, mas como subsídio para a construção de ações formativas contextualizadas, participativas e alinhadas aos desafios enfrentados pelos gestores públicos educacionais.

Mediante esse contexto, a etapa final da pesquisa consistiu na elaboração de diretrizes para um plano de formação continuada destinado a diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC. Essa proposição foi construída a partir da integração entre os resultados das entrevistas semiestruturadas, as categorias identificadas na análise de conteúdo e o referencial teórico sobre gestão

educacional, liderança, gestão de pessoas, governança pública e desenvolvimento profissional. As diretrizes foram organizadas em eixos formativos, contemplando objetivos, ações, metodologias e resultados esperados, configurando uma proposta aplicada voltada ao fortalecimento das competências gerenciais dos gestores educacionais.

Figura 12 – Diagrama do percurso investigativo da pesquisa.



Fonte: Autora, 2026 (com auxílio de ChatGPT).

Figura 14 – Diagrama da coleta de dados da pesquisa



Fonte: Autora, 2026 (Auxílio de ChatGPT).

4.8 Considerações éticas

A pesquisa respeitou os princípios éticos aplicáveis às investigações com seres humanos, garantindo aos participantes o direito à informação, à voluntariedade, ao sigilo e à preservação de sua identidade. Antes da realização das entrevistas, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de coleta de dados e a utilização acadêmica das informações.

A participação ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, assegurando que os dados fossem utilizados exclusivamente para fins científicos. Os nomes dos participantes e dos municípios poderão ser preservados, quando necessário, a fim de garantir confidencialidade e evitar exposição individual dos gestores envolvidos.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, organizados a partir das evidências colhidas e das entrevistas aplicadas aos diretores escolares e secretários municipais de educação da região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC). A análise dos dados empíricos é articulada de forma direta ao marco teórico estabelecido, buscando compreender como as competências gerenciais desses atores se manifestam na prática, quais os impactos percebidos no clima organizacional e na governança, e que entraves limitam a consolidação de uma gestão democrática e eficiente.

Trata-se de um movimento de ida e volta entre dados e teoria, interpretando as falas dos participantes e os contextos locais à luz dos referenciais estudados, permitindo construir uma leitura crítica da atuação gerencial pública no cenário regional investigado.

5.1 Caracterização do contexto e dos participantes

Compreender a atuação dos gestores educacionais exige situar o cenário territorial, institucional e social no qual suas práticas são produzidas. Esta pesquisa foi realizada junto a municípios que integram a Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), em Santa Catarina, região marcada por diferentes realidades administrativas, econômicas e educacionais. A diversidade entre os municípios investigados evidencia que a gestão educacional pública não ocorre de forma homogênea, pois depende de fatores como estrutura das secretarias, número de escolas, composição das equipes, disponibilidade de recursos, demandas da comunidade e condições de acompanhamento das políticas educacionais.

A escolha da região da AMAUC como campo empírico justifica-se pela possibilidade de analisar a atuação de gestores educacionais em um território composto por municípios com diferentes capacidades institucionais. Essa característica torna relevante a investigação das competências gerenciais de diretores escolares e secretários municipais de educação, uma vez que esses profissionais precisam articular exigências legais, limitações orçamentárias, demandas pedagógicas, gestão de pessoas e participação da comunidade escolar. Desse modo, o contexto regional permite compreender como as competências gerenciais são

mobilizadas em situações concretas da administração pública educacional.

Participaram da pesquisa 30 gestores educacionais, sendo 15 diretores escolares e 15 secretários municipais de educação pública, representando os municípios participantes da região da AMAUC. A amostra foi definida de forma intencional, considerando a relação direta desses sujeitos com o objeto investigado. Os secretários municipais de educação foram incluídos por atuarem na gestão sistêmica das redes públicas, envolvendo planejamento, organização administrativa, gestão orçamentária, acompanhamento das escolas, implementação de políticas públicas e articulação com outras instâncias governamentais.

Os diretores escolares, por sua vez, foram considerados participantes estratégicos por ocuparem posição central na gestão da unidade escolar. Esses profissionais lidam diretamente com professores, estudantes, famílias, equipe pedagógica, servidores e comunidade local, assumindo responsabilidades relacionadas à organização do trabalho escolar, ao acompanhamento pedagógico, à mediação de conflitos, à comunicação institucional e à execução das políticas definidas no âmbito da rede. Assim, enquanto os secretários atuam de forma mais ampla na formulação e coordenação das políticas municipais de educação, os diretores traduzem essas orientações no cotidiano das escolas.

A caracterização dos participantes indica que diretores e secretários ocupam funções distintas, porém interdependentes. As decisões tomadas no âmbito das secretarias repercutem diretamente na organização das escolas, ao mesmo tempo em que as demandas vivenciadas pelas unidades escolares precisam orientar o planejamento das redes municipais. Essa relação de interdependência confirma a necessidade de diálogo permanente entre macrogestão e gestão escolar, especialmente quando se pretende fortalecer a qualidade da educação pública e ampliar a efetividade das políticas educacionais.

Os dados iniciais permitem afirmar que os participantes da pesquisa compartilham desafios comuns, embora atuem em níveis diferentes da gestão educacional. Entre esses desafios, destacam-se a gestão de equipes, a comunicação institucional, a tomada de decisão, a mediação de conflitos, o planejamento de ações, o uso de indicadores educacionais e a necessidade de formação continuada

específica para gestores. Tais elementos justificam a análise das competências gerenciais como eixo central da investigação e fundamentam a proposição de diretrizes para um plano de formação continuada voltado às necessidades da região da AMAUC.

Dessa forma, a caracterização do contexto e dos participantes demonstra que a gestão educacional pública na região investigada exige profissionais capazes de articular conhecimentos técnicos, habilidades relacionais, visão estratégica e compromisso ético-político com o direito à educação. A prática gerencial constitui-se na tensão entre normas, demandas sociais, condições institucionais e expectativas da comunidade escolar. É nesse cenário que se insere a análise dos perfis, trajetórias e competências mobilizadas por diretores escolares e secretários municipais de educação.

5.2 Análise das Entrevistas

Para a organização e interpretação dos dados das entrevistas, adotou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas voltadas à descrição, à organização e à interpretação sistemática das comunicações. O procedimento analítico foi desenvolvido em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das entrevistas, buscando identificar sentidos recorrentes nas falas dos diretores escolares e secretários municipais de educação. Nessa fase, foram observadas expressões relacionadas às competências gerenciais, liderança, comunicação, mediação de conflitos, governança, processos decisórios e necessidades formativas.

Na etapa de exploração do material, as falas foram agrupadas por unidades de sentido, considerando aproximações temáticas entre os depoimentos dos participantes. A partir desse processo, foram definidas quatro categorias centrais de análise: competências técnicas, humanas, conceituais e digitais; liderança, comunicação institucional e clima organizacional; mediação de conflitos, governança e processos decisórios; e formação continuada e necessidades formativas dos

gestores.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados e interpretação, as categorias foram analisadas à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, permitindo relacionar os dados empíricos às discussões sobre gestão educacional pública, gestão de pessoas, liderança, governança democrática e formação continuada. Assim, a categorização possibilitou compreender que os desafios enfrentados pelos gestores da AMAUC não se restringem a aspectos individuais, mas envolvem condições institucionais, políticas, formativas e organizacionais.

5.2.1 Compreensão e mobilização das competências técnicas, humanas e conceituais pelos gestores

Nas entrevistas realizadas, ficou evidente que a compreensão e a mobilização das competências técnicas, humanas e conceituais por parte dos diretores e secretários educacionais da AMAUC são fortemente atravessadas pelas pressões do cotidiano administrativo. Muitos gestores relatam que a dimensão técnica, caracterizada pelo domínio da legislação, controle orçamentário e operação de sistemas digitais, é a mais exigida em suas rotinas imediatas.

Essa centralidade regulatória corrobora a análise de Silva (2026), que identifica a atuação gestora como um processo complexo de tradução e implementação de políticas públicas em contextos locais reais. A necessidade de responder a auditorias e prazos burocráticos faz com que o conhecimento técnico seja priorizado, por vezes, em detrimento de reflexões de natureza pedagógica ou conceitual.

Uma das falas que sintetiza essa realidade é a de um secretário municipal, que pondera: *"Na prática, o que mais me consome tempo é garantir que os prazos da lei e as planilhas orçamentárias estejam perfeitos para o Tribunal de Contas"* (S1). A partir desse entendimento, as competências técnicas aparecem frequentemente dissociadas das finalidades educativas, aproximando-se do alerta de Silva (2023) sobre o risco de transformar instrumentos de gestão — como os dados de avaliação educacional — em meros procedimentos burocráticos ou classificatórios.

A mobilização puramente instrumental dessas capacidades técnicas tende a

esvaziar o sentido pedagógico da função, limitando a capacidade do gestor de utilizar indicadores para formular intervenções qualificadas na rede de ensino.

Ao mesmo tempo, as competências humanas foram apontadas pelos entrevistados como um pilar indispensável, embora desafiador, para a sustentação das práticas de gestão. Os diretores escolares destacaram que a habilidade de dialogar, motivar e coordenar equipes heterogêneas é o que assegura a viabilidade das diretrizes institucionais no chão da escola.

Essa percepção relacional dialoga diretamente com as formulações de Tanaka (2025), que demonstra que a construção de ambientes escolares colaborativos e inclusivos depende crucialmente da mudança de concepção e da sensibilidade humana dos profissionais que lideram a instituição. O acolhimento e a empatia emergem, assim, como ferramentas gerenciais para além da autoridade formal do cargo.

Essa relevância das competências humanas expressa-se com clareza na fala de uma diretora escolar: *"Se a gente não souber conversar e entender as dificuldades de cada professor e funcionário, nenhuma meta de planejamento sai do papel"* (D2). Todavia, conforme discutido no marco teórico, essa capacidade relacional não pode se fundamentar apenas em inclinações pessoais ou no carisma individual. Ela requer intencionalidade e profissionalização, convergindo com as análises de Silva (2026) sobre a necessidade de consolidar práticas colaborativas que fortaleçam a capacidade institucional das escolas. A ausência de processos formativos voltados para as relações humanas no serviço público faz com que muitos gestores atuem por intuição, gerando inseguranças no trato coletivo.

No tocante às competências conceituais, verificou-se um descompasso significativo entre a capacidade de execução imediata e a visão sistêmica da rede de ensino. Alguns gestores demonstraram dificuldade em articular ações locais a políticas educacionais mais amplas, enxergando a escola ou a secretaria de forma isolada do território.

Esse cenário reflete a relevância do Ciclo de Políticas mobilizado por Silva (2026), que enfatiza que os textos normativos não são aplicados mecanicamente, mas reinterpretados no contexto da prática. A carência de competência conceitual impede

que o dirigente perceba as contradições normativas e as assimetrias regionais, limitando sua atuação a uma postura puramente reativa diante das demandas do sistema.

Um diretor ilustra essa limitação ao afirmar: *"A gente recebe as ordens da secretaria e cumpre, mas nem sempre dá tempo de entender como isso se encaixa no desenvolvimento regionalizado"* (D3). Essa declaração evidencia uma compreensão fragmentada da gestão educacional, em que a racionalidade técnica se sobrepõe à capacidade de leitura sociopolítica do ambiente.

Para superar essa fragilidade, o marco teórico amparado em Tanaka (2025) sugere que as dificuldades e demandas institucionais sejam analisadas de maneira multidimensional, integrando formação, recursos e infraestrutura. Sem o desenvolvimento da dimensão conceitual, diretores e secretários permanecem vulneráveis à descontinuidade administrativa e à repetição de práticas tradicionais desprovidas de reflexão crítica.

Por fim, as entrevistas revelaram que a transformação digital inseriu novos contornos nas exigências profissionais, demandando a incorporação de competências tecnológicas transversais. Os relatos indicam resistências e dificuldades na apropriação de sistemas informatizados de gestão de dados e ferramentas emergentes de inteligência artificial. Esse fenômeno valida os achados de Padilha et al. (2025) sobre a existência de barreiras culturais e identitárias no setor educacional frente à modernização tecnológica. A mobilização de competências técnicas para o manuseio digital é vista com desconfiança quando não vem acompanhada de formação que explicita seus ganhos pedagógicos e administrativos.

Um secretário municipal reforça esse aspecto ao pontuar: *"Colocaram novos sistemas de dados, mas a equipe se sente ameaçada e prefere o papel porque falta preparo"* (S4). Essa fala demonstra que a introdução de tecnologias, sem o devido suporte formativo e sem o alinhamento com as competências conceituais e humanas, gera distanciamento e ineficiência.

Como apontam Padilha et al. (2025), a superação dessas resistências exige que a gestão promova discussões éticas e garanta a proteção de dados e a transparência. Portanto, a harmonização entre saberes técnicos, sensibilidade

humana, visão conceitual sistêmica e literacia digital configura-se como o principal desafio formativo para os gestores educacionais da AMAUC.

5.2.2 Impactos da liderança e da comunicação institucional no clima organizacional

Os dados coletados apontam que o estilo de liderança adotado por diretores e secretários repercute diretamente na estruturação do clima organizacional e no sentimento de pertencimento dos servidores. Os entrevistados reconhecem que práticas centralizadoras e fluxos comunicativos estritamente verticais tendem a deteriorar as relações de trabalho e a fragilizar a segurança psicológica das equipes.

Em contrapartida, modelos baseados na escuta e na transparência são percebidos como geradores de ambientes mais saudáveis. Essa constatação converge com o modelo integrador de Nascimento (2025), que demonstra a interdependência entre a comunicação interna, o clima de trabalho e a consolidação da identidade institucional nas organizações públicas.

A fala de um diretor escolar evidencia o impacto positivo de uma postura comunicativa aberta: *"Desde que instituímos reuniões mensais de alinhamento com espaço para todos falarem, as fofocas diminuíram e o cumprimento das tarefas melhorou"* (D5). Esse depoimento encontra amparo nas reflexões de Jesus et al. (2025), que associam a comunicação institucional à criação de espaços de escuta ativa e protagonismo dos sujeitos. A liderança que se abre ao diálogo deixa de ser vista como um agente de coerção burocrática e passa a ser legitimada como uma coordenação relacional e compartilhada, fundamental para mitigar o isolamento docente e a fragmentação das atividades escolares.

Por outro lado, foram identificadas graves lacunas nos fluxos de comunicação ascendente e horizontal dentro das administrações municipais. Muitos professores e técnicos percebem a Secretaria de Educação como um órgão distante, que emite comunicados sem canais efetivos de retorno.

De acordo com Nascimento (2025), a falha crônica na circulação de informações compromete o alinhamento estratégico e obstaculiza o engajamento dos servidores com as metas educacionais da rede. Quando os fluxos horizontais são

inexistentes, os setores atuam como ilhas isoladas, gerando sobreposições de ordens, retrabalho e um clima de insegurança institucional generalizada que mina a confiança mútua.

Um secretário de educação reconheceu essa fragilidade ao declarar: *"Muitas vezes a gente decide as coisas na pressa do gabinete e joga na rede através de circulares, sem ouvir quem está na ponta"* (S6). Esse relato explicita o predomínio de modelos unidirecionais de transmissão, criticados por Jesus et al. (2025), por reduzirem a comunicação ao uso instrumental de memorandos ou plataformas digitais. O marco teórico fundamentado em Andrade Júnior (2025), adverte que a ausência de uma comunicação participativa e de feedbacks estruturados gera desmobilização e retraimento dos profissionais. A liderança que negligencia a escuta ativa sabota a própria capacidade de mobilizar recursos humanos para a inovação.

A análise empírica também revelou a escassez de práticas sistemáticas de avaliação de desempenho atreladas ao feedback construtivo. Os gestores entrevistados admitiram que as poucas avaliações existentes possuem caráter meramente pontual ou punitivo, focadas na assiduidade e no cumprimento formal de horários.

Esse cenário ratifica as observações de Andrade Júnior (2025), sobre a falta de amadurecimento institucional no uso do feedback como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Sem um retorno qualificado e contínuo, os servidores permanecem sem clareza sobre as expectativas da gestão, alimentando um clima organizacional defensivo e resistente a mudanças de processos.

Uma diretora expõe essa fragilidade ao relatar: *"A gente só chama o funcionário para conversar quando acontece um problema grave ou uma reclamação; no dia a dia, falta tempo para dar feedback"* (D7). Conforme demonstrado na literatura de suporte, especialmente nas formulações sobre grupos operativos trazidas por Andrade Júnior (2025), o desempenho coletivo e a clareza de papéis dependem diretamente da qualidade dos vínculos e da constância do acompanhamento relacional. A liderança precisa estruturar rotinas de monitoramento que valorizem o esforço e orientem o aprimoramento, desvinculando a avaliação de sua histórica carga punitiva e aproximando-a de uma perspectiva de desenvolvimento.

Adicionalmente, os programas de desenvolvimento de liderança fundamentados na cultura do cuidado e na liderança positiva foram citados como experiências potentes, mas ainda raros na região. Os poucos gestores que participaram de formações integradoras relataram melhorias substanciais na condução de suas equipes. Essa evidência empírica coaduna-se com os princípios defendidos por Duarte, Gomes e Almeida (2025), ao argumentarem que metodologias participativas e focadas na empatia e na confiança fortalecem a autonomia e a corresponsabilidade dos servidores. A consolidação de um clima favorável nas instituições da AMAUC requer, portanto, que a comunicação e a liderança deixem de ser tratadas como atributos individuais espontâneos e passem a figurar como políticas estratégicas permanentes.

5.2.3 Mediação de conflitos, governança e processos decisórios

As instituições de ensino público contemporâneas não podem ser compreendidas sob uma ótica linear, estática ou puramente reducionista. Longe de operarem como engrenagens previsíveis de uma linha de produção fabril ou corporativa, as escolas configuram-se como organismos vivos, dotados de uma teia intrincada de habitat social, práticas informais e dinâmicas relacionais que desafiam continuamente os modelos tradicionais de gestão (SIQUEIRA, 2025).

Segundo Rocha (2021), no cerne dessa complexidade, a governança e os processos decisórios emergem não como meros atos técnicos ou a execução fria de regulamentos burocráticos, mas sim como construções eminentemente políticas, eivadas de ambiguidades, disputas ideológicas e assimetrias de poder. Historicamente, o debate acerca da administração escolar tem sido tensionado pela transposição acrítica de modelos gerenciais e da chamada racionalidade empresarial

Essa perspectiva, pautada nos preceitos da gestão científica taylorista e fordista, introduziu nos sistemas públicos uma forte cultura voltada à padronização, à busca estrita pela eficiência e eficácia métrica, ao cumprimento de metas estatísticas e à otimização milimétrica de recursos materiais, humanos e financeiros. Sob essa ótica mercadológica, o papel das lideranças escolares muitas vezes é empurrado em direção ao modelo de um manager (gerente), cuja principal função seria monitorar o desempenho contábil ou controlar a produtividade dos agentes executores (ROCHA,

2021).

Contudo, como a literatura crítico-sociológica e pedagógica adverte, a educação envolve a subjetividade e a singularidade humana, dimensões que não toleram a simplificação e cujos fins legítimos diferem essencialmente da lógica de acumulação ou produção material das empresas do setor privado. Paralelamente à vertente mercantilista, as organizações educativas são fortemente estruturadas pela racionalidade burocrática e estatal (SIQUEIRA, 2025).

Essa dimensão manifesta-se no cumprimento rigoroso de normativas oficiais, na manutenção de hierarquias administrativas e no apego à legalidade formal para legitimar as tomadas de decisão. Embora essa ordenação pretenda conferir estabilidade e uniformidade aos processos, a prática cotidiana revela que as respostas centralizadas da administração central tendem a gerar inércia, delongas e um engessamento normativo que frequentemente asfixia o fomento da atividade criadora, o potencial crítico e a autonomia real no interior das unidades escolares.

É precisamente nesse campo de forças, contradições e tensões estruturais que o papel da mediação ganha relevância capital na governança escolar. No cotidiano das instituições públicas, a Coordenação Pedagógica é alçada à condição de instância mediadora central, funcionando como uma ponte de articulação e um amortecedor de pressões entre a direção executiva, o corpo docente, as demandas discentes e a comunidade do entorno. O exercício dessa função, contudo, é acompanhado por severas ambiguidades e conflitos que emergem da própria natureza do cargo.

Os coordenadores pedagógicos enfrentam cotidianamente o desafio de equilibrar e conciliar interesses divergentes que muitas vezes se chocam de forma aberta. De um lado, encontram-se as imposições institucionais macro, as diretrizes curriculares oficiais, as normativas burocráticas centralizadas e as cobranças por resultados em avaliações de larga escala.

De outro lado, situam-se as realidades concretas das salas de aula, a escassez crônica de recursos materiais e humanos, a superlotação de turmas e as demandas por acolhimento e inclusão de estudantes com necessidades específicas ou em situação de vulnerabilidade. Essa desconexão recorrente entre o planejado no nível

das políticas educacionais e o efetivamente vivido no chão da escola converte o trabalho da coordenação em um palco de tensionamento permanente.

A sobrecarga excessiva de funções administrativas, a falta de tempo regulamentar dedicado ao planejamento colaborativo e à reflexão coletiva com os pares, a resistência de frações do corpo docente frente a mudanças de paradigmas pedagógicos e, crucialmente, a ausência frequente de apoio institucional e de autonomia decisória fragilizam a atuação desse profissional.

Ademais, as lacunas na formação inicial e continuada para lidar especificamente com a gestão de conflitos, divergências interpessoais e processos de negociação complexos limitam a segurança e a eficácia das intervenções pedagógicas. Diante disso, iniciativas isoladas ou modelos de mediação excessivamente formalizados e baseados apenas em regulamentos punitivos tendem a fracassar, por negligenciarem as particularidades socioculturais locais e o caráter intrinsecamente dialógico necessário para a construção de consensos sustentáveis (SIQUEIRA, 2025).

Para Lima (2012), a governança nos processos decisórios escolares reflete diretamente o grau de permeabilidade democrática e institucional das redes de ensino. O avanço de políticas educacionais de cunho gerencialista ou neotecnicista nas últimas décadas tendeu a aprofundar as distâncias entre as diretrizes oficiais e as práticas cotidianas. Ao enfatizar a padronização rígida de protocolos pedagógicos, a eficiência puramente técnica e o foco em resultados quantificáveis, tais políticas muitas vezes reduzem a autonomia intelectual do docente e minam os espaços destinados a abordagens flexíveis e inovadoras para a resolução dos impasses escolares.

Quando a cobrança por índices contábeis atropela o cuidado com os processos relacionais, as discórdias e o esgotamento profissional no ambiente educacional tendem a se expandir de forma destrutiva. Por outro lado, o fortalecimento institucional de mecanismos colegiados de participação como o pleno funcionamento dos Conselhos de Escola e a estruturação de espaços abertos para a escuta ativa e o feedback contínuo da comunidade local, desponta como o caminho para converter as tensões em vetores de crescimento coletivo e legitimação institucional (ROCHA,

2021).

A experiência mostra que as escolas que contam com processos mais abertos e horizontais, inclusive na definição de rumos e na escolha democrática de seus dirigentes, tendem a manifestar conselhos e dinâmicas colaborativas mais ativas. A possibilidade de socializar o poder por meio da negociação e do debate plural enfraquece as direções monocráticas e autocráticas, criando uma cultura escolar propícia para que a democracia seja vivenciada não como uma abstração ou um cumprimento funcional de rituais simbólicos, mas como uma prática cotidiana emancipatória.

Diante desse cenário multifacetado, este texto propõe-se a discutir as intersecções entre os processos de governança, a mediação de conflitos e a circulação do poder nas tomadas de decisão educacionais. Compreender as lógicas de ação dos sujeitos, desocultar as tensões estruturais que permeiam o trabalho de articulação pedagógica e analisar o impacto das normativas vigentes sobre as dinâmicas institucionais são passos fundamentais para subsidiar práticas que respondam, com sensibilidade e coerência teórica, às demandas contemporâneas por uma escola pública efetivamente democrática, inclusiva e de qualidade social (LIMA, 2012).

No que se refere a região da AMAUC, as entrevistas evidenciaram que o cotidiano da gestão educacional é marcado por tensões políticas, divergências pedagógicas e disputas por recursos, configurando as instituições como verdadeiras arenas políticas. Diante dessa realidade, os gestores relatam que a mediação de conflitos e a tomada de decisão constituem as atribuições de maior desgaste emocional e complexidade técnica. A natureza dessas disputas corrobora as teses de Souza e Santos (2025), que recusam a visão da escola como um ambiente neutro ou puramente consensual, destacando que as relações de poder e as divergências interpretativas fazem parte da dinâmica ordinária da administração educacional pública.

Uma manifestação clara dessa complexidade decisória aparece na fala de um diretor escolar: *"Mediar a briga por horários, atribuição de turmas e cobranças de pais exige um jogo de cintura enorme para não parecer que estou beneficiando ninguém"*

(D8). O depoimento demonstra que a tomada de decisão não se ancora apenas em parâmetros legais rígidos, mas em formas práticas e comunicativas de racionalidade.

Conforme explicam Souza e Santos (2025), no ambiente público coexistem a racionalidade instrumental e a orientada por valores, exigindo do gestor a capacidade de balancear a eficiência dos procedimentos com a legitimidade ética e a justiça das soluções construídas, evitando o autoritarismo.

No entanto, a investigação revelou que as práticas de tratamento de divergências na maioria dos municípios analisados são fragmentadas, reativas e desprovidas de protocolos preventivos institucionalizados. Os gestores reconhecem que costumam intervir apenas quando a crise já está instalada e ameaça a continuidade das atividades escolares.

Essa constatação empírica confirma os diagnósticos de Santos (2025) sobre a fragilidade de regulamentos puramente disciplinares e reativos nas redes de ensino. A ausência de instâncias mediadoras permanentes faz com que conflitos interpessoais de menor gravidade escalem para situações de assédio, adoecimento profissional e rupturas crônicas no trabalho em equipe.

Um secretário municipal ilustra essa postura puramente corretiva ao confessar: *"A gente corre para apagar o incêndio quando o professor e o coordenador já não se falam mais e a denúncia chega no gabinete"* (S9). Esse cenário aponta para a necessidade urgente de superação das respostas episódicas por meio da introdução de práticas restaurativas e círculos de diálogo no ambiente escolar, conforme recomendado por Santos (2025). O marco teórico estabelecido demonstra que metodologias focadas na reparação do dano e na recomposição de vínculos geram maior responsabilização e sustentabilidade relacional do que a simples aplicação de sanções administrativas tradicionais.

Outro aspecto crítico observado foi a ausência de canais institucionais autônomos, como ouvidorias, estruturados para o acolhimento de manifestações nas redes municipais. Na maioria dos casos, o servidor ou cidadão precisa recorrer diretamente à chefia imediata para relatar problemas, gerando medo de retaliações e silenciamento. Essa carência institucional contrasta com as análises de Caixeta (2025), que apresenta a ouvidoria como um dispositivo estratégico de participação

social, transparência e prevenção de conflitos. A estruturação de fluxos claros e seguros de acolhimento de denúncias e sugestões permitiria aos secretários mapear padrões de falhas e intervir preventivamente na governança da rede.

A fragilidade das estruturas participativas também repercute na baixa maturidade da governança educacional regional, onde o planejamento estratégico é frequentemente preterido em prol de decisões intuitivas ou casuísticas. Conforme discutido por Siqueira (2025) e Schuch (2025), a boa governança e a descentralização exigem a efetiva participação dos Conselhos Municipais de Educação na formulação e fiscalização das políticas, conferindo estabilidade às ações estatais.

As falas dos gestores indicam que esses órgãos colegiados muitas vezes operam de forma periférica ou meramente homologatória. O fortalecimento das instâncias de controle social e a adoção de processos decisórios transparentes e baseados em evidências são, portanto, requisitos mandatórios para que a administração pública da AMAUC avance rumo a uma gestão de fato democrática e eficiente.

5.2.4 Formação continuada e necessidades formativas dos gestores

As entrevistas também evidenciaram que a formação continuada constitui uma demanda central para o fortalecimento da gestão educacional na região da AMAUC. Os participantes relataram que muitos desafios enfrentados no cotidiano não decorrem apenas da falta de vontade, compromisso ou experiência dos gestores, mas da ausência de processos formativos sistemáticos, permanentes e diretamente vinculados às situações reais da administração pública educacional.

Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser compreendida como atividade complementar ou eventual, mas como condição necessária para o exercício qualificado da gestão pública, especialmente diante das exigências contemporâneas relacionadas à liderança, à governança, ao planejamento, à mediação de conflitos e ao uso de dados educacionais.

De acordo com Nóvoa (2019), os processos formativos precisam estar articulados ao trabalho concreto dos profissionais da educação, considerando os

saberes produzidos na prática, a reflexão coletiva e a construção colaborativa de soluções. Essa compreensão dialoga com os achados da pesquisa, uma vez que os gestores entrevistados afirmaram aprender muito no exercício cotidiano da função, mas também reconheceram que a experiência, isoladamente, não é suficiente para responder à complexidade das demandas administrativas, pedagógicas, políticas e relacionais que atravessam a gestão educacional pública.

Os relatos apontam que as formações eventualmente ofertadas ainda se concentram em temas pontuais, normativos ou burocráticos, sem contemplar de forma suficiente dimensões como liderança, comunicação institucional, mediação de conflitos, governança democrática, planejamento estratégico, uso de dados, avaliação institucional e competências digitais. Dessa forma, permanece uma lacuna entre as exigências práticas do cargo e as oportunidades efetivas de desenvolvimento profissional oferecidas aos gestores. Conforme Imbernón (2011), a formação continuada precisa ultrapassar modelos transmissivos e fragmentados, assumindo caráter contextualizado, crítico e colaborativo, capaz de responder aos problemas reais vividos pelas instituições educativas.

Um dos entrevistados sintetiza essa necessidade ao afirmar: “A gente aprende muito na prática, mas falta uma formação mais organizada para lidar com pessoas, conflitos, sistemas e planejamento” (S10). Essa fala demonstra que a experiência cotidiana, embora relevante, não substitui a formação continuada planejada. Ao contrário, a prática precisa ser acompanhada por reflexão, estudo, troca de experiências e acompanhamento institucional.

Para Tardif (2014), os saberes profissionais são construídos na articulação entre formação, experiência, contexto de trabalho e interação com outros sujeitos. Assim, a aprendizagem do gestor não ocorre apenas por meio de cursos formais, mas também por processos de socialização profissional, análise de situações concretas e reflexão sistemática sobre a prática.

Também se observou que os diretores escolares demandam formações voltadas à gestão de pessoas, ao acompanhamento pedagógico, à comunicação institucional e à construção de ambientes colaborativos. Já os secretários municipais enfatizam a necessidade de maior domínio sobre planejamento estratégico,

legislação, orçamento, indicadores educacionais, prestação de contas e articulação intersetorial. Tais diferenças revelam que um plano formativo para a região deve considerar tanto competências comuns quanto necessidades específicas de cada função. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que a gestão educacional envolve dimensões pedagógicas, administrativas, políticas e relacionais, exigindo formação ampla e integrada dos sujeitos que assumem funções de direção, coordenação e administração dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, os achados indicam que a formação continuada dos gestores não deve ser compreendida como ação isolada ou evento eventual, mas como política permanente de desenvolvimento institucional. A criação de encontros periódicos, oficinas práticas, estudos de caso, mentorias, análise de indicadores, grupos de estudo e espaços de escuta entre gestores pode contribuir para qualificar a tomada de decisão, reduzir improvisações e fortalecer a governança educacional. Para Lück (2009), a gestão escolar exige liderança, visão sistêmica, capacidade de mobilização coletiva e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, elementos que dependem de preparo contínuo e de desenvolvimento profissional articulado ao projeto institucional.

Outro ponto relevante identificado nas entrevistas refere-se à necessidade de formação para o uso pedagógico e administrativo dos dados educacionais. Os participantes demonstraram reconhecer a importância dos indicadores, das avaliações externas, dos sistemas digitais e dos registros institucionais, mas também relataram dificuldades para transformar esses dados em ações efetivas de intervenção.

Essa fragilidade evidencia que o domínio técnico dos sistemas não basta; é necessário desenvolver capacidade analítica, visão estratégica e compreensão crítica das informações produzidas pela rede. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a gestão educacional deve articular planejamento, acompanhamento e avaliação, utilizando informações institucionais como subsídio para decisões democráticas e pedagogicamente orientadas.

Além disso, a formação para a mediação de conflitos apareceu como necessidade recorrente. Os gestores relataram que conflitos entre servidores,

professores, famílias, estudantes e setores administrativos frequentemente exigem respostas rápidas, sensíveis e juridicamente seguras.

Entretanto, muitos afirmaram não ter recebido formação específica para lidar com negociação, escuta ativa, comunicação não violenta, práticas restaurativas ou construção de consensos. Essa lacuna reforça a importância de programas formativos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, relacionais e ético-políticas. Conforme Lück (2009), a liderança educacional não se limita à autoridade formal, mas implica capacidade de integrar pessoas, promover cooperação e construir um ambiente institucional favorável ao trabalho coletivo.

As entrevistas também revelaram que a formação continuada precisa estar relacionada à governança democrática e à participação social. Gestores mencionaram dificuldades em mobilizar conselhos, envolver a comunidade, promover transparência e construir processos decisórios mais participativos.

Nesse aspecto, Paro (2016) contribui ao defender que a gestão democrática pressupõe participação efetiva dos sujeitos escolares nos processos de decisão, superando práticas meramente burocráticas ou centralizadoras. Assim, formar gestores para a democracia implica desenvolver competências para ouvir, dialogar, negociar, prestar contas e compartilhar responsabilidades com os diferentes atores da comunidade educacional.

Outro desafio formativo diz respeito às competências digitais. A ampliação do uso de plataformas, sistemas de gestão, registros eletrônicos, dados educacionais e ferramentas de comunicação institucional passou a exigir dos gestores maior domínio tecnológico. No entanto, os relatos indicam que a incorporação dessas tecnologias ainda ocorre de forma desigual, gerando insegurança, resistência e dependência de poucos servidores com maior familiaridade digital. A formação continuada, nesse sentido, deve contemplar tanto o uso operacional das ferramentas quanto a reflexão ética sobre proteção de dados, transparência, finalidade pedagógica e racionalização do trabalho administrativo.

Diante desses achados, considera-se que um plano de formação continuada para gestores educacionais da AMAUC deve organizar-se a partir de eixos integrados: gestão pública e legislação educacional; planejamento estratégico e governança

democrática; liderança, comunicação e clima organizacional; mediação de conflitos e práticas restaurativas; uso de dados, avaliação e indicadores educacionais; gestão de pessoas; competências digitais; e acompanhamento pedagógico. Esses eixos permitem superar uma visão fragmentada da formação, articulando conhecimentos técnicos, humanos, conceituais e digitais de forma coerente com as demandas apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Portanto, a formação continuada emerge como condição estratégica para integrar competências técnicas, humanas, conceituais e digitais. Ao articular teoria, prática e realidade local, esse processo pode favorecer uma gestão mais democrática, planejada, comunicativa e capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação pública municipal.

Mais do que capacitar individualmente os gestores, trata-se de fortalecer a capacidade institucional das redes de ensino, promovendo uma cultura de aprendizagem permanente, cooperação intermunicipal e compromisso coletivo com a qualidade social da educação pública.

Quadro 3 – Síntese da categorização temática segundo Bardin

Categoria de análise	Unidades de sentido identificadas	Interpretação dos dados
Competências técnicas, humanas, conceituais e digitais	Legislação, orçamento, sistemas digitais, diálogo, empatia, visão sistêmica e uso de dados	Os gestores mobilizam diferentes competências no cotidiano, porém ainda há predomínio da dimensão técnica e burocrática, com necessidade de maior articulação entre saber técnico, sensibilidade humana, pensamento estratégico e domínio digital.
Liderança, comunicação	Escuta, reuniões, feedback, circulação	A liderança comunicativa e participativa favorece o clima

institucional e clima organizacional	de informações, confiança e pertencimento	organizacional, enquanto práticas centralizadoras, ausência de feedback e comunicação verticalizada geram insegurança, retrabalho e desmobilização das equipes.
Mediação de conflitos, governança e processos decisórios	Conflitos interpessoais, disputas por recursos, decisões centralizadas, colegiados, ouvidoria e participação	Os conflitos são tratados, em muitos casos, de forma reativa. A ausência de protocolos preventivos e de canais institucionais fortalece práticas casuísticas, indicando a necessidade de governança democrática, participação e mediação estruturada.
Formação continuada e necessidades formativas	Liderança, planejamento, comunicação, mediação de conflitos, uso de dados, avaliação e tecnologias	A formação continuada aparece como necessidade central para qualificar a atuação dos gestores, devendo ser permanente, contextualizada e vinculada aos problemas concretos da administração pública educacional.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa e nos procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (2016).

A síntese da categorização temática evidencia que as competências gerenciais mobilizadas pelos diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC constituem um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes que se articulam continuamente no exercício da gestão pública educacional. A análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), permitiu identificar que as categorias emergentes não se apresentam de forma isolada, mas estabelecem relações de interdependência que explicam a complexidade da atuação gestora diante das demandas administrativas, pedagógicas, políticas e relacionais.

Os resultados demonstram que, embora as competências técnicas sejam fortemente demandadas em razão das exigências legais, administrativas e

tecnológicas, sua efetividade depende diretamente da capacidade dos gestores de mobilizar competências humanas, conceituais e estratégicas. Do mesmo modo, a liderança participativa, a comunicação institucional qualificada, a mediação de conflitos e a governança democrática configuram-se como dimensões complementares que fortalecem o clima organizacional, favorecem a participação dos diferentes atores e ampliam a capacidade institucional das redes municipais de ensino.

A categorização também evidenciou que a formação continuada constitui um eixo transversal às demais categorias, uma vez que as necessidades formativas identificadas pelos participantes abrangem desde aspectos técnicos e normativos até competências relacionadas à liderança, à gestão de pessoas, ao planejamento estratégico, ao uso de dados, à transformação digital e aos processos decisórios. Assim, os resultados reforçam que o desenvolvimento das competências gerenciais deve ocorrer por meio de processos permanentes, contextualizados e articulados às situações concretas vivenciadas pelos gestores, fornecendo subsídios para a elaboração do plano de formação continuada apresentado na etapa subsequente da pesquisa.

5.2.5 Observações realizadas

As observações diretas efetuadas nos espaços das Secretarias Municipais de Educação e nas rotinas das unidades escolares permitiram apreender a dimensão factual, dinâmica e relacional da gestão educacional pública na região da AMAUC. Diferentemente das entrevistas, que expressam percepções, interpretações e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, a observação possibilitou acompanhar situações concretas do cotidiano institucional, evidenciando comportamentos, fluxos de trabalho, formas de comunicação, tomadas de decisão e estratégias utilizadas pelos gestores diante das demandas emergenciais.

Para a organização e interpretação dos registros de observação, adotou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), especialmente por meio das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, foram retomadas as anotações de campo realizadas durante as visitas, buscando

identificar situações recorrentes nas Secretarias de Educação e nas unidades escolares.

Na exploração do material, os registros foram agrupados em unidades de sentido, considerando elementos como rotina administrativa, liderança, comunicação, clima organizacional, mediação de conflitos e governança. Por fim, na fase de interpretação, os achados foram relacionados às categorias já identificadas nas entrevistas, permitindo triangular os dados e ampliar a compreensão sobre a atuação dos gestores educacionais.

O registro sistemático do cotidiano gerencial revelou uma atmosfera marcada pelo imediatismo, pela sobreposição de tarefas e pela fragmentação do tempo dos gestores. Tanto nos gabinetes das secretarias quanto nas salas de direção, observou-se o predomínio de uma rotina reativa, na qual a maior parte do expediente é absorvida por demandas imprevistas, como falhas no transporte escolar, substituição emergencial de professores, problemas de manutenção predial, atendimento a familiares, encaminhamento de documentos e preenchimento de relatórios digitais em plataformas governamentais.

Essa dinâmica evidencia que a gestão educacional, no contexto observado, opera frequentemente sob pressão, com pouco tempo destinado ao planejamento estratégico, à análise coletiva de dados e à avaliação preventiva das ações. Tal constatação dialoga com os achados das entrevistas, nas quais os gestores relataram dificuldades para equilibrar exigências burocráticas, demandas pedagógicas e responsabilidades relacionais.

Assim, a observação confirmou que a competência técnica é intensamente mobilizada no cotidiano, mas, em muitos momentos, permanece subordinada à urgência administrativa. No plano das interações humanas e do clima organizacional, as observações de campo captaram variações importantes na condução das equipes e nos fluxos comunicativos. Nas instituições em que os gestores adotavam postura mais aberta, dialogada e colaborativa, as salas de professores e as reuniões pedagógicas apresentavam maior engajamento, circulação de informações e compartilhamento de responsabilidades. Nesses contextos, foi possível perceber

maior disposição dos servidores para expor dificuldades, propor soluções e participar das decisões institucionais.

Em contrapartida, em ambientes cujos fluxos de comunicação eram predominantemente unilaterais e restritos a memorandos, circulares ou mensagens informativas, notou-se retraimento dos servidores, presença de conversas paralelas e insegurança quanto às decisões tomadas pela gestão. Esses elementos indicam que a comunicação institucional não se limita à transmissão de informações, mas constitui elemento central para a construção de confiança, pertencimento e corresponsabilidade.

A ausência de espaços sistemáticos de escuta tende a ampliar ruídos, fragilizar vínculos e comprometer o clima organizacional. Os momentos observados que envolveram processos decisórios e mediação de conflitos também ratificaram a compreensão de que a escola e a secretaria são espaços atravessados por disputas, tensões e negociações permanentes. Situações relacionadas a reclamações de familiares, distribuição de turmas, organização de horários, ausência de profissionais, divergências entre servidores e encaminhamentos pedagógicos foram conduzidas, em muitos casos, de forma intuitiva, apoiadas mais na experiência pessoal do gestor do que em protocolos institucionais previamente definidos.

Essa constatação reforça a necessidade de formação específica para mediação de conflitos, comunicação assertiva e governança participativa. Observou-se que os gestores demonstram esforço para preservar o equilíbrio institucional, porém nem sempre dispõem de instrumentos formais, canais seguros ou procedimentos preventivos para lidar com divergências. Desse modo, a gestão tende a atuar quando o conflito já está instalado, o que aumenta o desgaste emocional, a insegurança das equipes e a possibilidade de decisões percebidas como personalistas ou pouco transparentes.

As observações também revelaram que os espaços colegiados e participativos ainda apresentam diferentes níveis de funcionamento. Em algumas realidades, reuniões pedagógicas e conselhos aparecem como oportunidades de diálogo e corresponsabilização. Em outras, esses momentos assumem caráter mais informativo

e burocrático, com baixa participação efetiva dos sujeitos.

Essa diferença demonstra que a existência formal de espaços coletivos não garante, por si só, uma governança democrática; é necessário que tais instâncias sejam fortalecidas por práticas reais de escuta, registro, devolutiva e tomada de decisão compartilhada. Dessa forma, as observações de campo serviram para ancorar a análise dos dados empíricos na realidade concreta das redes municipais da AMAUC.

Os registros confirmaram o hiato existente entre os modelos normativos de gestão democrática, planejamento e governança e a práxis cotidiana dos gestores, muitas vezes marcada por urgências, improvisações e limitações estruturais. Ao mesmo tempo, evidenciaram que práticas de liderança aberta, comunicação permanente e mediação dialogada produzem efeitos positivos sobre o clima institucional e sobre a capacidade coletiva de enfrentamento dos desafios educacionais.

Quadro 4 – Categorização das observações realizadas segundo Bardin

Categoria	Unidades de registro	Núcleos de sentido	Interpretação
Rotina administrativa	Demandas imprevistas, transporte escolar, substituição de professores, manutenção predial e relatórios digitais	Imediatismo e fragmentação do tempo	A rotina dos gestores é marcada por demandas urgentes, dificultando o planejamento preventivo e estratégico.
Liderança e clima	Reuniões, sala de professores,	Engajamento, retraimento e	A liderança colaborativa

organizacional	postura aberta ou centralizadora da gestão	corresponsabilidade	favorece o envolvimento das equipes, enquanto a comunicação verticalizada amplia inseguranças e ruídos.
Comunicação institucional	Memorandos, circulares, conversas informais e ausência de canais de escuta	Comunicação unilateral ou dialógica	Os fluxos comunicativos interferem diretamente no clima organizacional e na confiança dos servidores.
Mediação de conflitos	Reclamações de familiares, distribuição de turmas, horários e divergências entre docentes	Decisões intuitivas e ausência de protocolos	A mediação ocorre de forma reativa, apoiada na experiência pessoal do gestor, indicando necessidade de procedimentos institucionais preventivos.
Governança cotidiana	Decisões em situações de tensão, respostas emergenciais e baixa sistematização	Distância entre norma e prática	Há um hiato entre os modelos formais de governança e a práxis cotidiana, marcada por urgências e

			improvisações.
--	--	--	----------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos registros de observação e em Bardin (2016).

A categorização das observações realizadas evidencia que o cotidiano da gestão educacional na região da AMAUC é marcado por forte pressão operacional, demandas emergenciais e necessidade constante de tomada de decisão em curto prazo. A partir dos procedimentos de Bardin (2016), foi possível organizar os registros de campo em categorias que revelam a predominância de uma gestão reativa, frequentemente atravessada pela fragmentação do tempo, pela ausência de protocolos preventivos e pela distância entre os modelos formais de governança e as práticas efetivamente vivenciadas nas instituições.

Os dados observados também demonstram que a liderança, a comunicação institucional e a mediação de conflitos exercem influência direta sobre o clima organizacional. Nos contextos em que houve abertura ao diálogo, escuta e corresponsabilização, percebeu-se maior engajamento das equipes. Por outro lado, práticas comunicativas verticalizadas e decisões pouco sistematizadas favoreceram inseguranças, ruídos e retraimento dos servidores.

Assim, as observações confirmam e ampliam os achados das entrevistas, indicando que o fortalecimento da gestão educacional pública depende não apenas do domínio técnico dos gestores, mas também da consolidação de práticas institucionais mais planejadas, participativas e preventivas. Nesse sentido, os registros observacionais reforçam a necessidade de formação continuada voltada à liderança, à comunicação, à mediação de conflitos, à governança democrática e ao planejamento estratégico.

CAPÍTULO 6 - DIRETRIZES PARA UM PLANO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADO A DIRETORES ESCOLARES E SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DA AMAUC

A elaboração de diretrizes para um plano de formação continuada destinado a diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC constitui uma dimensão aplicada desta pesquisa, uma vez que os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas não se limitam à descrição das percepções dos participantes. Ao contrário, os achados possibilitam identificar necessidades formativas, lacunas profissionais e desafios institucionais que atravessam o cotidiano da gestão pública educacional. Dessa forma, a formação continuada é compreendida como estratégia de desenvolvimento profissional e fortalecimento da capacidade institucional dos sistemas municipais de ensino.

A primeira diretriz consiste em organizar a formação continuada a partir de diagnóstico contextualizado das necessidades dos gestores. Esse diagnóstico deve considerar as especificidades dos municípios da AMAUC, as condições administrativas das secretarias, as demandas das escolas, os recursos disponíveis e os desafios enfrentados por diretores e secretários no exercício de suas funções. Conforme Lück (2009), a gestão educacional exige visão sistêmica e capacidade de articular pessoas, processos e finalidades institucionais, razão pela qual a formação precisa partir da realidade concreta dos gestores.

A segunda diretriz refere-se à centralidade das competências gerenciais como eixo estruturante do plano formativo. As ações de formação devem contemplar competências técnicas, humanas, administrativas, políticas e pedagógicas, considerando que a atuação de diretores e secretários não se restringe ao cumprimento de tarefas burocráticas. Libâneo (2012) destaca que a organização e a gestão da escola envolvem dimensões pedagógicas, administrativas e relacionais, exigindo preparo profissional para lidar com situações complexas e interdependentes.

A terceira diretriz propõe que a liderança educacional seja trabalhada como competência relacional e democrática. O gestor público educacional precisa mobilizar equipes, construir consensos, mediar conflitos e promover ambientes institucionais

colaborativos. Para Lück (2009), a liderança em gestão escolar não se reduz à autoridade formal do cargo, pois envolve a capacidade de influenciar positivamente os sujeitos e orientar a ação coletiva para objetivos educacionais comuns.

A quarta diretriz envolve a valorização da gestão de pessoas como dimensão estratégica da formação continuada. Diretores escolares e secretários municipais lidam cotidianamente com professores, servidores, estudantes, famílias e diferentes instâncias administrativas. Nesse sentido, a formação deve abordar comunicação, escuta ativa, motivação, cooperação, acolhimento, desenvolvimento profissional e clima organizacional. Chiavenato (2014) afirma que gerir pessoas implica alinhar objetivos institucionais ao desenvolvimento humano, aspecto essencial para a qualidade da gestão pública educacional.

A quinta diretriz recomenda que o plano formativo contemple o planejamento estratégico e a governança pública. A gestão educacional exige capacidade de planejar ações, definir prioridades, acompanhar resultados e tomar decisões com base em evidências. Atvars, Serafim e Silva (2024) ressaltam a importância de integrar governança, planejamento e gestão estratégica nas instituições públicas, superando práticas improvisadas e fortalecendo a racionalidade administrativa orientada ao interesse público.

A sexta diretriz refere-se à formação para a tomada de decisão. Diretores e secretários municipais de educação enfrentam decisões que envolvem recursos, pessoas, conflitos, demandas pedagógicas e exigências legais. Por isso, o plano de formação deve favorecer o desenvolvimento da análise crítica, da responsabilidade ética e da capacidade de ponderar alternativas diante de problemas complexos. Paro (2016) ressalta que a gestão democrática requer decisões comprometidas com a finalidade social da escola pública e com a participação dos sujeitos envolvidos.

A sétima diretriz propõe a inclusão da mediação de conflitos como conteúdo formativo indispensável. Conflitos entre equipes, famílias, estudantes, comunidade e órgãos administrativos fazem parte do cotidiano da gestão educacional. A formação continuada deve oferecer subsídios para que os gestores compreendam o conflito como fenômeno institucional e desenvolvam estratégias de escuta, negociação e

encaminhamento ético das situações. Essa dimensão fortalece a autoridade democrática e reduz práticas autoritárias ou personalistas.

A oitava diretriz consiste em fortalecer a gestão democrática e a participação social. A formação de diretores e secretários precisa abordar mecanismos de participação, conselhos, colegiados, diálogo com a comunidade e transparência nas decisões. Paro (2016) defende que a gestão democrática não se limita à existência formal de espaços participativos, mas requer condições reais para que a comunidade escolar intervenha nos processos decisórios e acompanhe a vida institucional.

A nona diretriz envolve o desenvolvimento da competência comunicacional. A comunicação institucional é elemento decisivo para a articulação entre secretaria, escola, equipe pedagógica, professores, famílias e comunidade. Falhas comunicacionais podem gerar ruídos, insegurança, resistência e descontinuidade das ações. Assim, o plano formativo deve contemplar estratégias de comunicação interna e externa, elaboração de orientações claras, condução de reuniões, devolutivas institucionais e comunicação em situações de crise.

A décima diretriz recomenda que a formação continuada seja organizada por metodologias ativas e colaborativas. Em vez de cursos expositivos e genéricos, a proposta deve envolver estudos de caso, oficinas, análise de problemas reais, rodas de diálogo, grupos de estudo, planejamento coletivo e socialização de experiências entre gestores. Nóvoa (2017) defende que a formação profissional precisa estar vinculada à prática, à colaboração entre pares e à construção coletiva de saberes no próprio contexto de trabalho.

A décima primeira diretriz refere-se à articulação entre teoria e prática. O plano formativo deve possibilitar que os gestores relacionem conceitos de gestão educacional, liderança, governança e competências gerenciais com situações concretas vivenciadas nos municípios da AMAUC. Essa articulação evita formações abstratas e pouco aplicáveis, favorecendo a construção de soluções contextualizadas e coerentes com as condições institucionais de cada rede pública municipal.

A décima segunda diretriz propõe que a formação continuada contemple o uso de dados e indicadores educacionais. O acompanhamento de frequência, aprendizagem, evasão, desempenho, fluxo escolar e condições de atendimento pode subsidiar decisões mais qualificadas. Entretanto, os indicadores não devem ser utilizados de forma meramente classificatória ou punitiva. Devem orientar diagnósticos, planejamento, intervenções pedagógicas e avaliação das políticas, respeitando a complexidade social e educacional dos territórios.

A décima terceira diretriz envolve a cooperação intermunicipal como estratégia de fortalecimento regional. Considerando que a AMAUC reúne municípios com diferentes capacidades administrativas, a formação continuada pode favorecer redes de aprendizagem entre gestores, compartilhamento de experiências, construção de protocolos comuns e apoio técnico colaborativo. Essa perspectiva contribui para reduzir assimetrias institucionais e ampliar a capacidade coletiva de resposta aos desafios da gestão educacional.

A décima quarta diretriz recomenda que o plano de formação continuada possua acompanhamento e avaliação permanentes. Cada ação formativa deve prever objetivos, conteúdos, metodologias, indicadores de acompanhamento e momentos de devolutiva. A avaliação não deve restringir-se à satisfação dos participantes, mas considerar mudanças nas práticas de gestão, fortalecimento das competências gerenciais e possibilidades de aplicação dos conhecimentos no cotidiano das secretarias e escolas.

A décima quinta diretriz sintetiza a necessidade de que a formação continuada seja permanente, contextualizada, participativa e orientada à qualidade social da educação. As entrevistas realizadas nesta pesquisa evidenciam que diretores escolares e secretários municipais de educação necessitam de processos formativos que dialoguem com suas atribuições reais e com os desafios concretos da administração pública educacional. Assim, as diretrizes propostas buscam contribuir para o aprimoramento da gestão educacional na região da AMAUC, articulando competência técnica, sensibilidade humana, compromisso democrático e responsabilidade pública.

Com base nas diretrizes apresentadas e nas necessidades formativas identificadas ao longo da pesquisa, elaborou-se um plano de ação destinado a subsidiar a organização de programas de formação continuada para diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC.

A proposta busca traduzir os achados da investigação em ações práticas, articulando as competências gerenciais discutidas no referencial teórico às demandas evidenciadas pelos participantes durante as entrevistas. Dessa forma, o plano contempla eixos formativos, objetivos, ações, metodologias e resultados esperados, constituindo uma referência para o planejamento de políticas de desenvolvimento profissional voltadas ao fortalecimento da gestão educacional pública.

O Quadro 5 apresenta a sistematização da proposta Plano de ação para formação continuada de diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC.

Quadro 5 – Plano de ação para formação continuada de diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC

Eixo formativo	Objetivo	Ações propostas	Metodologia	Resultados esperados
Diagnóstico das necessidades formativas	Identificar demandas reais dos gestores educacionais da região da AMAUC.	Aplicar instrumentos de escuta, analisar entrevistas, levantar desafios comuns e mapear lacunas de formação.	Questionários, entrevistas, rodas de conversa e análise documental.	Formação alinhada às necessidades concretas dos municípios participantes.
Competências gerenciais	Desenvolver competências	Realizar encontros	Oficinas temáticas,	Gestores mais

	técnicas, humanas, administrativas, políticas e pedagógicas.	sobre atribuições da gestão, organização administrativa, legislação, planejamento e acompanhamento pedagógico.	estudos dirigidos e análise de situações-problema.	preparados para lidar com a complexidade e da gestão pública educacional.
Liderança educacional	Fortalecer práticas de liderança democrática, colaborativa e participativa.	Promover estudos sobre liderança, mobilização de equipes, corresponsabilidade e cultura institucional.	Estudos de caso, simulações e socialização de experiências.	Ampliação da capacidade de mobilizar equipes e construir decisões coletivas.
Gestão de pessoas	Qualificar a atuação dos gestores na condução, valorização e desenvolvimento das equipes.	Trabalhar temas como escuta ativa, motivação, clima organizacional, acolhimento e desenvolvimento profissional.	Rodas de diálogo, oficinas colaborativas e análise de conflitos reais.	Melhoria das relações interpessoais, do clima institucional e da cooperação entre equipes.
Planejamento estratégico e governança	Aprimorar a capacidade de planejar, acompanhar e avaliar ações educacionais.	Elaborar planos de ação, definir prioridades, organizar metas e	Oficinas de planejamento, estudo de documentos e construção	Maior racionalidade e nas decisões e fortalecimento da

		acompanhar indicadores institucionais.	coletiva de instrumentos.	governança pública educacional.
Comunicação institucional	Melhorar os fluxos de comunicação entre secretaria, escola, equipes e comunidade.	Desenvolver estratégias de comunicação interna e externa, condução de reuniões e devolutivas institucionais.	Oficinas práticas, simulações e elaboração de protocolos comunicacionais.	Redução de ruídos, maior clareza nas orientações e fortalecimento da confiança institucional.
Mediação de conflitos	Desenvolver estratégias éticas e democráticas para lidar com conflitos institucionais.	Estudar situações de conflito envolvendo equipes, famílias, estudantes e instâncias administrativas.	Estudos de caso, dramatizações e análise coletiva de encaminhamentos.	Gestores mais seguros para mediar conflitos e tomar decisões responsáveis.
Gestão democrática e participação social	Fortalecer mecanismos de participação, transparência e corresponsabilidade.	Discutir conselhos, colegiados, participação da comunidade, prestação de contas e decisões coletivas.	Grupos de estudo, análise de experiências e construção de estratégias participativas.	Ampliação da participação social e fortalecimento da gestão democrática.

Uso de dados e indicadores educacionais	Utilizar evidências para subsidiar o planejamento e a tomada de decisão.	Analisar dados de frequência, aprendizagem, fluxo escolar, evasão e resultados institucionais.	Oficinas de leitura de dados, painéis de indicadores e estudo de casos.	Decisões mais fundamentadas e intervenções educacionais mais precisas.
Cooperação intermunicipal	Promover aprendizagem entre gestores dos municípios da AMAUC.	Criar rede de troca de experiências, socialização de boas práticas e construção de protocolos comuns.	Encontros regionais, grupos colaborativos e fóruns permanentes.	Fortalecimento da atuação regional e redução de assimetrias entre municípios.
Avaliação e acompanhamento	Monitorar os efeitos da formação nas práticas de gestão.	Aplicar instrumentos avaliativos, realizar devolutivas e revisar periodicamente o plano formativo.	Autoavaliação, avaliação institucional e reuniões de acompanhamento.	Aperfeiçoamento contínuo do plano e maior efetividade das ações formativas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados da pesquisa e em Lück (2009), Libâneo (2012), Paro (2016), Chiavenato (2014) e Nóvoa (2017).

Este plano de ação apresentado no Quadro 10 sistematiza as diretrizes formativas propostas nesta pesquisa e evidencia a necessidade de uma formação continuada articulada às demandas reais dos gestores educacionais da região da AMAUC. A organização por eixos formativos permite contemplar diferentes dimensões da atuação gerencial, desde o diagnóstico das necessidades até o acompanhamento dos resultados, favorecendo uma proposta permanente, colaborativa e

contextualizada. Assim, o plano não se apresenta como modelo fechado, mas como referência para subsidiar políticas de desenvolvimento profissional voltadas ao fortalecimento da gestão pública educacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar as competências gerenciais que fundamentam a atuação de diretores escolares e secretários municipais de educação no sistema público, tomando como referência as especificidades institucionais e territoriais da região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense. Partiu-se da compreensão de que a gestão educacional não se restringe ao cumprimento de procedimentos administrativos, pois integra dimensões pedagógicas, políticas, financeiras, relacionais e éticas que condicionam a implementação das políticas públicas e a qualidade dos serviços educacionais.

O percurso investigativo possibilitou responder à questão central da pesquisa, demonstrando que o exercício qualificado da gestão pública educacional depende da mobilização integrada de competências técnicas, humanas, conceituais, ético-políticas e digitais. Essas dimensões não operam de forma independente, mas constituem um sistema de capacidades profissionais cuja efetividade decorre da articulação entre conhecimento normativo, habilidade relacional, visão sistêmica, responsabilidade pública e domínio crítico das tecnologias utilizadas na administração das redes de ensino.

A análise confirmou que as competências técnicas permanecem fortemente valorizadas no cotidiano dos gestores, sobretudo em razão das exigências relacionadas à legislação, ao financiamento, à prestação de contas, ao planejamento orçamentário e ao funcionamento dos sistemas informatizados. Entretanto, constatou-se que a predominância da racionalidade burocrática pode reduzir a atuação gerencial ao atendimento de prazos e obrigações formais. Nessa configuração, os instrumentos de gestão deixam de subsidiar decisões pedagógicas e passam a ser operados como finalidades em si mesmos, produzindo distanciamento entre administração e educação.

As competências humanas mostraram-se igualmente decisivas, uma vez que a implementação das políticas depende da capacidade de mobilizar equipes, construir confiança, administrar expectativas e mediar interesses divergentes. Os resultados evidenciaram que diálogo, empatia, escuta ativa, negociação e cooperação não

constituem atributos acessórios da liderança, mas recursos profissionais indispensáveis à organização do trabalho coletivo. A ausência dessas capacidades tende a intensificar conflitos, desmotivação, insegurança e fragmentação das relações institucionais.

Quanto às competências conceituais, identificou-se a necessidade de ampliar a visão sistêmica dos gestores, permitindo-lhes compreender as conexões entre escola, secretaria, território, comunidade e diferentes níveis da política educacional. A perspectiva integradora das competências, discutida por Silva, Vieira e Claro (2021), mostrou-se adequada à interpretação dos resultados porque supera tanto a concepção centrada exclusivamente em atributos individuais quanto a abordagem limitada à execução de tarefas. A competência gerencial manifesta-se, efetivamente, na mobilização contextualizada de saberes diante de problemas complexos e institucionalmente situados.

A dimensão ético-política revelou-se estruturante para o exercício da autoridade pública, pois as decisões dos gestores interferem diretamente na distribuição de recursos, nas condições de trabalho, na inclusão dos estudantes e na participação da comunidade. A pesquisa demonstrou que eficiência e legalidade são necessárias, mas insuficientes quando desvinculadas da equidade, da transparência, da justiça institucional e da garantia do direito à educação. Dessa forma, a profissionalização da gestão não pode converter-se em tecnocratização ou responsabilização exclusivamente individual dos dirigentes.

A transformação digital acrescentou novas exigências ao perfil profissional dos gestores investigados. Embora os sistemas de informação possam ampliar a organização dos dados, a transparência e a capacidade de monitoramento, sua introdução sem formação, suporte técnico e definição de critérios éticos tende a produzir resistência e utilização meramente instrumentais. A competência digital deve, portanto, ser compreendida como capacidade transversal para selecionar, interpretar e empregar tecnologias de maneira crítica, segura e coerente com os objetivos educacionais.

A comparação entre diretores escolares e secretários municipais de educação evidenciou atribuições distintas, porém interdependentes. Os secretários atuam predominantemente na formulação, no financiamento, na regulação e na coordenação sistêmica das políticas, enquanto os diretores traduzem essas orientações na organização cotidiana das unidades escolares. A qualidade da gestão depende da existência de comunicação contínua entre esses níveis, uma vez que políticas formuladas sem conhecimento da realidade escolar e práticas locais desvinculadas das diretrizes da rede produzem fragmentação e baixa efetividade institucional.

Os resultados referentes à liderança indicaram que modelos centralizadores e excessivamente hierarquizados fragilizam o clima organizacional e limitam a participação dos profissionais. Em contrapartida, práticas de liderança democrática, distribuída e colaborativa favorecem pertencimento, confiança e corresponsabilidade. Essa constatação aproxima-se das tendências contemporâneas que compreendem a liderança como processo relacional e institucional, e não como atributo excepcional do ocupante do cargo ou exercício unilateral de autoridade.

A comunicação institucional apresentou-se como uma das principais mediações entre liderança e clima organizacional. Fluxos exclusivamente descendentes, baseados em circulares, mensagens e determinações sem possibilidade de retorno, tendem a gerar ruídos, retraimento e baixa adesão às decisões. Por outro lado, reuniões sistemáticas, canais de escuta, devolutivas qualificadas e práticas contínuas de feedback ampliam a clareza das responsabilidades e transformam a comunicação em instrumento de aprendizagem organizacional, conforme discutido por Nascimento (2025).

A mediação de conflitos constituiu outro ponto crítico da atuação gerencial. As evidências demonstraram que grande parte das intervenções ocorre de maneira reativa, quando as divergências já alcançaram níveis elevados de desgaste. A ausência de protocolos preventivos, canais seguros de manifestação, ouvidorias e metodologias restaurativas faz com que a resolução dos conflitos dependa excessivamente da experiência pessoal ou do denominado “jogo de cintura” do gestor, reduzindo a previsibilidade e a legitimidade dos procedimentos adotados.

A tomada de decisão mostrou-se mais consistente quando fundamentada na combinação entre evidências, legalidade, proporcionalidade, participação e responsabilidade ética. Decisões exclusivamente intuitivas podem reproduzir desigualdades e personalismos, enquanto procedimentos estritamente técnicos podem desconsiderar os sujeitos e as particularidades do contexto. A racionalidade requerida pela gestão educacional deve ser simultaneamente analítica, comunicativa e orientada por valores públicos, integrando eficiência administrativa e legitimidade democrática.

No âmbito da governança, verificou-se que planejamento estratégico, controle, participação e monitoramento ainda não se encontram plenamente integrados em todas as realidades investigadas. A atuação periférica ou meramente homologatória de determinados órgãos colegiados limita a descentralização e enfraquece o controle social. O fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação, das instâncias escolares e dos mecanismos de transparência constitui condição para substituir decisões casuísticas por processos institucionais estáveis, participativos e fundamentados em evidências.

Os entraves encontrados demonstram que o desempenho gerencial não pode ser explicado apenas pelas competências individuais. Sobrecarga de trabalho, escassez de profissionais especializados, limitações orçamentárias, descontinuidade administrativa, centralização das decisões, infraestrutura insuficiente e excesso de exigências burocráticas restringem a capacidade de ação de diretores e secretários. A responsabilização isolada dos gestores desconsidera que as competências somente produzem resultados quando existem condições organizacionais adequadas à sua mobilização.

A relação entre competências gerenciais e qualidade educacional mostrou-se relevante, porém não linear ou determinista. Gestores qualificados podem melhorar o planejamento, a comunicação, a organização dos recursos e a mobilização das equipes, mas não controlam todas as variáveis que interferem no acesso, na permanência e na aprendizagem dos estudantes. Assim, a qualidade precisa ser analisada de forma multidimensional, incorporando desempenho acadêmico,

equidade, inclusão, participação, bem-estar profissional, transparência e capacidade institucional de responder às necessidades do território.

No contexto da AMAUC, as diferenças de porte, estrutura administrativa, disponibilidade financeira e composição das redes reforçam a necessidade de políticas territorializadas. Municípios com equipes técnicas menores enfrentam dificuldades específicas para manter formação, acompanhamento, gestão de dados e serviços especializados. Em razão dessas assimetrias, a cooperação intermunicipal apresenta-se como estratégia relevante para compartilhar conhecimentos, organizar programas formativos, produzir indicadores regionais e desenvolver soluções que dificilmente seriam sustentadas de forma isolada.

O objetivo geral foi alcançado na medida em que a investigação caracterizou as competências que alicerçam a atuação dos gestores e demonstrou como sua mobilização interfere nos processos organizacionais. Os objetivos específicos também foram contemplados ao serem mapeadas as competências críticas, analisadas as práticas de liderança e gestão de pessoas, identificados os principais entraves institucionais e delineadas proposições formativas. A pesquisa demonstrou, contudo, que não basta produzir listas de competências, sendo necessário vinculá-las às atribuições reais, às condições de trabalho e às finalidades públicas da educação.

Os achados das entrevistas foram fundamentais para evidenciar que os desafios da gestão educacional pública na AMAUC não decorrem apenas de fragilidades individuais dos gestores, mas de um conjunto de fatores institucionais, formativos e organizacionais. As falas dos diretores escolares e secretários municipais demonstraram que a atuação cotidiana exige domínio técnico, capacidade de liderança, habilidade comunicativa, sensibilidade para mediar conflitos, visão sistêmica e preparo para lidar com tecnologias e dados educacionais.

Os dados oriundos das entrevistas também confirmaram a necessidade de uma formação continuada mais sistemática, contextualizada e vinculada aos problemas reais da gestão pública educacional. Os participantes destacaram que muitos saberes são construídos no exercício cotidiano da função, porém a experiência prática, isoladamente, não é suficiente para responder às exigências legais, pedagógicas,

relacionais e tecnológicas que atravessam o trabalho de diretores e secretários. Nesse sentido, os achados empíricos sustentam diretamente a proposição das diretrizes para o plano de ação apresentado nesta tese.

A partir dos resultados obtidos, propõe-se a organização de diretrizes para um plano de ação voltado ao desenvolvimento das competências gerenciais de diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC. Essa proposição deve partir de um diagnóstico regional das necessidades formativas, considerando as especificidades dos municípios, o porte das redes, as atribuições dos cargos, os desafios identificados nas entrevistas e observações e as condições institucionais disponíveis para a implementação das ações.

As diretrizes do plano de ação devem contemplar, inicialmente, a construção de uma matriz regional de competências gerenciais, organizada em cinco dimensões: técnica, humana, conceitual, ético-política e digital. Essa matriz poderá orientar processos de formação continuada, acompanhamento, avaliação e desenvolvimento profissional dos gestores, evitando ações fragmentadas e desconectadas das demandas reais da administração pública educacional. A matriz também poderá servir como referência para a elaboração de percursos formativos diferenciados para diretores e secretários, respeitando as especificidades de cada função.

Outra diretriz necessária consiste na criação de um programa permanente de formação continuada em gestão educacional pública, com encontros presenciais e/ou híbridos, estudos de caso, oficinas práticas, análise de situações-problema, socialização de experiências exitosas e construção coletiva de soluções. Diferentemente de cursos pontuais e expositivos, o plano de ação deve privilegiar metodologias participativas, contextualizadas e aplicadas, permitindo que os gestores relacionem os conteúdos formativos aos desafios concretos vivenciados nas escolas e Secretarias de Educação.

Entre os eixos prioritários do plano de ação, destacam-se: planejamento estratégico e gestão por resultados; legislação educacional e financiamento público; gestão orçamentária e prestação de contas; liderança pedagógica e gestão de pessoas; comunicação institucional e feedback; mediação de conflitos e práticas

restaurativas; governança democrática e fortalecimento dos colegiados; uso de dados e indicadores educacionais; transformação digital, segurança da informação e ética no uso das tecnologias; saúde organizacional, clima institucional e valorização dos profissionais.

Recomenda-se, ainda, que o plano de ação incorpore mecanismos de mentoria, acompanhamento entre pares e comunidades profissionais de aprendizagem. Gestores mais experientes podem contribuir com aqueles em início de função, compartilhando estratégias, desafios e aprendizados. Da mesma forma, a formação intermunicipal pode favorecer a cooperação entre redes, reduzir o isolamento administrativo e fortalecer a produção de soluções coletivas para problemas comuns da região.

A proposição das diretrizes também deve prever etapas de monitoramento e avaliação. Para isso, sugere-se a definição de indicadores relacionados à participação dos gestores nas formações, aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, melhoria dos fluxos comunicativos, redução de conflitos recorrentes, fortalecimento dos colegiados, uso mais qualificado de dados educacionais e ampliação da capacidade de planejamento das redes. Essa avaliação não deve assumir caráter punitivo, mas formativo, permitindo ajustes contínuos no plano e aperfeiçoamento progressivo das ações.

Desse modo, a proposição de diretrizes por meio de um plano de ação representa uma contribuição aplicada da pesquisa, pois transforma os achados empíricos em possibilidades concretas de intervenção. Ao articular diagnóstico, formação, acompanhamento, cooperação intermunicipal e avaliação, o plano poderá contribuir para a profissionalização da gestão educacional na AMAUC, fortalecendo a atuação dos gestores e qualificando os processos administrativos, pedagógicos e democráticos das redes municipais de ensino.

A investigação apresenta limitações relacionadas ao recorte territorial e à natureza dos dados produzidos. A concentração nos municípios da região da AMAUC impede a generalização automática dos resultados para redes com características socioeconômicas e administrativas distintas. Além disso, entrevistas e observações

registram práticas e percepções situadas, não permitindo estabelecer relações causais entre competências gerenciais e indicadores de desempenho educacional.

Como estudos futuros, recomenda-se ampliar a amostra para outras regiões de Santa Catarina e para redes municipais de diferentes portes, a fim de comparar realidades administrativas, estruturas de gestão e necessidades formativas. Também se sugere a realização de pesquisas de abordagem mista, articulando entrevistas, observações, questionários e análise de indicadores educacionais, de modo a aprofundar a compreensão sobre as relações entre competências gerenciais, clima organizacional, permanência dos profissionais, qualidade da gestão e resultados educacionais.

Outra possibilidade para estudos futuros consiste na validação empírica de uma matriz de competências gerenciais para diretores escolares e secretários municipais de educação. Essa validação poderia envolver especialistas, gestores, professores, técnicos das secretarias, conselheiros municipais, estudantes e famílias, permitindo avaliar a atuação gestora a partir de múltiplas perspectivas institucionais. Estudos longitudinais também seriam relevantes para acompanhar os efeitos de programas formativos ao longo do tempo e verificar se as ações de desenvolvimento profissional produzem mudanças sustentáveis nas práticas de gestão.

A principal contribuição da tese reside na demonstração de que a gestão educacional de qualidade não resulta da atuação isolada de dirigentes excepcionalmente competentes, mas da integração entre desenvolvimento profissional, condições institucionais, governança democrática e cooperação territorial. Competências gerenciais somente adquirem sentido público quando mobilizadas para assegurar direitos, fortalecer equipes e transformar recursos administrativos em oportunidades educacionais socialmente relevantes.

Conclui-se, portanto, que diretores e secretários educacionais precisam ser reconhecidos como profissionais estratégicos da política pública, cuja seleção, formação, acompanhamento e avaliação devem apoiar-se em critérios transparentes e institucionalizados. O fortalecimento da gestão na região da AMAUC exige superar práticas improvisadas, personalistas e descontínuas, consolidando uma cultura

administrativa baseada em planejamento, diálogo, aprendizagem organizacional e responsabilidade coletiva. Ao articular rigor técnico, sensibilidade humana, visão sistêmica, compromisso ético-político e domínio crítico das tecnologias, a gestão educacional poderá contribuir de maneira mais consistente para a qualidade social da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Adrielle Menezes. Gestão de pessoas e inovação organizacional: um estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://profiap.org.br/wp-content/uploads/2025/02/ADRIELLE-MENEZES-ALVES.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2026.
- ALVES, Claudinete da Silva de Araújo et al. Gestão e administração escolar: a gestão escolar como pilar para a qualidade educacional: desafios e estratégias. Revista FT, [S. l.], v. 29, n. 145, e10202504170740, 17 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ch10202504170740>. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ch10202504170740>. Acesso em: 21 jun. 2026.
- ANDRADE, Denise Matos de. Avaliação da autonomia pedagógica das escolas públicas municipais de Fortaleza: avanços e percepções dos gestores e professores(as) a partir da implementação da Lei nº 169/2014 até 2025. 2025. 103 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2026. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/84077>. Acesso em: 22 jun. 2026.
- ANDRADE JÚNIOR, José Vicente de. A relação entre liderança e clima organizacional: estudo de caso em uma empresa brasileira digital. 2025. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/2297c49d-6908-4dbc-9e67-eb5db4066b9e>. Acesso em: 23 jun. 2026.
- ATVARS, Teresa Dib Zambon; SERAFIM, Milena Pavan; SILVA, Ana Maria Alves Carneiro da. Interrelacionamento entre governança, gestão estratégica, administração e planejamento estratégico em instituições de ensino superior: relato de experiência da Unicamp. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 11, n. 00, e025041, 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v11i00.8674421>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8674421>. Acesso em: 24 jun. 2026.
- BARPI, Adinan; IRIE, Felipe Takeo Vieira; TRECCO, Julia Artico; MOURA, Talita da Silva de. Microrregião do Alto Uruguai Catarinense ou de Concórdia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Departamento de

Economia e Relações Internacionais, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/273049/Microrregi%C3%A3o%20de%20Conc%C3%B3rdia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 jun. 2026.

BENDLIN, Luciano; SCHIDOLSKI, Cibéli Aparecida; BENDLIN, Marcelle; SILVA, Robson de Faria; COLAÇO, Caroline. Mapping the budgetary processes of a higher education institution: contributions to budgetary management and decision-making. REMUNOM, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 1–53, 2026. DOI: <https://doi.org/10.66104/ee9xef52>. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/5942>. Acesso em: 26 jun. 2026.

BLUME, Fábio Augusto. Gestão de pessoas: um estudo abrangente sobre sua importância na era contemporânea. Revista Foco, Curitiba, v. 19, n. 4, e11742, 2026. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v19n4-030>. Disponível em: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A16%3A23092080/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Acrawler-gcd&id=ebsco%3Agcd%3A193553268&crl=c&jrnl=1981223X&link_origin=scholar.google.com. Acesso em: 27 jun. 2026.

BORGES, Márcia Regina; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Perfil e papel do diretor na escola pública: o que dizem as pesquisas acadêmicas. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 11, n. 26, p. 206–226, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v11i26.18914>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/18914>. Acesso em: 28 jun. 2026.

BOTELHO, G.; SILVA, L. G. A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. Jornal de Políticas Educacionais, [S. l.], v. 16, e83899, mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITO, Kelson Soares. Estudo dos efeitos da maturidade de governança nos indicadores de gestão acadêmica das universidades federais brasileiras: uma análise na perspectiva dos levantamentos do Tribunal de Contas da União. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade

Federal do Piauí, Teresina, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/3821>. Acesso em: 29 jun. 2026.

CAIXETA, Heloisa Helena Lopes dos Santos. Ouvidoria na RFEPC: espaço de participação social, prevenção e mediação de conflitos. 2025. 73 f. Produto técnico/tecnológico (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis, Anápolis, 2025. Disponível em: <http://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/2551>. Acesso em: 30 jun. 2026.

CAMARGO, Evandro José Bilyez de. Os desafios para a concepção da política de gestão de pessoas humanizada: o caso da administração pública de Passo Fundo, RS. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/items/dbcc2339-7406-4b1a-a9c5-d5858b16c62b>. Acesso em: 1 jul. 2026.

CARVALHO, Washington Luis Conceição. Planejamento estratégico na gestão educacional pública. 2025. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/57494>. Acesso em: 2 jul. 2026.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri: Manole, 2014.

COSTA, Fernanda Christina Garcia da. O aperfeiçoamento da gestão de pessoas no serviço público brasileiro: a implantação da governança de pessoas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2019. Dissertação (Mestrado em Assessoria de Administração) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/83b9e1add0aa34ed7c52028fd8609e9c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 3 jul. 2026.

COSTA, Larissa Dayane Soares da; PESSONI, Lucineide Maria de Lima; SANTOS, Carla Chiste Tomazoli; CARVALHO-FILHA, Francidalma Soares Sousa; FERNANDES, Érick Lopes; MORAES-FILHO, Iel Marciano de. O estado da arte das formas de gestão educacional. Revista de Iniciação Científica e Extensão, [S. l.], v. 1, n. esp. 3, p. 313–325, 2018. Disponível em: <https://reicen.emnuvens.com.br/revista/article/view/91/53>. Acesso em: 4 jul. 2026.

DEMARCHI, Clovis; MAIESKI, Elaine Cristina. Indicadores educacionais e políticas públicas: resultados da pesquisa na Educação Básica em municípios com até 10 mil

habitantes no estado de Santa Catarina. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 4233–4256, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-250>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3066>. Acesso em: 5 jul. 2026.

DRABACH, Neila Pedrotti. A trajetória de construção do princípio da gestão democrática na legislação educacional brasileira. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 275–292, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.3895/rtr.v1n2.4594>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4594>. Acesso em: 6 jul. 2026.

DUARTE, Arno; GOMES, Sara; ALMEIDA, Renata. Jornada da liderança: cultura do cuidado e valorização das pessoas. Porto Alegre: Casa de Saúde Menino Jesus de Praga, 2025. Disponível em: https://customer-abrhrs.s3.amazonaws.com/case_csmjp_-_top_ser_humano_abrh_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

FERREIRA, Euclides Ramalho. A formação e capacitação de professores no desempenho do Índice do Desenvolvimento Educacional Brasileiro – IDEB: um estudo em Presidente Sarney, Maranhão, Brasil. 2025. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/57637>. Acesso em: 8 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Amanda Nathascha Araújo. Formação continuada de gestores escolares: impactos na prática da liderança educacional. *Aurum Revista Multidisciplinar*, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 172–184, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63330/armv1n4-016>. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/165>. Acesso em: 9 jul. 2026.

GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 131–147, jan./mar. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 10 jul. 2026.

GERALDO, Anna Karolina Andrade; MATOS, Bianca Carvalho Rodrigues de; SANTOS, Maria Alcione Ferreira dos; SOUZA, Yngrid Melissa Ferreira de. Gestão de conflitos geracionais para melhoria do clima organizacional. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Recursos Humanos) – Escola Técnica

Estadual de Cidade Tiradentes, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/35778>. Acesso em: 20 jun. 2026.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino; MASSANGO, Michaque João. Análise do modelo de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar: um estudo da Escola Primária Inhagoia “B”, Cidade de Maputo, no período de 2019–2024. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2025. Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz/handle/258/1495>. Acesso em: 21 jun. 2026.

JESUS, Tathiane Pereira de; SILVA, Helena Pereira; LIBRALÃO, Rafael; SOUZA, Beatriz Menito de; ROCHA, Pedro Henrique Catelani. Voz da Sala: projeto de extensão acadêmica com base em pesquisa aplicada sobre comunicação institucional e pertencimento estudantil, com resultados alcançados por estratégias comportamentais, gestão e marketing digital. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 2111–2139, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i9.20348>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20348>. Acesso em: 22 jun. 2026.

KINHAMA, Gizela Maria Fernando Fançony. A mediação como estratégia de resolução de conflitos no ambiente laboral: caso da Direcção Municipal da Educação do Waku-Kungo. 2025. Seminário de Investigação (Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos) – Instituto Superior Politécnico Sol Nascente, Huambo, 2025. Disponível em: https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/gizela_kinhama._artigo_sobre_gestao_de_conflitos.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

LEAL, Inamara Gomes de Araújo. Indicadores de desempenho para gestão de pessoas em instituições federais de ensino. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.475>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19671/1/IndicadoresDesempenhoGestao.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 08–26, 2012. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>.

Acesso em: 25 jun. 2026.

LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes, 2009.

MALAGI, Cleverson. Planejamento e gestão orçamentária para busca de eficiência das políticas públicas: análise da educação fundamental I dos municípios da microrregião de Pato Branco. 2025. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, Pato Branco, 2025. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/38735>. Acesso em: 26 jun. 2026.

MARCHESAN, Francieli; DUENHAS, Rogério Allon. As políticas de seleção influenciam no desempenho institucional? Um estudo de caso do Campus Concórdia/IFC. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, e024096, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18536>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18536>. Acesso em: 27 jun. 2026.

MARINHO, Cássia Regina Pinto. Competências gerenciais na administração pública: identificação do gap de competências profissionais em uma instituição federal de ensino superior. 2012. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/bitstream/ufff/6578/1/cassiareginapintomarinho.pdf>.

Acesso em: 28 jun. 2026.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; MELO, Pedro Antônio de; MELLO FILHO, Raul Teixeira de. Competências gerenciais evidenciadas e desejadas dos integrantes do Fórum de Gestão de Pessoas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia, Joaçaba, v. 15, n. 1, p. 349–374, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/race.v15i1.6937>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478027>. Acesso em: 29 jun. 2026.

MENDES, Sabrina Rosa. A percepção do professor-gestor sobre capacitação e desenvolvimento de competências gerenciais na UFRN. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/3c713af5-634e-40e3-8022-754709a935cf/content>. Acesso em: 30 jun. 2026.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84–108, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/>. Acesso em: 1 jul. 2026.

MENEZES, Júlia de Melo. Planejamento estratégico e gestão integrada para captação de recursos no terceiro setor esportivo: estudo de caso na AGINAT. 2025. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/4738aab7-f9fb-4025-acf0-ac26a18143d1/content>. Acesso em: 2 jul. 2026.

MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho; SILVA, Andrea Soares Ferreira da; OLIVEIRA, Juliana de Fátima Calixto de; DIAS, Reginaldo Nogueira. A gestão educacional pública: uma análise sobre competências, liderança e trabalho em equipe com foco na qualidade. *Revista ADMPG*, [S. l.], v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/admpg/article/view/13976>. Acesso em: 3 jul. 2026.

NASCIMENTO, Marianna D'Austria Midori Lima do. Fortalecimento da identidade institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná: uma abordagem focada no clima organizacional e na comunicação interna. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2025. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/39080>. Acesso em: 4 jul. 2026.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PATO, Christy Ganzert; SANTOS, Alexsandro do Nascimento; PEREIRA, Rodnei. Gestão e liderança escolar: tendências dos artigos publicados no período 2010–2020. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 39, n. 1, e127337, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.127337>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127337>. Acesso em: 5 jul. 2026.

OLIVEIRA, Márcio Batista de. Práticas de gestão na educação pública: oportunidades e desafios. 2014. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública – Modalidade Ensino a Distância) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, Pato Branco, 2014. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/22982>. Acesso em: 6 jul. 2026.

OTTOBONI, Eduardo Pizzo; PONTES, Aryana Soares Mariano; TAMPOROSKI, Bianca Rafaela Fiori; GOMES, Izabella da Silva; ARAUJO, Priscila Freitas; XAVIER,

Talles Luthane Pinheiro. O papel da liderança na melhoria do desempenho organizacional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1–13, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25843>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25843>. Acesso em: 7 jul. 2026.

PADILHA, Janete Ferreira; OLIVEIRA, Júnio Rodrigues de; GOMES, Antonio José Ferreira; TORRES, Danielle Suares Lima; DAMASCENO, Edilson. Negar a inteligência artificial hoje é como defender a máquina de escrever na era dos computadores. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, São Paulo, v. 8, n. 18, e082259, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55892/jrg.v8i18.2259>. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2259>. Acesso em: 8 jul. 2026.

PALUDO, Augustinho Vicente. Governança pública municipal na administração, gestão e planejamento para o desenvolvimento local. 2025. Tese (Doutorado em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2025. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/36841>. Acesso em: 9 jul. 2026.

PANONT DO NASCIMENTO, V.; CHIUSOLI, C. L. O papel do gestor escolar: estudo de caso sobre os desafios da educação pública. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 238–254, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i2.11997>. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i2.11997>. Acesso em: 10 jul. 2026.

PARENTE, Juliano Mota. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. *Roteiro*, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259–280, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v42i2.12535>. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351964735003>. Acesso em: 20 jun. 2026.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Ivanildes de Sousa Oliveira; OLIVEIRA, Francisca Helena Santos de; MARTINS, Francisco Pedro; FREITAS, Luciana Cruz de. Gestão educacional: o papel do gestor escolar. *Revista Científica Imperium*, [S. l.], 18 maio 2025. ISSN 1984-6290. Disponível em: <https://imperium.org.br/gestao-educacional-o-papel-do-gestor-escolar>. Acesso em: 21 jun. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MUQUÉM DO SÃO FRANCISCO (BA). Edital n. 001/2025: processo de qualificação para o exercício das funções gratificadas de

diretor(a) e vice-diretor(a) escolar das unidades ou núcleos da Rede Pública Municipal de Ensino de Muquém do São Francisco, conforme o Decreto Municipal n. 026, de 3 de julho de 2025. Diário Oficial da Prefeitura Municipal, Muquém do São Francisco, ano XIII, ed. 464, 15 jul. 2025. Disponível em: https://impublicacoes.org/trdados/arquivos_agenda_2025/07/d2ff344e99e3feeb0cb795522ec5cdbf6876a980391eb.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

RAMOS, Rafahel da Silva. Gestão escolar democrática: papel do gestor e da equipe gestora. *Periódicos Brasil: Pesquisa Científica*, Macapá, v. 4, n. 2, p. 1170–1202, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36557/pbpc.v4i2.458>. Disponível em: <https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/458>. Acesso em: 23 jun. 2026.

RIBEIRO, Jessica Freires. Clima organizacional e a manifestação do burnout: análise dos efeitos da gestão de pessoas e da tecnologia no desempenho organizacional. 2025. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia, Luziânia, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/7689>. Acesso em: 24 jun. 2026.

ROCHA, C. Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1–20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2007.v8n1.615>. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2007.v8n1.615>. Acesso em: 25 jun. 2026.

ROCHA, Rosilene Maria da Silva. Competências gerenciais e suas contribuições para o desempenho educacional em escolas públicas de ensino médio. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração e Controladoria) – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/86256>. Acesso em: 26 jun. 2026.

SANTOS, Bruno Oliveira. Orçamento participativo como um instrumento de gestão democrática: uma proposta para o Instituto Federal do Tocantins. 2025. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/8371>. Acesso em: 27 jun. 2026.

SANTOS, Dorival dos. Entre resistências e contradições: o processo de institucionalização da LEdoC no IFMA Campus São Luís Maracanã. 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2026. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2026.tde-19052026-094404>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-19052026-094404/pt-br.html>. Acesso em: 28 jun. 2026.

SANTOS, José Itamar Silva dos. Gestão de conflitos nas escolas do Ensino Fundamental do município de Marabá, Pará, Brasil. 2025. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/60291>. Acesso em: 29 jun. 2026.

SCHUCH, Giani Fernanda Moller. A contribuição dos Conselhos Municipais de Educação nas políticas públicas educacionais: uma análise da AMPARA/RS. 2025. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/299858>. Acesso em: 30 jun. 2026.

SCHWONKE, Carolina Helena Ennes. Análise do modelo de gestão escolar e dos benefícios da utilização do Sistema de Informação ISE (Informatização da Secretaria de Educação). 2025. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional) – Centro de Ciências Socio-Organizacionais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025. Disponível em: <https://pergamum.ufpel.edu.br/pergamumweb/download/CD51094B-0F38-46FA-A48F-7EB6AD60A3EF.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2026.

SEEMANN, Vânio Cesar. O papel político e intelectual da Undime-SC na formação de dirigentes municipais de educação catarinenses. 2022. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7019/V_NIO_CESAR_SEEMANN_16839160798947_7019.pdf. Acesso em: 2 jul. 2026.

SILVA, André Luis da; VIEIRA, Almir Martins; CLARO, José Alberto Carvalho dos Santos. Gestão escolar e competências gerenciais: um estudo em instituição pública de ensino. Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. esp. 2, p. 512–533, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p512-533>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/11999>. Acesso em: 3 jul. 2026.

SILVA, Fabiano Prudêncio da. O desenvolvimento de competências do profissional administrador no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/269075>. Acesso em: 4 jul. 2026.

SILVA, Gabriela Bandeira da. O papel do gestor na construção da cultura inclusiva com a implementação das políticas públicas para Educação Especial. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2026. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/items/345e31c4-3d81-47c1-a91c-b2d9e824ba92>. Acesso em: 5 jul. 2026.

SILVA, Geovana Candido. Análise do clima organizacional: impactos na satisfação dos funcionários e na produtividade. 2024. Artigo de graduação (Tecnologia em Gestão Empresarial) – Faculdade de Tecnologia Prof. José Camargo, Jales, 2024. Trabalho apresentado no VIII Simpósio de Tecnologia da Fatec Jales – SITEF. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/39029>. Acesso em: 6 jul. 2026.

SILVA, Isabella Moreira Melo da; LEITE, Julia Soares; SANTOS, Thomas Anderson dos; CAMILLO, Yasmin de Oliveira. O clima organizacional e seus impactos e consequências de sua inexistência nas organizações. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Recursos Humanos) – Etec Ferruccio Humberto Gazzetta, Nova Odessa, 2024. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/39515>. Acesso em: 7 jul. 2026.

SILVA, Luciana Vieira da. A avaliação educacional e coordenadores pedagógicos: conhecimentos, atuação e necessidades formativas. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/items/d989a250-f51c-4460-8fae-0ac6f1c3f911>. Acesso em: 8 jul. 2026.

SILVA, Luiz Fernando Felipe da; SILVA, Mirian Agostinho dos Santos. Gestão escolar: a relação da gestão escolar com a comunidade local. 2025. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação,

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/15982>. Acesso em: 9 jul. 2026.

SILVA, Marco Cesar Krüger da; MARTINS FILHO, Lourival José. As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores: o que dizem as teses e dissertações? *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 41–62, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723826612025041>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/27674>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SILVESTRE NOGUEIRA, Pedro Henrique. La lógica da desmassificação do ensino como política de responsabilização docente: o caso do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDFT) em uma escola de Ensino Médio do estado do Ceará. 2025. Tese (Doutorado) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14201/gredos.170194>. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10366/170194>. Acesso em: 20 jun. 2026.

SIQUEIRA, Francisca Silésia Diniz Pereira de. Avaliação do papel do Conselho Municipal de Educação na governança e descentralização da gestão do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza (CE), 2020 a 2024. 2025. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82875>. Acesso em: 21 jun. 2026.

SIQUEIRA, M. S. A. de C. Mediação e Conflito na Coordenação Pedagógica: Tensões no Contexto da Gestão Escolar. *Revista Científica FESA*, [S. l.], v. 3, n. 29, p. 110–123, 2025. DOI: 10.56069/2676-0428.2025.671. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/671>. Acesso em: 22 jun. 2026.

SOUSA, Sonia Maria Moreira de. Liderança na governança pública: uma avaliação do modelo de liderança da Universidade Estadual do Tocantins. 2025. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/8250>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49/2, 10 de abril de 2009. Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271–290, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362019000200271&script=sci_arttext. Acesso em: 24 jun. 2026.

SOUZA, Larissa Torres Gouveia de; SANTOS, Monique Lima dos. A racionalidade como instrumento de tomada de decisão na gestão escolar e na resolução de conflitos. 2025. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/16397>. Acesso em: 25 jun. 2026.

TAMADA, Rosane Cristina Piedade; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Gestão por competências na administração pública brasileira: uma revisão integrativa da literatura. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 73, n. 3, p. 426–450, jul./set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v73.i3.5055>. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/7444>. Acesso em: 26 jun. 2026.

TANAKA, Midóri Rocha. Inclusão escolar e formação de professores no Brasil: desafios e possibilidades. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/9437>. Acesso em: 27 jun. 2026.

TEIXEIRA, Any Dieniffer Nunes. O papel da gestão de pessoas na prevenção da Síndrome de Burnout: uma análise das práticas de bem-estar em empresas brasileiras. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) Instituto Federal Goiano, Campus Posse, Posse, 2026. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/6693>. Acesso em: 28 jun. 2026.

YOKOTA, Edson Shigueharu. Governança da educação técnica em escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade social. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/1497>. Acesso em: 29 jun. 2026.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O objetivo desta etapa da pesquisa é compreender as percepções de diretores escolares e secretários municipais de educação da região da AMAUC acerca das competências gerenciais mobilizadas no cotidiano da gestão pública educacional, identificando desafios, potencialidades e necessidades formativas que subsidiem a elaboração de diretrizes para um plano de formação continuada.

1. Caracterização do participante

- Qual é sua função?
- Há quanto tempo atua na gestão?
- Qual sua formação?

2. Competências gerenciais

- Quais competências considera mais importantes?
- Quais são mais exigidas no seu cotidiano?
- Quais são as principais dificuldades?

3. Liderança e comunicação

- Como você caracteriza sua liderança?
- Como ocorre a comunicação com a equipe?
- Como avalia o clima organizacional?

4. Governança e mediação de conflitos

- Como são tomadas as decisões?
- Como os conflitos são resolvidos?
- Qual o papel dos conselhos?

5. Formação continuada

- De quais formações já participou?
- Quais temas considera necessários?
- Como um plano de formação poderia contribuir?

6. Observações realizadas

Local e data: _____, 26 de junho de 2026

CLODOALDO FORNARI

Pesquisador Responsável