

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Paula Mansano Preto

**FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA E OS DESAFIOS DA
PRÁTICA PROFISSIONAL**

**São Caetano do Sul – SP
2022**

PAULA MANSANO PRETO

**FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA E OS DESAFIOS
DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul - SP
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

PRETO, Paula Mansano.

Formação de Diretores de Escola e os Desafios da Prática Profissional / Paula Mansano Preto; orientador Nonato Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2022. 110 fls.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2022.

1 Diretor Escolar. 2 Formação continuada. 3 Gestão Escolar. 4 Prática Profissional. 5 Secretaria de Educação de Santo André/SP. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

COD 371.2

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 01/08/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda - orientador (USCS)

Prof^a. Dr. Paulo Sergio Garcia - membro titular interno (USCS)

Prof^a. Dra. Rosemary Roggero (UNINOVE)

**Dedico este trabalho aos meus filhos, Letícia e Gustavo.
Vocês são a razão da minha vida e de todo o meu esforço.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos, Letícia e Gustavo, e a meu marido, Ricardo, pelo apoio nesta trajetória e por estarem comigo nos momentos de estudo, alegrias, ansiedade e conquistas.

Em especial, agradeço ao Professor Doutor Nonato Assis de Miranda, meu orientador, por ter acreditado em mim e apoiado minha pesquisa, com muito respeito e profissionalismo.

Agradeço ao Professor Doutor Paulo Sergio Garcia pelas aulas maravilhosas e pela gentileza em compartilhar seus conhecimentos e experiências, bem como por aceitar participar da Banca de Qualificação, fazendo os apontamentos necessários para qualificar minha pesquisa.

Também agradeço à professora Doutora Rosemary Roggero, pela generosidade de, num contexto de tantas ocupações, ter reservado tempo para fazer uma leitura cuidadosa do meu projeto e propor novos caminhos; muito obrigada.

Agradeço à Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André pela parceria estabelecida com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), viabilizando meu acesso à este Programa de Mestrado Profissional.

Não poderia deixar de fazer uma menção especial às diretoras que gentilmente concordaram em participar do Grupo de Discussão, cedendo parte do horário de seu descanso para contribuir para esta pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas importantes contribuições ao longo das aulas, que foram imprescindíveis para a construção desta pesquisa.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A gestão das escolas públicas é um grande desafio, pois ocorre em um ambiente em constante transformação sendo o diretor de escola o principal profissional de articulação, o elo entre as unidades escolares e os níveis organizacionais superiores. Para tanto, é imprescindível que tenha propriedade dos saberes necessários à sua prática profissional e apoio do sistema em que atua para desempenhar o que se espera dele. O problema de pesquisa delimitou-se a partir de um conjunto de variáveis, sendo identificado com a questão: “Como a formação continuada pode contribuir para a prática profissional do diretor de escola?”. Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve o objetivo geral de aprofundar as reflexões acerca dos desafios encontrados pelos diretores e analisar as possibilidades de formação continuada que contribuem para a efetividade da prática profissional do diretor de escola. No intuito de subsidiar este estudo e proporcionar reflexões à luz da teoria, da experiência e da realidade do cotidiano escolar, bem como para possíveis programas de formação de diretores das escolas públicas municipais, alguns objetivos específicos foram delimitados: identificar referencial teórico a respeito da formação continuada e das competências necessárias ao diretor escolar; identificar as necessidades formativas dos diretores de escola em face das demandas do cotidiano escolar; descrever propostas para formação continuada dos diretores de escola. Nesse contexto, a abordagem qualitativa, complementada com a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, por meio de Grupo de Discussão com cinco diretoras da rede municipal de ensino de Santo André/SP, delineou o desenvolvimento do trabalho. A relação entre os achados na pesquisa bibliográfica e a contribuição dos sujeitos investigados não só apresenta indícios de que a formação continuada pode contribuir na prática profissional dos diretores, mas também aponta a escassez da oferta de formação específica aos diretores escolares. Os principais desafios apontados pelas diretoras perpassam a gestão das pessoas, a gestão financeira, a gestão da infraestrutura (manutenção escolar) e a gestão pedagógica. Nesse sentido, considera-se que as pautas formativas precisam ser flexíveis e adaptadas às questões emergentes e do cotidiano escolar. Ademais, entende-se que os momentos de escuta e a troca de experiência entre os pares contribuem efetivamente para o fortalecimento do trabalho dos diretores. Dessa forma, os resultados mostram que as necessidades formativas devem ser consideradas pela rede de ensino, viabilizando programas de formação continuada aos seus gestores. Por fim, em decorrência do desenvolvimento do estudo e dos achados de pesquisa, foi elaborada uma proposta, intitulada “Programa de Formação Continuada para os diretores da rede municipal”, que considera ações sistemáticas com vistas a resultados educacionais cada vez mais positivos e o desenvolvimento necessário de competências e habilidades no trabalho do diretor de escola.

Palavras-chave: Diretor Escolar. Formação continuada. Gestão Escolar. Prática Profissional. Secretaria de Educação de Santo André/SP

ABSTRACT

The management of public schools is a big challenge, because it occurs in an environment in constant transformation, and the school principal is the main professional in articulation, the link between the school units and the higher organizational levels. To this end, it is essential that the principal has the necessary knowledge for his professional practice and the support of the system in which he operates to perform what is expected of him. The research problem is defined by a set of variables, identified by the question: "How can continuing education contribute to the professional practice of the school principal?". In this perspective, this research had the general objective of deepening the reflections about the challenges faced by principals and analyze the possibilities of continuing education that contribute to the effectiveness of the professional practice of the school principal. In order to support this study and provide reflections in the light of theory, experience and reality of school routine, and for possible training programs for principals of public municipal schools, some specific objectives were delimited: identify theoretical reference to the continuing education and the necessary skills of the school principal; identify the training needs of school principals in view of the demands of school routine; describe proposals for continuing education for school principals. In this context, the qualitative approach, complemented by bibliographic research and field research, through a Discussion Group with five school principals from the municipal education system of Santo André/SP, outlined the development of the research. The relationship between the findings in the bibliographical research and the contribution of the subjects investigated, present evidence that continuing education can contribute to the professional practice of principals, but also point to the scarcity of specific training offered to school principals. The main challenges mentioned by the principals are related to people management, financial management, infrastructure management (school maintenance) and pedagogical management. In this sense, it is considered that the informational guidelines need to be flexible and adapted to emerging issues and the school routine. It is understood that moments of listening and the exchange of experiences among peers contribute effectively to strengthening the work of principals. Thus, the results indicate that the training needs should be considered by the school systems, enabling continuing education programs for their managers. Finally, as a result of the study's development and the research findings, a proposal for a "Continuing Education Program for principals of the municipal network" was elaborated, which considers systematic actions for the purpose of positive educational results and the necessary development of competencies and skills in the work of the school principal.

Keywords: School Principal. Continued education. School Management. Professional Practice. Education Secretary of Santo André/SP

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - De Administração para Gestão, uma mudança paradigmática	47
Quadro 2 - Principais desafios encontrados pelo diretor escolar	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP Comitê de Ética em Pesquisa
CEP-USCS Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano
CFE Conselho Federal de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
CONEP Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EMEIEF Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EJA Educação de Jovens e Adultos
GD Grupo de Discussão
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB Lei de Diretrizes e Bases
MEC Ministério da Educação
MS Ministério da Saúde
PNE Plano Nacional de Educação
PROFA Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RPS Reuniões Pedagógicas Semanais
SP São Paulo
TCLE-e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – eletrônico
UNINOVE Universidade Nove de Julho
USCS Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA GESTÃO ESCOLAR	28
2.1 Breve histórico da administração escolar na educação brasileira	28
2.2 Os pioneiros	30
2.3 Os principais marcos legais e regulatórios para a gestão escolar.....	34
3 GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR ESCOLAR	46
3.1 Aspectos fundamentais da Gestão Escolar.....	46
3.2 Desafios da gestão escolar	54
3.3 Formação do diretor escolar.....	57
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	66
4.1 Abordagem da pesquisa	66
4.2 Coleta de dados	67
4.3 Sujeitos da pesquisa	68
4.4 Análise de dados.....	69
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
5.1 Ofertas de formação continuada.....	72
5.2 Os desafios da prática profissional	74
5.3 Necessidades Formativas.....	82
6 PRODUTO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	98
ANEXOS	107

MEMORIAL

As experiências pessoais, profissionais e acadêmicas são a motivação para os estudos apresentados na presente pesquisa, intitulada: “Formação dos diretores de escola e os desafios da prática profissional”. Aprofundar os conhecimentos sobre a gestão escolar e as especificidades do trabalho diretor de escola, diante dos desafios do contexto escolar, mobilizam meus esforços para realizar, a cada dia, um trabalho de qualidade na rede de ensino em que atuo.

O interesse pelo magistério se iniciou na infância, assim durante o Ensino Médio (antigo 2º Grau), optei pelo curso de Magistério, quando já iniciei a atuação profissional, ainda em forma de estágio, em pequenas escolas particulares do bairro em que morava. Como era permitido na época do curso, ao finalizar o 3º ano, prestei vestibular. Devido à formação do magistério permitir a habilitação para a docência nos anos iniciais, decidi seguir outra área de formação, da qual sempre gostei e apresentava facilidade: a Matemática. Assim, cursei o último ano do magistério concomitante ao 1º ano da universidade.

Durante o curso de Licenciatura em Matemática, atuei como professora eventual na rede estadual de ensino, com turmas do Ensino Médio, por seis meses. Nesse mesmo período, participei do concurso público para o cargo de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da Prefeitura de Santo André. Aprovada, ingressei no cargo em janeiro do ano 2000. Conclui a faculdade, mas mantive apenas o trabalho na prefeitura como professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, a paixão pela Educação começou bem antes disso: desde criança, gostava de brincar de escolinha com meus amigos e, na escola, sempre gostava de ajudar as professoras. Também havia, à época, um amigo bem próximo da família, que era professor de Matemática, e o jeito dele de “explicar” me deixava encantada. Como mencionei anteriormente, minha primeira graduação foi em Matemática, pois o interesse se dividia entre lecionar e a área de exatas.

No percurso profissional, na Prefeitura de Santo André, atuei em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e também na Educação de Jovens e Adultos. Nesse mesmo período, também ingressei, por meio de concurso público, na rede municipal de São Bernardo do Campo, onde fiquei pouco tempo,

optando por manter meu vínculo somente na rede municipal de Santo André. Entretanto, no ano de 2006, participei de seleção interna para atuar como Assistente Pedagógica e fui aprovada. Durante essa atuação, de 2006 a 2008, além de desempenhar a função numa unidade escolar, tive a oportunidade de participar de uma formação para formadores. O foco dessa formação foi baseado no PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, tendo sido implementada na rede municipal sob o nome “Ação Escrita”. Portanto, participei de 200 horas de formação entre estudos e atuação como formadora de professores da própria rede.

Devido à mudança na gestão municipal, o programa foi encerrado em 2008. Foi um grande desafio, mas também um grande aprendizado, pois tive a oportunidade de fazer parte de um grupo de formação e ser formadora de professores alfabetizadores. Uma experiência extremamente transformadora na minha carreira profissional. Nesse período, também surgiu o interesse pelas tarefas desenvolvidas pela diretora da escola, a quem busquei auxiliar e integrar ao foco pedagógico que vinha desempenhando na minha função. Assim, comecei a me interessar pela função de diretora e, ainda em 2008, ingressei no curso de Pedagogia para licenciados da Universidade Nove de Julho, concluindo-o em 2009.

De 2010 a meados de 2014, estive afastada da rede municipal, devido às demandas pessoais e já com dois filhos pequenos. Ao retornar, no fim do ano de 2014, fui convidada para atuar como Assistente Pedagógica de outra Unidade Escolar e aceitei o desafio. Contudo, meu interesse em atuar como diretora sobressaiu e, em 2015, finalmente tive a oportunidade: um enorme desafio, numa escola com 1200 alunos na ocasião, atendendo às modalidades de Educação Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos - EJA (1ª à 4ª série e 5ª à 8ª série – supletivo), além de cursos técnicos para os alunos da EJA. Devido às mudanças da gestão municipal, fiquei nessa escola por um ano e meio; depois fiz nova seleção e fui atuar na direção de outra escola, com 700 alunos em média, por dois anos. Desde 2019, estou numa unidade escolar bem próxima da minha casa, o que facilita bastante o dia a dia e que atende em média a 350 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental regular.

Desde o meu início na função de diretora, tive diversos desafios nas diferentes dimensões da gestão escolar. Sempre busquei ter, como referência, parceiras mais experientes e as coordenadoras de setor, função equivalente à supervisão escolar. Fiz algumas pós-graduações *lato sensu* e participei de trocas de experiências, mas

ainda percebo que há uma lacuna conceitual e instrumental no desempenho da função. Minhas inquietações em relação ao tema “gestão escolar” têm permeado todo esse processo, pois, na prática, pude perceber que, apesar da determinação em desempenhar um bom trabalho, as dificuldades dos diretores de escolas públicas municipais ainda permeiam o desenvolvimento do trabalho, assim como a interrelação com as dimensões que o compõe. Logo, é imprescindível aprofundar a prática profissional, relacionando teoria e prática.

Em 2020, tive a oportunidade de ingressar no programa de Mestrado Profissional da USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Ali apresentei parte dessas inquietações, e foi possível iniciar o estudo sistemático da gestão escolar, sobretudo em escolas públicas municipais.

1 INTRODUÇÃO

A gestão das escolas públicas é um grande desafio, pois ocorre em um ambiente em constante mudança, o que significa considerar a gestão escolar em suas diferentes dimensões. Em especial, os diretores de escola exercem sua função no cotidiano com diferentes desafios, que envolvem os mais diversos aspectos da gestão escolar. As demandas cotidianas, entre elas a falta de pessoal e de recursos, a organização e manutenção do espaço físico, a garantia da participação das famílias, o envolvimento da comunidade, o acompanhamento da aprendizagem e a melhoria dos resultados, os trâmites administrativos e burocráticos, inclusive as emergências diárias das mais distintas naturezas, são exemplos dos desafios encontrados pelos profissionais em questão.

A dinâmica do trabalho desenvolvido pelo diretor é permeada por conflitos, pressões e mudanças advindas da sociedade, do cotidiano escolar e do sistema educacional como um todo, sendo bastante complexa e desafiadora. Por ser o elo entre as unidades escolares e os níveis organizacionais superiores, é imprescindível que tenha propriedade dos saberes necessários à sua prática profissional, assim como o apoio do sistema em que atua para desempenhar o que se espera dele.

Desde os primeiros escritos sobre a administração escolar no Brasil, a figura do diretor tem recebido atenção. Ao longo da criação e das transformações nos sistemas educacionais, o seu papel foi se moldando conforme os modelos considerados ideais no contexto em que se constituíam. Por exemplo, a visão do diretor autoritário perdurou – e, em alguns casos, ainda perdura – por muito tempo. Nessa época, ele era considerado uma autoridade do Estado, a estrutura da escola era hierarquizada, verticalizada e rígida, o currículo era fechado, e as decisões lhe cabiam.

No período em que a sociedade começou a se mobilizar, lutando pelos direitos sociais e coletivos, percebem-se avanços no contexto educacional. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, produzido por intelectuais da época, com base nos anseios da sociedade, foi um importante marco na educação e cobrou maior autonomia administrativa, técnica e econômica da escola. Embora os ideais defendidos pelos pensadores brasileiros tivessem repercutido nacionalmente, a abordagem clássica da administração manteve-se nas escolas; as políticas públicas pautavam-se nas pressões e na educação internacionais, e os modelos “importados”

eram implementados em larga escala.

Os marcos legais e regulatórios constituem importante fonte de embasamento para a constituição do papel do diretor escolar. A Lei de Diretrizes da Educação Nacional (BRASIL, 1961) – Lei nº 4.024/61 – trouxe as primeiras regulamentações nacionais para a educação brasileira e, a respeito desse profissional, indicava que ele deveria ser um “educador qualificado”. Já em 1971, a Lei nº. 5.692/71 de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971) regulamentou a exigência de formação em nível superior para o diretor escolar e admissão via concurso público. Após o período de regime ditatorial, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu a gestão democrática da escola pública, atendendo, em partes, aos anseios da sociedade. Isso se reafirmou alguns anos depois, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A LDB nº. 9.394/96, atualmente em vigência, estabelece que a formação dos profissionais da educação seja feita em cursos de graduação em Pedagogia ou nível de pós-graduação. Além disso, orienta uma base comum nacional nessa formação (BRASIL, 1996, artigo 64). A legislação federal também atribui responsabilidades aos estados e municípios no que tange à organização dos seus sistemas de ensino. Nesse contexto, as legislações estaduais e municipais pormenorizam a organização das escolas e as atribuições de cada um atores envolvidos no processo educacional.

A legislação estadual paulista esteve na vanguarda das regulamentações e direcionou, por muitos anos, a organização dos municípios do estado. Desde os anos 1930, definiu que o diretor poderia ser um professor com formação básica e com algum tempo de experiência na docência. Ao destacar a função em tela, os achados de pesquisa mostram que, no estado de São Paulo, em 1977, já havia regulamentação específica para as suas atribuições (SÃO PAULO, 1977).

De acordo com Araujo (2017), o surgimento do cargo do diretor se deu por uma necessidade de coordenação administrativa dentro do contexto escolar, bem como de mediação da escola e instâncias educacionais superiores. Na contemporaneidade, do diretor são requeridas práticas conducentes à qualidade ou à excelência.

Segundo Lück (2000), até bem pouco tempo, o diretor escolar seguia os modelos do órgãos centrais aos quais estava submetido e deveriam ser padronizados em suas ações. Dessa forma, esse profissional seguia as normas do sistema de ensino e, em consequência, ficava desresponsabilizado dos resultados de suas ações. Segundo a autora, ele tinha o papel de controlar, supervisionar e dirigir o fazer

escolar, e “era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior”. (LÜCK, 2000,p.13)

A pesquisadora destaca, ainda, que a clientela escolar era mais homogênea e quem não se adequasse era banido; portanto, tensões, contradições e conflitos eram eliminados. Ademais, ao considerar literalmente a determinação constitucional que a Educação é “dever” do Estado, por consequência, ela seria apenas o direito da sociedade, produzindo efeitos burocráticos e de redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito.

Também associada a esta concepção é o entendimento de que o importante é fazer o máximo (preocupação com a dimensão quantitativa) e não o de fazer melhor (preocupação com a dimensão qualitativa). Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante um visão objetividade quem atua sobre a unidade e nela intervêm de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor (LÜCK, 2000, p.13).

Nesse sentido, desconsideravam-se as relações humanas, o fazer pedagógico e a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Mantinha-se uma visão limitada da administração, centrada na autoridade, na qual as pessoas e a instituição eram controladas e comandadas num processo hierarquizado.

Conforme Freitas (2000),

Os incentivos políticos e institucionais à participação das comunidades escolar e local têm sido poucos e ineficientes na construção da autonomia escolar. A descentralização e a democratização da administração de escolas públicas são perseguidas teoricamente, mas com poucos resultados significativos e permanentes. Diversas políticas e reformas legislativas, em âmbito federal, estadual e até mesmo municipal têm observado e incorporado a crescente tendência, política e social, à democratização da gestão escolar. Contudo, a participação na tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas não alcançou a maior parte daqueles que vivem e fazem a escola acontecer (FREITAS, 2000, p. 50)

A gestão democrática preconizada legalmente no final do século XX, em face das reivindicações pela participação e autonomia no âmbito educacional, pouco tem avançado somente com imposições legais. Assim, infere-se que as oportunidades de participação e autonomia, sozinhas, não garantem sua efetivação no contexto escolar que visa a melhorar sua qualidade.

Semelhante é a situação da formação dos profissionais da Educação dos sistemas de ensino. Segundo Lück (2000),

O MEC propunha, na década de 1970 que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados em Pedagogia. No

entanto, com a abertura política na década de 1980 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis (LÜCK, 2000, p. 30)

Nesse contexto, os sistemas de ensino têm assumido a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. A autora também salienta que o enfoque da formação continuada evidencia ainda mais a responsabilidade dos sistemas de ensino.

Em 2001, foi aprovada a Lei nº. 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação. Vale lembrar que o primeiro Plano Nacional de Educação começou a ser elaborado em 1996 para vigorar de 2001 a 2010. Aprovado em 9 de janeiro de 2001, o documento apresentou um diagnóstico inicial da situação educacional e traçou metas e diretrizes para a Educação no país. O acompanhamento dos resultados e a gestão da Educação também envolveriam a comunidade escolar. (BRASIL, 2001). No que tange aos gestores da Educação, a legislação trata da importância da formação inicial e continuada dos profissionais.

Contudo, o PNE que vigorou de 2001 a 2010 foi bastante criticado por não apresentar mecanismos de monitoramento, além de não mostrar indicadores claros sobre a origem dos recursos financeiros para que se cumprissem as metas estabelecidas. Ao fim de sua vigência, iniciou-se a tramitação para um novo PNE e, em dezembro de 2010, as novas discussões estiveram em pauta na agenda política da Educação. Com as críticas feitas ao plano anterior e maior participação dos conselhos e fóruns de Educação institucionais, além dos movimentos sociais e da sociedade civil, a tramitação da Lei nº. 13.005/14 foi aprovada em 25 de junho de 2014. Conforme publicação do texto introdutório do documento, feita pela Câmara dos Deputados, o PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da Educação, além da valorização dos profissionais de Educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. (BRASIL, 2014, p.7)

Ainda, segundo o texto em questão, são apontados pontos de polêmica durante a discussão anterior a aprovação da lei. Entre eles, estão: a questão do financiamento, o atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública”, a superação das desigualdades educacionais, os termos adequados ao alcance da aprendizagem, o acompanhamento e a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica) das escolas. Além disso, destaca-se o procedimento aprovado, que procura sanar vários inconvenientes e evitar uma lacuna temporal para um novo plano, levando em conta a diretriz de que sua vigência seja decenal:

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio (BRASIL, 2014).

Assim, considerar o monitoramento e um período de avaliação e replanejamento torna as políticas públicas educacionais significativas, no sentido de possibilitar novas estratégias ao longo de sua implementação, buscando garanti-las. No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) em vigor, foram estabelecidas diretrizes, metas e estratégias de implementação com o objetivo de melhorar a Educação brasileira. Dentre as metas que se relacionam e/ou influenciam a gestão escolar e a formação dos profissionais da Educação se destacam as seguintes: 13, 15, 16, 17, 18 e 19. Em especial, a meta 19 tem relevância no que tange à gestão democrática:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Já as estratégias apresentadas no Plano Nacional de Educação têm a intenção de oferecer subsídios para que sejam de fato implementadas nos sistemas de ensino da Educação pública e se propõem a assegurar a gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. Ademais, visam a salientar a formação dos diretores escolares e, mais especificamente:

Estratégia - 19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

Lima (2019), ao realizar um amplo estudo sobre as políticas nacionais para formação continuada de gestores de escolas públicas, enfatiza que, em 2015, foi instituído o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares como meio de atender à estratégia 19.8 da Meta 19 do PNE, tendo, como eixos principais, a formação continuada de diretores e a certificação de diretores escolares.

Ainda segundo o autor, no programa, foi elaborada uma matriz de práticas e competências essenciais ao exercício profissional do diretor escolar, que podem não só subsidiar a formação e a certificação, mas também ser referência para as diretrizes dos demais entes federativos. Isso porque o PNE orienta que se desenvolva, a partir dele, a adequação local e regional dos sistemas de ensino às diretrizes nacionais. Para tanto, o artigo 8º da Lei nº. 13.005/14 (BRASIL, 2014) estabelece:

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei (BRASIL, 2014).

Com base nesse indicativo, os estados e municípios ficaram com a incumbência de elaborar seus planos e implementar ações de acordo com as realidades de suas redes de ensino.

Os marcos legais e regulatórios trazem importantes indicadores de transformação na forma de conduzir os processos educacionais. O conceito de gestão escolar vem sendo amplamente discutido desde o início do século XX, assim como as dimensões que o compõem. Nesse percurso, o termo “administração” escolar vem sendo substituído pelo termo gestão escolar. Utilizada como principal referência teórica para este estudo, Heloisa Lück contribui com importantes reflexões acerca da temática. O contexto de democratização da gestão também tem sido permeado pelo processo de estudos sobre o desenvolvimento das competências necessárias às equipes responsáveis pela gestão escolar de maneira geral.

Nesse sentido, uma questão relevante a ser colocada em destaque é a função do diretor escolar no que diz respeito à eficiência dos processos educacionais e ao desenvolvimento do fazer pedagógico da escola. Comumente, esses aspectos estão relacionados ao desenvolvimento de competências e à formação continuada. Assim, na perspectiva de discutir a formação dos gestores escolares, tem-se observado que:

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (LÜCK, 2009, p.25)

Os sistemas educacionais vêm intensificando as discussões sobre a gestão escolar e, do mesmo modo, programas e políticas de âmbito federal têm objetivado a

melhoria da qualidade da Educação mediante propostas formativas aos gestores. Contudo, principalmente nas escolas públicas, a relação entre as propostas de formação e os resultados da aprendizagem dos alunos indicam avanço lento na Educação brasileira.

A fim de obter subsídios consistentes para esta pesquisa, foi realizado um levantamento de publicações acadêmicas acerca do contexto de formação destinada aos diretores escolares. A fonte de pesquisa utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Os parâmetros de busca, nas primeiras pesquisas, foram: “diretor escolar”, “formação continuada” e “gestão escolar”. Foram encontradas em torno de 80 publicações. Ao realizar a leitura dos títulos, apenas algumas delas chamaram a atenção para a foco do presente trabalho. No entanto, ao iniciar a leitura detalhada dessas e de outras já levantadas antes do início da pesquisa, novas indicações mais sugestivas foram sendo incorporadas à relação desses estudos.

Lima (2019) considera que as aprendizagens necessárias à implementação de políticas eficientes para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos devem servir de baliza para definir os conhecimentos, habilidades e atitudes procurados na seleção e no desenvolvimento das direções escolares. O autor ainda examina outros critérios relevantes na relação entre gestão eficaz e resultados de aprendizagem, além de aprofundar a análise sobre a Escola de Gestores e o Programa Nacional de Formação e Certificação de Gestores. Acerca destes dois últimos, é possível identificar marcos fundamentais na criação, implementação e no percurso de cada um, bem como considerar aspectos positivos e negativos na função do diretor escolar.

O estudo publicado por Araujo (2017) buscou analisar justamente os processos de formação dos diretores na rede estadual de Minas Gerais, tendo como suposição inicial a de uma lacuna na formação inicial desses profissionais. O autor procurou indícios da correlação entre as múltiplas funções exercidas pelos diretores e as competências esperadas e/ou exigidas para o cargo, buscando “analisar as dificuldades da gestão escolar estadual em sua dimensão administrativa” e quais estratégias o órgão responsável local poderia utilizar para aprimorar a atuação de seus diretores escolares.

Contribuindo com a reflexão sobre a importância da formação continuada, Dalcorso (2019) fez um estudo que analisou quatro propostas formativas para lideranças escolares no Brasil, Chile, Estados Unidos e Inglaterra, apontando, entre outros aspectos, a relevância de uma política pública educacional direcionada aos

gestores das escolas como forma de qualificar a Educação.

No contexto dos desafios e das práticas dos diretores escolares, a tese de doutorado defendida por Mello (2014) se propôs a compreender o cotidiano da gestão escolar sob a ótica dos diretores de uma rede municipal no interior paulista e o modo como se configuram os momentos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de gestores. Os resultados apresentados pela autora contribuem significativamente para a perspectiva do presente estudo, pois se aproximam da realidade do cotidiano e abarcam a mesma categoria de sujeitos de pesquisa.

Diante das leituras, estudos, reflexões e inquietações da prática profissional como diretora de unidade escolar, a pesquisa permeia o universo da gestão escolar tendo como questão norteadora: “Como a formação continuada pode contribuir para a prática profissional do diretor de escola?” Assim, busca-se aprofundar as reflexões acerca dos desafios encontrados pelos diretores e analisar as possibilidades de formação continuada que contribuem para a efetividade da prática profissional do diretor de escola.

No intuito de subsidiar este trabalho e proporcionar reflexões à luz da teoria, da experiência e da realidade do cotidiano escolar, bem como a fim de contribuir para possíveis programas de formação de diretores das escolas públicas municipais, alguns objetivos específicos foram delimitados:

- Identificar referencial teórico a respeito da formação continuada e das competências necessárias ao diretor escolar;
- Identificar as necessidades formativas dos diretores de escola em face das demandas do cotidiano escolar;
- Descrever propostas para formação continuada dos diretores de escola da rede municipal de Santo André.

Com a intenção de aprofundar as questões aqui formuladas e refletir sobre elas, esta dissertação foi organizada em cinco seções:

Na primeira, reflete-se sobre os aspectos históricos e legais da gestão escolar no Brasil. Para tanto, elaborou-se um breve histórico da administração escolar na Educação brasileira, perpassando pelos principais teóricos que produziram nacionalmente materiais bibliográficos de referência. A linha do tempo a respeito da função de diretor em relação às reformas educacionais, os marcos legais e regulatórios que influenciaram os modelos de gestão na escola pública são apresentados a partir de levantamento bibliográfico.

A segunda seção traz contribuições de pesquisadores e autores de referência na temática da gestão escolar, com alguns estudos sobre os desafios encontrados pelo diretor escolar e as competências necessárias à sua prática profissional. Ademais, apresentam-se publicações e experiências a respeito da formação continuada dos diretores escolares e alguns estudos sobre propostas de formação de diretores.

A terceira seção trata do percurso metodológico, com a abordagem da pesquisa, o perfil dos sujeitos e procedimentos para coleta e análise dos dados.

Na quarta seção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos com a pesquisa, analisando a questão inicial, comparada com os dados da realidade.

Já a última seção focaliza o produto final advindo do presente trabalho, de forma a auxiliar os diretores de escolas públicas municipais, sobretudo no município de Santo André. A proposta de um Programa de Formação Continuada aos diretores não se esgota em si mesma, porém figura como alternativa de intervenção mediadora para avanço na prática profissional dos gestores, principais sujeitos deste estudo.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA GESTÃO ESCOLAR

A Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394/96) – preconizaram a gestão democrática como norteadora da organização das escolas. Entretanto, passados mais de vinte anos, sobretudo na escola pública, objeto dessa pesquisa, notadamente o avanço desse aspecto ocorre a passos lentos. A escola se transforma cotidianamente e, por consequência, aquilo que se espera dela também se modifica. Nesse cenário, o papel do diretor igualmente sofreu transformações.

Nesta seção, pretende-se contextualizar a administração da Educação ao longo da história da sociedade brasileira e da constituição do cargo de diretor no contexto das transformações. É relevante considerar que a apresentação desse contexto evidencia o processo de construção de preceitos legais que orientam as políticas públicas no campo educacional. Assim, ela é essencial para estabelecer as relações entre passado, presente e perspectivas futuras, em especial da gestão escolar e da função do diretor de escola.

2.1 Breve histórico da administração escolar na Educação brasileira

Em 1918, o pedagogo norte-americano John Franklin Bobbitt criou um modelo de currículo escolar que seguiu os princípios da administração científica de Frederick Taylor. Bobbit sugeriu que a escola funcionasse conforme uma empresa comercial ou industrial (BITAR;VICENTE, 2020). O estabelecimento de padrões, tal qual ocorre numa indústria para que seus produtos sejam entregues todos da mesma forma, norteou os estudos desse modelo, considerados possíveis de serem reproduzidos nas escolas.

Entre as décadas de 1910 e 1920, o discurso dos intelectuais se pautava na cientificação da Educação e na ampliação da oferta educacional, sustentadas pela intenção de erradicar o analfabetismo. Segundo Drabach (2013) a crítica à falta de espírito científico na administração escolar se definia como a principal causa da desorganização do sistema de ensino, dando origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscavam a construção de um modelo de administração. Embasado em princípios científicos, ele deveria garantir a eficácia do ensino e, partindo de tal premissa, surgiram os primeiros escritos sobre a administração

escolar no Brasil. Nesse cenário, percebem-se indícios das reflexões necessárias sobre o tema na Educação do país.

De acordo com Sander (2007), os principais autores que produziram material histórico bibliográfico foram Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) e Teixeira (1961; 1964; 1997). Seus escritos são considerados os primeiros traços conceituais sobre administração escolar, favorecendo as bases iniciais para a consolidação desse campo de estudos no meio educacional brasileiro (SANDER, 2007).

O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas disponibiliza, em seu *website*, uma síntese importante do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 1932) que contribui para a compreensão do momento histórico-político no qual foi escrito, bem como dos impactos no cenário educacional da época:

Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. A origem do movimento em prol de uma educação nova remonta à década de 1920, com a reforma de Sampaio Dória em 1920, a Semana de Arte Moderna em 1922, e a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924. Nessa associação, através de conferências e debates, os educadores apresentavam críticas e alternativas para os problemas educacionais do país (AZEVEDO, 1932).

Segundo o documento, em 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas propôs-se a reformar o ensino em todos os seus níveis. O esboço de programa educacional contido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais.

O Manifesto propunha assim o ensino obrigatório e gratuito até a idade de 18 anos, custeado pelos estados da Federação e coordenado pelo Ministério da Educação. Defendia também a criação de fundos escolares ou fundos especiais, constituídos de uma percentagem sobre as rendas arrecadadas pela União, os estados e os municípios. Ademais, sugeria a criação de universidades, encarregadas de fazer e transmitir ciência, e, finalmente, reivindicava a reconstrução do sistema educacional em bases que pudessem contribuir para a

“interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa desde o jardim-da-infância à universidade” (AZEVEDO, 1932)

A divulgação do manifesto teve grande repercussão, sobretudo porque ele significou uma cisão entre os educadores que vinham participando do movimento de renovação da educação. Contra os defensores do ensino leigo, ligados ao manifesto, colocaram-se os que lutavam pelo ensino religioso obrigatório. Os dois grupos tentaram levar suas posições aos constituintes de 1933. Por intermédio da Associação Brasileira de Educação, os signatários do manifesto conseguiram introduzir, na Constituição de 1934, alguns dos princípios que vinham defendendo.

2.2 Os pioneiros

No início da década de 1940, a exigência aos sistemas de ensino era a estruturação com as funções, os deveres e as relações hierárquicas bem definidas. Essa forma sistemática estimulou os estudos acerca do tema da administração escolar. Conforme Leão (1945), tais relações hierárquicas seriam protagonizadas principalmente pelo diretor de escola, que deveria ser sempre um professor.

Ainda segundo o autor, a política de Educação se realizava e se interpretava com a atuação do diretor. Portanto, mais do que administrar, cabia-lhe orientar e coordenar a articulação da Educação e da sua equipe. Ele deveria mostrar-se como líder de todo trabalho, com foco na comunidade educacional. Além disso, Leão (1945) acrescenta que havia indícios da necessidade de aperfeiçoamento necessário para os profissionais em questão, sobretudo no campo administrativo, mesmo que ele fosse auxiliado por outras pessoas. “A primeira necessidade de um diretor é saber prever, planejar e organizar. Depois de planejar vêm os problemas da organização, avaliação de funções, terminação de plano, execução de plano” (LEÃO, 1945).

A ênfase da formação correspondia aos aspectos administrativos, tendo o diretor como sujeito principal, ou seja, “a alma da escola”. Contudo, o autor reconhece que a administração escolar era uma estrutura hierárquica que demandava do diretor domínio de inúmeras instâncias da área de administração com destaque para as áreas financeira, patrimonial, de recursos humanos e do setor pedagógico. Nessa perspectiva, é possível relacionar tais aspectos com as dimensões da gestão escolar e competências necessárias a esse profissional. (LÜCK, 2009)

Por volta dos anos 1950, são publicados estudos relacionados à administração

escolar, tendo destaque o “Ensaio de uma teoria da administração escolar”, de autoria de Quirino Ribeiro, que veio a lume em 1952. O autor surge como um pioneiro neste campo de estudos, e o campo de estudo de seus trabalhos tinha como propósito a elaboração de uma teoria da administração escolar.

Segundo Drabach (2013), os princípios de administração defendidos por Ribeiro são: os objetivos e ideais de Educação que representam as razões pelas quais se educa; os meios pelos quais se alcançarão os objetivos, que são as políticas adotadas pela Educação; os fundamentos da Educação baseados especialmente nos pressupostos dos ideais da Escola Nova, isto é, liberdade, unidade, economia e flexibilidade. Outro princípio fundamental da teoria de Ribeiro é estudo da administração geral.

Para Ribeiro (1968) como função, a administração é um instrumento colocado a serviço da direção de uma unidade educacional, com natureza estritamente técnica, cujos fundamentos se assentam em três fatos: a racionalização do trabalho, ou seja, o alcance dos objetivos despendendo menor esforço; a divisão do trabalho, atribuindo-se à administração a responsabilidade de conduzir as unidades educacionais de maneira harmônica, com vistas a cumprir os objetivos da instituição; e, por fim, a complexificação dos empreendimentos sociais, o que faz com que a administração tenha um papel fundamental na condução dessas instituições.

Também como referência teórica dos pioneiros da administração escolar, em 1963, Lourenço Filho publica a primeira edição do livro “Organização e Administração Escolar – curso básico”. Na obra, ele afirma que a atividade administrativa é imprescindível para a organização social, pois permite uma boa aplicação dos recursos disponíveis, com o objetivo de atender às necessidades humanas, sobretudo porque o homem se depara continuamente com novos desafios, que o impelem sempre a estabelecer novas metas. Logo, é por meio da prática administrativa que o ser humano evolui, produzindo sua realidade material de maneira cada vez mais eficaz e, nesse processo, também produz a si mesmo.

Considerando a complexidade do contexto escolar, Lourenço Filho (2007) destaca a importância de abandonar o caráter experimental e intuitivo que caracterizava a administração escolar até então. O autor ressalta a importância dos propósitos educativos e a necessidade de organização sistemática. Desse modo, certos princípios de racionalização e a adoção dos esquemas administrativos clássicos não podem ser desprezados. Os serviços escolares carecem de

planejamento, instrumentação, seleção e recrutamento de pessoal, direção ou comando geral, coordenação, articulação, financiamento, circulação de informações entre suas várias partes e subpartes, bem como de controle final. Uma vez definidos os propósitos educativos gerais, é necessário discriminar objetivos graduados, escolher procedimentos hábeis e admitir certa sucessão não arbitrária de operação, nas etapas sucessivas da produção. (LOURENÇO FILHO, 2007, p.61)

Comparado às propostas de Carneiro Leão e Quirino Ribeiro, Lourenço Filho (2007) traz um destaque ao papel das relações humanas na concretização dos objetivos educacionais. De acordo o autor:

Não rejeitando essa análise clássica, as teorias novas procuram completá-la com uma visão funcional dos elementos pessoais, ou humanos, ressaltando a influência que nas pessoas exerçam as condições formais de estruturação dos empreendimentos. Nas teorias clássicas, havia a intenção de descrever o processo administrativo formal, ao passo que, nas teorias novas, dá-se também atenção especial à motivação para o trabalho, nos indivíduos e grupos que formem (LOURENÇO FILHO, 2007, p.66)

Segundo Drabach e Mousquer (2009), os escritos de Anísio Teixeira sobre administração escolar são resultado das experiências como administrador em órgãos públicos da Educação e foram publicados em periódicos e capítulos de seus livros. Os autores destacam, ainda, que a produção de Teixeira a respeito do tema têm relação com os demais teóricos da época, dando ênfase à escola, não somente para as elites, mas para todos e que, de fato, todos aprendam. Com isso, ele demonstra preocupação com a qualidade do ensino diante da expansão dos sistemas escolares, tendo, por consequência, preocupação com a administração escolar. Em suas palavras:

[...] à medida então que a nossa tarefa aumenta e passamos a ter que educar toda a gente, será este pugilo de homens, a presidir a escola, que irá dar aos professores das classes aquele saber que eles antigamente tinham por si mesmos, as condições necessárias para que possam fazer nas classes o mesmo que faziam antigamente os professores onicompentes e de longa e contínua experiência. (TEIXEIRA, 1961, *online*)

A principal crítica que Anísio Teixeira faz aos modelos de administração escolar apresentados pelos demais autores se pauta nos objetivos, pois, nos modelos anteriores, o foco estava no produto final. Para ele, o mais importante e mais complexo é a formação do aluno. Nessa perspectiva, considera que somente um professor é capaz de desenvolver as funções administrativas na escola, enfatizando que o processo educativo deve ser o norteador da administração escolar:

O novo administrador terá pois de substituir algumas funções daquele antigo professor, ou melhor fazer o necessário para que o novo professor, tanto quanto possível, tenha a mesma eficiência daquele antigo professor. Quando no começo dizia que o grande professor administra a sua classe, ensina e guia o aluno, estava a indicar as três grandes funções que agora deverão ser selecionadas, para constituir as grandes funções da administração da escola. Aquêl professor que revele maior capacidade administrativa deverá orientar-se naturalmente para a especialização de administrador da escola. Aquêl que tem grandes qualidades de magistério, isto é, as de sobretudo saber ensinar, transmitir a matéria, deve especializar-se para ser o supervisor, ou seja o professor de professores, que, no staff da administração da escola, trabalha para que métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais. E aquêl outro professor, que revele singular aptidão para guiar alunos, para compreender alunos, para entender os problemas de alunos, vai transformar-se no futuro orientador. (TEIXEIRA, 1961, *online*)

Desse modo, em suas críticas às teorias da administração, o autor retira o diretor do centro da administração e destaca: “A função de quem administra nada mais é do que oferecer suporte para que a aprendizagem aconteça” (TEIXEIRA, 1961).

Percebem-se aqui indícios da organização das funções escolares como atualmente são utilizadas pelas rede de ensino, além de apontamentos sobre a importância da experiência e da formação para o desempenho das funções da administração escolar. Há, portanto, a preocupação de não somente expandir a oferta educacional, mas buscar formas de garantir a qualidade da aprendizagem a todos.

Apresentado o cenário das contribuições mais relevantes para as teorias da administração escolar até a década de 1960, percebe-se que os pioneiros produziram os escritos que mais se preocupavam com a especificidade da administração da Educação. No entanto, devido ao regime de governo ditatorial vivenciado pelo país entre as décadas de 1960 a 1980, as ideias de Anísio Teixeira que apontavam para o avanço na compreensão e na administração da escola ficaram paralisadas. De acordo com Drabach (2013), no período político-econômico ditatorial, o modelo de administração escolar era pautado nas teorias da administração geral e empregado como instrumento de controle e punição nos espaços educacionais. O planejamento era realizado de forma burocrática, elaborado por especialistas e por organismos internacionais por meio de acordos realizados entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID).

Ainda conforme a autora, tais acordos visavam à criação de convênios de assistência técnica e cooperação financeira destinados à Educação brasileira. O período histórico da realização dos acordos é fortemente marcado pelo tecnicismo educacional, no qual a Educação é concebida como pressuposto de desenvolvimento

econômico. O apoio internacional tinha por objetivo o estabelecimento de diretrizes políticas e técnicas cujo escopo era a adequação do sistema educativo brasileiro às exigências do capitalismo internacional.

A perspectiva histórica da constituição da função do diretor, assim como suas constantes transformações são pautadas tanto pelas produções teóricas, contextos políticos e econômicos, quanto pelos marcos legais e regulatórios que norteiam a Educação brasileira. Esses fatores indissociáveis são contemplados na seguinte subseção.

2.3 Os principais marcos legais e regulatórios para a gestão escolar

As primeiras décadas do século XX foram palco de importantes discussões que marcaram os rumos da Educação brasileira. Nesse período, surgem alguns marcos legais a respeito da regulamentação do currículo escolar, bem como indicativos sobre a administração escolar, que, embora pouco específicos, também tratavam da função do diretor escolar.

Na perspectiva da legislação, destacam-se: o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE); a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que estabeleceu uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro; e o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 que instituiu o sistema educacional de três graus (BRASIL, 2020). Entretanto, somente em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Ela manteve a estrutura tradicional do ensino e não estipulou um currículo nacional de forma a caracterizar-se por sua atuação descentralizadora, garantindo, assim, a diversidade regional. No que se refere à administração escolar, em seu artigo 42, estipulava-se “o diretor de escola deverá ser educador qualificado”, todavia, não conceituou a tal qualificação, deixando assim, por conta dos estados, sua regulamentação (GOMES, 2015).

Um ano mais tarde, a fim de normatizar o entendimento de educador qualificado, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE) – atual Conselho Nacional de Educação – definiu, no Parecer nº 93/62, artigo 81, parágrafo único, que o diretor do estabelecimento seria educador qualificado e não poderia exercer a função sem ter certificado de registro expedido pela Diretoria do Ensino Secundário. Vale ressaltar que educador qualificado seria aquele que reunisse qualidades pessoais e

profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, idéias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (SANTOS, 2002).

Passados dez anos da primeira Lei de Diretrizes da Educação Nacional, foi publicada a Lei Federal nº 5.692 de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971) e ficou conhecida por ter instituído a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. Em linhas gerais, pode-se dizer que ela mudou a organização do ensino no Brasil.

O 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização e, por conseguinte, em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Essas transformações correspondiam aos anseios da época, em relação às exigências internacionais para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que se pretendia dar enfoque à formação de mão de obra para o trabalho.

Quanto à admissão dos professores e diretores, a lei estabeleceu que fosse feita mediante concursos públicos de provas e títulos, além de estabelecer critérios mínimos de formação em cada grau de atuação, resguardando os direitos dos diretores e dos demais cargos no serviço público, anteriores à lei. Ao tratar da formação dos gestores, conforme consta do artigo 33, Capítulo V, passou-se a exigir curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. Contudo, muitas críticas surgiram nesse período, devido à rápida aprovação da lei, sem espaço para o debate.

Em suma, as reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970 tinham como objetivo principal a reestruturação dos sistemas de ensino, e o Estado figurava como o responsável por ampliar a oferta de escolarização pública. Gomes (2015) assinala que, de acordo com Xavier (1994), desde o surgimento da figura do diretor escolar até a atualidade, a perspectiva construída a respeito de sua imagem foi a de uma administração apoiada sobretudo nos princípios racionais da administração empresarial, cuja ótica se funda nos mecanismos de controle dos meios de produção, no processo técnico e cientificamente controlado, em normas rígidas, na autoridade centralizada, bem como em hierarquia, planejamento e organização detalhada.

Nessa mesma época, é possível identificar desdobramentos da legislação federal nos estados e municípios, a fim de regulamentar seus sistemas de ensino. Na

legislação estadual paulista, desde os anos de 1930, indicava-se que o diretor poderia ser um professor com formação básica e com algum tempo de experiência na docência. Ao destacar a função do diretor escolar, os achados de pesquisa mostram que, no estado de São Paulo, em 1977 (SÃO PAULO, 1977), já havia regulamentação específica para as atribuições do diretor escolar.

Segundo Silva (2015), em 1975, o Governo do Estado de São Paulo, por meio do Decreto n. 5.586, publicou oito atribuições ao profissional em questão. As suas responsabilidades seriam: coordenar a elaboração do plano escolar; assegurar a sua compatibilização com o plano setorial de Educação; promover compatibilização dos setores da escola, referente às questões pedagógicas; estimular o aprimoramento do pessoal docente; responsabilizar-se pelos registros escolares; preparar o orçamento da escola; cumprir as disposições legais; e desenvolver as atividades que se fizessem necessárias aos objetivos da escola (SÃO PAULO, 1975). Com isso, percebem-se prenúncios de ampliação do trabalho do diretor, correlacionando o campo administrativo ao pedagógico.

Já em 1977, o governo paulista ampliou o destaque para as atribuições dos diretores de escola e pormenorizou as competências exigidas para o cargo. Mediante o Decreto n. 10.623, de 26 de outubro de 1977 (SÃO PAULO, 1977), que aprovou o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1.º Grau, nota-se que o conceito da administração geral discutida anteriormente ainda permeava o universo da administração escolar. No entanto, trazia indícios relevantes da função do diretor, tal qual foi se construindo ao longo da história da Educação brasileira até os dias atuais.

Ao tratar especificamente do diretor de escola, o artigo 5º do referido decreto ilustra esse contexto, definindo que a direção da escola é o núcleo executivo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar (SÃO PAULO, 1977). Assim, com base nesse documento, ao diretor competia: organizar as atividades de planejamento; subsidiar o planejamento educacional; elaborar o relatório anual da escola; assegurar o cumprimento da legislação; zelar pela conservação dos bens patrimoniais; promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos, físicos e materiais da escola; garantir a disciplina na organização; promover a integração família, escola e comunidade; organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial; e criar condições de estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo (SILVA, 2015).

De acordo com Silva (2015), após o Decreto nº. 10.623/77, percebe-se que o cargo em questão não mais era concebido como de cunho exclusivamente autoritário. Mais especificamente, verifica-se uma fase de transição entrelaçada com as reformas educacionais do período, considerada essencial para estabelecer um modelo de gestão que se adequasse tanto quanto a ampliação da oferta de ensino no Brasil. As atribuições e competências, descritas na legislação paulista e exigidas dos diretores escolares, envolvem aspectos de diferentes naturezas, com destaque principalmente para o administrativo na maioria das ações. Ademais, a participação na elaboração do Plano Escolar e a relação com o Conselho de Escola apontadas na legislação em questão sugerem, de forma técnica, indicativos de que a função do diretor permeia outros aspectos, além do administrativo.

Em contexto nacional, os debates permeavam as perspectivas democráticas, após o período de governo ditatorial. Os movimentos populares reivindicavam uma gestão transparente, com participação da sociedade, de acordo com as demandas sociais e também com controle público. Dessa forma, a Constituição de 1988 se configurava tendo, como base, os anseios de uma sociedade sedenta de mudanças e que lutava pela construção de um país democrático. Os direitos sociais e individuais assegurados pela Lei dão a ela um caráter positivo, passando a ser considerada a Constituição mais cidadã que o Brasil já teve (DRABACH, 2013).

O Capítulo III da Constituição da República Federativa de 1988 aborda o tema da Educação, da Cultura e do Desporto. O artigo 206 assegura alguns princípios da Educação, importantes na prática do Diretor de Escola e, no inciso VI, ressalta-se a gestão democrática no ensino público a ser preservada e assegurada na forma da lei. Mediante tal propositura, percebe-se um avanço na história da Educação brasileira, com destaque para a gestão compartilhada, mais democrática, garantindo a participação dos Conselhos de Escola (SILVA, 2015, p.31).

Mesmo com a introdução de indicativos democráticos na gestão da Educação brasileira na Constituição de 1988, Drabach (2013) salienta que a introdução desse princípio na Constituição Federal rendeu alguns debates em torno do sentido que deveria atribuir à gestão da Educação. Dois grupos principais defendiam diferentes visões relacionadas às formas de participação da sociedade no cotidiano escolar, resultando na redação do texto “Gestão democrática no ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988), a fim de atender aos interesses dos grupos e protelando, portanto, a operacionalização da gestão democrática da Educação.

Assim, os requisitos para a função de diretor já apresentavam, além de formação específica, a necessidade da experiência como docente. Outro marco importante foi a instituição dos conselhos escolares, por meio dos quais a gestão democrática começa a ganhar força nas unidades escolares, contribuindo para transformações nas formas de atuação do diretor de escola, que passa a ser compartilhada com os colegiados escolares.

A partir dos anos 1990, o termo administração foi substituído pelo termo gestão. Essa substituição não significa uma mera mudança terminológica, mas uma alteração conceitual ou mesmo paradigmática, que tem sido alvo de muitas controvérsias. Na visão de Lück (2000), a alteração corresponde a uma mudança paradigmática, “isto é, de uma visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade”. Para alguns, esse processo se relaciona à transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da Educação à lógica de mercado. Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola (LÜCK, 2000).

O conceito de gestão escolar baseado numa perspectiva democrática somente se fez presente com a Constituição de 1988. Apesar do uso da palavra gestão ter se iniciado por volta de 1970, o termo aparece com uma conotação política, possivelmente como reação à neutralidade que carregava anteriormente. Assim, na Constituição de 1988, oportunizou-se abertura aos processos de formação dos gestores escolares procurando romper, ao menos legalmente, com os modelos anteriormente propostos e estabelecer princípios plurais e democráticos (RIBEIRO, 2018, p. 45)

Ribeiro (2018) ainda ressalta a lacuna de 10 anos até a aprovação do novo marco legal da Educação, em 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro daquele ano, apresenta-se como um avanço em relação aos períodos anteriores, com destaque para aspectos quantitativos de acesso à Educação e qualitativos na formação dos profissionais da Educação.

No artigo 64 da LDB, fica regulamentada a formação dos profissionais:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Quando comparada à legislação anterior, percebe-se que as mudanças pouco avançaram sobre a formação do profissional da educação. No caso do diretor, pode-se inferir sua designação como o profissional para a administração, remetendo-se ainda à visão clássica da administração escolar. Entretanto, é possível considerar isso como um ponto de partida para a necessidade de formação. A LDB de 1996 traz avanços no que tange à formação dos docentes, ampliando o enfoque para além da formação inicial no curso de graduação e orienta que a formação continuada seja garantida pelos institutos superiores de Educação, o que pode ser observado no artigo 63:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, percebe-se que há incentivo e intencionalidade de aperfeiçoamento profissional dos docentes e dos gestores; portanto, espera-se que a formação continuada dos docentes, pautada na legislação nacional, se estenda aos gestores da Educação.

Ao tratar das responsabilidades das escolas, ficam evidentes e relacionadas as atribuições do diretor escolar, em especial no artigo 12 da LDB 9.394/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (BRASIL, 1996).

Com a finalidade de elaborar um modelo educativo de acordo com as políticas gerais desenvolvidas após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, bem como com a necessidade de adequar o Estado às significativas mudanças que ocorriam no mundo capitalista, no campo educacional, destaca-se, entre as principais políticas públicas, a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), em 9 de janeiro de 2001 (HERMIDA, 2006). Segundo o autor, até chegar à sua aprovação final,

a proposta foi envolta por debates políticos e ideológicos, de 1997 até 2001.

O Plano Nacional de Educação é a principal lei que decorre da nova LDBEN. Esse fato foi reconhecido tanto pelas autoridades educativas nacionais quanto pelas numerosas associações de professores e estudantes e sindicatos vinculados ao campo da Educação, historicamente localizados na oposição política ao processo de reformas. Esse marco jurídico permitiu que se iniciassem os primeiros esforços para a elaboração de propostas. (HERMIDA, 2006)

Ainda com relação à referida lei, ela apresentou os seguintes objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na Educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Dentre as prioridades elencadas no PNE de 2001, devido à temática da presente pesquisa, cabe ressaltar:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001).

Em sequência, o Plano Nacional de Educação 2001 – 2010 estabeleceu as prioridades e as metas para Educação nacional, indicando a necessidade de adequação às realidades locais e a elaboração de planos estaduais e municipais. Além disso, apresentou um diagnóstico quantitativo e qualitativo das etapas e modalidades da Educação, da formação dos professores, do financiamento, gestão, objetivos, diretrizes e metas para cada um deles.

No diagnóstico inicial do capítulo V – Financiamento e Gestão –, o texto introdutório do PNE apontava que, para a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, as unidades escolares deveriam contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu

cotidiano. Visando ao exercício da autonomia, os sistemas de ensino deveriam implantar a gestão democrática, sendo que, nas escolas, ela ocorreria por meio da formação de conselhos escolares com participação da comunidade educacional e “formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares” (BRASIL, 2001).

Nas metas estabelecidas no mesmo capítulo, é importante ressaltar que, na perspectiva do diretor escolar, pretendia-se, àquela época, na Meta 35:

35. Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, segundo Moreira (2019), a partir das metas destacadas no PNE (2001), sob a ótica do diretor escolar, é possível apontar terminologias que marcaram o seu trabalho, tais como: desburocratização, autonomia, programas de formação continuada, resultado, qualificação para o cargo, avaliações externas, inovação, flexibilidade, ou seja, traços da administração gerencial na escola. Assim, outras atribuições foram apresentadas ao trabalho do gestor diretor escolar, além da necessidade da formação adequada para tecnicamente gerenciar as tarefas e obter resultados.

Ao final da vigência do PNE (2001), tardiamente se iniciaram os debates para reformulação e elaboração de um novo Plano. Com maior participação das entidades educacionais e movimentos sociais, a tramitação da nova legislação balizadora dos sistemas educacionais demorou três anos e meio para ser aprovada.

Atualmente em vigência, a Lei nº. 13.005/14 foi aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O novo PNE tem duração de dez anos e pretende ser a diretriz nacional para a melhoria da Educação. Devido às críticas ao PNE anterior, o novo documento buscou estabelecer mecanismos consistentes de acompanhamento, implementação e monitoramento, além de prever avaliações periódicas. A própria legislação preconiza que o início dos debates para o novo período ocorra antes do término da sua vigência.

O PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014) estabeleceu metas e estratégias para implantação das ações e, conseqüentemente, elevação da qualidade da Educação nos sistemas educacionais. Dentre os destaques apresentados a seguir, buscou-se a

relevância na temática da gestão escolar e formação do diretor de escola.

A Meta 13 tem como proposta elevar a qualidade da Educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício, no conjunto do sistema de Educação superior para setenta e cinco por cento. Já a estratégia 13.4 orienta a melhoria dos cursos de Pedagogia com integração às necessidades das redes de Educação básica (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, pode-se inferir que a pretensão é qualificar os profissionais da Educação – inclusive os diretores –, visto que a graduação em Pedagogia é um dos requisitos para acesso a tal cargo. Assim, é importante frisar que a estratégia incentiva a integração da grade curricular às demandas das redes de Educação básica, bem como a pós-graduação em nível *stricto-sensu* para a formação de mestres e doutores, partindo da premissa de que professores da Educação superior com melhor qualificação podem formar melhor os educadores e futuros gestores.

Na visão de Cabral Neto e Castro (2018), a noção de qualidade é complexa, polissêmica e, muitas vezes, subjetiva. A diversidade de emprego do termo tem frequentemente suscitado controvérsias; diferentes agentes sociais têm lhe atribuído significados distintos, de acordo com seus interesses e suas concepções de homem e de sociedade. No campo educacional, o conceito vem assumindo diversas conotações. Com o redimensionamento do papel do Estado no financiamento das políticas sociais, a lógica para se medir a qualidade passou a ser empresarial, deslocando o foco para a eficácia do processo. Nesse cenário, os indicadores de qualidade passam a ser medidos por taxas de retenção e promoção, comparação internacional dos resultados das instituições, supervalorização da competitividade e da produtividade e a introdução de novos métodos de gerenciamento dos sistemas educacionais.

A Meta 15 aponta a necessidade de garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, uma política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com isso, pretendia-se assegurar que todos os professores e as professoras da Educação básica tivessem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Já as estratégias 15.1 e 15.11 orientam que os entes federados viabilizem a implementação de política formação dos profissionais da Educação, com plano estratégico de diagnóstico das necessidades

de formação, em colaboração com instituições públicas e comunitárias de Educação superior locais, como forma de garantir formação continuada aos profissionais (BRASIL, 2014).

Na Meta 16, pretende-se formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação básica, até o último ano de vigência do atual PNE, bem como garantir a todos os profissionais da Educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Para tanto, as estratégias 16.1 e 16.5 consideram que tais aspectos sejam imprescindíveis nesse processo, a fim de se articularem às políticas locais, além de incentivar a ampliação da oferta de bolsas de estudo para essa formação. Vale salientar que esta última tem sido considerada como formação continuada para os sistemas de ensino, entretanto, na prática, os resultados não se refletem como esperado pelas redes (BRASIL, 2014).

Em síntese, o foco das metas 15 e 16, bem como das estratégias arroladas anteriormente, vai ao encontro dos objetivos do presente estudo no sentido de estabelecer a sistemática de formação continuada. Entendido como essencial à carreira dos profissionais da Educação, esse tema será aprofundado na próxima seção.

Entretanto, para Freitas (2018), os debates sobre tal questão devem levar em conta a existência de uma condição desigual nas possibilidades de oferta e acesso à formação continuada, principalmente em nível de pós-graduação, entre as diferentes regiões do país, fato que acentua a desigualdade no acesso ao conhecimento e à formação profissional. Pondera também que a gestão democrática da política de formação continuada demanda ampla participação de todos os setores e segmentos envolvidos no acompanhamento de tal política, tratando de forma orgânica e articulada as necessidades formativas dos professores, assim como as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Já na Meta 17, que trata da valorização dos profissionais, com equiparação dos rendimentos aos demais profissionais com escolaridade equivalente, pretende-se – ou pretendia-se – que os profissionais sejam bem remunerados, possam atuar em somente uma escola e disponham de maior tempo de estudo e planejamento. No entanto, apesar de o plano ainda estar em vigência, o cenário educacional brasileiro mostra que essa meta está distante da realidade. (BRASIL, 2014)

Para Araújo Filho e Oliveira (2018), somados aos problemas das condições de

trabalho pouco adequadas que as escolas públicas brasileiras oferecem, encontram-se os desafios relativos à carreira. São elementos determinantes para carreiras as formas de ingresso, as condições de trabalho, a remuneração e a capacidade de promoção.

A desvalorização profissional docente foi um dos temas mais presentes nos debates que precederam a aprovação da Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estando refletida em quatro de suas 20 metas, mais especificamente nas Metas 15, 16, 17 e 18. Isso revela a gravidade do problema e a demanda urgente de medidas que possam solucioná-lo. Contudo, na Meta 18, que trata dos planos de carreira para os profissionais da Educação pública, há indicativos de que sejam garantidos incentivos para a qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A Meta 19 presume assegurar condições, no prazo de dois anos – findado em 2016 –, para a efetivação da gestão democrática da Educação. Já as estratégias 19.1, 19.6, 19.7 e 19.8 tratam de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Ademais, elas contemplam a vinculação da transferência de recursos aos sistemas que tenham legislação específica e critérios técnicos de méritos e desempenho para a nomeação de diretores de escola, considerando a participação dos pais na avaliação dos docentes e dos gestores escolares. Outros dois pontos abordados por tais estratégias são o favorecimento dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino e o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como a aplicação da prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos. (BRASIL, 2014)

De acordo com Souza (2018), trata-se de um dos textos que menos tem compreensão e aplicação direta em todo o Plano Nacional de Educação (PNE), pois sugere a ideia de que o país tem um prazo de dois anos – findado em junho de 2016 – para a efetivação da gestão democrática (GD). No entanto, compreende-se a ideia de GD como a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública.

Ainda segundo o autor, tanto o texto da meta quanto o da maioria de suas

estratégias parece compreender a ideia de gestão democrática circunscrita apenas à escola, uma vez que indica poucas ferramentas de gestão democrática dos sistemas de ensino, mesmo com algumas menções a conferências, fóruns e conselhos de Educação. Ademais, o legislador parecia resumir – ou enfatizar – a gestão democrática à forma de provimento de diretores escolares, o que, por certo, é um aspecto importante, mas absolutamente insuficiente para o cumprimento daquele princípio constitucional.

Isso posto, a gestão democrática e o exercício da autonomia escolar têm sido discutidos amplamente e regulamentados nas esferas organizacionais dos sistemas de Educação, sendo que a sociedade acredita na importância da escola e passa exigir maior competência, principalmente de seus gestores, para que demandem soluções eficazes em todos os sentidos. A esse respeito, Freitas (2000) destaca que

[...] a participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para as comunidades escolar e local. Esses desafios são tão grandes e tão constantes que, por vezes, a almejada participação torna-se mera utopia. (FREITAS, 2000, p.49)

Mais recentemente, em maio de 2021, visando a atender à legislação em vigência, o Conselho Nacional de Educação, em seu parecer nº 4/2021, de 11 de maio de 2021 (BRASIL, 2021a), aprovou a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021b). O texto-base, aprovado pelo CNE, tem por objetivo apoiar as redes de ensino e as instituições de formação, no sentido de apontar referências do que se espera dos diretores em sua atuação à frente da gestão das escolas. O documento define uma matriz de dez competências gerais, desdobradas em 17 competências específicas, nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional.

Nesse cenário, infere-se que a legislação vigente busca fortalecer e apoiar o trabalho dos gestores escolares, indicando mecanismos para implementação e qualificação do processo educativo. As discussões constam como pauta permanente dos sistemas de ensino, sobretudo da rede pública, que buscam formas de operacionalizar a gestão democrática e qualificar a atuação de seus diretores.

3 GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR ESCOLAR

Nesta seção apresentam-se, por meio de levantamento bibliográfico, aspectos fundamentais da gestão escolar e dos desafios encontrados no cotidiano pelo diretor escolar, bem como a importância da formação continuada.

3.1 Aspectos fundamentais da Gestão Escolar

No Brasil, as reformas educacionais ocorridas no final da década de 1980 foram influenciadas pelo movimento de organização social que atendessem às demandas impostas pela sociedade e exigidas pela globalização e inserção no mercado internacional, na perspectiva de direcionamento de políticas educacionais com ações integradas. Por consequência, a influência das diretrizes internacionais contribuíram para nortear a gestão da Educação pública brasileira com aspectos de controle das ações, planejamento, alcance de metas, responsabilização, monitoramento e avaliação, como estratégias de busca da melhoria na qualidade da Educação.

O estudo de Paula (2005), acerca do gerencialismo e da gestão social na perspectiva da Nova Gestão Pública, diante das reformas educacionais que têm influenciado a gestão das escolas, sobretudo da rede pública no Brasil, traz indicativos importantes. Dentre eles, o de que existe a demanda por um programa de valorização, formação e treinamento de administradores públicos. Além disso, a pesquisa aponta a expectativa profissional desses gestores, capazes de refletir sobre as crises e as mudanças na economia, na cultura e na política (PAULA, 2005, p.46).

Vale ressaltar que a complexidade da administração e/ou da gestão escolar é impactada diretamente pelas relações estabelecidas dentro da escola e, conseqüentemente, desdobram-se nas diferentes dimensões que a compõem. Nesse sentido, Lück (2009) apresenta a perspectiva de que, a partir dos anos 1990, a gestão escolar passou a ser entendida como processo dinâmico, marcado por distintas realidades sociais, econômicas e culturais, por grande pluralidade e que deve valorizar e aproveitar a diversidade, e não mais reprimi-la. Esse cenário traz consigo maior complexidade para a organização escolar e uma necessidade de gestores com conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com a nova composição das instituições. É nessa realidade mais participativa, dinâmica, repleta de ambiguidades,

imprevisibilidades e tensões próprias do mundo social que se desenvolve a nova gestão: um modelo que envolve novos processos, como a estruturação do projeto-político pedagógico, o compartilhamento do poder, a compreensão das dinâmicas conflitivas e contraditórias das relações interpessoais e da escola como entidade viva (LÜCK, 2009).

Em relação à transformação e utilização do termo gestão, não se trata somente de mudança de terminologia. O entendimento de que o trabalho do diretor passa a ser orientado por uma perspectiva de coletividade e de participação da comunidade escolar tornam-se essenciais. Ainda de acordo com Lück (2000),

Um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, escola e sua gestão como, aliás, em todas as áreas de atuação humana: não existe nada mais forte do que uma ideia cujo tempo chegou, em vista do que se trata de um movimento consistente e sem retorno [...] Esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos (LÜCK, 2000, p. 15)

A autora também alerta para o fato de que, ao longo do tempo, houve muita preocupação de definir e delimitar funções e atribuições a cada participante do processo escolar. Entretanto, poucos esforços foram despendidos para descrever a responsabilidade de cada um nos resultados.

Com efeito, pouco se avança quando cada um se concentra somente em sua função. A escola é constituída – e somente se constitui – por um coletivo quando a equipe se envolve para um projeto coletivo, com objetivos definidos. Diante do contexto apresentado, opta-se pelo termo “gestão”, por ser apontado pelos estudiosos da área como mais amplo, incluindo aspectos pedagógicos e democráticos, numa perspectiva distinta da visão tradicional da administração.

Destarte, o novo paradigma é fundamentado por pressupostos que constituem relevância na consciência a respeito da realidade escolar que se espera dos gestores: a realidade é dinâmica construída pela interação entre as pessoas, podendo ser coordenada, mas não controlada; os desafios cotidianos são oportunidades de crescimento e transformação; a ação empreendedora constitui elemento importante no processo; o diretor tem como responsabilidade articular a mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento; as boas experiências são referência, não modelos; na gestão de uma organização, o ideal é estabelecer a sinergia, com a formação de equipe atuante, considerando o seu ambiente cultural; e, por fim, a melhor forma de transformar uma organização é

promover a energia humana e valorizar os seus talentos. (LÜCK, 2000, p.15)

Considerando o novo paradigma discutido a respeito dos termos administração e gestão escolar, Lück (2010a) propõe uma análise conforme o Quadro 1:

Quadro 1: De Administração para Gestão, uma mudança paradigmática

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
A realidade é considerada como regular estável e permanente, portanto previsível.	A realidade é considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível.
Crise, ambiguidade, contradições e incerteza são consideradas como disfunções e, portanto, forças negativas a serem evitadas, por impedirem ou cercearem o seu desenvolvimento.	Crise, ambiguidade e incerteza são consideradas como elementos naturais dos processos sociais e como condições de aprendizagem. Construção de conhecimento e desenvolvimento.
A importação de modelos que deram certo em outras organizações é considerada como a base para a realização de mudanças.	Experiências positivas em outras organizações servem como referência à reflexão e busca de soluções próprias e mudanças.
As mudanças ocorrem mediante processo de inovação, caracterizado pela importação de ideias, processos e estratégias impostos de fora para dentro e de cima para baixo.	As mudanças ocorrem mediante processo de transformação, caracterizada pela produção de ideias, processos e estratégias, promovidos pela mobilização do talento e energia internos, e acordos consensuais.
A objetividade e a capacidade de manter um olhar objetivo sobre a realidade não influenciado por aspectos particulares determinam a garantia de bons resultados.	A sinergia coletiva e a intersubjetividade determinam o alcance de bons resultados.
As estruturas das organizações, recursos, estratégias, modelos de ação e insumos são elementos básicos da promoção de bons resultados.	Os processos sociais, marcados pelas contínuas interações de seus elementos plurais e diversificados, constitui-se na energia mobilizadora para a realização de objetivos da organização.
A disponibilidade de recursos a servirem como insumos constituem-se em condição básica para a realização de ações de melhoria. Uma vez garantidos os recursos, decorreria o sucesso das ações.	Recursos não valem por eles mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir dos significados a eles atribuídos pelas pessoas, e a forma como são utilizados, podendo, portanto, ser maximizados, pela adoção de ópticas proativa.

Os problemas são considerados como sendo localizados, em vista do que podem ser erradicados.	Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados.
O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	O poder é considerado como ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado.

Fonte: LÜCK (2010a), p. 102-104.

Para a autora, a construção da gestão escolar perpassa pelo avanço da consciência profissional. A análise da perspectiva coletiva no desenvolvimento do trabalho se consolida com a expansão da responsabilidade, a desburocratização dos processos e com a autonomia de uma equipe engajada com as ações educacionais do ambiente escolar. De acordo com Silva (2015), no conceito de gestão, o perfil de liderança dos diretores favorece o desenvolvimento e o engajamento da equipe, mobilizando os talentos e efetivando práticas afirmativas com foco na qualidade.

O cenário da gestão escolar está em constante transformação, assim como as demandas exigidas dos gestores escolares. Nesse contexto, a legitimação dessas novas práticas perpassa, impreterivelmente, pela estrutura administrativa e os modelos organizacionais da escola que se materializam por meio dos procedimentos de gestão desencadeados pelos diretores. A estrutura administrativa da escola geralmente é imposta pelos órgãos centrais, demonstrando a pouca interferência do diretor nesse quesito. (PARENTE, 2017).

Parente (2017) afirma que, às escolas, cabe se adequar num cenário que emerge do colapso do sistema público e crise econômica mundial. Ademais, os estudos sobre o diretor escolar confirmam o aumento e a complexificação das atribuições que lhe são requeridas. Nesse sentido, a gestão se fortalece quando constituída por uma equipe capaz de articular, por meio do diálogo, as necessidades do processo educativo, promovendo e desenvolvendo práticas significativas e inclusivas no contexto escolar.

Conforme Gomes (2015), a gestão educacional, em sua totalidade, é responsável por estabelecer articulação para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e de qualidade, sempre atento à legislação e às políticas públicas vigentes. Desse modo, verifica-se a sua importância à frente da escola, sendo o alicerce responsável pela construção de um ambiente saudável, no qual haja

interação e articulação, para realizar ações conjuntas, visando ao objetivo comum e aos resultados. (GOMES, 2015, p.35)

Ainda de acordo com o autor, é necessário que os profissionais em questão se adaptem aos novos paradigmas e implementem a gestão participativa com espírito de liderança, companheirismo e interação entre escola, comunidade escolar e sociedade. Nos estudos sobre os modelos organizacionais, a partir da perspectiva da teoria e da prática, faz-se necessário compreender como a Educação brasileira se organiza.

De acordo com Parente (2017), a parte teórica se estabelece por meio das discussões relativas à incorporação de modelos de gestão baseados na administração empresarial e à mudança paradigmática embasada na crítica aos modelos utilizados atualmente, por não atenderem às necessidades da escola, visto que são originários de empresas cujo objetivo é o lucro. Em contrapartida, a parte prática confronta a perspectiva de implantação da gestão democrática nas escolas públicas em um sistema de Educação com características tecnicistas legitimado com base em políticas gerencialistas de gestão educacional.

Todavia, o processo de construção de uma gestão que seja democrática e intencione promover a cidadania não pode ser burocrático, descompromissado. As relações democráticas perpassam ações que o gestor escolar desenvolve em sua prática profissional, com a finalidade de transpor novas possibilidades no processo educacional. No entanto, o processo avança na medida em que se articulam teoria e prática, discurso e ação, engajamento coletivo e compromisso político público de uma Educação de qualidade.

Na visão de Lück (2009), a gestão de democrática preconiza que a comunidade escolar assuma os compromissos educacionais, por meio de processos em que se construam estratégias e orientações em função de uma unidade social, pois pressupõe mais do que tomadas de decisões. Mais especificamente, considera desenvolvimento, formação e atuação consciente na sociedade, associando seus direitos e deveres. Segundo a autora:

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 71).

Nesse contexto, a função do diretor como articulador – dentre outras ações – da participação democrática na gestão possibilita as condições necessárias para um processo educacional de qualidade. Ainda segundo a autora, a participação inerente à gestão democrática, pressupõe que haja a necessária preparação e organização que dêem efetividade às suas ações (LÜCK, 2009, p.71-72).

Em suas palavras,

É sabido que o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009. p.23).

Desse modo, tendo a incumbência abrangente no processo educacional que pode – e deve – ser compartilhada com sua equipe, é esperado que o diretor tenha competências e habilidades para desenvolver sua prática profissional. Para Dalcorso (2019), ele desempenha papel essencial na articulação de ações para o sucesso escolar. Nesse sentido, a liderança educacional é competência inerente à função, demandando desenvolvimento profissional constante. Além disso, a execução de um plano de ação voltado para objetivos comuns exige uma gestão estruturada em ações democráticas e participativas, com domínio de um conhecimento gerencial. Por conseguinte, é preciso prestar atenção ao problema relativo à formação profissional competente do gestor educacional, a fim de que consiga responder às exigências do seu cargo. (DALCORSO, 2019, p. 17)

Sobre liderança, Lück (2010a) considera que o conceito tem relação direta com a gestão escolar no sentido de ser um processo em que se mobilizam e coordenam coletivamente os talentos com intuito de alcançar resultados.

Gomes (2015), ao analisar as questões inerentes ao termo, contribui com seus achados de pesquisa, por meio da seguinte conclusão,

O gestor escolar precisa trabalhar em equipe, ser articulador e mediador dos segmentos internos e externos, ter iniciativa e firmeza de propósito para realização de ações, ser conhecedor dos assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e legislativos, ter espírito solidário e ético, ser conhecedor da realidade da escola, deve entender o contexto da sociedade em que a escola está inserida, ter credibilidade na comunidade, ser um defensor da educação, ter liderança democrática e capacidade de mediação, precisa saber que nem sempre está certo e razão que nem sempre tem, nem ele e muitas vezes nem o grupo, ter capacidade de resolver problemas, ser transparente e coerente nas ações, ser informador de todas as suas ações e decisões e fazendo isso de forma antecipada” (GOMES, 2015, p. 42).

Essa visão corrobora a perspectiva de que, durante o desenvolvimento profissional na carreira do diretor, é imprescindível a ocorrência de formação permanente e continuada. Além disso, espera-se que o processo reflexivo de ação-reflexão-ação o ajude a conduzir sua equipe com racionalidade.

A gestão escolar envolve diferentes desafios principalmente ao diretor, do qual se espera que tenha e/ou desenvolva competências para assumir suas funções e responsabilidades de forma competente. Assim, “não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em ensaio e erro” (LÜCK, 2009, p.25).

A melhoria da qualidade e a incessante busca por melhores resultados permeiam o contexto educacional em todos os âmbitos. Por conseguinte, considerar a qualificação dos profissionais da Educação, em especial, neste estudo, a do diretor escolar, assume função correlacionada ao bom – ou mau – desempenho que as escolas apresentam. Portanto, a qualificação profissional do diretor torna-se extremamente relevante para a Educação.

Lück (2009) acrescenta que a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve denotam, em seu contexto de atuação, a habilidade e a capacidade de reflexão da prática do gestor.

Na perspectiva de uma gestão de qualidade, segundo Lück (2009), as competências perpassam pelas dimensões pedagógica, técnica, ética e política como eixos estruturantes. Ademais, destaca a competência profissional dos diretores escolares, no sentido da capacidade dos gestores em organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola voltados para a promoção da aprendizagem (LÜCK, 2009).

Nesse sentido,

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino. [...] Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares. [...] A definição de padrões tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício (LÜCK, 2009, p. 12).

Ao organizar sistematicamente essa lógica, a autora define os padrões de competência para a função de diretor escolar, por meio das abordagens das dimensões

da gestão escolar e suas competências: 1) Fundamentação da Educação e da gestão escolar; 2) Planejamento e organização do trabalho escolar; 3) Monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais; 4) Gestão de resultados educacionais; 5) Gestão democrática e participativa; 6) Gestão de pessoas; 7) Gestão pedagógica; 8) Gestão Administrativa; 9) Gestão da cultura organizacional da escola; e 10) Gestão do cotidiano escolar (LÜCK, 2009). Isso posto, a pesquisadora salienta que a gestão escolar se constitui em em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente, e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais (LÜCK, 2009, p. 25).

Para efeitos didáticos, as dimensões da gestão escolar foram agrupadas de acordo com suas características de organização e de implementação. Para Lück (2009, p.26), as dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado; já as de implementação são desempenhadas com a finalidade de promover diretamente mudanças e transformações no contexto escolar.

Na prática escolar, as dimensões da gestão escolar estão interrelacionadas e são interdependentes. Logo, o desenvolvimento das ações cotidianas se complementa e se conecta ao processo educativo, não tendo fim em si mesmo, mas nos seus objetivos. Entretanto, possuir clareza e embasamento teórico para cada ação desenvolvida confere profissionalismo à prática do diretor.

Vale ressaltar que a efetivação do trabalho desse profissional ocorre de maneira dinâmica e interativa com todas as dimensões da cultura escolar. Contudo, a gestão escolar, como processo organizado e sistemático, requer estruturação e direcionamento, não no sentido de engessar as ações, mas para orientá-las no seu processo de implementação.

Essas demandas exigem dos diretores competências das quais eles nem sempre dispõem. Por essa razão, é necessário que os sistemas de ensino desenvolvam projetos de formação continuada para os diretores com foco no desenvolvimento de competências para resultados educacionais (LÜCK, 2009).

O consenso sobre o modelo de formação ideal não está delimitado para as redes e os sistemas de ensino, posto como política pública de Educação. No entanto, tais projetos devem levar em conta que, em geral, emergem outras atribuições e funções destinadas ao diretor, como demandas da descentralização administrativa,

financeira, tecnológica e pedagógica impactadas pela tecnologia, prestação de contas *on-line*, cotação de preços e competitividade entre escolas públicas, decorrente dos indicadores de ensino e da divulgação dos resultados (MOREIRA, 2019).

A atuação desse profissional tem papel destaque no sentido de articular as ações educacionais como um todo, partindo da premissa de que a escola tenha condições de oferecer uma Educação de qualidade. Por essa razão, considerar que o conhecimento das competências necessárias para o desenvolvimento dessas ações requer estudo e apoio das redes e sistemas de ensino é de fundamental importância. Diante disso, a formação continuada se mostra como possibilidade de estabelecer um processo organizado, sistemático e intencional, necessário à efetivação de uma gestão escolar de qualidade (LÜCK, 2009). Assim, é imprescindível possibilitar a reflexão e garantir condições para a formação do diretor escolar nos sistemas de Educação.

3.2 Desafios da gestão escolar

Como já dito, o diretor de escola é figura central nos processos de gestão da escola, mantida e reforçada a partir da inserção dos processos de responsabilização que a Educação pública brasileira assumiu com as reformas dos sistemas educacionais, que foram alicerçadas pelas reformas do Estado. De acordo com Teixeira (2011), a função é notadamente exercida por professores ou outros profissionais da Educação por um período determinado. Todavia, por trata-se de uma atuação política, perpassa por correlações de forças e disputas internas na busca pelo poder. Isso acontece mesmo quando os sujeitos que desejam a função aspiram a melhorias para a Educação e para a escola onde atuam. “O grande desafio da educação brasileira é, portanto, lidarmos com toda a complexidade e envolvimento que a educação exige” (CASTRO, 2000, p.77).

Segundo Teixeira (2011), ao assumir a função, esses sujeitos rapidamente percebem o acúmulo de afazeres a eles atribuídos, e para os quais não são capacitados *a priori*. Passam a responder diretamente pelos resultados dos educandos, administram recursos financeiros, são responsáveis pela organização pedagógica e administrativa da escola, organizam e controlam os recursos humanos, são indutores da atuação das instâncias colegiadas, além de ter toda a sociedade ajuizando suas práticas. Atuam muitas vezes em estruturas escolares mínimas, nas quais faltam condições materiais, técnicas e pedagógicas para o desempenho de

ações efetivas na escola.

De acordo com Lück (2009), a atuação do diretor requer o enfrentamento dos desafios educacionais com eficiência e iniciativa. Para além disso, o processo de constante autoavaliação de sua própria atuação, da sua forma de fazer a gestão escolar é essencial à construção de fundamentação teórica da sua atuação profissional, com estratégias adequadas à condução do trabalho.

Nesse processo, a organização dos aspectos relevantes de ações e saberes específicos, que permitam avaliar diariamente seu desempenho, pode contribuir com estratégias de monitoramento e avaliação. Assim, o processo de ação-reflexão-ação torna-se significativo e fortalece o desempenho profissional. Considerando a relevância da figura do diretor, é imprescindível que a sua formação continuada seja alinhada aos desafios encontrados no cotidiano escolar.

A pesquisa de Abrucio (2010), que teve como enfoque a análise da influência da gestão no desempenho das escolas e, por conseguinte, de seus alunos, com o objetivo de fomentar o debate público acerca da temática e, de forma ampliada, contribuir para melhorar as políticas públicas educacionais, identificou alguns problemas de gestão. O autor identificou questões relacionadas ao cotidiano, observadas durante as entrevistas com os diretores, que, em maior ou menor medida, afetam o desempenho das escolas. A fim de facilitar a visualização desses problemas, eles são apresentados no seguinte quadro, em que foram resumidos e reorganizados:

Quadro 2: Principais desafios encontrados pelo diretor escolar

TEMA PRINCIPAL	CONTEXTO
Continuidade das políticas públicas	“Reclamação em várias das escolas quanto à constante mudança de rumos e de pessoas – neste último caso, tanto no plano das Secretarias como nas próprias escolas”.
Gestão de escolas com ciclos diferentes Exemplo: Fundamental I / Fundamental II (atualmente o termo utilizado na legislação nacional é Ensino Fundamental anos	“Porque cada uma delas envolve objetivos pedagógicos distintos, mudança no perfil dos professores e demandas diferentes da comunidade de pais e dos alunos. Isso parece óbvio, mas a formação dos gestores educacionais, as metas que têm de cumprir e o organograma de algumas das escolas estudadas revelam que a “obviedade” não esteve no

iniciais e Ensino Fundamental anos finais)	momento da formulação da política”.
Gestão da comunidade	“Relacionada à capacidade de atrair e manter o interesse dos pais em relação à escola”.
Gestão da infraestrutura	“... o que incomoda muitos gestores, tomando grande parte do seu tempo. Fato é que há um clamor da comunidade para se ter um espaço melhor. E tem aumentado os recursos para esta área. Só que os gestores escolares não têm formação para lidar com isso e não existe, dentro do organograma das escolas, alguém que tenha capacidade de gerenciar este assunto”.
Estrutura administrativa das escolas	“... por causa do excesso de burocratização que ainda rege as escolas... “Muitos reclamaram do grande número de normas e procedimentos que têm de cumprir”.
Organograma escolar	“Revela que não há uma definição clara das funções de cada gestor e, principalmente, do relacionamento entre eles. Esta falta de comunicação e responsabilização dificulta colocar em prática qualquer modelo de planejamento estratégico para a escola”.
Gestão da aprendizagem	E aqui aparece, então, o maior problema de gestão das escolas: “... problema é que os diretores estudados, a despeito da maioria ser formada em pedagogia, não estava preparado para atuar e, pior, procuravam até não se responsabilizar pela prática pedagógica. A pesquisa Ibope encomendada pela Fundação Victor Civita, segundo a qual somente 8% dos diretores declaram sugerir ações pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Fonte: ABRUCIO (2010). Adaptação e organização da autora.

O estudo feito pelo autor baseou-se em escolas paulistas da rede estadual e municipal. A análise empírica constatou que, na amostra estudada, houve maior acompanhamento e avaliação das escolas e dos alunos na rede municipal, em

comparação ao que ocorria na estadual. Também no plano local, percebeu-se maior criatividade na busca de soluções, com maior empreendedorismo e menos burocratismo. O comprometimento dos gestores escolares e sua responsabilização pelas secretarias eram igualmente maiores nos colégios públicos municipais (ABRUCIO, 2010). Nessa perspectiva, por contemplar os dados da realidade das redes de ensino, o aprofundamento da temática da formação continuada revela-se fundamental.

3.3 Formação do diretor escolar

Ao refletir sobre os aspectos fundamentais da gestão, percebe-se que a sistemática de formação continuada aos diretores escolares se faz necessária para apoiar o desempenho das funções e responsabilidades inerentes ao cargo que ocupam, assim como os desafios emergentes do cotidiano. Cabe ao diretor constituir-se como liderança e promover condições para que toda equipe escolar também possa se desenvolver em sintonia com as demandas contextuais e com as suas próprias capacidades e competências. Assim, a prática profissional do diretor é alicerçada em sua experiência docente e formação acadêmica.

Nos dizeres de Castro (2000, p. 74),

O papel do diretor de escola está marcado pela dimensão de liderança, passando pela questão da forma de sua seleção para o cargo, e de sua profissionalização, a base do conhecimento para a ação administrativa. Aparece também a questão do diretor como educador e como líder comunitário, bem como a ação específica do diretor, com o seu plano de direção, divisão de tarefas, carga de trabalho.

Segundo Silva (2015), o exercício da gestão consciente, comprometida com o trabalho, pressupõe que o diretor desenvolva a capacidade de orientar problemas com iniciativa, raciocínio rápido, crítico e bem informado, visão estratégica, atuação autônoma e ética e elevada autoestima. Nesse contexto, atuação criativa, liderança e questionamento crítico, organização, capacidade de concentração, trabalho integrado, colaborativo e em equipe, bem como uso criativo de recursos são pontos essenciais para a condução da escola. Tais competências estão ligadas às habilidades de ler, interpretar, escrever, questionar e analisar todas as situações envolvidas na escola.

A autora também considera ideal que o diretor de escola pública tenha conhecimento aprofundado da legislação, com destaque para a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino, Legislação Educacional do Estado e Município, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como das problemáticas socioculturais do seu tempo, país, estado, município e comunidade, a fim de atuar com propriedade em sua área, de forma fundamentada e humana (SILVA, 2015).

Via de regra, a formação inicial do diretor é a acadêmica, por meio do curso de graduação em Pedagogia, que, conforme a legislação vigente – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) –, é pré-requisito para o acesso à função. De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, disponível no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os diretores de escola no Brasil têm, em sua maioria, diplomas universitários (86,4%), mas apenas um em cada dez cursou uma formação específica para a gestão educacional.

A pesquisa também divulgou dados da formação dos gestores comparando-os entre as redes de ensino, sendo que o percentual de diretores com curso superior é maior nas redes federal (99,1%) e estadual (94,7%). Nas escolas da rede municipal de ensino, o percentual é de 86% e, na rede privada de 81,1%. Ainda segundo os dados divulgados, no que tange à formação continuada, na rede pública, 9,9% têm formação continuada em gestão escolar (mínimo de 80 horas); já nas escolas particulares, o percentual é um pouco maior (13,9%), compondo um total de 10,8% de diretores com cursos voltados para a gestão.

Na edição da Prova Brasil de 2015, ao responder o questionário do diretor escolar, foi constatado que 44% dos respondentes cursaram a Pedagogia e 43% cursaram outras licenciaturas. Os valores estatísticos são corroborados na pesquisa de Miranda, Prearo e Bueno (2020), que apresentou relativamente os dados referentes aos diretores da Rede Estadual Paulista. Ademais, o estudo informa que 45% dos respondentes têm, além da formação inicial em Pedagogia, uma segunda licenciatura.

Os dados das pesquisas são relevantes para caracterizar os diretores das redes de ensino da Educação brasileira. Todavia, valem não somente para quantificar, mas também para identificar as lacunas de formação que têm influenciado no sucesso escolar.

Há 20 anos, a insuficiência da formação inicial já era apontada pelos pesquisadores. Lück (2000), por exemplo, alertava que a formação básica do diretor carecia de aprofundamento específico para a gestão escolar. O mesmo se pode

observar na recente pesquisa de Oliveira, Carvalho e Brito (2020), segundo a qual “a formação inicial para a atuação na gestão escolar, vinculada à formação docente nos cursos de licenciatura, apresenta deficiências, inconsistências e discrepâncias” (OLIVEIRA; CARVALHO; BRITO, 2020, p. 491). Isso posto, a relevância do presente estudo consiste na relação entre o que se espera de um diretor escolar diante dos processos educacionais da contemporaneidade e o que de fato se torna imprescindível num processo de formação.

Conforme Oliveira, Carvalho e Brito (2020) o estudo das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia possibilitou a análise da oferta ou lacuna de disciplinas relacionadas à gestão escolar, assim como o teor e a fundamentação dessas disciplinas. Além disso, foi possível verificar discrepâncias entre os cursos de Pedagogia e as outras licenciaturas, no que se refere às disciplinas relacionadas à gestão. Os autores consideram que “os pedagogos estariam mais bem preparados em sua formação inicial do que seus colegas de outras licenciaturas para assumir a direção de uma escola” (OLIVEIRA; CARVALHO; BRITO, 2020).

As críticas à formação inicial do diretor incidem sobre os referidos cursos, uma vez que todos eles, ao final habilitam seus estudantes à docência e às outras funções na Educação, como a de coordenador e de diretor. Portanto, infere-se que os estudos não são aprofundados em nenhuma das habilitações, sendo a complementação da formação necessária tanto aos professores quanto aos gestores.

Ao relacionar o desempenho das escolas em contraponto com a formação dos diretores de escola, o estudo de Miranda, Prearo e Bueno (2020) constatou que a formação do diretor é uma das variáveis que podem influenciar a formação dos estudantes. No que tange ao curso de graduação, ele talvez não seja tão significativo nessa relação. No entanto, ao considerar a pós-graduação, a pesquisa apontou que, apesar de não ter sido realizada pela maioria dos participantes, as escolas cujo diretor cursou esse nível de ensino apresentam resultados de maior expressão. Diante do cenário, os autores comentam que, conforme Lück (2000), os sistemas de ensino buscam a pós-graduação como alternativa de formação para os seus gestores, com vistas a complementar a formação inicial. Desse modo, consideradas as lacunas da formação inicial do diretor, transfere-se a responsabilidade de complementar a formação aos cursos de pós-graduação.

Em âmbito federal, Aguiar (2011) apresentou o contexto em que o “Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica” foi criado e implementado. Nesse

percurso, fez um balanço da implementação do curso de especialização em gestão escolar na modalidade a distância em universidades públicas, articulado com as Secretarias de Educação. A análise do estudo identificou as contribuições e os desafios de um programa de formação continuada de nível nacional. Se, por um lado verificaram-se resultados relevantes no sentido de ampliar as oportunidades e o aperfeiçoamento do gestores, por outro, identificou-se que a articulação entre os entes federados, as instituições de formação e as condições objetivas para formação dos gestores necessitam de alinhamento e cooperação técnica, pedagógica e financeira para se concretizar.

No contexto de uma formação na modalidade a distância, em sua análise, Aguiar (2011, p.80) também comenta que “era a velha concepção que bastaria ter material didático em mãos e alguém estimulando e cobrando a realização das tarefas e registro no site para que se efetivasse a formação continuada de gestores”. Dentre as dificuldades apontadas na formação, está, por exemplo, a falta de habilidade dos gestores em utilizar o computador. Esse dado evidencia a deficiência não só nas questões conceituais e teóricas da gestão, mas também nas questões práticas do cotidiano escolar.

No estudo feito por Abrucio (2010) sobre gestão escolar e qualidade da Educação, o autor afirma que a forma como os gestores escolares – em especial o diretor – responderam às perguntas do questionário, relacionadas à gestão, deixou ainda mais nítidas as diferenças entre eles. Os que tinham melhor formação aprofundaram-se mais em tais questões, demonstrando maior domínio sobre o tema e principalmente interesse em tratar dele – fato provavelmente revelador de que produzir uma melhor formação e, em especial, dar bons cursos sobre gestão são aspectos que podem incentivar os diretores a atuar efetivamente como gestores. Inversamente, aqueles com pior formação responderam de maneira ligeira e pouco interessada ou, na melhor das hipóteses, apresentaram ideias muito gerais, verdadeiros truísmos, evitando entrar nas minúcias ou controvérsias. Isso ficou mais claro nas situações-problema, nas quais os diretores com melhor formação buscavam debater mais o que fora mencionado (ABRUCIO, 2010).

Ao considerar as competências ao educador que desempenha a função de gestor, Lück (2009) esclarece que é importante verificar a diferença entre as exigências para desempenhar a função e a competência que se espera dele. Mais especificamente, as exigências se relacionam a formação mínima, experiência em

docência e forma de acesso ao cargo; já as competências estão diretamente relacionadas ao desempenho do gestor diante das ações intrínsecas à sua prática profissional, principalmente no que tange ao papel da liderança e articulação dos processos educacionais. Para a autora, o gestor deve ter foco no aspecto pedagógico e identificar a necessidade de promoção da aprendizagem dos alunos e profissionais da escola.

De acordo com Lück (2009), a fim de exercer sua função, o diretor deveria desenvolver competências para lidar com um rol de dimensões de gestão existentes na escola, divididas em dimensões de organização, que estruturam a gestão escolar, e de implementação, responsáveis diretamente pela geração de resultados de aprendizagem na escola.

Entretanto, conforme destaca o estudo de Silva (2015), a constante transformação da escola, sobretudo no aspecto tecnológico, impõe ao diretor reinventar-se a cada dia. Destarte, considerar que o contexto dinâmico da sociedade demanda um esforço de adaptação dos profissionais que atuam nas escolas é levar em conta que os processos formativos devem estar em constante aperfeiçoamento. Portanto, a atualização contínua dos conhecimentos e de novas estratégias de trabalho, com propósito de melhoria de suas competências, são exigências do contexto educacional que ganham dimensões mais abrangentes, complexas e dinâmicas.

Em contraponto aos conhecimentos necessários aos gestores da escola, em especial o diretor, Castro (2000, p.73) pondera que “o repertório e o conhecimento da diretor são fundamentais para que a escola tenha clareza de seu papel e objetivos”. Assim, a experiência e o tempo de profissão também podem influenciar a forma como o diretor lida com as questões do cotidiano escolar. Segundo a autora, dados internacionais de longa data, como as pesquisas sobre a efetividade das escolas, têm enfatizado a importância da gestão para a obtenção de resultados educacionais em termos de rendimento. Nesse sentido, instaura-se a relação entre a prática profissional e os resultados da atuação do diretor de escola.

Todavia, a pesquisadora propõe que a reflexão sobre a

[...] compreensão da prática cotidiana dos diretores de escola deve ajudar no debate sobre a sua formação e profissionalização, bem como responder aos seguintes questionamentos: Que desafios enfrenta? Que conhecimentos e habilidades são necessários? Quais são as implicações das diversas formas de seleção para o cargo de diretor? (CASTRO, 2000, p.72)

Ao considerar os questionamentos acerca do cotidiano escolar no exercício da

função do diretor, mais do que pensar na formação acadêmica, é importante refletir sobre a forma e o impacto dessas formações para a atuação profissional do diretor. Lück (2000) aponta que o distanciamento entre a teoria e a prática é comum nos programas de formação, contudo alerta para a importância de não perder “a compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática em vista do que os seus atores não só podem, como devem realizar teorização sobre sua prática” (LÜCK, 2000, p. 30-31).

Na homologia dos processos de aprendizagem na escola, a formação de seus gestores necessita atribuir significado à sua prática, tanto quanto para as crianças em processo de alfabetização. O aprendizado se torna efetivo quando encontra significado e função social; por essa razão, compreender a teoria e vislumbrar sua funcionalidade no desempenho da função possibilita que a formação alcance os resultados esperados.

Machado (2000) considera que a formação, diante do cenário de mudanças no contexto educacional e da gestão escolar, é o instrumento fundamental para o desenvolvimento das competências dos gestores. Do mesmo modo, assevera que o processo de formação também seja passível de transformação diante das mudanças. A autora salienta que a formação continuada e em serviço é indicada na perspectiva de se aproximar das necessidades reais dos gestores no cotidiano escolar. Sobre os processos de formação, a pesquisadora enfatiza:

Mais do que apropriar-se de um estoque de conhecimentos, importa aprender a articular esses conhecimentos com situações concretas e, sobretudo, aprender a transitar entre novas informações e situações de permanente mudança (MACHADO, 2000, p. 103).

A formação continuada e em serviço se adapta às necessidades, na perspectiva de aproximação com a realidade. Atualmente, a realidade dos gestores das escolas públicas brasileiras se configura distintamente em cada rede de ensino. Por conseguinte, também se alteram, por exemplo, de acordo com a(s) etapa(s) e modalidade(s) de atendimento da escola ou ainda com o grau de experiência do diretor naquela função.

Nessa perspectiva, os estudos de Mello (2014) trazem importantes contribuições para o debate. O primeiro destaque diz respeito ao contexto de diferenciação entre as redes de ensino mencionado anteriormente. Sobre esse aspecto, a autora afirma que “o conhecimento adquirido ao longo da carreira não

caracteriza fonte formativa mais marcante ou eficaz” (MELLO, 2014, p. 31). Ademais, “o processo de aprendizagem profissional se dá no mesmo contexto, tanto para docentes quanto para gestores: a escola pública” (MELLO, 2014, p. 32).

A formação em serviço, ou seja, o ato de considerar parte da carga horária de trabalho para a formação, pode trazer benefícios aos participantes e às redes. O movimento de ação-reflexão-ação geralmente apresenta resultados positivos nas práticas de formação na área da Educação, pois, ao considerar as situações reais e cotidianas, aproxima o estudante na busca do aprofundamento e aporte teórico. Isso posto, subsidiar as condições objetivas para esse movimento torna-se imprescindível às redes de ensino que objetivam qualificar os seus profissionais.

Outro aspecto relevante do estudo de Mello (2014) concerne à similaridade dos processos de aprendizagem da docência e da gestão escolar, sendo que o referencial de outro profissional se mostrou importante para a atuação. Segundo a pesquisadora, no “caso dos diretores em exercício (iniciantes ou não) recorrem aos modelos de diretores que já tiveram e que consideram bem sucedidos” (MELLO, 2014, p.32).

A troca de experiência entre os pares se apresenta como importante momento de aprendizagem profissional. Machado (2000, p. 104) corrobora essa visão:

A troca de experiências, a formação de redes, o intercâmbio, os seminários de relatos de casos, o autoestudo, entre outros, são indicados como estratégias a serem utilizadas nos programas de formação continuada e em serviço, dos gestores escolares, desde que contextualizados na prática dos profissionais e no projeto institucional da escola (MACHADO, 2000, p. 104).

Ao considerar a troca de experiência e o intercâmbio de conhecimentos, as pesquisas de Abrucio (2010) e Mello (2014) apontam que um dos desafios encontrados pelos diretores está na gestão das escolas que atendem a diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, por exemplo, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em ambos os estudos, os autores relatam que os participantes da pesquisa indicaram que as demandas para cada segmento são complexas e diferentes entre si, e assim necessitariam de atenção, conhecimentos e formação específicos.

Todavia, as escolas que atendem somente a uma das etapas da Educação básica apresentam menor dificuldade de serem geridas. Ainda que tal afirmação/questão demande um estudo à parte, bem como a utilização de dados comparativos, é possível inferir que, quando há um enfoque específico e conhecimento aprofundado do público com o qual se trabalha, possivelmente os resultados dos

esforços empreendidos sejam positivos.

Outra possibilidade de aprendizagem profissional apontada por Mello (2014) relaciona-se a um dos desafios encontrados pelos diretores, mais especificamente, à gestão dos conflitos. A autora considera que o gerenciamento de situações adversas no cotidiano escolar apresenta alto grau de promoção de aprendizagem profissional. Em suas palavras, “é também por meio da vivência de tais situações conflituosas e a partir das concepções do diretor sobre seu papel e relações, que ele vai se construindo como gestor bem como seu próprio modelo de gestão.” (MELLO, 2014, p. 65)

Aprender na prática é muito comum em diversas profissões, visto que, em geral, as formações acadêmicas são generalistas e conceituais. Na área da Educação, ao longo do presente estudo, tem sido possível constatar essa prerrogativa.

Entretanto, conforme alerta Lück (2000),

[...] não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LÜCK, 2000, p.29).

Dessa maneira, o processo de aprendizagem dos gestores necessita de compromisso de todos os envolvidos. Além disso, focalizar a profissionalização desse ator tão importante da gestão escolar é tão imprescindível quanto ter a sensibilidade para reconhecer e apoiar as reais necessidades.

Um aspecto relevante, também apontado por Mello (2014), relaciona-se às etapas do exercício profissional. A pesquisadora comenta que as necessidades formativas se transformam ao longo da carreira tanto para os docentes, quanto para os gestores. No entanto, mesmo que elas sejam distintas, o processo de formação deve ser permanente para o desenvolvimento profissional.

A autora apresenta um contexto da atuação dos diretores e das necessidades que cerceiam a sua formação, ao afirmar:

Sabe-se que, no contexto investigado, os diretores iniciantes sequer passam por um período de preparação formal para o início da função, iniciam o fazer gestor sem o conhecimento prévio da função, apenas pautados em suas experiências anteriores como docentes que observavam a atuação de seus diretores. Todavia, ao “caírem” na rede como diretores, confrontam-se com um contexto de atuação que demanda o exercício da função como se fossem profissionais experientes. Muitas vezes, informações sobre preenchimentos de documentos básicos, pessoas ou departamentos para os quais devem enviar solicitações ou procurar auxílio não são repassadas aos iniciantes que acabam descobrindo tais atribuições e caminhos conforme as necessidades do cotidiano escolar se apresentam. Vale destacar que os dilemas e conflitos

vivenciados não se perdem no decorrer do exercício da função. As demandas mudam e com elas novas aprendizagens se constroem, implicando a reorganização dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional enquanto docentes em início da função gestora (MELLO, 2014, p.175).

Assim, ao reconhecer que as demandas são variáveis, se transformam e podem se constituir pela diversidade do cotidiano escolar, não é possível que a formação do diretor se pautem somente em formações genéricas e conceituais. Para além disso, são necessárias oportunidades de reflexão e aprendizagem, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências e resolução de situações cotidianas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Busca-se, com esta esta seção, apresentar os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, inicialmente, descrevem-se a abordagem da pesquisa, a coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e a análise dos dados.

4.1 Abordagem da pesquisa

Neste trabalho, o percurso metodológico contempla a abordagem qualitativa de pesquisa, compreendida como aquela que supõe contato direto com o ambiente e situação investigados e que envolve a obtenção de dados descritivos. Trata-se de pesquisa que responde a questões muito particulares no âmbito das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Nessa perspectiva, de acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa é utilizada para responder a questões consideradas particulares, pois investiga um universo envolto de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Chizzotti (2013) salienta que a metodologia de trabalho estruturada, com procedimentos e métodos, é fundamental para responder aos requisitos da pesquisa qualitativa, com técnicas ou instrumentos de coleta de dados, conexos e subordinados aos procedimentos adotados no estudo. A partir da opção do percurso metodológico qualitativo, também é de grande valia considerar as contribuições da pesquisa quantitativa, no que se refere à caracterização dos sujeitos pesquisados.

Assim, com base nos estudos teóricos iniciais, bem como em reflexões e inquietações sobre a teoria e a prática, o problema de pesquisa delimitou-se a partir de um conjunto de variáveis, sendo identificado na seguinte questão: “Como a formação continuada pode contribuir para a prática profissional do diretor de escola?”

Considerando que o cenário desta pesquisa concentra-se na temática da gestão escolar, com destaque para função do diretor escolar, buscando identificar os desafios da sua atuação e as necessidades formativas que o auxiliem na prática profissional, é preciso estruturar elementos conexos na coleta e na análise dos dados. A abordagem qualitativa se justifica por ser um tipo de estudo classificado como

descritivo-analítico e, por essa razão, é possível coletar dados por meio de entrevistas diretas-seletivas.

4.2 Coleta de dados

Os dados coletados mediante pesquisa bibliográfica e grupo de discussão com roteiro semiestruturado permitiram melhor compreensão dos dados da realidade, em busca do objetivo proposto nesta pesquisa. Desse modo, foi possível identificar os desafios encontrados na prática profissional dos diretores, assim como as suas necessidades formativas, visando a refletir sobre possibilidades de programas de formação continuada tendo em vista a eficácia da sua prática.

Segundo Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto. Mais do que isso, ela propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Portanto, nessa fase, a fonte de pesquisa utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que reúne, em um só espaço de busca, teses e dissertações defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior.

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível aprofundar a revisão da literatura, de forma a contribuir na fundamentação da hipótese e dos questionamentos apresentados. Nesse momento, é importante identificar as publicações acerca da problemática em questão e articulá-las aos referenciais teóricos já consolidados sobre o tema.

Considerando a atuação profissional da autora, foi escolhida a rede municipal de Educação do município de Santo André como campo para a pesquisa. Dessa forma, foi organizado um grupo de discussão com 5 diretores, utilizando-se roteiro semiestruturado, por meio de vídeo chamada.

Os autores Laville e Dionne (1999) afirmam que a entrevista semiestruturada oferece maior amplitude quanto à sua organização, pois não está presa a um documento entregue a cada um dos interrogados; os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicar algumas questões no curso da entrevista, podendo mudar a ordem das perguntas em função das respostas obtidas. Tal característica assegura maior coerência em suas trocas com o interrogado, abrindo possibilidade de acrescentar perguntas quando necessário.

Nesse contexto, a opção pelo GD por meio de vídeo chamada atendeu de forma satisfatória aos objetivos desta pesquisa, visto que facilitou o acesso dos participantes e possibilitou o registro integral das contribuições. Como já dito, o GD foi composto por cinco diretoras de escola da rede municipal de ensino da Prefeitura de Santo André, conduzido pela pesquisadora e pelo professor orientador. Inicialmente, foram apresentados os objetivos da pesquisa e objetivos do GD e, em seguida, foi pedido que os participantes fizessem uma breve apresentação, contando sua experiência à frente da gestão escolar.

Após as apresentações, a condução do GD ocorreu com base em questões previamente estabelecidas, porém flexíveis. O encontro durou 1h10min e transcorreu de forma tranquila e com bastante envolvimento dos participantes.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Nesta pesquisa, os diretores das escolas públicas municipais de Santo André foram os principais sujeitos investigados. Considera-se, portanto, que eles são protagonistas de uma realidade que reflete suas próprias experiências e, nesse contexto, eles podem, por meio desta pesquisa, qualificar sua prática e contribuir com propostas formativas.

Diante da escolha, foi necessário atender às normativas da Resolução 510/2016 e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - portaria 02.03.2016, que constam do Manual de Instrução para o encaminhamento de protocolos de pesquisa adotados pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André. No documento, ressalta-se

[...] que todos os projetos de pesquisa (levantamento de dados, entrevistas de pessoas ou visita técnica por pesquisador ou estagiário) que ocorram no âmbito da prefeitura, deverão ser submetidos a uma avaliação prévia, [...] apreciados na reunião seguinte após o recebimento do projeto [devendo ser enviado] com 15 dias de antecedência (SANTO ANDRÉ, 2016, p.29).

É importante enfatizar que, em virtude de esta pesquisa se enquadrar na área de Ciências Humanas, o projeto seguiu a diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS n. 510, de 7 de abril de 2016. Para isso, houve apoio e orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano (CEP-USCS), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por sua vez, ligada ao Ministério da Saúde (MS). Em atendimento ao disposto no artigo 23, do Capítulo V (Do procedimento de análise ética no sistema CEP/CONEP), houve a submissão do

protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil, para avaliação ética.

Atendidos todos os requisitos da Plataforma Brasil, o projeto foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado de n. 5.404.445, e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 58515422.1.0000.5510, em 12 de maio de 2022.

Das unidades escolares da rede municipal, para este estudo, foi selecionada uma amostra que, de acordo com Silva (2005), “é a parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou plana”, neste caso, os diretores das EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental). A escolha se deu mediante os critérios: disponibilidade e interesse em participar da pesquisa; e tempo de experiência na gestão escolar na rede municipal de educação de Santo André. Dessa forma, não foram considerados diretores de creche, nem de centros públicos. A abordagem dos sujeitos se deu via contato telefônico e confirmação de participação por intermédio de endereço de correio eletrônico, com o TCLE-e (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – eletrônico).

Uma vez que todos os participantes selecionados são mulheres, doravante, utilizam-se os termos diretora / diretoras.

4.4 Análise de dados

Ao considerar que, no desenvolvimento do estudo, podem surgir novas ideias, direções e questões, conforme sugere André (1983), o método de análise deve permitir não somente a identificação de tópicos e temas principais, mas também a possibilidade de questionar as interpretações. Ademais, é preciso ter em mente que “a relevância de um item é a frequência com que ocorre” (ANDRÉ, 1983, p.68).

Nesse sentido, a transcrição dos diálogos do grupo de discussão, complementados com a pesquisa bibliográfica, possibilita a articulação e análise dos aspectos relevantes e relacionados aos desafios da função de diretor, à experiência e às possíveis necessidades formativas para qualificar a prática profissional. O desafio do pesquisador, numa abordagem quantitativa, é captar o sentido das experiências vividas e relatadas pelos sujeitos, relacionando-os com o contexto da investigação.

Conforme Marconi e Lakatos (2007), o objetivo “relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas”. Logo, os dados coletados por meio de questionários, valendo-se de roteiro semiestruturado, bem como os depoimentos foram discutidos na perspectiva da Análise de Prosa (AP):

A análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa: Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 66).

Com a intenção de identificar os significados nos depoimentos das diretoras durante o GD , a Análise de Prosa se mostra como alternativa interessante. Assim, por meio da busca de sentido, ao entrelaçar os dados colhidos e a interação das diretoras, foi possível analisar a percepção de cada uma e confrontar com a hipótese inicial. Na visão de André (1983), o pesquisador se aprofunda nos dados buscando compreender quais mensagens os participantes tentaram passar, sejam intencionais ou não, explícitas ou até mesmo subliminares.

Vale ressaltar que a análise dos depoimentos do GD se complementam com os sentidos atribuídos também pelos pesquisadores. Dito de outro modo, a elaboração de um relatório de pesquisa está impregnada de sentidos permeados pela própria construção do campo de pesquisa, tendo como referência a literatura que versa sobre o assunto e os achados de outras pesquisas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentam-se os dados colhidos do grupo de discussão, com o objetivo de analisar a correlação existente entre os desafios encontrados pelas diretoras em sua prática profissional e as necessidades de formação continuada. Ademais, esses aspectos foram relacionados às ações ofertadas pela rede municipal de ensino de Santo André para atender a essa demanda. A sistematização das contribuições dadas pelas participantes foram analisadas na perspectiva temática dos assuntos que mais apareceram durante a discussão.

Como já informado, os cinco sujeitos da pesquisa são todos da rede municipal de ensino de Santo André, alocados em diferentes bairros do município e, atualmente, desempenham a função de direção em escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). As suas contribuições mostram indícios da consciência de cada um desses sujeitos, a respeito da importância do seu papel na gestão escolar, em busca incessante pela qualidade na Educação.

No início do GD, para conhecer melhor as participantes, foi solicitado que todas se apresentassem, informando nome e tempo de experiência na gestão. As diretoras assim o fizeram e complementaram também com suas experiências na docência. Observou-se que o tempo, desde o início na carreira docente, variou entre vinte e trinta anos. Já o tempo de experiência na gestão escolar variou entre oito e dezessete anos.

Todas participantes afirmaram ter graduação em Pedagogia e que esse é um pré-requisito para assumir a função. Quanto à forma de acesso ao cargo, especificamente na rede municipal de Santo André, foi abordada a questão da função gratificada. Todas as diretoras que atuam nessa rede participam de processo seletivo interno para acessar o cargo. Além da seleção e da formação em Pedagogia, é necessário que todas sejam professoras concursadas da rede e tenham passado pelo tempo mínimo de experiência, que é de três anos, mesmo tempo do estágio probatório.

À título de esclarecimento, para garantir o sigilo sobre a identidade das participantes, para fins de citação, serão utilizados os códigos D1, D2, D3, D4 e D5 para cada uma delas no decorrer da análise das suas contribuições no GD. Além disso, é importante esclarecer que todas aceitaram participar e responderam digitalmente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.1 Ofertas de formação continuada

Após as apresentações, o questionamento feito buscou informações sobre a oferta de programas ou de ações de formação específicas para os diretores de escola da rede municipal de Santo André. Foi unânime o apontamento sobre a escassez de formação específica para os diretores de escola, ofertada pela Secretaria de Educação nos últimos anos. Contudo, todas mencionaram uma formação iniciada recentemente, na qual tiveram somente dois encontros. Segundo os relatos, o tema dessa formação relaciona-se a questões de liderança. A fala de uma das diretoras confirma essa visão:

...realmente a formação é escassa. Nós começamos a ter este ano uma formação de liderança, estamos no segundo encontro, é o segundo encontro que a gente participa. Então na verdade é a primeira vez, eu tô desde 2017, e é a primeira vez que eu fui chamada realmente pra uma formação. (D1)

Esse apontamento é preocupante, pois a formação continuada em serviço mostra-se como alternativa às lacunas ao processo de formação inicial e aos diferentes avanços alcançados pela Educação nos últimos anos. De acordo com Lück (2009), as capacidades conceituais são necessárias para orientar o trabalho educacional nas diferentes dimensões da gestão escolar:

A capacidade conceitual, que envolve o pensamento abstrato, é necessária de modo a tornar o diretor capaz de lidar com a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve. Essa capacidade é desenvolvida a partir de ideias emergentes tanto de leituras teóricas como de interpretação de significados, resultante da reflexão suscitada pela prática. Essas ideias se constituem no repertório sobre o qual se assenta a possibilidade de melhoria da educação (LÜCK, 2009, p. 18).

No sentido de refletir sobre as práticas, durante o GD, as diretoras apontaram que, há alguns anos, ocorria a reunião setorial, quinzenalmente. Segundo elas, o setor compreende, em média, de cinco a seis escolas, tendo uma coordenadora como referência. Nesse formato, a reunião setorial era realizada pela coordenadora do setor, com as equipes gestoras das referidas escolas. Além disso, as participantes informaram que “antigamente” participavam da reunião setorial todos os membros da equipe gestora, composta pela diretora, vice-diretora e assistente pedagógica e, em alguns casos, duas vice- diretoras e duas assistentes pedagógicas. Atualmente, as reuniões continuam acontecendo, contudo, de forma mais espaçada e com

alternância de participação dos membros da equipe gestora. Vale ressaltar que-na visão das participantes, essas reuniões contribuíam para formação continuada. Uma delas diz:

Nós tínhamos as reuniões setoriais que é uma das questões que a gente cobra bastante, que as coordenadoras elas iam com a questão pedagógica mesmo, então antes da informação, primeiro era a formação. (D4)

Ainda a respeito das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, outra diretora comenta que, em meados de 2004, foi ofertada uma formação para todos os profissionais da rede municipal, em nível de pós-graduação *lato sensu*, em parceria com a Universidade São Paulo (USP), da qual muitos gestores participaram. Posteriormente, houve outra formação em parceria com a Universidade Anhembi-Morumbi, ofertada para os profissionais e realizada no Centro de Formação do município.

A parceria com instituições de ensino superior contribuem de forma importante na formação em serviço dos profissionais da Educação. Participar de formações continuadas de nível superior é considerado um avanço na carreira, inclusive no serviço público, para fins de progressão funcional. No entanto, em referência ao formato oferecido, Machado (2000, p. 103) esclarece:

Esse quadro integra a desordem histórica relativa ao processo de formação dos profissionais do magistério, a qual parece ter-se intensificado com as expectativas criadas pela LDB sobre a titulação de nível superior para os docentes e sobre os cursos de Pedagogia ou de pós-graduação lato sensu, como requisitos para a de formação dos profissionais de suporte pedagógico, incluídos aí os diretores escolares. A fragmentação se ampliou e iniciativas, as mais diversas, têm surgido principalmente em apoio às demandas municipais, com o suporte de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

A respeito das formações em parceria com as instituições de ensino superior apontadas durante o GD, cabe destacar que não eram direcionadas exclusivamente aos diretores. Contudo, uma das participantes aponta que, nesse mesmo período, houve formações aos professores e assistentes pedagógicos. Aos diretores, o conteúdo das formações era compartilhado de forma condensada, em módulos intensivos:

Então nós tivemos também um período aquele intensivão do ler e escrever (Ação Escrita), nós diretores tivemos um intensivão do que os professores faziam, pra gente discutir na reunião pedagógica. Hoje eu sinto muita falta disso e até fico incomodada mesmo, de ir para a reunião pedagógica sem ter o pedagógico muitas vezes...(D4)

O aspecto desses módulos intensivos, de conteúdo condensado, possibilitava aos diretores uma visão ampliada do trabalho pedagógico. Dessa forma, na visão das participantes, subsidiavam seu trabalho no sentido de apoiar as discussões realizadas durante as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS):

[...] a gente vai falar do projeto, que não é o que elas estão trabalhando na sala de aula e dá um problema, porque daí vem a questão partidária... esse projeto é da secretaria, não é da minha sala e a gente acaba não vindo com a discussão pedagógica, trazer aquela necessidade mesmo. Então eu sinto muita falta desse movimento que fortalece, que com certeza enriquece bastante, não fica só na informação.(D4)

Atualmente, existem projetos ofertados pela Secretaria de Educação e, em alguns casos, a escola pode optar pela adesão. No entanto, alguns projetos devem ser desenvolvidos por todas as escolas da rede municipal. Nesse último caso, é que as diretoras mencionam a ausência de compartilhamento das formações a respeito desses projetos, pois compreendem que, como articuladoras do processo educacional, precisariam participar das formações de cada projeto, de maneira que consigam contribuir com discussões em seus grupos, melhor preparadas:

Então acontecem formações de pertencimento ambiental, de território do saber, de matemática..., mas a gente não sabe o que tá acontecendo efetivamente lá. A gente toma conhecimento quando nos é trazido o que aconteceu lá, em RPS a gente vai ter ideia do que é, então assim é difícil, quando você tem que responder por questões pedagógicas da escola, que a gente responde, porque isso nos é cobrado.(D3)

Nesse contexto, as diretoras enxergam as formações ocorridas durante as reuniões setoriais como um tipo de formação em serviço, em pequenos grupos com objetivos específicos, mais conectada com suas necessidades. Assim, corroboram a visão de Machado (2000), segundo a qual não se pode negar que ocorram experiências bem-sucedidas. No entanto, é preciso ressaltar que as ofertas de programas de especialização são desvinculadas e desintegradas do cotidiano escolar, contemplam diversas disciplinas e tendem a replicar os conteúdos da Pedagogia, além de não serem sistemáticas.

5.2 Os desafios da prática profissional

Na continuidade do GD, pediu-se que as participantes considerassem as diferentes dimensões da gestão escolar e refletissem sobre qual ou quais seria(m)

a(s) mais desafiadora(s) em seu cotidiano. Interessante constatar que, apesar de apontarem diferentes perspectivas, todas as diretoras consideraram a gestão das pessoas como a mais desafiadora:

A mais difícil sem dúvida nenhuma é lidar com o ser humano, a gestão de pessoas [...] porque essa gestão de pessoas é que dá essa sustentação para escola trabalhar (D3)

Mas eu acho que a gente precisa ser mais ouvida nas necessidades, isso na verdade não tem ocorrido e assim fica bem difícil, até nas formações, a gente só tá recebendo, a gente recebe, recebe, recebe e isso não modifica nossa prática [...] Eu acho que hoje a gente precisaria tratar sobre os conflitos na escola, como fazer essa gestão. (D5)

[...] mas alguém tem que nos ouvir, por que a gente precisa, alguém também já comentou, nós também temos que ser ouvidas, porque é necessário, da mesma forma que a gente ouve os nossos funcionários, nós também temos que ser ouvidas. (D1)

E o saber lidar com tudo isso, então você além de ter essa questão da gestão do pessoal, que o professor está ali, também todo abalado, ele tem ainda a parte que tá ruim, a parte da do ensinar. (D4)

[...] postura de sala de aula, postura de como conversar com uma família, isso é que tá complicando mais. Então, a gestão de pessoas adultas que é o mais difícil. (D2)

Sem dúvidas, a gestão das pessoas tem função central no exercício da gestão escolar. Coletivamente, as ações desenvolvidas pelos sujeitos que atuam nas escolas determinam a qualidade do processo educacional. Nesse contexto, o diretor atua como orquestrador de todas essas ações.

Diante do cenário de uma pandemia, no qual escolas ficaram fechadas, o isolamento social, o ensino remoto e agora o retorno presencial das aulas provocaram mudanças nas pessoas, inclusive nos diretores. Por isso, é possível que essa percepção de que fazer a gestão das pessoas – sejam as crianças, as famílias, os professores e os funcionários em geral – tenha ficado ainda mais desafiador para os diretores de escola. A fala da participante (D5) dá pistas desse cenário:

[...] mas pós-pandemia tem sido muito difícil a questão do trabalho do professor na escola, a gente achou que ia encontrar as crianças com problemas de matemática e de português, mas a gente está encontrando de tudo: violência doméstica, violência sexual, crises de ansiedade, crianças com dificuldades acentuadas, então a dificuldade de aprendizagem deveria estar sendo o nosso foco nesse momento e não está, a gente não está nem conseguindo dar resposta para os professores direito nessa condição. (D5)

É interessante notar que as situações – geralmente de conflito – apresentadas no cotidiano escolar demandam, do diretor, a mobilização não só de seus

conhecimentos, mas de suas experiências, repertório profissional e perfil de condução diante de cada intercorrência. Conhecer sua equipe também se torna essencial na condução dos conflitos. Nos dizeres de Mello (2014), “o gerenciamento de conflitos na forma em que é apresentado na prática cotidiana da gestão nenhum curso pode prever, seja de formação inicial ou continuada”.

Nesse sentido, a fala das diretoras a respeito dos momentos formativos deixa explícita a necessidade de fóruns nos quais possam realizar trocas entre os pares, além de serem ouvidas pelas instâncias superiores.

A dimensão da gestão de pessoas tem sido apontada por diversos estudos como fundamentais na gestão escolar. De acordo com Lück (2009):

[...] as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola. (LÜCK, 2009)

Em relação ao contexto atual, percebe-se que as demandas impostas aos diretores vêm se acumulando às questões burocráticas, o que acaba fomentando a priorização dos assuntos administrativos. Dessa forma, entende-se que o motivo que leva as diretoras a expressar a necessidade formativa na área da gestão das pessoas e seus conflitos está atrelado às suas próprias necessidades.

Num sentido mais amplo, a gestão das pessoas e dos conflitos deve ser considerada uma questão pedagógica. Isso porque a relação entre as pessoas, sobretudo no ambiente escolar, sempre deve ser educativa. Ao buscar esse olhar, é importante que os diretores tenham, como foco, o projeto pedagógico da escola, remetendo-se ao objetivo maior que a escola pretende alcançar. Nesse sentido, promover momentos reflexivos com suas equipes, nos diferentes segmentos, mostra-se uma alternativa diante dos diferentes conflitos apresentados e mencionados no GD.

A fala da diretora D1 revela o sentimento de estar em conflito com o contexto atual, apesar de seu considerável tempo de experiência:

A rotina é intensa, mas agora a cobrança é exagerada. Quando você pensa que você fez uma coisa, você tem que retomar, para rever outras e isso acaba consumindo a gente física e emocionalmente, porque chega no fim do dia, a gente está esgotada [...] Então eu acho que a gente também teria que, sei lá, gritar. Eu, de vez em quando, eu grito com a minha coordenadora, sabe às vezes, chego nela e falo: pera aí, como assim? (D1)

Na mesma direção, cabe às redes apoiar seus gestores na homologação de

processos, ou seja, possibilitar reflexões com as equipes gestoras das escolas, de maneira que as diretrizes da Secretaria de Educação sejam claras e possam ser compartilhadas, e as necessidades dos profissionais, ouvidas – e por que não – levadas em consideração num ajuste de direção. Destarte, os indícios percebidos durante o GD, revelam que as diretoras tem percebido a diretriz da Secretaria de Educação do ponto de vista de controle de suas ações:

Só que é assim, uma visão minha tá, o que eu vejo hoje, nós vivemos uma fase de extremo controle, então eu vou controlar o tablet, eu vou controlar o chip, eu vou controlar o uniforme eu vou controlar... tudo é controlado, eu vou controlar na quarta-feira quantas crianças vieram no período da manhã, quantas no período da tarde, eu tenho horário para responder eu tô assim... é uma coisa assim, chega até ser mecânico o trabalho do diretor, e se ele não tiver uma boa equipe, como eu tenho...(D3)

Após essa fala, as demais acenam, mostrando concordar com a afirmação da colega, que ainda complementa com sua percepção acerca da formação citada anteriormente:

Tivemos dois encontros falando sobre o papel do líder, conversamos sobre o líder... não desmerecendo a formação, mas a formação está atendendo ao que a prefeitura está pedindo.(D3)

Considerando a função de diretor numa escola pública, como sujeito e contexto deste estudo, entende-se que é necessário estar alinhado com as diretrizes de um plano de governo. Entretanto, é preciso compreender que os processos educacionais estão em constante movimento e que se busca, cada vez mais, que a escola seja espaço de ampliação de possibilidades aos seus estudantes. Por conseguinte, as formas de controle extremos contradizem os princípios educacionais.

Outra demanda apresentada pelas diretoras permeou a gestão financeira, isto é, também chama a atenção a preocupação delas em relação ao uso das verbas disponíveis para a escola. Segundo a fala de uma das participantes, o maior desafio está na prestação de contas da verba utilizada, pois teme que algo não seja feito adequadamente e seu nome esteja envolvido.

Lück (2009) apresenta alguns aspectos da gestão financeira, destacando a responsabilidade do diretor escolar:

Portanto, todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Essa gestão é exercida com o apoio de uma estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante), que se constitua em uma personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais,

professores, alunos e funcionários da escola uma das estratégias. (LÜCK, 2009,p.112)

Na rede municipal de Santo André, todas as escolas têm o Conselho de Escola como colegiado para apoio na utilização das verbas recebidas, tal como a Secretaria de Educação disponibiliza uma equipe, intitulada Equipe de Gestão Democrática, para auxiliar os diretores na execução e prestação de contas dos recursos financeiros. Destarte, o apontamento feito pelas participantes relaciona-se efetivamente ao trâmite burocrático de apresentar documentos e planilhas validando a utilização da verba.

A preocupação da diretora (D2) foi compartilhada pelas demais participantes do GD:

Então a gente fica com medo de ser barrada, porque depois sai do nosso bolso. Eu não sei vocês, mas é o que eu mais temo, é a parte da prestação de contas, porque vai o nosso nome e nós que vamos assinar e nós que vamos pagar, caso alguma coisa dê errado.(D2)

De certo modo, a fala da diretora (D1) confirma que realiza as ações porque a experiência vai amenizando a falta de formação:

Mas são situações que acabam ocupando um tempo maior devido à formação, que não nos é passado de uma forma mais ampla, porque o que a gente recebe nas reuniões, é aquele básico, você precisa entregar tal dia, precisa estar assim, assado, coisas que a gente tá cansado de saber, mas o miudinho dificulta. Aí, demanda um tempo maior por falta dessa formação, a gente vai aprendendo ali na prática. (D1)

A descentralização dos recursos financeiros recebidos pelas escolas constitui um grande avanço para a qualificação dos processos educacionais. Ter autonomia na escolha e aquisição dos itens necessários ao desenvolvimento de projetos, sem dúvida, amplia as possibilidades do ambiente escolar. Alinhado, numa perspectiva democrática, com o colegiado responsável pelo planejamento e execução, dentre outras atribuições, da utilização dos recursos financeiros, o diretor de escola se vê diante de uma responsabilidade ainda maior. A gestão financeira envolve todo o processo de planejamento, traduzido, na rede municipal de Santo André, no Plano de Trabalho para cada verba a ser recebida pela instituição.

Diante disso, é necessário não só pensar e antecipar as diferentes necessidades da escola, mas também considerar os diferentes tipos de aquisição de acordo com a legislação. Basicamente, são duas linhas de aquisição possíveis: a de custeio e a de capital. A primeira, *grosso modo*, relaciona-se a itens de consumo, como papelaria, itens de higiene e limpeza, brinquedos e materiais pedagógicos em

geral; nessa linha de despesa, também é possível investir em pequenos reparos e manutenções emergenciais. Já na segunda, consideram-se bens permanentes, como armário, televisão, *notebook*, ventilador etc., pois serão incorporados ao patrimônio da escola.

Uma vez aprovado o Plano de Trabalho e recebidos efetivamente os recursos, chega o momento de fazer os orçamentos e verificar as lojas que oferecem as condições de pagamentos necessárias, assim como o fornecimento de nota fiscal. Geralmente, o diretor fica responsável por entrar em contato com possíveis fornecedores, fazer as pesquisas e efetuar as compras. Todo esse processo é dispendioso e demanda extrema atenção, contudo o processo posterior, de prestação de contas de tudo o que foi adquirido, é apontado pelas diretoras entrevistadas como mais preocupante.

Como mencionado, a Secretaria de Educação disponibiliza uma equipe de apoio às escolas durante todo o processo, porém alguns passos – como o preenchimento de planilhas de conciliação bancária e lançamento de impostos, entre eles o ISS (Imposto Sobre Serviços) – são de responsabilidade da escola. Esses são os trâmites burocráticos dos quais as diretoras se queixaram no GD. Ademais, elas comentaram que entendem ser necessário o acompanhamento de um contador (profissional) para as escolas:

A prestação de contas é o maior desafio, o uso das verbas com a nossa prestação de contas, a gente não sabe, nós não somos formados, não temos. Teria que ter para cada escola o contador, então assim, eu peço por um contador já algum tempo, mas ninguém mandou até hoje, ele que é formado, trabalha pra isso. (D2)

As dificuldades da gestão financeira devem ser consideradas essenciais na perspectiva da gestão democrática, no sentido de que as redes apoiem seus diretores e os colegiados responsáveis pela gestão dos recursos financeiros. No entanto, é sabido que, embora as escolas tenham ampliado as formas de participação da comunidade escolar nas decisões, ainda é comum que as iniciativas sejam dos diretores, assim como a implementação e responsabilidade pelos processos inerentes à gestão dos recursos.

Além da gestão financeira, as dificuldades encontradas com a manutenção escolar apareceu como fator de preocupação para algumas diretoras do GD. Os relatos permeiam a falta de interlocução com as equipes que realizam a manutenção na escolas e a morosidade do serviço. O sentido expresso dessa preocupação está

no fato de não possuírem conhecimento a respeito das questões estruturais, como elétrica, hidráulica e engenharia.

O relato da diretora (D3) explicita o contexto:

Manutenção escolar! [...] eu não entendo nada disso. Então eu sei falar disso, do ponto de vista, de entender que ele pode dar um machucado, mas eu não sei se a água vai escoar pra lá ou para cá, porque não sou engenheira, então eu encontro bastante dificuldade. (D3)

Cabe esclarecer que a Secretaria de Educação dispõe de uma equipe dedicada à manutenção escolar. Historicamente, as demandas das escolas por pequenos e grandes reparos sempre foi grande, tornando o processo de atendimento moroso. Para além da questão logística, a fala de uma das diretoras mostra que é necessário o alinhamento entre os serviços realizados e as necessidades reais de cada instituição.

Nesse contexto, é importante considerar que a discussão acerca da manutenção escolar sempre esteve em pauta nas reuniões dos diretores de escola, assim como em grupos menores. Logo, a preocupação com esse aspecto é comum e também motivo de queixa dos gestores.

Sobre essa questão, Castro (2000, p. 75) assim se pronuncia:

As condições físicas do prédio escolar determinam o quanto a diretora vai ocupar o seu tempo, fazendo manutenção e conseguindo que a escola atenda, de forma adequada, aos alunos matriculados. De uma forma geral, pode-se dizer que as escolas que oferecem melhores condições físicas são aquelas que permitem que as diretoras se ocupem de questões mais centrais, de natureza pedagógica.

De acordo com a visão da autora, as questões da manutenção ocupam grande parte do tempo despendido pelos diretores. A preocupação é legítima, mas as redes também precisam buscar formas de apoiar as equipes gestoras. Contudo, entende-se que oferecer espaços adequados para o desenvolvimento do trabalho seja uma questão, também pedagógica. Há situações, como as mencionadas pela participante D3, que demandam uma visão técnica de engenharia e não pedagógica. Geralmente, o que se percebe em reformas dos espaços públicos, neste caso, as escolas, são serviços morosos e de baixa qualidade, que desconsideram o ponto de vista “pedagógico”, no sentido de perceber possíveis perigos ou adequações necessárias para as crianças. Outro aspecto relevante é ter mente que os espaços têm de ser adequados numa perspectiva inclusiva, levando em conta as diferentes deficiências e necessidades dos estudantes.

Outro apontamento feito pelas diretoras está relacionado aos momentos de estudo. Assim como apresentado anteriormente, elas mostram sentir falta de momentos de estudo, fortalecimento de equipe e alinhamento de diretrizes da Secretaria de Educação. Além disso, relatam que tem ocorrido a oferta de diversos projetos via Secretaria de Educação, dos quais não possuem conhecimento, bem como que a implementação, na escola, acaba ficando prejudicada.

Nesse aspecto, a dimensão pedagógica da gestão escolar se apresenta como fator importante para as participantes do GD. Dentre as questões, elas compartilham a angústia de não conhecer, em detalhes, os projetos a serem implementados na escola e de ter o papel de “convencer” os professores a desenvolvê-los com suas turmas. Embora o fazer do assistente pedagógico envolva essa questão, as diretoras compreendem que, se não houver um alinhamento da equipe gestora, o trabalho fica mais difícil.

A fala de duas diretoras explicita essa situação:

Quando a gente tem noção do que está sendo trabalhado pedagogicamente, pode vir o livro que for, pode vir o material que for, que a gente conquista o professor, a gente tem argumentos para convencê-lo a usar aquele material. Quando o material chega e transforma a gente só em entregador, em preenchedor de planilha de quantidades, as coisas não funcionam.(D5)

Nós somos bastante cobradas hoje, pelo que está acontecendo pedagogicamente na escola e ainda que a gente não passe por formações pedagógicas, ainda que a gente traga o que a gente teve de experiência nas formações anteriores nossas, pedagógicas, nós somos cobradas.(D3)

Se, por um lado, a oferta de projetos, com materiais disponíveis para as escolas, revela a preocupação da Secretaria em apoiar o trabalho pedagógico, por outro lado, a percepção das diretoras é a de que os projetos, impostos pela Secretaria, necessitam de validação dos professores para serem efetivamente implementados. Assim, o apontamento das participantes sinaliza que elas se envolvem e entendem que a articulação pedagógica é inerente à sua função. Por essa razão, torna-se legítima a necessidade formativa na dimensão pedagógica, também aos diretores da rede municipal.

Lück (2009) faz um destaque a respeito da importância do diretor na articulação dos processos de aprendizagem:

Destaca-se que a motivação e orientação consciente e sistemática para a formação e aprendizagem dos alunos deve ser a tônica de todas as ações praticadas na escola. Esse trabalho somente será completo, a partir do cuidado para diminuir a intensidade e a frequência das que não têm esse

papel, constituindo-se, em consequência, em uma das ações importantes da gestão pedagógica exercida pelo diretor escolar. (LÜCK, 2009, p.98)

No contexto pedagógico, compreende-se que toda ação desenvolvida no ambiente escolar tenha caráter educativo. Todos os processos devem estar a serviço do “pedagógico”, no sentido amplo que é o da aprendizagem dos estudantes. Isso posto, o diretor exerce sua função a todo momento, lidando com as dimensões aqui apresentadas, ora se debruçando mais sobre um aspecto do que outro, ora deliberando acerca de questões burocráticas, administrando conflitos, conduzindo as relações com a comunidade, com as famílias, com os estudantes, com os professores, com sua própria equipe e com a equipe da secretaria. No entanto, essas ações não se dão de forma burocrática, mas com a finalidade educativa inerente à sua prática profissional.

5.3 Necessidades Formativas

Na parte final do GD, as participantes foram instigadas, diante de todos os relatos de desafios da sua prática profissional, a apontar o que considerariam mais relevante na formação em serviço do diretor escolar, na rede municipal de Santo André. As orientações foram pautadas no sentido de levar em conta aquilo de que sentem mais falta para desenvolver melhor sua função, assim como o que julgavam ser mais importante, imprescindível.

As diretoras retomam os relatos feitos ao longo do GD, relacionando-os com as possíveis formações que acreditam ser fundamentais para apoiá-las no exercício da função. O fato de ter oportunidade de ser ouvida e trocar experiências ecoou em todas as falas.

A gente até ouve o outro, porque essa questão de ouvir o outro, às vezes, acalma nosso coração, porque a gente percebe que não somos únicos, mas não só isso, é trazer oportunidade pra gente trocar. (D1)

Nessa perspectiva, constata-se que a visão das gestoras é a de que a troca de experiências, de forma sistemática, faz todo sentido em seu processo de desenvolvimento. De acordo com o apresentado anteriormente, as possibilidades de trocar experiências, ou seja, de aprender com as experiências dos outros é um campo fértil, inclusive no sentido de ter atenção a possíveis equívocos, antecipar situações-problema.

Outra diretora reforça o apontado anteriormente, acerca das reuniões setoriais. A seu ver, se forem realizadas com foco específico e com participação de toda equipe gestora, podem ser consideradas formação continuada:

Então eu não sei se seria a formação, mas [...] são as nossas reuniões setoriais. Eu me sentia muito fortalecida, porque a gente trocava as informações e você percebe que você não é a única que está enfrentando problemas, ao ouvir a fala do outro, pode te ajudar a resolver o seu problema.(D2)

A pesquisa de Mello (2014) também revelou que os diretores da rede municipal investigada apontaram as reuniões em grupos menores como alternativas para o momento formativo e de fortalecimento:

O grupo investigado sugeriu algumas formas de realização desse processo, como a criação de grupos de discussão entre diretores que se reuniram de acordo com determinada periodicidade para discutirem sobre aspectos de sua atuação. (MELLO, 2014, p.182)

Ao comentar a formação com o tema de liderança iniciada recentemente, uma das diretoras relata que ainda é cedo para avaliar a formação oferecida. Ademais, acredita que seja válida como oportunidade de aperfeiçoamento. Contudo, faz uma observação relevante, validada pelas demais participantes:

Me incomoda bastante ir para uma formação que nós temos de líderes e ter uma coordenadora lá anotando tudo que eu tô falando, então eu não estou suficientemente livre, eu sei que eu não posso falar tudo que eu penso.(D3)

Esse apontamento deve ser levado em consideração numa proposta formativa, pois espera-se que os participantes encontrem um momento de tranquilidade e esforço durante os encontros e estudos, e não de vigia e inibição para expor suas angústias e fragilidades.

Sobre isso, a diretora D3 faz um desabafo:

Nós precisávamos de um espaço nosso, de fortalecimento de diretora, pra gente discutir coisas que são comuns, porque nem toda parceria de equipe gestora é perfeita, nós temos problemas, nós precisaríamos ter esses grupos menores aonde nós pudéssemos nos fortalecer, enquanto gestores da unidade, mas que a gente também pudesse ter essa formação.(D3)

Finalizando os turnos de fala do GD, uma das diretoras apresenta uma contribuição na perspectiva pedagógica. Para ela, estudar as dimensões da gestão escolar com enfoque pedagógico é essencial, pois compreende que todo ambiente escolar está a serviço do trabalho pedagógico:

Acho que o foco pedagógico vai contribuir para que a gente possa lidar melhor com esse professor que tem dificuldade, atrelado a gestão de pessoas, vai ajudar em diversas situações, inclusive em lidar com as famílias. Então o foco pedagógico, com diferentes temas. (D3)

De certa forma, enxergar o enfoque pedagógico em todas as ações desempenhadas pelo diretor é imprescindível, uma vez que o objetivo principal de uma instituição escolar deve ser o de promover a aprendizagem dos alunos, mediante processos educacionais de qualidade.

Nas falas das participantes, percebe-se o interesse e a necessidade de ampliar seus conhecimentos, ser ouvidas e receber orientações claras, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação. Ademais, embora, em alguns momentos, não concordem com tais diretrizes, as diretores entendem que tudo isso é inerente ao papel do gestor em uma rede de ensino.

Partindo dessa premissa, a gestão das pessoas, a gestão financeira e a manutenção escolar, aspectos citados pelas participantes estão a serviço da construção de um projeto maior, que é o projeto pedagógico da escola. Evidentemente, considera-se que cada um deles independe dos demais e, ao mesmo todo, todos são de responsabilidade do diretor em parceria com sua equipe. Portanto, oferecer condições de formação adequada a cada um desses aspectos torna-se essencial.

Nas palavras de Machado (2000, p. 103), a formação continuada e em serviço

[...] deve assumir um caráter permanente e dinâmico, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões e lidar com diferentes circunstâncias e demandas institucionais. (MACHADO, 2000, p.103)

Todavia, é fundamental que os diretores tenham apoio não somente de seus pares, para troca de experiências, mas também dos órgãos centrais, ou seja, da Secretaria de Educação. Em consonância com esses argumentos e com os achados da presente pesquisa, na próxima seção, propõe-se um Programa de Formação Continuada para os diretores escolares.

6 PRODUTO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL

No desenvolvimento deste estudo, foi possível perceber, inicialmente por meio dos referenciais bibliográficos e teóricos e, posteriormente, com base nos relatos das diretoras participantes do GD, que o diretor escolar é o profissional articulador dos processos educacionais. Discutir os desafios enfrentados por eles e identificar as suas necessidades formativas se configura como imprescindível à sua trajetória profissional. Partindo dessa premissa, é importante considerar as diferentes necessidades dos diretores, de acordo com sua experiência e tempo na carreira.

A partir das demandas levantadas, faz-se necessário buscar alternativas de implementação de ações formativas voltadas aos diretores de escola. Um programa de formação continuada em serviço pode ocorrer na perspectiva das políticas públicas, seja por meio de parcerias com instituições de ensino superior locais ou de ações planejadas junto aos técnicos da Secretaria de Educação. As razões urgentes dessa implementação visam a atender às demandas cotidianas e a qualificar o trabalho, assim como os resultados esperados em cada instituição de ensino.

Para além dos achados do referencial teórico, a necessidade de ações formativas, inclusive no replanejamento das reuniões setoriais, ficou explícita na contribuição dos participantes do GD: *“Então eu percebi que me faltava embasamento, mas eu fui com as minhas ideias, vendo que um fazia, o que o outro fazia, fui tentando organizar e hoje eu tenho uma outra realidade”* (D1). E com as considerações de outras participantes, ela complementa: *“Mas nós vamos nos adequando diariamente conforme a necessidade, vamos trocando ideia com as colegas, vamos pedindo socorro, nos ajustando* (D1).

Muitos gestores iniciam na função baseados nas experiências que tiveram, vendo os diretores que tiveram e se apoiando em outros colegas que também estão iniciando ou com os quais tenham maior afinidade. Em relação a esse aspecto, Lück (2000) reforça:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões

eficazes, como articular interesses diferentes, etc. (LÜCK, 2000,p.29)

Nesse sentido, o apoio da Secretaria de Educação em promover a permanente e sistemática formação de seus diretores, com vistas a resultados educacionais cada vez mais positivos, torna-se essencial. Portanto, é preciso garantir a escuta atenta de seus profissionais, apoiando-os nas necessidades cotidianas.

Diante do exposto, como produto final, propõe-se um Programa de Formação Continuada aos Diretores Escolares da Rede Municipal. Com base nos aspectos aqui identificados, relacionados, por sua vez, às necessidades formativas, o objetivo é subsidiar os técnicos responsáveis da Secretaria de Educação por meio de ações sistemáticas e de continuidade para os diretores, sejam eles iniciantes ou já em atuação.

Assim, acredita-se que o Programa de Formação Continuada aos Diretores de Escola pode considerar algumas questões relevantes, que contribuiriam para o aprofundamento da gestão escolar em suas diferentes dimensões:

1. Diagnóstico inicial: proporcionar tempo e espaço para uma caracterização detalhada de cada diretor participante do programa de formação. Para tanto deve-se identificar aspectos acadêmicos (formação pessoal), participação em formações específicas para gestão escolar e apontamento dos desafios encontrados no exercício da função (prática profissional).
2. Espaço de diálogo: promover encontros para confirmar as hipóteses levantadas no diagnóstico inicial. Refletir junto aos diretores sobre as expectativas para um programa de formação continuada.
3. Grupos de trabalho: organizar grupos de trabalho, considerando as necessidades e o tempo de experiência, favorecendo a integração dos mais experientes com os iniciantes.
4. Referencial teórico: mobilizar recursos teóricos, por meio de textos, livros e vídeos de autores reconhecidos na área, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação e o Documento Curricular. É importante relacionar o referencial teórico às demandas apresentadas pelos diretores, assim como às necessidades observadas pelas coordenadoras de cada setor, em relação a cada diretor.
5. Ação-Reflexão-Ação: Proporcionar diferentes momentos formativos, com acompanhamento das diferentes situações propostas, relacionando teoria e

prática. É relevante ter em conta a alternância de encontros presenciais e remotos, em virtude do avanço da tecnologia e também da demanda intensa dos diretores na escola.

6. Registro: Garantir formas de registro das ações realizadas, desde que de forma não burocrática, para que a construção do conhecimento e das experiências bem-sucedidas possa constituir material de apoio da Secretaria de Educação.

Essa proposta tem como prerrogativa, além do avanço nos resultados educacionais, a garantia do direito dos profissionais a ter acesso à formação de acordo com as diretrizes político-pedagógicas inerentes ao exercício da função de diretor em escolas públicas. Ainda assim, considera-se que a formação em serviço possibilite uma continuidade no exercício profissional e o desenvolvimento necessário de competências e habilidades.

Destarte, a pesquisa acadêmica, sustentada pelo referencial teórico e rigor científico, contexto deste trabalho, muito tem a contribuir com as redes de ensino. Neste momento, trata-se de ideias iniciais para um projeto de maior abrangência, porém espera-se que sejam de grande valia para o trabalho dos gestores escolares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar o percurso histórico da função do diretor, apresentando os marcos conceituais, históricos e legais na construção do perfil esperado para os diretores escolares da atualidade. Ademais, buscou-se detalhar, no momento presente, quais são os desafios encontrados no desenvolvimento do trabalho, bem como identificar as necessidades formativas.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa, complementada com a pesquisa bibliográfica e de campo, por meio do grupo de discussão, delineou o desenvolvimento do trabalho e o aprofundamento da temática da gestão escolar e suas dimensões.

Para coleta de dados, o grupo de discussão foi composto por cinco diretoras da rede municipal de ensino de Santo André – SP, com roteiro semiestruturado, realizado por meio de vídeoconferência, no primeiro semestre de 2022. As participantes estão à frente da direção de escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e têm entre oito e dezesseis anos de experiência na função de diretora.

Na análise das respostas dadas, foi possível perceber que os desafios encontrados são bem semelhantes. Mesmo sendo bastante experientes na função, nota-se que sempre estão em busca de melhorar as ações desenvolvidas nas instituições em que atuam. Mediante suas falas, infere-se que a política do governo municipal nem sempre contempla as necessidades das escolas e que as políticas públicas implementadas a cada mudança na gestão municipal, influenciam o trabalho da escola e do diretor escolar.

Partindo da premissa de que a presente pesquisa procurou responder à seguinte questão: “Como a formação continuada pode contribuir para a prática profissional do diretor de escola?”, é relevante mencionar que o referencial teórico e os marcos legais contribuíram significativamente na sustentação deste estudo. A relação entre os achados na pesquisa bibliográfica e a contribuição dos sujeitos investigados dá indícios de que a formação continuada pode, de fato, auxiliar a prática profissional dos profissionais em questão.

Isso posto, as dimensões da gestão escolar devem ser consideradas à luz das necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa, tomados como amostra do universo de diretores de uma rede municipal. Portanto, as necessidades podem variar conforme o tipo de escola em que atuam, o público atendido e as experiências de

cada um. Apesar dessas variáveis, alguns aspectos devem ser comuns a todos, entre eles as diretrizes político-pedagógicas da Secretaria de Educação.

Ao longo do estudo, a questão levantada inicialmente foi respondida no sentido mais amplo, pois, ao apontar que as formações ofertadas têm sido escassas e ao relembrar alguns momentos que fizeram sentido em sua trajetória, as respondentes mostram que o momento formativo é imprescindível para o seu trabalho. Ademais, ao mencionar que assistentes pedagógicos têm participado das formações e, posteriormente, compartilhado com os gestores o que foi dito, as entrevistadas revelam certa preocupação, uma vez que não concordam em ficar apenas com a questão burocrática da gestão. Implicitamente, elas mostram que reconhecem a função do assistente pedagógico, à frente da maioria das questões pedagógicas, contudo, preferem não ser alheias ao que tem sido proposto dentro da escola.

Como se nota, o grupo de discussão foi revelador em determinados aspectos. Considerado o período de pandemia, iniciado em março de 2020 e nunca antes vivenciado, percebeu-se que a rotina escolar foi extremamente impactada. Os gestores, por sua vez, tiveram de lidar com situações inimagináveis, desde o fechamento total das escolas, passando pela perda de familiares, funcionários e alunos, até a implementação do ensino remoto, híbrido e o retorno presencial, atendendo a diversos protocolos sanitários.

Destarte, os desafios antes encontrados somaram-se aos impostos pela pandemia. A fala de uma das diretoras, já citada anteriormente, reverbera esse sentimento:

[...] a gente achou que a gente ia encontrar as crianças com problemas de matemática e de português, mas a gente está encontrando de tudo: violência doméstica, violência sexual, crises de ansiedade, crianças com dificuldades acentuadas, então a dificuldade de aprendizagem deveria estar sendo o nosso foco nesse momento e não está, a gente não está nem conseguindo nem dar resposta para os professores direito nessa condição (D5)

Outra questão que se apresentou nas escolas e causou preocupação nas diretoras foi a busca ativa dos alunos, ou seja, no período da pandemia e no pós-pandemia, muitos estudantes deixaram de frequentar a escola ou mesmo têm apresentado infrequência, pois os casos de covid ainda assustam muitas famílias. Portanto, essa busca a fim de evitar a evasão escolar ou intermitência da frequência, também tem sido realizada intensamente pelos gestores.

Em outras palavras, as constantes mudanças na sociedade fazem parte do cotidiano profissional do diretor. Nesse sentido, há de se considerar que as pautas

formativas precisam ser flexíveis e adaptadas às questões emergente, sem, contudo, negar os momentos de escuta atenta aos diretores. Uma vez que as transformações influenciam toda a sociedade e, por conseguinte, a comunidade escolar, desconsiderar que o diretor também precisa se fortalecer para apoiar sua equipe e a comunidade a que atende seria um despropósito.

Entre outros argumentos identificados neste trabalho, a respeito da formação continuada, ficou evidente que as necessidades formativas devem ser consideradas pela redes de ensino, sobretudo na rede municipal de Santo André. Com isso, possibilita-se, tanto aos diretores em exercício quanto aos possíveis candidatos a essa função, um programa sistemático de formação continuada.

Finalizando a presente pesquisa, compete esclarecer que os achados podem auxiliar a rede municipal de Santo André, pois apresentam a concepção de um grupo de diretoras. Entretanto, podem divergir da opinião da totalidade dos gestores da rede. De todo modo, o produto final proposto pode ser utilizado nesta e em outras redes, inclusive como forma de diagnosticar as necessidades de outros profissionais da Educação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, p. 150-280, 2010.

AGUIAR, M. A. da S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 67-82, jan./abr. 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, maio1983.

ARAÚJO, E. S. **Gestão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais: Desafios da formação administrativa do diretor**. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.

ARAUJO FILHO, H.; OLIVEIRA, D. A. Meta 17: Valorização do Professor. *In*: OLIVEIRA, J. F. de. ARAÚJO, H.; GOUVEIA, A. B. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

AZEVEDO, F. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova> Acesso em 07 set. 2021.

BARROS, C. O. T. de. **O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo de proposta de formação da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo**. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BITAR, A. B.; VICENTE, K. B. A administração na educação: os primeiros escritos sobre a administração escolar. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7, p. 400-407. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Portal do MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 4/2021**, de 11 de maio de 2021. 2021a. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2021

BRASIL, Ministério da Educação. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar**. 2021b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2021.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Meta 13: Titulação de Professores da Educação Superior. *In*: OLIVEIRA, J. F. de. ARAÚJO, H.; GOUVEIA, A. B. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

CASTRO, M. L. S. de. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87, fev./jun. 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, 2009.

DRABACH, N. P. A trajetória da administração da educação pública no Brasil e a Construção da Democracia. **Revista HISTEDBR On-line**, n.51, p.42-53, 2013.

DALCORSO, C. Z. **Lideranças para a educação escolar: proposições em análise**. 2019. 217f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREITAS, K. S. de F. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FREITAS, H. C. L. de. Meta 16: Formação continuada e pós-graduação de professores. *In*: OLIVEIRA, J. F. de. ARAÚJO, H; GOUVEIA, A. B. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024** [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

GOMES, F. N. A. **Gestão da educação profissional do Estado do Ceará: uma análise do perfil de competências dos gestores.** 2015. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

HERMIDA, J. F. **O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001.** *Educar*, n. 27, p. 239-258, 2006.

JESUS, J. de. **Políticas Educacionais para formação continuada de diretores escolares no município de Regente Feijó – SP.** 2020. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, A. G. M. **Formação continuada de gestores de escolas públicas: um estudo sobre as políticas nacionais “Escola de Gestores” e “Programa de Formação e Certificação de Diretores Escolares”.** 2019. 182f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2019.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: curso básico.** 8. ed. Brasília: INEP/MEC, 2007

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1 -195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão Educacional.** Uma questão paradigmática. Vol. 1. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar.** Vol. 4. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b

MACHADO, M. A. de M. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, M. M. de. **Diretores de escola**: o que fazem e como aprendem. 2014. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, N. A. de; PREARO, L. C.; BUENO, H. P. de S. A formação do diretor de escola e o desempenho estudantil: qual a relação?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 554-575, Set./Dez. 2020.

MOREIRA, H. A. de L. **Política de formação do diretor escolar**: trabalho pedagógico? 2019. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de; BRITO, M. M. A. de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **RBPAE** - v. 36, n. 2, p. 473 - 496, mai./ago. 2020.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259–280, 2017.

PAULA, A.P. de. Administração Pública Brasileira Entre O Gerencialismo E A Gestão Social. **RAE – DEBATE**, v. 45, n.1, p.36, jan./março. 2005.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1952.

RIBEIRO, M. D. **Formação de gestores escolares por competências**: um estudo das dimensões político-pedagógica, ética e técnica. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

– Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez., 2007b.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015**. Plano Municipal de educação de Santo André. Metas 2015 - 2025. Câmara Municipal: 2015. Disponível em: http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivos/?tipoArquivo=norma&arquivo=LEI_O_RDINARIA9723_763.pdf Acesso em: 07 set. 2021.

SANTO ANDRÉ. Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André. In: (ORG) NUNES, E. L. G.; (ORG) LAPORTA, M. Z.; (ORG) JUNIOR, N. C. **Manual de instrução para o encaminhamento de protocolos de pesquisa**. São Paulo: Santo André: [s.n.], 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Estadual de SP n. 5.586, de 5 de fevereiro de 1975**. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério. São Paulo, 1975. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-5586-05.02.1975.html> Acesso em: 23 ago, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Estadual de SP n. 10.623, de 26 de outubro de 1977**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1.º Grau. Palácio dos Bandeirantes, 1977. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-10623-26.10.1977.html>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SANTOS, C.R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonsom, 2002.

SILVA, C. G. da. **Dimensões da Gestão Escolar: saberes e prática do Diretor de Escola**. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, A. R. de. Meta 19: Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, J. F. de.; ARAÚJO, H.; GOUVEIA, A. B. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de**

Educação: PNE 2014-2024. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2018.

Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia:** introdução à administração escolar. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar. **Cadernos de Administração Escolar**, n. 1. Salvador: ANPAE, 1964.

TEIXEIRA, M. A. P. **Formação para diretor escolar da educação básica:** o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

XAVIER, A. C. da R. **Gestão Escolar:** desafios e tendências. Antonio Carlos da Ressurreição Xavier, José Amaral Sobrinho, Fátima Marra, org. Brasília: IPEA, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE-e)

Título da pesquisa: Formação de diretores de escola e os desafios da prática profissional

Nome da pesquisadora responsável: Paula Mansano Preto

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades de formação continuada que contribuem para a efetividade da prática profissional do diretor de escola. Para tanto, faremos uma roda de conversa com outros seis diretores da Rede Municipal de Educação de Santo André, será algo simples e, se nos conceder a autorização, gostaríamos de gravar os áudios no transcorrer dos diálogos, para que possamos transcrevê-los posteriormente, buscando a fidedignidade da sua participação. Os dados serão armazenados em dispositivo eletrônico (computador) e não serão compartilhados com outras pessoas e nem mesmo armazenados em qualquer plataforma digital.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, mas em alguns casos os entrevistados se sentem inseguros ou envergonhados ao se expor, contudo ressaltamos se tratar de que poderá ficar à vontade e podemos pausar ou cancelar em caso de qualquer incomodo. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em

qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora responsável pelo estudo, Paula Mansano Preto, que poderá ser encontrada pelo e-mail: paulampreto@gmail.com ou seu orientador o Prof. Dr. Nonato de Assis Miranda. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Como benefício, de forma direta, os sujeitos de pesquisa serão beneficiados pelo acesso e participação nos estudos sobre a formação e prática profissional do diretor escolar, o que apoiará seu trabalho na escola. De forma indireta, toda a comunidade escolar poderá acessar os resultados finais da pesquisa.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nesta pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Caso clique no ícone sobre “aceitar participar da pesquisa”, você participará da roda de conversa, com data e horário previamente divulgados e adequados aos participantes e permitirá que estes dados sejam divulgados para fins científicos ou acadêmicos, sendo mantida em sigilo a sua identidade. Também declara que está ciente dos propósitos e procedimentos do estudo e que teve oportunidade de avaliar

as condições informadas sobre a pesquisa para chegar à sua decisão em participar deste estudo.

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do e-mail: paulampreto@gmail.com.

Você poderá baixar cópia deste Termo de Consentimento ou solicitá-lo em caso de interesse pelo e-mail paulampreto@gmail.com. Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. Acesse este link <https://forms.gle/JtJr8XsGsKgGb8CU9> para confirmar ou não sua participação.

Desde já, agradecemos!

Aceita participar desta pesquisa?

Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

Eu não desejo participar do estudo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Roteiro – Grupo de Discussão com diretores da rede municipal de educação de Santo André, com Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda e mestrandas Paula Mansano Preto.

Dentre as dimensões da gestão escolar (Gestão pedagógica, Gestão administrativa, Gestão dos recursos humanos, Gestão financeira, Gestão da infraestrutura - manutenção, Gestão do Conselho de Escola - gestão democrática.) qual ou quais delas você considera mais desafiadora na sua prática profissional?

Sabemos que o cotidiano do diretor de escola é bastante desafiador, esse profissional muitas vezes tem que lidar com demandas que pode não ter domínio. Quando isso acontece, o que você faz para atender as determinações da Secretaria Educação? Você pode dar um exemplo de situação que se enquadra nessa realidade?

Na sua opinião, a Secretaria de Educação possui um ou mais programas de formação continuada voltados para o Diretor de Escola? Esse programa/projeto contribui efetivamente para sua prática profissional? O que falta enquanto formação continuada para o Diretor de Escola?

Considerando a prática profissional do diretor de escola da rede municipal de Santo André e os programas de formação continuada para esse profissional, na opinião o que poderia ser implementado? Quais são temas mais urgentes?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 06 de maio de 2022.

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM CARÁTER PRECÁRIO

A Comissão de Pesquisa da Secretaria de Educação de Santo André aceita a pesquisadora **PAULA MANSANO PRETO** da **UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL** para realizar a pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL”**.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada concedemos a anuência em caráter precário para seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os seguintes requisitos:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS n. 510/16;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- No caso de não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Para início das atividades de pesquisa a requerente deverá entregar o parecer da comissão de ética da Universidade ou parecer da Plataforma Brasil para designação do supervisor de pesquisa, a fim de atender os requisitos legais para autorização final de seu pedido.

Sem mais,


Silvia Regina Grokowski Baldijão

Diretora do Departamento de Educação Infantil e Fundamental

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: PAULA MANSANO PRETO			
6. CPF: 271.780.338-60		7. Endereço (Rua, n.º): ROSA ROSALEM DARE, 40 RUDGE RAMOS ap. 81 torre Mega SAO BERNARDO DO CAMPO SAO PAULO 09624060	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 11947282511	10. Outro Telefone:
		11. Email: paulampreto@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>06</u> / <u>05</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Municipal de São Caetano do Sul		13. CNPJ: 44.392.215/0001-70	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (11) 4239-3200		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Maria da Carmo Borsari</u>		CPF: <u>843 884 558 49</u>	
Cargo/Função: <u>Docente Titular de Pós Graduação e Pesquisa</u>			
Data: <u>25</u> / <u>04</u> / <u>22</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			