

**Pontifícia Universidade Católica De São Paulo  
PUC-SP**

**DÉBORA ROSANGELA PHILOMENO CAPUTI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES DE ESCOLA:  
AFINAL, O QUE OS DIRETORES PRECISAM SABER?**

**Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade**

**São Paulo**

**2022**

**Pontifícia Universidade Católica De São Paulo**  
**PUC-SP**

**DÉBORA ROSANGELA PHILOMENO CAPUTI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES DE ESCOLA: AFINAL, O QUE OS  
DIRETORES PRECISAM SABER?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da **Prof.<sup>a</sup> Dra. Alda Junqueira Marin.**

**São Paulo**

**2022**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.499630/2020-00”

“This study was financed in part by the a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.499630/2020-00”

## AGRADECIMENTOS

Obrigada,

A Jesus, autor e consumidor da minha fé!

Ao papai e mamãe, meus exemplos de vida!

Ao meu esposo, amor de toda uma vida!

Ao meu filho, meu orvalho, meu sol, meu carinho, meu amor! Aos meus irmãos e irmãs, companheiros de jornadas e risadas! As

amigas e ao amigo do CEMEAD, pessoas incríveis!

A minha família espiritual da OBPC São Miguel Paulista, gratidão!

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Alda Junqueira Marin, por ter compartilhado pacientemente seu conhecimento e experiência!

As tias, “*prôs*”, “*profs*”, professores e professoras que me conduziram até aqui!

A EPG Procópio Ferreira, que me ensinou e me abraçou na Coordenação Pedagógica!

## RESUMO

O objetivo desta dissertação foi investigar a relação estabelecida pelo diretor de escola com a formação continuada, as percepções desse profissional sobre o ofertado e a realidade escolar e sobre a contribuição da formação continuada na construção de seu papel. A fundamentação teórica tem por base Lück (2000, 2009 e 2015); Libâneo (2018); Paro (2012 e 2016); Marin (2019); Alonso (1976); Imbernón (2011) e Tardif (2014). Os sujeitos de pesquisa são diretores de escolas da Prefeitura de Guarulhos. A metodologia aplicada na investigação é de Pesquisa Qualitativa. Os dados foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas. A hipótese pressupunha que as diversas dimensões da gestão escolar, principalmente a dimensão pedagógica, são pouco pautadas na formação continuada do diretor de escola. A análise confirmou a hipótese. As três questões geradoras da pesquisa foram: os diretores de escola percebem alguma relação entre a proposta formativa e a realidade escolar? As ações de formação continuada contribuem para a formação da identidade do diretor de escola? Afinal, o que os diretores precisam saber? Após a investigação, os resultados mostraram que: a) os diretores de escola não percebem a relação da formação com a realidade escolar, porém, desejam que esta relação aconteça; b) as ações formativas não trouxeram contribuições aos sujeitos na formação da identidade de diretor de escola; c) o que os diretores precisam saber envolve todas as dimensões da gestão escolar. O estudo é cientificamente relevante por trazer reflexões sobre o campo educacional e esferas de planejamento e execução de políticas públicas, especialmente as que incidem sobre a organização da escola, como campo de atuação dos diretores de escola. Importante elo da política pública e campo profissional abrangente e de caráter decisório, a gestão escolar influencia a qualidade da aprendizagem e do ensino e tem função estrutural na organização da dinâmica escolar. Como sujeito central e não centralizador, o diretor de escola articula e realiza intermediações para alcançar a qualidade de processos educacionais internos e externos à escola, sendo a contínua reflexão crítica e dialógica necessária ao seu fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** diretor de escola, formação continuada, gestão escolar, administração escolar.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation was to investigate the relationship established by the school principal with continuing education, the perceptions of this professional about the offered and the school reality and about the contribution of continuing education in the construction of their role. The theoretical foundation is based on Lück (2000, 2009 and 2015); Libâneo (2018); Paro (2012 and 2016); Marin (2019); Alonso (1976); Imbernón (2011) and Tardif (2014). The research subjects are school principals of the Guarulhos City Hall. The methodology applied in the research is Qualitative Research. Data were collected through semi-structured interviews. The hypothesis was that the various dimensions of school management, especially the pedagogical dimension, are poorly addressed in the continuing education of school principals. The analysis confirmed the hypothesis. The three research questions were: do school principals perceive any relationship between the educational proposal and the school reality? Do the continuing education activities contribute to the formation of the school principal's identity? After all, what do principals need to know? After the investigation, the results showed that: a) the school directors do not perceive the relationship between the formation and the school reality, but wish that this relationship happens; b) the formative actions did not bring contributions to the subjects in the formation of the school director identity; c) what the directors need to know involves all the school management dimensions. The study is scientifically relevant for bringing reflections on the educational field and the spheres of planning and implementation of public policies, especially those that affect the organization of schools, as a field of action for school principals. As an important link in public policy and a comprehensive professional field, school management influences the quality of learning and teaching and has a structural function in the organization of school dynamics. As a central and not centralizing subject, the school principal articulates and intermediates to achieve the quality of internal and external educational processes to the school, and the continuous critical and dialogical reflection is necessary to his or her pedagogical work.

**Keywords:** school director, continuing education, school management, school administration.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 1 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....	21
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO .....	32
CAPÍTULO 3 - PROCESSO HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO .....	39
3.1 - Administração capitalista .....	39
3.2 - Administração em geral .....	43
3.3 - Administração escolar .....	45
CAPÍTULO 4 - CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA NO TERRITÓRIO NACIONAL .....	51
4.1 - O papel administrativo nos Períodos do Brasil Colônia .....	51
4.2 - Criação do cargo de diretor no Período Imperial.....	54
4.3 - O diretor e as questões pedagógicas na Primeira República 1889 - 1930.....	55
4.4 - A regulamentação de carreira na era Vargas – 1930 - 1945.....	59
4.5 - A escolarização especializada para diretores no governo JK e anos iniciais da década de 1960 .....	61
4.6 - O diretor e sua formação em curso superior no Período da Ditadura Civil-Militar - 1964-1985.....	61
4.7 - A democratização dos instrumentos de gestão na Nova República – a partir de 1985 .....	63
CAPÍTULO 5 - GESTÃO ESCOLAR .....	64
5.1 - Concepções de gestão escolar .....	64
5.2 - Gestão escolar, área de atuação profissional do diretor de escola.....	67
5.3 Gestão democrática: superação e não substituição.....	68
CAPÍTULO 6 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR DE ESCOLA .....	72
CAPÍTULO 7 - CONTEXTUALIZAÇÃO .....	75
7.1 – Caracterização do campo empírico.....	75
7.2 O Projeto-Político Pedagógico da Rede municipal.....	88
7.3 O edital de concurso público de prova e títulos para provimento de cargo de diretor de escola municipal.....	89
7.4 - Elementos centrais da pesquisa .....	92

CAPÍTULO 8 - DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	101
8.1 Constituição do cargo de diretor de escola no município de Guarulhos.....	101
8.2 A Formação Permanente .....	104
8.3 Descrição das entrevistas .....	107
REFERÊNCIAS.....	137

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AISP** - Aeroporto Internacional de São Paulo

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEME** - Centro Municipal de Educação

**CEMEAD**- Centro Municipal de Educação a Distância

**CEU** - Centro Educacional Unificado

**CIL** - Centro de Incentivo a Leitura

**EPG** - Escola da Prefeitura de Guarulhos

**GIER** – Gestão Inteligente da Educação Responsável

**GRU** - Guarulhos

**LDBN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PEPSIC** - Periódicos Eletrônicos em Psicologia

**PUC-SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**PUC-GO** - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

**SciELO** - Scientific Electronic Library Online

**SEME** - Secretaria Municipal de Educação

**SESI** - Serviço Social da Indústria

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**USP** - Universidade de São Paulo

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1-** Relação interativa entre as áreas

**Figura 2-** Centro da cidade de Guarulhos

**Figura 3-** Vista panorâmica do município de Guarulhos

**Figura 4-** População de Guarulhos

**Figura 5-** Economia do Município de Guarulhos

**Figura 6-** Trabalho e Rendimento

**Figura 7-** Total de movimentos anual AISP/GRU

**Figura 8-** Primeiro grupo escolar de Guarulhos

**Figura 9-** Número de turmas por etapas e modalidade

**Figura 10-** Total de educandos - 2021

**Figura 11-** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

## **LISTA DE APÊNDICES**

**APÊNDICE 1:** Questões para entrevistas

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1-** Áreas e dimensões da gestão escolar

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Atribuições do vice-diretor de escola

**Quadro 2** – Atribuições do professor coordenador pedagógico

**Quadro 3** – Atribuições do diretor de escola

**Quadro 4** – Perfil dos diretores de escola

**Quadro 5** – Opção pela direção e concepção do papel do diretor na escola

**Quadro 6** – Sobre a formação continuada para atuar como diretor

**Quadro 7** – Sobre a formação para atuar como diretor

**Quadro 8** – Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação

**Quadro 9** – Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação

## INTRODUÇÃO

*A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão.*

Paulo Freire

As inquietações que resultaram nos estudos apresentados nesta pesquisa: “Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber?” nasceram de vivências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Como aluna, meu encontro com a educação pública ocorreu nos parques e brinquedos da escola de Educação Infantil EMEI D. Pedro II e prosseguiu por felizes anos no Ensino Fundamental na EMEF Professor José Bento de Assis. O curso técnico em Magistério foi escolha para trilhar o Ensino Médio e iniciar a habilitação no ensino escolar. Em contínuo, vieram a Graduação em Ciências Biológicas, a Licenciatura em Pedagogia, alguns cursos de Extensão Universitária, a Especialização em Gestão Escolar e o Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.

O exercício da docência em sala de aula esteve permeado por alguns anos na Rede Estadual de São Paulo com atuação como Professora eventual no Ensino Fundamental em classes regulares e salas com recursos para alunos surdos. E no Ensino Médio com o desenvolvimento de projetos de Recuperação de aprendizagens com alunos multisseriados do 1º ao 3º ano.

Na Rede Municipal de Guarulhos, iniciei a carreira docente em 2004 por meio da aprovação em Concurso Público para Professora-adjunta, cargo que exerci por quatro anos em classes de Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Também por aprovação em Concurso Público, em 2008 tomei posse como Professora de Educação Básica (PEB), cargo que exerço até hoje.

Minha experiência na gestão escolar teve início em 2007, quando participei em Prova de Seleção Interna para Professora Coordenadora Pedagógica. Durante sete anos desempenhei esse papel em escola de médio porte, com aproximadamente 950 alunos regularmente matriculados e cerca de 40 professores em exercício docente. Localizada no Bairro dos Pimentas, área periférica do município, a escola inicialmente denominada Centro Municipal de Educação Infantil do Parque Jandaia (C.M.E.I. do Parque Jandaia), posteriormente foi renomeada Escola da Prefeitura de Guarulhos Procópio Ferreira.

A atividade de Coordenação Pedagógica me revelou a importância do trabalho colaborativo com o diretor de escola, que “é o profissional a quem compete a liderança e organização de todos que atuam na escola” (LÜCK, 2009, p.17). Outro fato evidenciado é o aumento da qualidade nos processos escolares quando esse profissional atua nas diferentes dimensões da gestão escolar.

Um dispositivo fundamental na Coordenação Pedagógica é o trabalho coletivo constante. Para isso, as atividades de uma Professora Coordenadora Pedagógica (PCP) no ambiente escolar envolvem - entre outras demandas - o auxílio na concretização do Projeto Político-Pedagógico da escola, o planejamento intencional do fazer docente, a articulação de práticas pedagógicas que visem a aprendizagem dos educandos, a formação continuada teórico-prática em Horário de Trabalho Coletivo (HTPC), denominado na Rede municipal de Guarulhos como Hora Atividade (H.A.) e o acompanhamento das interações professor-aluno na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A Coordenação Pedagógica é desenvolvida por um profissional que ajuda na tomada de consciência, um intelectual orgânico do grupo, que é “aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso” (VASCONCELLOS, 2011, p.1).

Por meio do Decreto nº 32216 de 9 de outubro de 2014 a Prefeitura de Guarulhos regulamentou as jornadas semanais de trabalhos docentes, incluindo a Formação em Serviço com cursos de Educação a Distância (EAD) oferecidos pela

Secretaria de Educação (SE). Em 12 de novembro de 2015 o Decreto nº 32999 (GUARULHOS, 2015) trouxe alterações e atribuiu a oferta dos cursos de Formação em Serviço pela EAD ao Centro Municipal de Educação a Distância Professora Maria Aparecida Contin (CEMEAD).

Para constituir a equipe de Professores-tutores para atuar na mediação do processo formativo dos professores optantes pela ampliação da Jornada de trabalho<sup>1</sup>, a SE abriu inscrição para atuação no CEMEAD a todos os professores da Rede municipal para seleção por meio de provas, entrevistas, comprovação de experiência pedagógica, além de conhecimento específico sobre a temática do Eixo de formação<sup>2</sup>. Dadas as aprovações nas etapas do processo seletivo, as demandas de trabalho do Professor-tutor circundam compreendem a elaboração de cursos de formação que objetivam o estudo sistemático da Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN (GUARULHOS, 2019), a construção de material didático, inserção de conteúdo na Plataforma de cursos e avaliação das atividades postadas pelos alunos-educadores<sup>3</sup> via Portal de Sistemas/CEMEAD.

Após a leitura das ementas dos cursos, os alunos-educadores realizavam inscrição em um dos Eixos de formação por escolha temática ou por oferta de vagas disponíveis. Entre os Eixos de formação, o da Gestão Pedagógica foi criado especificamente para os docentes atuantes na gestão escolar nas funções de Professor Coordenador Pedagógico e Vice-diretor de escola e no cargo de Diretor de escola.

Vale destacar que, após a opção pela ampliação de jornada, firmada via assinatura de termo e publicação em Diário Oficial do município, o ingresso e a permanência dos professores na formação ofertada pelo CEMEAD são obrigatórios, salvo exceção dos professores que cursam Mestrado ou Doutorado, que não

---

<sup>1</sup> **Jornada de trabalho:** Pedagógica Parcial, correspondente a 30 horas semanais de trabalho, sendo: a) 20 horas em atividades com alunos; e b) dez horas em atividade pedagógica extraclasse, sendo: 1. três horas de formação em serviço; 2. quatro horas de trabalho coletivo na unidade escolar; e 3. três horas de atividade de livre escolha do educador. Pedagógica Integral, correspondente a 38 horas semanais de trabalho, sendo: a) 25 horas em atividades com alunos; e b) 13 horas em atividade pedagógica extraclasse, sendo: 1. cinco horas de formação em serviço; 2. quatro horas de trabalho coletivo na unidade escolar; e 3. quatro horas de atividade de livre escolha do educador.

<sup>2</sup> **Eixo de formação:** norteadores da organização e desenvolvimento do programa de estudo que aglutina investigações e pesquisas sob diferentes enfoques. Eixos Principais: Comunicação e Expressão; Linguagem Matemática; Autonomia, Identidade e Interação Social; Corpo e Movimento; Natureza e Sociedade; Artes. Eixos Estruturantes: Avaliação da aprendizagem; Tecnologias; Gestão Pedagógica; EJA I; EJA II.

<sup>3</sup> **Alunos-educadores:** docentes optantes pela Jornada Pedagógica Parcial ou Jornada Pedagógica Integral inscritos nos cursos de educação a distância.

precisam cumprir a obrigatoriedade enquanto permanecerem como estudantes de Pós-graduação. O ingresso e a permanência dos gestores são opcionais, pois isso não acarreta ampliação de jornada nem pagamento de vencimentos.

Minha opção em participar do processo seletivo em 2014 resultou em aprovação, iniciando assim minha trajetória como formadora de gestores na Secretaria de Educação (SE). Em outubro de 2014 fui designada à função de Professora-tutora do Eixo Gestão Pedagógica. Após três anos de desenvolvimento de trabalho formativo e mediação, passei a exercer a função de Coordenadora de Eixo. Entre as atribuições dessa função estavam a articulação e formação da equipe de professores-tutores do Eixo e acompanhamento da avaliação das atividades realizadas pelos alunos-educadores (gestores). Em 2018 houve reformulação no quadro organizacional e estrutural do Centro Municipal de Educação a Distância Professora Maria Aparecida Contin (CEMEAD) e a formação passou a ser oferecida por meio de curso único, não permanecendo a divisão temática por Eixos de formação. Os alunos-educadores passaram a ser distribuídos em 22 turmas, com aproximadamente 230 alunos-educadores em cada uma. Uma dessas turmas permaneceu especificamente para os gestores de escola, e nela estou há cinco anos na função de Coordenadora de Programas Educacionais, atuando na mediação do processo formativo dos gestores escolares participantes, além de atuar coletivamente com os demais membros da equipe CEMEAD na elaboração da proposta e dos materiais do curso oferecido.

Como Professora Coordenadora Pedagógica ficou evidente para mim a necessidade de formação continuada para que se reflita sobre a prática na gestão escolar. Como Coordenadora de Programas Educacionais percebi o desafio de aproximar os diretores de escola da formação ofertada pelo Sistema de ensino. Esse duplo desafio se mostrou a partir da rotina de trabalho que tende a se estabelecer no cotidiano da Gestão escolar, rotina essa que pode vir a ser preenchida apenas pelas demandas do trabalho, sem a necessária inserção da reflexão. As diversas atribuições pré-estabelecidas e as demandas emergentes no cotidiano escolar - se não forem intermediadas pela formação continuada - podem vir a ser compreendidas e cumpridas a partir de interpretações pessoais e pelo fazer costumeiro. As mesmas atribuições e demandas podem servir como elemento de distanciamento dos diretores de escola com relação às formações. Outro ponto relevante para o distanciamento é

o entendimento sobre a atribuição da dimensão pedagógica para o Professor Coordenador Pedagógico.

O tema formação continuada de diretores de escola se mostra necessário e complexo, principalmente por a escola ser campo de atuação profissional, instituição socialmente constituída, em que as mudanças e transformações sociais impactam os modelos organizacionais cotidianamente estabelecidos na gestão escolar.

Considerar a relação do diretor de escola com a formação continuada e desta com a realidade escolar é contribuir para o entendimento de conceitos e processos que envolvem o exercício do fazer docente na gestão escolar, é entender que a gestão escolar é processo político e histórico desenvolvido coletivamente, é assumir a necessidade da contínua reflexão sobre a docência como profissão de interações humanas, é ampliar conhecimentos cientificamente constituídos e apoiar-se na *práxis* pedagógica.

Retomar momentos importantes de minha história de vida e de minha trajetória profissional no campo educacional confirma a compreensão de que a gestão dos processos escolares pode ser realizada com vistas à ampliação da melhor qualidade (RIOS, 2001).

A atuação na gestão escolar e na formação de professores e gestores suscitou a curiosidade crítica sobre questões que envolvem a gestão escolar e os saberes necessários para o fazer do diretor de escola. E também sobre a relação da formação continuada com a realidade escolar.

Os estudos e investigações realizados nesta pesquisa estão estruturados em capítulos, além desta Introdução, das Considerações finais e de Referências.

No capítulo 1 está o levantamento bibliográfico, resultado do mapeamento que subsidiou e apontou o referencial teórico para o desenvolvimento deste trabalho científico. As 13 produções acadêmicas analisadas suscitaram reflexões referentes à opção pelo cargo de diretor escolar, a falta de sintonia do discurso oficial com a realidade escolar, o cotidiano escolar e sua dinâmica, entre outros assuntos diretamente ligados à temática, fortalecendo a percepção da relevância do estudo sobre formação continuada do diretor de escola.

No capítulo 2 é apresentado o Referencial Teórico com a exposição dos principais conceitos que fundamentaram este trabalho.

No capítulo 3 é analisado o Processo histórico da administração, na perspectiva de demonstrar similaridades, diferenças e possíveis influências nas

situações de trabalho do diretor de escola. O texto está organizado a partir dos subtemas: Administração capitalista, Administração em geral e Administração escolar.

No capítulo 4 é tratada a Constituição histórica do papel do diretor no território nacional, mostrando - em cada período histórico da educação brasileira - a transformação da organização escolar, a trajetória do cargo e função do diretor de escola e as determinações políticas, econômicas e legais que revelam a gestão escolar como evolução social.

O capítulo 5 versa sobre Gestão escolar, evidenciando que os processos de gestão assumem significados de acordo com a concepção de educação. Além disso, também se discorre sobre a terminologia gestão *democrática* como superação e não como substituição de administração.

No capítulo 6 discute-se a formação continuada, a partir de uma perspectiva que considera o conhecimento como eixo para atuação do diretor de escola no cotidiano escolar.

No capítulo 7 é realizada a contextualização da pesquisa. Para isso, apresenta-se a caracterização do campo empírico, destacando aspectos geográficos, econômicos, populacionais e educacionais do município de Guarulhos. No aspecto educacional é dada visibilidade ao Edital de Concurso Público para provimento de cargo de Diretor de escola municipal, buscando relacionar o Projeto Político Pedagógico as Atribuições prescritas no documento. Também são expostos os elementos centrais da pesquisa: o problema de pesquisa, os objetivos, a hipótese, a metodologia de investigação e os sujeitos de pesquisa.

No capítulo 8 são apresentados os dados e categorização das informações obtidas por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa, com o intuito de reunir possíveis respostas à problemática da investigação.

## CAPÍTULO 1 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Os estudos aqui apresentados tratam do gestor escolar em formação continuada.

A apresentação de aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um estudo analítico e investigativo, contidos nos materiais estudados, colaborou para o direcionamento da pesquisa, e explicitou a relevância da pesquisa acadêmica sobre a formação continuada do diretor escolar, os saberes necessários ao exercício da função de gestor escolar e a construção da identidade do diretor escolar.

Por meio de suas análises e investigações, os pesquisadores provocaram reflexões sobre a influência da formação continuada na constituição da profissionalidade do diretor de escola. Sustentaram as discussões relacionadas à temática com autores de referência nesse campo, com dados obtidos na legislação e em documentos oficiais dos municípios pesquisados, e com a análise de entrevistas e questionários realizados com os sujeitos das pesquisas.

A revisão bibliográfica foi realizada com o objetivo de prospectar informações de pesquisas já publicadas e com a finalidade técnico-científica de produzir conhecimento em gestão escolar, formação continuada de gestores escolares, saberes necessários e papel do diretor escolar.

Pode-se afirmar, então, que realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento (GALVÃO, 2010, p.1).

A pesquisa bibliográfica do tema deste estudo é resultante do mapeamento realizado em bibliotecas digitais das universidades Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em periódicos indexados na

*Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente, a busca se deu por assunto: gestão escolar, formação do diretor de escola, proposta formativa para gestores, o que tornou a pesquisa ampla. Para maior definição e precisão na busca, posteriormente se fez necessário a utilização de diferentes termos como descritores, tais como: diretor de escola, gestor escolar, gestor educacional, formação continuada, formação em serviço, formação, formação de gestores.

Os materiais científicos utilizados foram dissertações, teses e artigos publicados. A exclusão de outros materiais não foi efetuada por falta de qualidade ou relevância, mas sim por similaridade, repetição ou ainda quando o tema formação continuada e diretor escolar não foi compreendido como foco de pesquisa.

O levantamento realizado permitiu elucidar questões iniciais referentes à organização da pesquisa, possibilitou a projeção da trajetória da investigação e fomentou a perspectiva de políticas públicas voltadas especificamente à formação do diretor de escola.

Os pesquisadores abaixo e suas respectivas pesquisas dialogam com maior proximidade ao tema aqui pesquisado.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018), em uma revisão de dissertações e teses indexadas de 2005 a 2015 nas bases de dados (SciELO e Pepsic), sistematizaram o tema gestão escolar, examinando o conceito de gestão e sua possível evolução.

Afirmaram que, inicialmente, o conceito de gestão escolar estava concentrado em aspectos administrativos e posteriormente foi ampliado para elementos pedagógicos e políticos.

Por fim, observaram que a gestão democrática da escola ganhou ênfase nas pesquisas dos últimos anos.

Pereira e Silva (2018) trouxeram como foco a análise das concepções de gestão dos diretores de escolas públicas, especificamente de escolas de ensino médio do Distrito Federal (DF).

Na introdução do artigo, a discussão está centrada nos marcos históricos. Já no desenvolvimento do tema, as disputas em torno das concepções de gestão são o eixo da discussão, e como finalização apresentam os sentidos são atribuídos pelos diretores no que se refere aos elementos que constituem a gestão escolar.

A discussão irradia para a descontinuação das políticas para a gestão democrática e os impactos na fala e práticas de gestão nas escolas de ensino médio.

Segundo os autores, o hibridismo de concepções e as contradições nas práticas existem no âmbito das instituições. Apontaram a reflexão crítica como viés de questionamento das políticas tecnoburocráticas e os colegiados participativos como mecanismos de compromisso ético-profissional.

Módolo (2018) disparou a pesquisa a partir da questão: “como a política de formação continuada da SEME impacta na aprendizagem gerencial dos diretores escolares”, e traz como objetivos a caracterização do trabalho da gestão escolar, a descrição da operacionalização da formação continuada oferecida de 2015 a 2017 e o entendimento da influência da formação continuada no cotidiano da gestão escolar.

Fundamentou teoricamente sua busca principalmente em Lück (2000, 2009); Gatti (2008); Paula (2016); Junquilha (2013); Libâneo (2004); Watson (2001); Paro (2015); Creswell (2014); Flick (2009) e Bauer (2010).

Fez uso metodológico da abordagem qualitativa de pesquisa. E como elementos de análise, coletou dados em documentos e entrevistas semiestruturadas, tratando esses dados com a Análise de Conteúdo.

Os resultados da pesquisa apontaram um processo formativo distante da realidade vivida cotidianamente na escola, identificaram a importância de um Fórum de Diretores como fomento da aprendizagem desses profissionais e elemento compensador diante de problemáticas formativas negligenciadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES).

Rocha (2014), a partir de sua compreensão da gestão como aspecto fundamental para o funcionamento da escola, situou os estudos empreendidos na pesquisa no campo da gestão educacional, e tomou a formação continuada dos gestores escolares como objeto central.

O materialismo histórico e dialético é a metodologia escolhida e o modelo de pesquisa utilizado é a Quanti-qualitativa. Na coleta de dados, utilizou questionário semiestruturado com questões fechadas e abertas, que posteriormente foram interpretados com a análise de conteúdo. Pela escassez de tempo, a pesquisadora analisou apenas as questões fechadas, deixando as questões abertas para futuras aplicações acadêmicas.

A pesquisa foi direcionada pela questão: “a formação continuada oferecida aos gestores escolares nas escolas públicas de Educação Básica vinculadas à Secretaria

Estadual de Educação do Estado de Goiás situadas em Goiânia, tem contribuído, como meio, para a melhoria e o aperfeiçoamento da gestão educacional?”

Considerando a incompletude do conhecimento acerca da realidade, após estudos realizados em livros, documentos, artigos e da análise das respostas dos gestores, a pesquisadora demonstrou em seu trabalho que, a partir do ano de 2011, as políticas públicas e a legislação educacional determinaram a formação continuada dos diretores das escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de Goiás, oferecida pelo próprio órgão. Outra importante conclusão da pesquisa é a organização do curso de formação que, segundo os registros da pesquisadora, está pautada por políticas públicas neoliberais e na preparação dos sujeitos para atuação no mercado de trabalho e atendimento de demandas.

A fundamentação teórica que sustentou a pesquisa tomou por base autores e pesquisadores como: Aguiar (2002; 2008), Bordignon e Gracindo (2008), Dourado (2003; 2006), Ferreira (2000; 2006; 2007), Hora (1994), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Oliveira (2001; 2002; 2003; 2007), Paro (1987; 1996; 1997; 1998; 2000; 2001; 2003; 2011), bem como documentos e legislações.

Barros (2004), objetivando repensar o papel do diretor escolar na formação em serviço, observou e analisou a prática de formação contínua desenvolvida por diretoras da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, SP.

Na busca por possíveis respostas à questão central do projeto de pesquisa: “Qual o papel pedagógico do diretor escolar na formação em serviço?”, fez a opção por uma pesquisa empírica, com abordagem qualitativa do tipo etnográfica, com a realização de entrevistas semiestruturadas. Afirmou que a escolha metodológica revela o posicionamento do pesquisador e sua concepção de conhecimento frente à visão de mundo. E toma a pesquisa qualitativa como a abordagem que permite a análise com maior profundidade do fenômeno educacional e melhor adequação ao desenvolvimento da investigação no contexto escolar.

A pesquisadora empreendeu seus esforços investigativos, na procura do entendimento de como o diretor escolar pode ser mediador na constituição de um coletivo de professores reflexivos, por meio de ações formativas que ampliem a escola como espaço de formação. Para isso, analisou a interação da tríade diretor-coordenador-professores e as interferências dessa interação nas ações formativas. Em suas observações, verificou também a existência ou inexistência de contribuição na utilização de estratégias para a construção de um coletivo reflexivo.

Em suas considerações finais, Barros (2004) destacou que a localização geográfica das escolas em bairros periféricos suscita na gestão escolar desafios inerentes a esses locais, e que outros desafios que surgem são comuns ao cargo.

Na construção de um coletivo reflexivo, constatou que a consciência crítica da realidade permitiu o desenvolvimento de formação de qualidade com os professores.

Silva (2018) focalizou seu interesse nos profissionais em início de carreira na gestão escolar, tomando como sujeitos de sua pesquisa os diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo, com tempo de serviço de até três anos. Vale destacar que os profissionais participantes foram indicados pela Diretoria Regional de Ensino.

A investigação das necessidades formativas dos diretores iniciantes foi elencada como objetivo geral na organização da pesquisa. Os desafios na gestão da escola e a proposição de ações formativas de diretores são temáticas também incluídas na investigação proposta pela pesquisadora.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com utilização de gravação (áudio) e analisados pela ótica da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983).

A sustentação teórica foi organizada por conceitos, sendo o de gestão escolar o defendido por Libâneo (2013), o conceito de formação continuada e desenvolvimento profissional o encontrado em Marcelo (1999; 2010) e o de necessidades formativas o abarcado em Lima (2015), Di Giorgi et al. (2011) e Príncipe (2010).

Como resultado, a pesquisa chegou a dois apontamentos. O primeiro se refere à decisão dos diretores de aceder ao cargo, e cuja principal motivação são as dificuldades encontradas na docência. O segundo refere-se aos desafios vivenciados no exercício da profissão, que são em geral questões burocráticas, cumprimento da legislação, mediação de conflitos, organização do trabalho e questões relacionadas a políticas públicas educacionais.

Especificamente sobre as necessidades formativas, os diretores participantes da pesquisa revelaram que elas se referem ao fazer prático do cotidiano e ao funcionamento da escola.

Benga (2021), em sua pesquisa, atuou como formadora-pesquisadora, observando reuniões de encontros formativos de diretores escolares iniciantes de uma Secretaria de Educação.

A partir de suas experiências pessoais e inspirada por outros pesquisadores dedicados à temática da formação de diretores de escola, a pesquisadora investigou grupos colaborativos caracterizados por uma dinâmica pautada na escuta atenta e participação ativa nas tomadas de decisões, estabelecidos como espaços de formação.

As observações feitas pela autora objetivaram a investigação das contribuições da formação realizada e o registro das discussões desenvolvidas entre os participantes.

A partir dos dados levantados e registrados, a pesquisadora concluiu que os diretores iniciantes necessitam de formação planejada que lhes possibilite refletir sobre o cotidiano escolar e que contribua com sua prática diária.

Vale destacar que a pesquisa revela que os entrevistados na aplicação de metodologias dialógicas e colaborativas nos grupos observados perceberam a importância da ajuda mútua e demonstraram satisfação pela liberdade de expressão. Utilizaram a escrita reflexiva como dispositivo da formação. Outro dado que vale o destaque é que a pesquisa evidenciou a oferta de subsídios para o desenvolvimento de políticas formativas.

O aporte teórico - selecionado pela pesquisadora para fundamentar as análises e discussões - foi constituído por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) no concernente à gestão escolar, Silva (2018) sobre diretor escolar iniciante, Passos (2016) e Fiorentini (2004) sobre colaboração e grupos colaborativos.

Silva (2015) realizou pesquisa com abordagem qualitativa e seus estudos e investigações foram norteados pela questão central: “Quais saberes são necessários para a prática efetiva do diretor de escola pública municipal, considerando as diferentes dimensões da gestão escolar”?

Objetivando identificar saberes necessários para a prática da gestão escolar e as implicações relacionadas às dimensões da gestão escolar, embasou a pesquisa na teoria de Alonso (1983), Sander (2007), Paro (2010), Lück (2009; 2010). Apple e Beane (2001), Brito (1998; 2011 e 2014), Sacristán (1995), Freire (1986; 2005; 2007), Masetto (2004), Tardif (2014), e em legislações Federal, Estadual (SP) e Municipal (Itapevi, SP), que dispõem sobre o cargo de diretor de escola.

Com foco na pesquisa de campo, um questionário foi aplicado para seleção dos sujeitos da pesquisa - diretores de escolas municipais da cidade de Itapevi - SP,

que posteriormente foram entrevistados. A partir do material gerado com as entrevistas foi realizada a coleta de dados.

A hipótese inicial pressupunha que algumas dimensões da gestão escolar não eram consideradas pelas diretoras de escola, e em sua análise a pesquisadora confirmou a hipótese. Evidenciou-se que as diretoras de escola, devido às demandas do cotidiano escolar e à falta de clareza sobre o que se espera delas, apresentaram dificuldades no enfrentamento e desdobramentos das dimensões da gestão escolar.

À luz da legislação do município de Itapevi, no decorrer da dissertação, a pesquisadora relacionou seis dimensões da Gestão Escolar - Pedagógica, Resultados Educacionais, Democrática e Participativa, Administrativa, Pessoas, Clima e Cultura escolar - ao conjunto de saberes necessários para a prática do Diretor de Escola pública municipal. Como exemplo, o planejar é um dos saberes considerados pela autora.

Carmo (2015) é pesquisador na área de Administração e desenvolveu sua pesquisa enquanto mestrando do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Administração. Sua visão sobre a gestão da escola pública possibilitou a ampliação da perspectiva da administração relacional e material.

Na pesquisa, o autor buscou entender como se organiza a prática da gestão escolar em uma unidade de ensino público municipal. Sua observação se fez por meio da identificação de elementos que organizam a prática da gestão escolar, da compreensão das características da gestão escolar como processo relacional e da caracterização do contexto em que a gestão escolar está inserida.

Como método de pesquisa qualitativa utilizou a *Shadowing*, abordagem que possibilitou ao pesquisador acompanhar sistematicamente a diretora de escola em suas ocupações diárias e na atuação e resolução de situações cotidianas. Para auxiliar na caracterização do contexto da escola, fez análise documental. Os dados coletados foram analisados pelo método de Análise de conteúdo, sendo posteriormente categorizados pelo autor.

Com foco nas dinâmicas e nas relações humanas e materiais, procurou compreender como a prática da gestão se organiza, fundamentando o referencial teórico especificamente em Schatzki (1996, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005, 2006). Sustentou as concepções e conceitos em Lück (2011); Werle (2003); Day (2007);

Ferraço (2002); Watson (2001); Cunliffe (2014); Drucker (1986); Vargas e Junquilha (2013); Paro (2010); Czarniawska (2007); Franco (2005) e Junior (2012).

Os resultados da pesquisa mostraram a influência dos interesses da comunidade escolar sobre a gestão, destacando os imprevistos e a natureza emergente do ser diretor. A gestão escolar foi apontada como fenômeno que acontece a partir de demandas inesperadas (fragmentos de práticas).

A conclusão da pesquisa demonstrou que a gestão das escolas públicas brasileiras sofre influência no modo como é praticada. O diretor de escola está em constante processo de emergências, em contínuo vir a ser gestor. Em suas análises finais, o autor chegou ao entendimento de que a gestão escolar é um fenômeno social de caráter emergente e indeterminado, não se resumindo ao exercício de funções pré-determinadas.

Santos (2017), apresentou uma pesquisa com características diferenciadas das demais pesquisas selecionadas. O *locus* da pesquisa foi o Serviço Social da Indústria - São Paulo (SESI-SP) e os sujeitos da pesquisa foram diretores de escola e supervisores de ensino dessa instituição.

A pesquisadora se propôs a investigar se e como o supervisor de ensino contribui para a formação continuada do diretor de escola. Com esse objetivo, compreendeu a formação continuada ofertada aos diretores como possibilidade de transformação da prática cotidiana.

Assumindo a função do supervisor de ensino como promotora de reflexão crítica junto ao diretor de escola, destacou a atuação pedagógica e a prática da gestão formadora como integrantes da ação supervisora. Reconheceu a dualidade e tensões do cotidiano profissional e enfatizou a contribuição para o avanço do processo de ensino e aprendizagem como inerente ao papel de educador do supervisor de ensino.

Para identificar as necessidades formativas do diretor de escola e destacar o lugar do supervisor de ensino como gestor da formação continuada dos diretores de escola, a autora realizou um questionário via *Google Drive* e analisou os dados obtidos pela Análise de prosa (ANDRÉ, 1983). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa.

As discussões embasadas na Psicologia Sócio-histórica e estudos sobre gestão escolar, supervisão de ensino e formação continuada, levaram à conclusão de que a contribuição do supervisor de ensino para a formação dos diretores de escola

acontece quando a formação continuada é realizada de modo crítico e colaborativo e considera a realidade escolar.

Fator a ser destacado nos resultados da pesquisa refere-se à função convergente entre pedagógico e administrativo do supervisor de ensino, reforçando a existência de um todo, constituído por partes.

Silva (2016), tendo por objetivo investigar as atividades prescritas como atribuições dos diretores escolares nos documentos oficiais e as atividades declaradas por diretores escolares, desenvolveu sua pesquisa a partir de três questões: 1- como estão configuradas as atividades do Diretor escolar? 2- Quais são as reais atividades do Diretor escolar no processo de formação? 3- A gestão das atividades do Diretor escolar possibilita a configuração de uma cadeia criativa?

A metodologia usada foi a pesquisa crítica com intenção colaborativa, fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

O embasamento teórico contou com Vygotsky, (1934/2001); Leontiev (1977) e Engeström (1987).

A análise de documentos oficiais, questionários e entrevistas semiestruturadas foi utilizada para levantamento de dados.

Com os resultados obtidos, a autora propôs um plano de formação educacional de cunho colaborativo a ser desenvolvido com diretores escolares do Serviço Social da Indústria (SESI) de Santo André, de São Paulo, na perspectiva da gestão em Cadeia Criativa, que produz significados a partir de compartilhamentos e parcerias (LIBERALI, 2009).

A pesquisa possibilitou compreender que as atividades dos diretores escolares da rede selecionada são fragmentadas, sendo necessários investimentos no processo de formação continuada centrada na escola.

Oliveira (2016), impulsionada pelo questionamento “o que é ser gestor escolar no contexto da escola pública”, descreveu numa perspectiva hermenêutica a experiência de duas gestoras escolares, trazendo a percepção sobre a leitura do mundo manifesta por concepções históricas, políticas e econômicas.

Para sua investigação, a pesquisadora escolheu o método qualitativo, o que possibilitou privilegiar a experiência, escuta e diálogo.

A pesquisadora, optou por entrevistas gravadas (áudio), transcritas, textualizadas, transcritas e literaturalizadas; diário de campo; fotografias; observação participante; acesso e análise de documentos e validação de pressupostos de

e confiabilidade no cumprimento de normas éticas. Segundo a pesquisadora, esses procedimentos foram utilizados de modo a potencializar pensar sobre o ser gestor.

Fundamentou seu trabalho teoricamente em três pensadores: Martin Heidegger, Paulo Freire e Jorge Larrosa.

Os dados foram analisados por meio da interpretação da descrição dos diálogos, do sentido da experiência, que foi observada em perspectiva existencial e reflexiva.

Ao descrever a experiência, a autora revelou três modos de ser-gestor-escolar: modos-de-ser-no-que-acontece, modos-de-ser-no-que-toca e modos-de-ser-no-que-se-passa.

Ao fim da pesquisa, o ser-gestor-escolar foi compreendido em uma visão ontológica, fenomenológica e existencial. Para Oliveira (2016), ser gestor é a unificação da totalidade/singularidade, objetividade/subjetividade, impessoalidade e intersubjetividade.

Os pesquisadores Silva, Silva e Santos (2016), trouxeram a discussão sobre os modelos de gestão presentes no período pós - LDB de 1996. Descreveram as implicações dos modelos instaurados para o campo educacional.

Em sua problematização, afirmaram que a gestão escolar é exercida como atividade secundária nas práticas educativas, sendo a gestão gerencialista o modelo preconizado e confirmado pelo Estado.

Os estudos selecionados situaram-se no campo da gestão escolar e tomaram a formação continuada do diretor de escola como objeto central de sua análise. Os pesquisadores partiram do entendimento de gestão como processo político-histórico e coletivo e do gestor como sujeito de fundamental importância no cotidiano escolar.

Objetivamente, cada pesquisa trouxe contribuição ímpar, ao mesmo tempo em que as temáticas foram se apresentando gradativamente como complementares, no que tange ao interesse comum dos pesquisadores pela temática.

O mapeamento foi de extrema importância para a ampliação da compreensão sobre diferentes aspectos referentes ao diretor de escola, como por exemplo: o conceito de gestão, as concepções de gestão expressas pelos diretores, a influência da formação continuada no cotidiano da gestão escolar, o papel do diretor de escola na formação continuada, necessidades formativas, saberes necessários à prática de gestão, organização da prática de gestão escolar.

As investigações realizadas pelos autores apontaram referências de análise dos dados levantados nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa. Entre outras temáticas de grande relevância se destacaram: a importância da compreensão do cotidiano escolar pelo diretor de escola, o caminho percorrido para ser diretor de escola, a falta de sintonia entre o prescrito e o cotidiano da escola.

Assim, realizar um levantamento bibliográfico é ação reflexiva, é aprofundar-se no conhecimento já constituído e socializado, é reconhecer e valorizar a trajetória de diferentes pesquisadores. Além disso,

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006, p. 266).

A produção de conhecimento realizada por meio da prospecção da informação já produzida é ação coletiva, que projeta a intenção criativa, registros, análises e conclusões de diversos sujeitos que ousam preservar a história, problematizar suas hipóteses e divulgar cientificamente suas investigações.

No próximo capítulo são apresentados os autores e os principais conceitos que embasaram este estudo.

## CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda os principais conceitos que envolvem os estudos realizados nesta pesquisa. A fundamentação conceitual apresentada tem por base as definições e significados de: Gestão escolar, de Lück (2009 e 2015); Organização escolar e concepções, de Libâneo (2018); Formação continuada, de Marin (2019); Administração escolar, de Paro (2012 e 2016); O papel do diretor, de Alonso (1976); Desenvolvimento profissional, de Imbernón (2011) e Saberes, de Tardif (2014).

Este referencial teórico foi criteriosamente selecionado por trazer os significados dos principais conceitos utilizados nesta pesquisa e em razão de a teoria adotada pelos autores ser de grande credibilidade científica.

Para esta pesquisa, os conceitos-chaves e seus significados estão abaixo descritos:

### **Gestão escolar**

Segundo (LÜCK, 2015, p. 27), “gestão é um conceito relativamente novo, superador do enfoque de administração”. A autora definiu o conceito em “área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino” (LÜCK, (2015, p. 15). E categorizou o conceito em:

Gestão educacional: referente aos sistemas de ensino.

Gestão escolar: referente à escola.

- O estudo realizado nesta pesquisa está voltado à gestão escolar.

Ainda segundo a autora, gestão escolar “é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromisso com os princípios da democracia” (LÜCK, 2009, p. 24).

Lück (2009) ampliou a conceituação e trouxe outras definições de gestão escolar, como:

Área de atuação profissional, que está a serviço da realização do planejamento, da organização, da liderança, da mediação, da coordenação, do monitoramento

e avaliação dos processos voltados à promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Dimensão da educação, que tem como objetivo promover a organização, mobilização e articulação de todas as condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos dos estabelecimentos de ensino.

Estratégia de intervenção, que é de caráter abrangente, com a finalidade de promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, para que se tornem potentes na formação e aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista da estrutura organizacional, é importante considerar que gestão escolar é uma área-meio, não tendo um fim em si mesma, e por isso sempre visa a melhoria dos processos educacionais.

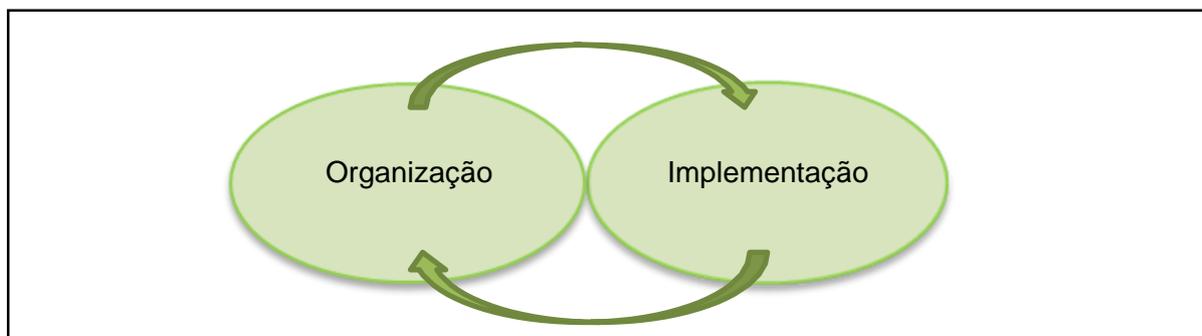
A autora também afirmou que a gestão escolar pode ser apresentada em dez dimensões, agrupadas em duas áreas: organização e implementação.

As dimensões da área de organização são as que objetivam a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Embora, por si só, não promovam os resultados desejados, são imprescindíveis para que as dimensões capazes de os fazer sejam realizadas de maneira mais efetiva.

As dimensões da área de implementação são vinculadas à produção de resultados e têm a finalidade de promover transformações no contexto escolar. “Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional” (LÜCK, 2009, p. 26).

A autora afirma ainda que as áreas têm relação interativa.

**Figura 1-** Relação interativa entre as áreas



**Fonte:** Lück (2009). Figura elaborada pela pesquisadora.

**Tabela 1-** Áreas e dimensões da gestão escolar

Área de organização	Área de Implementação
Dimensões	Dimensões
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;</li> <li>- Planejamento e organização do trabalho escolar;</li> <li>- Monitoramento de processos e avaliação institucional;</li> <li>- Gestão de resultados educacionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão democrática e participativa;</li> <li>- Gestão de pessoas;</li> <li>- Gestão pedagógica;</li> <li>- Gestão administrativa;</li> <li>- Gestões da cultura escolar;</li> <li>- Gestão do cotidiano escolar.</li> </ul>

**Fonte:** Lück (2009). Tabela elaborada pela pesquisadora.

No processo de gestão, cada uma das dimensões é elemento fundamental, embora apresentadas separadamente na tabela, na prática educacional elas são inter-relacionadas e interdependentes, fazendo com que as ações sejam concretizadas a partir de combinações entre as dimensões das áreas de organização e implementação. E qualquer visão que exclui alguma dimensão é limitada e não permite a articulação de concepções (LÜCK,2009).

Essa autora declarou que “o 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” (LÜCK, 2009, p. 28-29).

### **Organização escolar e concepções**

Ao apresentar alguns elementos da organização escolar, Libâneo (2018) distinguiu duas concepções:

Concepção científico-racional: em que a organização escolar é objetiva, neutra, com funcionamento racional, hierárquico e centralizado.

Concepção sociocrítica: em que a organização escolar é sistêmica, relacional, democrática e colaborativa.

O autor apontou que as concepções adotadas definem os estilos de gestão, que são denominados como:

Técnico-científica: gestão centralizada no papel do diretor de escola.

Democrático-participativa: gestão colaborativa.

Em continuidade, o autor ainda considerou a organização escolar como cultura, na qual a partir de seus interesses e objetivos, os integrantes constituem uma cultura organizacional.

### **Formação continuada**

Ao analisar os termos comumente usados nos discursos dos profissionais e dos setores de administração da educação, Marin (2019) define formação continuada como “atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 2019, p.113).

A autora destaca a importância do repensar crítico sobre os termos, “pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 2019, p. 105). Isso significa que o uso do termo não é apenas semântico, mas revela a concepção sobre a formação de professores e de diretores de escola e influi sobre o desempenho das funções desses profissionais na escola.

Três termos foram apontados pela autora como similares: Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada, que possuem em comum a manifestação a partir do eixo conhecimento e trazem aspectos específicos que os revelam como complementares entre si.

- As investigações realizadas nesta pesquisa consideram as concepções e ações decorrentes do uso do termo formação continuada.

### **Administração escolar**

Paro (2012), apresentou três conceitos:

Administração em geral: independente de qualquer estrutura social;

Administração capitalista: determinada socialmente pelo capitalismo;

Administração escolar: realizada por meio de uma formação econômico-social e determinada pelas forças sociais.

O autor afirmou que a administração está presente em todo tipo de organização social e a definiu conceitualmente como “utilização racional de recursos para atingir fins” (PARO, 2012, p. 41). E afirmou que a atividade administrativa pode ser articulada com o objetivo de conservação de uma determinada ordem social ou com o objetivo de superação de certa ordem social.

Segundo o autor, a educação se revela como elemento de transformação social, logo a administração escolar deve priorizar as relações com a transformação social.

Para os propósitos deste trabalho, o conceito de administração escolar é relevante, principalmente para situar os objetivos das ações administrativas do diretor de escola.

### **O papel do diretor**

Alonso (1976), considerou a escola como “organização social com atribuições institucionalmente estabelecidas” (ALONSO, 1976, p. 2), sendo então necessário analisar os “papéis existentes e responsáveis pelo cumprimento das funções gerais que incumbem à escola” (ALONSO, 1976, p. 2).

A autora destacou que “os papéis constituem elementos estruturais ou normativos que definem o comportamento esperado, bem como os direitos e deveres das pessoas incumbidas de sua execução” (ALONSO, 1976, p.108).

Alonso (1976) apresentou algumas características referentes ao papel:

- Representam posições e cargos;
- São definidos a partir de expectativas determinadas pelas instituições;
- São mais ou menos flexíveis;
- São complementares e interdependentes;
- Variam quanto ao objetivo;
- Apresentam uma dimensão pessoal.

Entre os papéis enfatizados pela autora, está o do diretor da escola, que tem seu papel definido “pela necessidade de manter o equilíbrio interno da organização” (ALONSO, 1976, p.113). A autora afirma ainda que o diretor de escola precisa conhecer as expectativas a respeito de seu papel, pois esse conhecimento interfere no desempenho de suas funções.

## **Desenvolvimento profissional**

Imbernón (2011) compreendeu a formação como importante integrante de desenvolvimento profissional, além de ser elemento de estímulo e de luta por melhorias sociais. E alertou que outros fatores também cooperaram para o desenvolvimento profissional.

Para o autor, o desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, que inclui os dilemas, as dúvidas e as divergências, não se restringindo apenas a realização de uma função. Afirmou que “esse conceito inclui o diagnóstico das necessidades do professor enquanto membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas para a satisfação dessas necessidades profissionais” (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

O autor destaca ainda que, conceitualmente, desenvolvimento profissional pode ser concebido como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais” (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Sobre o conceito de profissão, o autor asseverou que “não é neutro nem científico, mas é produto de determinado conteúdo ideológico e contextual” (IMBERNÓN, 2011, p.28). Em outras palavras, é possível dizer que a profissão é legitimada pelo contexto e pela sociedade.

## **Saberes**

Tardif (2014), enfatizou que o Saber é profundamente social, ao mesmo tempo que é individual, além de ser adaptado e transformado pela prática profissional docente.

Para o autor, o saber docente é social, por pelo menos cinco motivos:

- Porque é partilhado por todo um grupo de agentes;
- Porque sua posse e utilização repousam sobre um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização;
- Porque seus objetos são as práticas sociais;
- Porque o que é ensinado e a maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais;
- Porque é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira.

Na definição adotada pelo autor, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p.11). Ele afirma ainda que o saber docente está relacionado com a pessoa e a identidade profissional, com a experiência de vida e com a história profissional.

Nesse panorama, o Saber não deve ser separado do trabalho docente, das realidades sociais, organizacionais e humanas.

Tardif (2014), traz ainda a ideia de que “é impossível compreender a natureza do saber docente sem relacioná-lo com o que os docentes, nos espaços de trabalho cotidianos são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2014, p.15).

Os autores que compõem esse referencial teórico possibilitaram rigor científico no desenvolvimento desta pesquisa. E os conceitos defendidos por eles embasaram a investigação e subsidiaram o estudo sobre a formação continuada dos diretores de escola.

O próximo capítulo trata das formas de organização que constituem historicamente a Administração. Considerando as especificidades da escola e dos objetivos inerentes ao ambiente educacional, a administração é apresentada a partir de três aspectos: Capitalista, Em geral e Escolar.

## CAPÍTULO 3 - PROCESSO HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO

*A educação, contudo, não se inscreve na esfera da produção material de cujo âmbito emergiu o modelo empresarial de administração. A educação é, ao contrário, um trabalho não material e, mais do que isso, se situa naquela modalidade da produção não material em que o produto não se separa do processo de sua produção.*

Dermeval Saviani

Na perspectiva da construção deste capítulo, a análise histórica realizada está a serviço da compreensão da estrutura administrativa escolar, considerando o diretor como sujeito da ação administrativa e da organização das relações humanas vigentes na escola. A fundamentação teórica deste capítulo está em Paro (2012 e 2016), Catani (2017), Rosar (2012), Chiavenato (2003), Alonso (1976), Lombardi (2012) e Libâneo (2018).

### **3.1 - Administração capitalista**

Como opção de organização didática, ao falar sobre administração, é válido iniciar, ainda que de um modo não aprofundado, por um panorama mais abrangente, sem apresentar de imediato as especificidades da administração escolar.

Preferi, entretanto, assumir conscientemente risco de ver introduzidas algumas passagens que, embora para alguns possam aparecer como desnecessária repetição, têm o propósito de evitar erro maior, que seria a produção de um trabalho hermético e incompreensível precisamente àqueles a quem a apreensão de seu conteúdo mais pode interessar como subsídio a sua atividade prática (PARO, 2012, p. 21).

O termo Administração comporta diferentes associações. O estudo de práticas administrativas é interpretado como Ciência Social Aplicada. A habilidade administrativa baseada essencialmente na intuição - sem métodos científicos, sem previsibilidade de resultados - é vista como Arte, no sentido de não-ciência (MATTOS, 2009). Ao se fundamentar em Princípios e Normas de produção é intitulada de Área de conhecimento. Segundo Dias (2000), o termo pode ser usado para designar uma disciplina, uma prática ou o produto gerado por essa prática.

A administração comumente difundida nas mais diversas instituições está fortemente relacionada aos princípios da eficiência e da produtividade, adotados na administração da empresa capitalista.

Segundo Catani (2017), o Capitalismo pode ser analisado com base em duas correntes: culturalista, por Max Weber (1864-1920) e histórica, por Karl Marx (1818-1883).

A *corrente culturalista* busca fatores externos à economia, e explica o Capitalismo como um modo de pensar as relações sociais-econômicas. Com uma compreensão advinda da Reforma Protestante de Lutero e Calvino, tem como ideia principal a prática profissional como vocação na busca da salvação individual e a riqueza gerada pelo trabalho como resultado de uma predestinação.

A *corrente histórica* apresenta o Capitalismo como o modo pelo qual os meios de produção são apropriados e como as relações se estabelecem por meio do processo de produção, em um sistema no qual a força de trabalho é transformada em mercadoria e em objeto de troca. Para essa corrente, o principal é a crítica à concentração da propriedade dos meios de produção nas mãos de uma classe social dominante, restando à classe dominada a venda de sua força de trabalho como único modo de subsistência.

Historicamente, a administração é um modo de organização nas sociedades capitalistas.

O modo de produção Capitalista tem como objetivo a acumulação do capital e como efeito a sua reprodução ampliada, o que decorre do modo como são organizados os seus componentes: os meios de produção e a força de trabalho (ROSAR, 2012, p. 25).

No capitalismo, a organização dos trabalhadores se constitui na função de maior importância da administração, porque estabelece a relação capital-trabalho com vistas à mais-valia.

A função da Administração é, portanto, a de exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador (ROSAR, 2012, p. 26).

A relação entre administração e capitalismo perpassa tanto a prática quanto a teoria, e se dá de maneira dinâmica, passível de aperfeiçoamento dos princípios de organização para efetivação do atendimento das necessidades da sociedade.

Ainda segundo Rosar (2012), com a expansão da produção industrial surgiu a necessidade de novas formas de organização do trabalho.

A autora relata que Frederick Taylor, projetando maior produtividade e lucratividade por meio de uma produção padronizada com uso das máquinas, desenvolveu métodos racionais de organização do trabalho manual, que buscava o melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais.

No sistema de Taylor perpetuou-se a divisão do trabalho, simplificando o trabalho manual e criando a necessidade do desenvolvimento tecnológico. A estrutura hierárquica, com a presença de chefia, mantém a separação entre quem planeja e quem executa, entre trabalho manual e intelectual, tendo na organização da produção a forma de aperfeiçoamento com os meios técnicos.

Rosar (2012) também descreveu que Jules Henri Fayol, um dos teóricos da ciência da administração, formulou princípios em sua teoria clássica da administração, que demonstravam uma estrutura e funcionamento organizacional com prevalência da subordinação do trabalho ao capital, com controle do processo produtivo por uma direção industrial. O comando e a direção são a garantia do controle operacionalizado por meio da hierarquia, desde o planejamento até a execução do processo produtivo.

Quanto à organização do trabalho, Taylor propôs o maior controle da direção sobre o trabalhador, assumindo que, quanto mais submisso, mais produtivo. Tanto o modelo de Taylor quanto o de Fayol pautavam-se na centralidade da empresa como garantia de produtividade.

Ainda segundo Rosar (2012), Elton Mayo - outro teórico da administração - ao propor a escola de relações humanas em decorrência do surgimento das centrais sindicais americanas, lançou a lógica da cooperação e viu nos grupos formados naturalmente pelos trabalhadores um modo de exploração e obtenção de controle para maior produtividade. Essa nova organização foi uma tentativa de integrar totalmente os trabalhadores na estrutura de produção, e de minimizar a função da estrutura hierárquica.

Diferentes formas organizativas do processo produtivo e novos modos de subordinação do trabalhador foram colocados com as propostas da escola de relações humanas, na qual, em conformidade com o crescimento do capitalismo, dava-se a organização dos trabalhadores.

A autora destacou Peter Drucker como um dos principais teóricos da administração e afirmou que Drucker rompeu com as proposições da escola de relações humanas, e trouxe a perspectiva industrial como modelo de organização do esforço humano para outras instituições não industriais, enfatizando a importância do conhecimento originado internamente nas empresas para o crescimento das instituições capitalistas.

Rosar (2012), afirmou que, para Drucker, o bem comum era responsabilidade dos administradores, porque o governo já não era capaz de guardar o bem comum em uma sociedade pluralista de organizações. Nesse sentido, a relação entre empresa e governo deveria ser complementar. Outro destaque do pensamento desse autor está na mudança de foco da empresa, que antes centrava-se no processo, e passou a ser substituído pelo foco nos resultados. Além disso, elaborou objetivos que definiram as áreas de atuação do gerente e do trabalhador subordinado e os resultados esperados, e constituiu indicadores de desempenho sob os quais ambos eram avaliados.

A teoria Neoclássica da administração de Drucker e outros autores destaca a administração como prática em que as ações precisam de planejamento, organização, direção e controle.

O que se pretende destacar com esse histórico é que, embora a administração não seja determinante para o desenvolvimento do capitalismo, ela surge dele.

Outro ponto de grande relevância foi o fomento da análise das possibilidades e consequências da aplicação da administração capitalista na prática do processo educacional.

### **3.2 - Administração em geral**

Prevalecendo o caráter crítico da investigação, aqui é apresentado o conceito da administração em geral, sem a inserção dos condicionantes sociais e econômicos como indutores de seu significado, alteradores de sua prática e influenciadores dos resultados esperados em uma estrutura social determinada.

Todavia, não se trata de verificar a administração de um ponto nulo de condicionantes. Na realidade, os condicionantes são outros, e a forma de apresentação da atividade administrativa também se diversifica.

O foco desta análise está no modo simples e puro que a administração pode ter em sua essência, independentemente do contexto histórico em que se situa, ou seja, a administração comum a qualquer instituição.

Paro (2012), afirmou que “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25). O que pela proposição de objetivos racionalmente realizáveis se torna uma atividade exclusivamente humana.

A utilização de recursos, entendidos pelo autor como materiais (ferramentas, instrumentos, máquinas, estradas, edifícios, fábricas) e conceituais (conhecimentos e técnicas) pressupõe o uso da razão, a adequação ao fim que se objetiva e o emprego de forma econômica.

Essas duas dimensões estão intimamente relacionadas. Adequação aos fins significa que dentre os meios disponíveis há que selecionar aqueles que mais se prestam à atividade ou atividades a serem desenvolvidas com vistas à realização de tais fins.[...] A dimensão econômica se faz presente à medida que o alcance se concretiza no menor tempo possível e com o dispêndio mínimo de recursos (PARO, 2012, p. 26).

Diversas instituições com multiplicidade de objetivos agregam serviços e funções na sociedade, obtendo um trabalho conjunto com os esforços despendidos

coletivamente, embora atuando em diferentes espaços. Vale destacar que o emprego racional do esforço humano é campo teórico-prático da administração.

Um dos fenômenos marcantes do século atual é o surgimento de uma sociedade de organizações. [...] essas organizações agem entre si e, embora sejam interdependentes, elas têm de viver e trabalhar juntas. Nenhuma dessas organizações existe por si só. Cada vez mais aumenta a interdependência organizacional, pois as organizações contratam entre si a própria execução das funções (CHIAVENATO, 2003, p. 154).

A utilização racional de recursos, como atividade administrativa, é prática existente nas diferentes organizações sociais e sempre existiu como necessária atividade da vida humana.

A Administração é uma atividade essencial a todo esforço humano coletivo, seja na empresa industrial, na empresa de serviços, no exército, nos hospitais, na Igreja etc. O ser humano cada vez mais necessita cooperar com outras pessoas para atingir seus objetivos. Nesse sentido, a Administração é basicamente a coordenação de atividades grupais (CHIAVENATO, 2003, p. 154).

É imprescindível dizer que, administrativamente, os princípios de racionalização podem ser aplicados à ação individual. Porém, é no esforço humano coletivo que se expressam sua importância e legitimidade.

Situações de trabalho que são comuns e rotineiras são passíveis de serem executadas isoladamente, porém as atividades que envolvem diversas pessoas necessitam de processos específicos para organizar o esforço coletivo.

Sobre os campos da administração, Paro (2012) classifica em duas rubricas:

*Racionalização de trabalho*: referente às relações humanas com a natureza, no processo administrativo.

*Coordenação*: se refere às relações das pessoas entre si, no interior do processo.

Sucintamente, é possível dizer que a relação das pessoas com a natureza ocorre em situações e processos de aperfeiçoamento de seus conhecimentos e técnicas para realização de seus objetivos. Enquanto sujeito, o ser humano se diferencia, domina e modifica a natureza em seu benefício. E as relações estabelecidas entre si trazem o caráter social do trabalho, o que envolve mais de uma pessoa, já que a atividade humana acontece a partir de seu relacionamento cooperativo em grupo.

Para não incorrer no erro de ignorar as interferências de condicionantes na administração em geral, é importante destacar que, ao longo da história, a administração tem sofrido modificações a partir de especificidades da sociedade em que ela é (ou era) praticada.

A atividade administrativa participa também das contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.) em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada. Por isso, sua realização concreta determina, ao mesmo tempo em que é determinado por essas forças (PARO, 2012, p.41).

Como que em um ciclo, a administração assume processos e procedimentos de outras situações, ampliando e aplicando procedimentos para atingir seus objetivos com maior efetividade, ao mesmo tempo em que também se utiliza de repetições procedimentais que, por sua incontestabilidade, são continuamente aplicados em situações diversas.

Sem a pretensão de esgotar o assunto - que certamente ainda poderia ser explorado no viés da *práxis reflexiva* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977) - entre outros destaques o que se julga fundamental é a consciência de que a atividade administrativa, em uma perspectiva geral, não deixa de ter finalidade técnica. Porém, tem no ser humano e suas relações seu ponto de força e de grandeza.

### **3.3 - Administração escolar**

A administração escolar não constituiu um campo teórico próprio, nem mesmo um conjunto de normas e práticas estabelecidas especificamente para ser aplicado na escola e no sistema escolar.

Como a administração escolar não se faz no vazio - ao contrário, é impactada por questões sociais - a atividade administrativa adotada pelos teóricos da Administração escolar, na busca de cientificidade, fundamenta-se na administração que se aplica a toda e qualquer instituição ou na administração empresarial de uma sociedade capitalista.

Uma tendência recente para estabelecer teorias aplicadas à Administração Escolar é a que consiste em reunir um conjunto de preceitos gerais coerentes que permitam a formulação e testagem de hipóteses que podem levar à reformulação de proposições ou mesmo de princípios já estabelecidos. Os preceitos gerais são formulados com base em conclusões científicas e se propõem a explicar os fenômenos da Administração Escolar através de conclusões provindas das diferentes ciências. Esta é uma forma de se tentar estabelecer estreita relação entre a teoria geral e a prática comumente observada. É o caso da utilização dos conceitos de 'sistema' de 'papel' ou de 'liderança' aproveitados para a Administração e particularizados para a Administração Escolar (ALONSO, 1976, p. 137).

Os teóricos que se dedicam ao tema Administração Escolar adotam os princípios generalizantes da aplicabilidade de ações administrativas comuns, adaptando procedimentos e técnicas para que o que foi elaborado para empresas em geral seja também exequível na instituição escolar.

Para Lombardi (2012), na administração escolar podem ser identificadas aplicações de teorias da administração de empresas. O principal motivo para essa aplicação está em considerar que o modelo capitalista é universal, sendo estruturalmente conformado às bases sociais, com representatividade das diferentes sociedades e favorecimento dos interesses das instituições privadas e governamentais.

Nesse caso, a administração escolar adota uma pretensa universalidade dos princípios da administração utilizados na empresa capitalista, como se eles, mecanicamente, pudessem ser transplantados para todas as organizações de modo geral (LOMBARDI, 2012, p. 22).

Equivocadamente, métodos particulares e condicionantes específicos são tratados como gerais e cabíveis ao contexto escolar.

Na verdade, essa absolutização da administração capitalista - considerada a administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações - nada mais é do que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, pela ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como mais perfeito modelo de sociedade possível (PARO, 2012, p.164).

A escola, por ser uma instituição com interação social, com relação de trabalho interpessoal entre seus profissionais, com atividade específica, no caso a educação, pressupõe uma organização dos recursos, condizentes com o serviço prestado para fins educacionais.

Organização, no campo educacional, é uma expressão associada ao mesmo sentido que administração. Logo, organização escolar é entendida como atividade de administração escolar.

Racionalização de recursos, planejamento do trabalho escolar e acompanhamento da vida funcional dos profissionais atuantes na escola são procedimentos que pertencem à atividade de administração escolar.

A maioria dos autores que estudam as tarefas de administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, as reúne todas no conceito de *administração*, configurando-se assim uma ciência da administração ou uma teoria da administração. Tais tarefas remetidas à escola configuram a *administração escolar* (ou educacional, conforme o âmbito de análise), sendo a ação de organizar, uma parte dela (LIBÂNEO, 2018, p. 86).

A especificidade das relações interativas nas instituições educacionais, principalmente a escola, atribui ao termo organização o significado de unidade social. Nesse sentido, podemos ver a escola como uma organização na qual sobressai a interação para a promoção da formação humana (LIBÂNEO, 2018).

Para Lombardi (2012), visões socialmente difundidas sobre a escola, sobre o diretor de escola e sobre a administração, obscurecem a importância histórica e interferem na forma de administrar a escola. O autor organiza em três aspectos tais visões, sendo o primeiro a “visão a-histórica”, o segundo a “perspectiva anacrônica”, e o terceiro a “visão idealizada”.

*Visão a-histórica:* acredita que a escola possui uma organização inalterada, sendo uma instituição que sempre existiu com a mesma estrutura. A ideia de permanência, de atemporalidade, transforma os sujeitos, os recursos materiais e os meios em objetos estáticos, sem passado ou futuro, apenas existentes no presente. A visão administrativa não é estabelecida com clareza e objetivos, estando firmada na crença de que os processos e resultados serão sempre os mesmos, independentemente do “tipo” de administração que se realize.

*Perspectiva anacrônica:* considera a escola de ontem como melhor do que a atual, tanto na estrutura, na disciplina e áreas do conhecimento, quanto na administração escolar. Tal concepção tem no discurso e na memória o direcionamento da atividade escolar, e assenta-se no passado como qualitativamente superior. A administração escolar reside na reprodução de opiniões arraigadas, sem projeção de ações que possibilitem transformação social.

*Visão idealizada:* toma a escola como expressão de uma sociedade ideal. Lugar de apreensão de todas as relações sociais como mera representação, em que seus agentes são espectadores de uma realidade distorcida. A administração escolar é colocada como construção de ideias, em detrimento do tratamento de situações reais. A idealização atrapalha a solução de problemas reais.

Sobre as visões arraigadas a respeito de escola e administração escolar, o autor conclui:

É preciso compreender que a escola não é uma instituição estática capaz de moldar o sistema social e resolver os problemas que ele apresenta. É essa dimensão que a filosofia e a história da educação ajudam a entender: que a escola que temos é um produto da ação concreta e objetiva de homens; que a escola, como qualquer outro aspecto do mundo, da sociedade e da vida, se transforma; que, com base na escola que temos, aprendemos com a história que é possível construir uma outra escola, transformá-la e inseri-la em um projeto de sociedade mais justa e igualitária (LOMBARDI, 2012, p. 19).

O que se quer destacar é que, apesar da tendência teórica pela aplicação da administração capitalista na escola, a maioria dos teóricos da Administração escolar negam a similaridade entre empresa e escola.

As especificidades da organização escolar em lidar com o humano, em todos os seus processos, como participante e beneficiário de seus serviços educacionais, retoma uma administração diferenciada dos processos de produção material nas

empresas.” Diferentemente de pregos e parafusos, os alunos sentem e falam, colocando a organização escolar em situação peculiar em relação às demais” (PARO, 2012, p.166). Outro fator de diferenciação é a natureza do trabalho, que consiste na produção de conhecimento historicamente constituído.

Segundo Paro (2012), ao olhar a administração escolar com merecida atenção, é possível considerar ao menos dois posicionamentos teórico-práticos. O que se coloca em defesa dos procedimentos administrativos da empresa capitalista, justificados pela função empregatícia da escola, e outro que se coloca contra a presença da prática administrativa na escola.

A concepção que a defende sustenta-se na necessidade de promover a eficiência e a produtividade na escola, além do já citado princípio de que todos os procedimentos, métodos e técnicas utilizados nas diferentes organizações são iguais, e, no entanto, a universalidade se aplica. A concepção que nega a necessidade de qualquer atividade administrativa na escola situa-se na condição burocrática e autoritária, que considera intrínseca a administração. Toma como crucial - para o exercício democrático das relações - a ausência de processos administrativos no sistema escolar.

A compreensão assim apresentada nas duas concepções é vista a partir de equívocos conceituais e polarizações entre a aceitação e a negação literal, pois não considera a especificidade da organização escolar e as relações humanas que lhe são comuns, e nem mesmo toma a escola como local de busca sistemática e organizada do saber historicamente produzido.

Ambas revelam, assim, seu caráter acrítico com relação à realidade concreta, tendo em vista que permanecem no nível da aparência imediata, sem se aprofundar e na captação das múltiplas determinações do real (PARO, 2012, p.18).

Outra perspectiva de entendimento que não se integra a esses dois tipos de visão considera a administração voltada para a transformação social. Nela, a administração não tem fim em si mesma, nem existe por si só. “Consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola” (PARO, 2016, p. 89).

A administração escolar está ligada aos fenômenos sociais e é histórica. Influencia e sofre influências de determinantes sociais, políticos e econômicos.

No próximo capítulo, o papel do diretor será pautado a partir de sua constituição histórica, tendo como contexto o território nacional. A correlação de época e contexto traz a ideia de caracterizar histórica e politicamente a administração educacional e seus agentes diretivos, entre os quais está o diretor de escola.

## **CAPÍTULO 4 - CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA NO TERRITÓRIO NACIONAL**

A historicidade apresentada neste capítulo tem seu início nos períodos do Brasil Colônia e transita historicamente até a Nova República. A abordagem histórica possibilita ultrapassar a visão acrítica, demonstrando que a constituição do papel profissional do diretor de escola deve ser vista a partir de um contexto e compreendida como processos de transformações sociais e políticas. O arcabouço teórico deste capítulo está embasado em Fonseca e Menardi (2012), Negrão (2008), Penteado e Neto (2012), Andreotti (2012), Gallindo (2012), Clarck (2012), Minto (2012), Lück (2009 e 2017), Paro (2016), Libâneo (2018) e Alonso (1976).

Valer-se do contexto histórico é apoderar-se do fio condutor que permite a análise sob a ótica das mudanças do cenário educacional e das situações determinantes.

### **4.1 - O papel administrativo nos Períodos do Brasil Colônia**

A administração colonial estava centrada no poder da coroa portuguesa. A educação na colônia estava a cargo da Companhia de Jesus, cujos membros compunham a organização escolar jesuítica. Na administração geral, encontrava-se o Provincial Geral, responsável pelo funcionamento dos colégios da ordem. Como autoridade máxima do colégio estava o reitor, que tinha a função de zelar pelo bom funcionamento dos estabelecimentos. Na orientação pedagógica estava o prefeito de estudos, que mantinha dois auxiliares: o prefeito de estudos inferiores, que ajudava na direção e orientação das escolas, e o prefeito da disciplina, responsável pela ordem e o bom comportamento no andamento dos trabalhos. Depois deles estavam o professor, o bedel e o aluno.

A administração da escola jesuítica mantinha a rígida hierarquia detalhada pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* ou simplesmente *Ratio Studiorum*, publicado em 1599. Pela realidade da colônia, algumas adaptações e novos elementos administrativos foram realizados para atingir os objetivos da Ordem.

Embora possamos discordar desses objetivos e mesmo de certos métodos utilizados para alcançá-los, somos forçados a reconhecer os méritos da administração dos Jesuítas que, sem dúvida, mostrou-se eficiente na busca de seus ideais (FONSECA e MENARDI, 2012, p. 44).

### **Período Pombalino – 1750-1777**

Nesse período, a administração era centralizadora e feita por Portugal ou por seus agentes. Na colônia, até 1759 a educação esteve a cargo da Companhia de Jesus. O foco da educação jesuítica se restringia à transmissão de informações sobre as primeiras noções da língua portuguesa, com o objetivo catequizar os indígenas e levá-los a seguir a fé católica. A organização educacional adotada constava no *Ratio Studiorum*<sup>4</sup>, que explicitava o conjunto de regras sobre a organização, administração, pedagogia e princípios do catolicismo.

O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, de acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações... (NEGRÃO, 2008 p. 155).

A administração da escola jesuítica seguia a forte hierarquia detalhada pelo *Ratio Studiorum*, com relações de poder e obediência. Ainda assim, em atendimento às especificidades e realidade da Colônia, os jesuítas implantaram modificações para alcançar o maior êxito na evangelização.

No período pombalino as normas educacionais foram modificadas pelo Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que extinguiu todas as escolas organizadas pelos jesuítas e estabeleceu um novo regime educacional. Como consequência da extinção dos colégios jesuítas, foi criado o cargo de diretor geral dos estudos, marcando a influência da coroa portuguesa na administração educacional.

---

<sup>4</sup> *Ratio Studiorum* significa método de estudo, em latim

A educação passou a ser administrada e organizada pelo e para o Estado.

Assim, em lugar de um sistema educacional organizado, estruturado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral dos estudos subordinado ao rei, marcando assim a ingerência do Estado na educação (FONSECA e MENARDI, 2012, p. 48).

O diretor geral dos estudos tinha, entre suas responsabilidades, ações de aplicação de exames para provimento dos cargos de professores, concessão de funcionamento de escolas e designação de pessoas para verificação do estado das escolas e professores.

### **Período Joanino – 1808 a 1822**

Foi marcado pela vinda da família real ao Brasil, o que provocou fortes mudanças no campo educacional, com a criação de novos cursos, abertura de instituições educacionais e multiplicação de cadeiras de ensino.

Nos níveis primário e secundário, o diretor geral de estudos era figura central da administração, controle e fiscalização: autorizava o ensino, nomeava professores e permitia a abertura de escolas, garantindo a perpetuação do poder do rei.

No nível superior, o professor-diretor administrava, representando a centralização de poder nas mãos da corte portuguesa. As primeiras escolas de nível superior foram criadas logo da chegada da corte portuguesa. A primeira foi a Escola de Medicina da Bahia, criada pelo príncipe regente D. João, em fevereiro de 1808. Logo em seguida, em novembro de 1808, D. João criou no Rio de Janeiro a Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia.

## 4.2 - Criação do cargo de diretor no Período Imperial

Tem sua importância histórica na administração escolar, destacando-se com a criação do cargo de diretor.

Sobre o sistema escravagista, o Brasil colônia começava sua vagarosa caminhada para mudanças pontuais. Nesse contexto, a educação tomou parte das discussões políticas. E surgiu pela primeira vez o cargo de diretor de escola, em decorrência da criação do Liceu.

A Lei nº 29 de 16 de março de 1847 (BRASIL, 1847) assim estabeleceu em seu texto original:

### CAPITULO VI.

Do pessoal dos liceus

**Art. 38.** O pessoal dos liceus compõe-se de um director, quatro professores das quatro cadeiras creadas pela lei de 13 de março de 1846, e de um porteiro.

**Art. 39.** O governo nomeará um cidadão de intelligência, reconhecida probidade e patriotismo para director do liceu.

**Art. 40.** ao director incumbe:

§ 1.º. Velar sobre tudo que for concernente ao liceu, fazendo observar os presentes estatutos, e levando ao conhecimento do governo toda as dificuldades e embaraços que encontrar em sua execução, propondo os meios de removel-as, e as alterações que forem precisas.

§ 2.º. Inspeccionar com zelo e boa-fé a conducta dos professores, advertindo os no cumprimento de seus deveres, e levando ao conhecimento do governo em correspondencia reservada as faltas e Omissões em que forem encontrados.

§ 3.º. Remetter todas os annos até o dia 15 de novembro um relatório circumstanciado sobre o estado moral e material do Liceu e o mapa do número de alumnos que frequentam as aulas, com declaração dos que foram reprovados e aprovados, e dos que deixaram de fazer exame.

§ 4.º. Dar conta ao governo da provincia dos alumnos incorrigiveis e solicitar a sua exclusão do liceu.

§ 5.º. Attestar a frequência dos empregados.

§ 6.º. Conhecer e decidir em conselho de professores da justificabilidade das faltas dos alumnos.

§ 7.º. Reprehender os alumnos, designar as horas das aulas, despachar os requerimentos que lhe forem dirigidos, marcar os exames e presidil-os, ou nomear quem os presida, escolher examinadores, e exercer emfim todas as attribuições que lhe são conferidas nestes estatutos.

§ 8.º. Conceder licença de até 5 dias uteis, aos professores e porteiro.

(BRASIL, 1847)

As incumbências do diretor foram criadas em decorrência do estabelecimento do Ensino Secundário, que agrupava as matérias estudadas pelos alunos. Esse agrupamento exigia a figura de um diretor responsável pelos alunos e professores e atividades realizadas.

Diferentemente do Liceu, nas escolas de primeiras letras não havia o cargo de diretor, tendo os professores como responsáveis pela escola. Na Escola Normal a lei determinava que a escola estivesse sob inspeção direta do governo.

#### **4.3 - O diretor e as questões pedagógicas na Primeira República 1889 - 1930**

Com o emblema da instauração da nova ordem, após a Proclamação da República (1889), a escola tornou-se o símbolo da esperança, onde o saber e a cidadania trariam progresso. Assim, o período foi marcado por Reformas educacionais.

Concernente à administração escolar, especificamente no Estado de São Paulo, leis e decretos foram sancionados, com o objetivo de torná-la mais organizada. Com a abertura da Escola-Modelo, na qual as ideias dos processos intuitivos de Pestalozzi eram propagadas, o professor-diretor nomeado pelo governo tinha atribuições ligadas mais às questões pedagógicas que às questões administrativas.

Nacionalmente, com os impactos das reformas que se seguiram, a figura do diretor tornou-se cada vez mais presente na estrutura da escola. Com várias incumbências, também deveria reportar ao Governador informações sobre a escola que dirigia.

O Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, estabelecia sobre os diretores das instituições de Ensino Superior e Secundário.

#### **CAPITULO II DOS DIRECTORES**

Art. 2º Cada estabelecimento será administrado por um director, de livre escolha do Governo, a qual poderá recair em qualquer dos lentes, e um vice-director, tirado dentre estes. No impedimento de ambos, exercerá a directoria o lente mais antigo.

§ 1º Nomeado director, o lente acumulará com este cargo a função da sua cadeira.

§ 2º Quando escolhido fóra do corpo docente, o director será, todavia, profissional da sciencia ensinada no estabelecimento respectivo. Para director do Gymnasio Nacional bastará a qualidade notoria de homem de letras.

Art. 3º Incube ao director:

1º Presidir a congregação;

2º Fazer observar o regulamento;

3º Resolver ácerca dos requerimentos e representações cujo assumpto fôr da sua competencia e encaminhar os outros, segundo a especie, ao Governo ou a congregação;

4º Convocar as congregações ordenadas por este código e pelo regulamento ou, em caso extraordinario, quando tal entender preciso, ou lhe for isso determinado pelo Governo ou requerido por um lente, motivado o pedido e julgado pelo mesmo director como procedente, providenciado de modo que essas reuniões se effectuem sem interrupção dos trabalhos do estabelecimento, salvo caso de força maior, que será assignado no officio de convite e na acta;

5º Adiar, em circumstancias graves, a reunião da congregação ou suspender a sessão, inteirando disso ao Governo;

6º Nomear as commissões que não deverem ser nomeadas pela congregação;

7º Propor ao Governo, no caso de vaga ou quando ninguem se inscrever para o concurso, as pessoas que, por sua idoneidade, se acham em condições de exercer interinamente o magisterio;

8º Assignar a correspondencia official, os termos e despachos lavrados em virtude deste código ou do regulamento ou por deliberação da congregação, e com os demais membros desta as actas das sessões;

9º Executar e fazer executar as decisões da congregação, podendo, porém, suspendel-as, lhe parecerem contrarias á lei, e levar então as cousas ao conhecimento do Governo;

10º Organizar o orçamento annual, rubricar os pedidos mensaes das despesas do estabelecimento e solicitar do Governo a quantia que parecer necessaria às despesas de prompto pagamento durante um mez;

11º Realizar as despesas, fiscalizando o emprego das quantias autorizadas;

12º Informar os recursos interpostos dos actos e decisões da congregação e os pedidos de accrescimos de vencimentos e premios de obras;

13º Regular os trabalhos da secretaria e da bibliotheca e prover em tudo quanto for necessario aos serviços do estabelecimento;

14º Assistir, sempre que lhe for possivel, ás aulas, exercicios praticos e exames, e inspeccionar os cursos livres;

15º Suspender os empregados e auxiliares do ensino, com privação dos vencimentos, por um a quinze dias;

16º Nomear e demittir os conservadores, os bedeis e os serventes;

17º Receber e por si mesmo dirigir reclamações ao Governo por faltas commettidas pelos empregados que não fõrem de sua nomeação;

18º Conceder, nos estabelecimentos de ensino superior, aos membros do corpo docente e, em todos, aos auxiliares do ensino e ao pessoal administrativo até quinze dias de licença, sem prejuizo do respectivo ordenado, dentro de um anno;

19º Fiscalizar a observancia dos programmas de ensino, dando conhecimento á congregação das irregularidades que notar;

20º Apresentar á congregação o relatório mensal dos lentes, substitutos e professores, ao qual se referem os arts. 27, n. 2, e 28, § 1º.

Art. 4º Além das informações que deve dar ao Governo ácerca das ocorrências mais importantes, o director remetterá, no mez de janeiro de cada anno, um relatório circunstanciado dos trabalhos do estabelecimento durante o anno anterior, visando sobretudo o desenvolvimento do ensino.

Art. 5º Nas mesas examinadoras em que o director funcionar, lhe tocará sempre a presidencia.

Art. 6º Pelos seus actos, o director só tem que responder perante o Governo.

(BRASIL, 1901)

No decorrer das reformas, o “Decreto nº 8659 de 05 de abril de 1911 - Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica” (BRASIL, 1911) teve destaque por estabelecer autonomia administrativa às escolas, o que significava a desobrigação de justificar as decisões ao Estado. Com essa autonomia, o cargo de diretor passou a ser elegível entre os membros da escola e a prestação de contas de seus atos era restrita à instituição.

Em contrapartida à pregação de liberdades, instituída pelo Decreto nº 8659 de 05/04/1911 (BRASIL, 1911), uma nova reforma aconteceu em 1915, e o Presidente da República passou a nomear e a demitir os diretores. As responsabilidades do cargo incidiam sobre a obrigatoriedade de reportar tudo detalhadamente, por meio de relatório, ao Conselho Superior de Ensino.

O diretor de instituições de ensino secundário e superior passou a trabalhar com o vice-diretor a partir da Reforma de 1925. Ambos eram escolhidos entre os professores e submetidos à nomeação e demissão pelo Presidente da República. Com essa reforma, a autonomia na administração foi eliminada.

O Estado de São Paulo configurou-se como exceção, permanecendo sem a figura do diretor, por mais tempo. Por meio das determinações das Leis, o cargo de diretor surgiu primeiramente nas escolas Normais, Modelos, Complementares e nos Ginásios. “Nessas escolas, apesar de existir o diretor, a administração interna estava sob controle externo” (PENTEADO e NETO, 2012, p. 83).

Entre conquistas, perdas, avanços e retrocessos, as reformas nacionais e as reformas paulistas trouxeram o cargo de diretor como necessário à organização da estrutura escolar.

Nesse panorama, é válido destacar a criação dos grupos escolares, o que evidenciou o diretor como um novo profissional, que desenvolvia no ensino primário um papel central nas questões pedagógicas e nas estruturas administrativa e técnica.

Elemento-chave na instituição escolar, sua função era de transformar a simples reunião de escolas em uma escola graduada e orgânica. Único responsável pela Escola perante governo, o diretor era o interlocutor da escola com administração do ensino. O diretor do grupo escolar deveria ser elemento capaz de garantir a transformação da antiga escola de primeiras letras em uma escola primária moderna responsável por ensino renovado, e zelar pela vigência da reforma republicana (PENTEADO e NETO, 2012, p. 86).

Outro destaque é a presença da mulher em cargo eminentemente masculino, fato possível desde que os prédios comportassem seções diferentes para homens e mulheres.

A estrutura do ensino paulista sofreu outras modificações que impactaram as incumbências dadas ao diretor. Com as nomeações de delegados regionais de ensino pelo governo, a autoridade e *status* foram gradativamente diminuídos e novas atribuições foram incorporadas aos fazeres do diretor.

O Decreto nº. 3.356, de 31 de maio de 1921 (BRASIL, 1921), regulamentou as responsabilidades do diretor e acrescentou ações realizadas junto ao Delegado Regional de ensino:

#### **DECRETO N. 3.356, DE 31 DE MAIO DE 1921**

##### Secção II

##### Das atribuições do pessoal

##### **Artigo 335.** - Ao director compete :

- 1.º) orientar a pratica pedagogica dos alumnos, quando fôr para isso designado pelo Governo, e exercer a inspecção geral da escola ;
- 2.º) encerrar, diariamente, o ponto do pessoal ;
- 3.º) justificar as faltas do pessoal até 3, mensalmente, não podendo exceder de 8 por anno, e conferir o mappa de faltas de comparecimento ;
- 4.º) dar posse aos professores e demais funcionarios da escola.
- 5.º) applicar ou propôr a applicação de penas ao pessoal da escola ;
- 6.º) nomear commissões examinadoras para os exames e indicar quem substitua lentes em lincença ou impedimento ;
- 7.º) velar pela boa direcção da associação civica obrigatoria dos alumnos, requisitando do Governo as quantias necessarias para seu costeiro, nos termos do § unico do artigo 256 deste Regulamento ;
- 8.º) apreciar as notas dos exames, e dellas recorrer para o director geral da Instrucção Publica, para novo jugamento ;

- 9.º) organizar o regimento interno da escola, o qual submeterá á aprovação do director geral da Instrucção Publica ;
- 10.º) entrectar e despedir serventes ;
- 11.º) apresentar ao delegado regional um boletim mensal , e até ao 1º Fevereiro de cada anno, os dados estatísticos do movimento de escola, no anno anterior :
- 12.º) tomar as medidas urgentes que não tivessem sido previstas, sujitando-as á aprovação do Governo.

(BRASIL, 1921)

#### **4.4 - A regulamentação de carreira na era Vargas – 1930 - 1945**

Na era Vargas a carreira do administrador escolar foi regulamentada e, com o aumento das demandas educacionais, surgiram as primeiras diretrizes formativas de profissionais de educação, e a institucionalização de concurso público para o cargo de Diretor de Grupo Escolar.

Assim, com a expansão da escolarização foram estabelecidas políticas para formação de profissionais da educação, influenciadas pelo movimento de renovação educacional, expresso no Manifesto dos Pioneiros, que denunciava a precariedade do atendimento escolar pelos poderes públicos e defendia a necessidade da escola laica, gratuita, obrigatória e pública (ANDREOTTI, 2012, p. 114).

A formação de diretores de grupos escolares tinha duração de três anos, sendo dois para conhecimentos gerais e um para assuntos referentes à administração escolar.

O Decreto Estadual nº 5804 de 16 de janeiro de 1933 (SÃO PAULO, 1933), que instituiu a carreira no magistério público primário, surgiu com determinações sobre quais cargos seriam providos e quais seriam nomeados pelo governo. Os cargos de diretor e delegado de ensino não sofreram alterações, continuando providos via nomeação. Para ser nomeado, o candidato precisava ser professor com experiência de pelo menos 400 dias de docência, o equivalente a dois anos de efetivo exercício e experiência, excetuando os professores fiscais e os diplomados.

**Art. 15.** - Os diretores de grupos escolares da Capital são escolhidos pelo Governo, entre os diretores de grupos escolares do interior e adjuntos da Capital, uns e outros com 400 (quatrocentos) dias, pelo menos, de efetivo exercicio no cargo; e os diretores de grupos escolares do interior, escolhidos entre adjuntos do interior e

professores de escolas reunidas, com o mesmo tempo de efetivo exercício.

§ 1.º - São dispensados deste estágio os professores fiscais de escolas normais livres e os professores diplomados pelo Curso de Aperfeiçoamento.

§ 2.º - Terão preferência às nomeações para diretores de grupos escolares na Capital os diretores de grupos escolares no interior que tiverem tido iniciativas eficientes na reorganização de suas escolas, pela distribuição dos alunos em classes homogêneas ou seletivas, pela renovação das técnicas do ensino, e pela criação de instituições periescolares, como caixas e cooperativas escolares, associação de alunos e círculos de pais e professores.

(SÃO PAULO, 1933)

Anos depois, ocorreu a reestruturação do sistema de ensino paulista, com o Decreto Estadual nº 5884 de 21 de abril de 1933 (SÃO PAULO, 1933) e o Concurso Público de Provas e Títulos passou a ser exigência para o provimento do cargo de diretor.

Art. 338 - Os vice-diretores e adjuntos, candidatos ao cargo de diretor de grupo escolar, farão concurso, no mês de janeiro de cada ano, para o preenchimento de vagas existentes ou que se verificarem durante o ano.

(SÃO PAULO, 1933)

Andreotti (2012), destaca mais uma exceção: “Os diplomados pelo curso de diretores do Instituto de Educação, porém, estavam dispensados das provas, o que comprometia a efetividade da exigência de concurso” (ANDREOTTI, 2012, p. 116).

Art. 326 - Os diplomados pelo Curso de Aperfeiçoamento, anexo ao extinto Instituto “Caetano de Campos” e pela Escola de Professores do Instituto de Educação, podem ser nomeados independentemente de concurso:

a) para escola de terceiro estágio, se tiverem média geral de aprovação até 75;

b) para escola de quarto estágio, se essa média for superior a 75, sendo-lhes, para esse fim, reservado um terço das vagas de terceiro estágio e um terço das de quarto.

[...]

Art. 337 - Os diretores dos grupos escolares de 4ª categoria serão nomeados dentre vice-diretores e adjuntos com, pelo menos, 400 dias de efetivo exercício no cargo, ou dentre diplomados pelo curso de diretores da Escola de Professores do Instituto de Educação.

§ único - De cada três vagas que se derem, duas serão para adjuntos e a terceira para diplomados pelo curso de diretores.

(SÃO PAULO, 1933)

#### **4.5 - A escolarização especializada para diretores no governo JK e anos iniciais da década de 1960**

O período pós-guerra foi de ajustes industriais no Brasil. A educação ampliou suas correntes pedagógicas e ganhou modelos que se contrapunham à concepção do ensino tradicional. Movimentos em prol da ampliação da escolarização faziam pressão pela popularização do ensino.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL,1961), definiu o diretor escolar como:

**Art. 42.** O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.

O Parecer 93 do Conselho Federal de Educação de 1962, define Diretor qualificado como:

Aquele que reunir qualidades pessoais e qualidades profissionais, compondo uma força capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (TABACCHI, 1979 *apud* GALLINDO e ANDREOTTI, 2012, p.142).

A qualificação citada na Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961) provocou o aumento na quantidade de alunos cursando Pedagogia, e a escolarização especializada para diretores escolares foi incentivada.

#### **4.6 - O diretor e sua formação em curso superior no Período da Ditadura Civil-Militar - 1964-1985**

Esse período foi marcado pelo golpe civil-militar com o qual a ditadura foi implantada.

Sobre a política educacional implantada pelo governo civil-militar, Clarck afirma:

Caracterizou-se pela visão utilitarista, sob inspiração da "Teoria do Capital Humano", por pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, uma forma de subordinar a educação à produção. A educação passou a ter como principal função habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização (CLARK *et al.*, 2012, p.158).

A função do diretor de escola sofreu alterações, advindas tanto do controle exercido pelo Estado, quanto da extinção dos grupos escolares e obrigatoriedade da escolarização.

Pode-se perceber que, com as propostas de modificações no sistema de ensino paulista, o cargo de diretor de escola vai se firmando, como refletem as exigências de qualificação cada vez mais específicas. A velha concepção do diretor como daquele que tem uma experiência de muitos anos de docência parece ser substituída pela imagem do administrador, coordenador de uma equipe escolar que deverá ministrar uma educação básica pública a um contingente muito maior da população (CORTINA, 1999 *apud* CLARK *et al.*, 2012, p. 164).

A Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e em seu texto determinava a formação específica em nível superior a quem almejasse a administração escolar.

**Art. 33** A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

(BRASIL, 1971)

Os diretores de escola foram submetidos a fortes pressões para que atuassem como fiscais da ordem política vigente. Na organização escolar prevalecia a concepção técnico-burocrática imposta pelo Estado autoritário.

#### **4.7 - A democratização dos instrumentos de gestão na Nova República – a partir de 1985**

Após o período ditatorial teve início a transição democrática, inaugurando a Nova República.

Os movimentos e lutas sociais pela democratização na condução do Estado e suas políticas se agigantaram, entre as quais se destacaram as batalhas pela gestão democrática na educação, tanto no sentido amplo de políticas nacionais quanto na particularidade da gestão das unidades escolares.

Esse contexto de engajamento democrático favoreceu as discussões sobre a participação da sociedade e fomentou a percepção das dimensões política e social da escola.

A participação, então entendida como processo que, por seu caráter pedagógico, favorecia a tomada consciente e comprometida de iniciativas, portanto, mudanças duradouras de comportamentos individuais e grupais, passa a ser percebida como elemento principal da construção da democracia, em que as decisões concernentes a toda sociedade resultariam de um amplo processo de decantação de reivindicações formuladas pelos setores majoritários, na tentativa de estabelecer limites àqueles interesses historicamente dominantes, acelerando o processo de transformação social (WEBER, 1992 *apud* MINTO, 2012, p. 180).

No que se refere à administração escolar, as discussões tinham como ponto focal a democratização dos instrumentos de gestão, entre eles a descentralização administrativa e pedagógica, gestão participativa e instituição de colegiados escolares.

A promulgação da nova Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) garantiu a importante conquista do princípio da gestão democrática. A partir desse evento o termo gestão passou a integrar os textos das legislações educacionais.

O próximo capítulo traz as concepções de Gestão escolar e as influências nas ações do diretor de escola. Mostra também que a gestão é um campo de atuação profissional dedicado aos processos educacionais.

## CAPÍTULO 5 - GESTÃO ESCOLAR

A partir do campo teórico embasado em Libâneo (2018), Lück (2009 e 2015), Alonso (1976) e Paro (2016), este capítulo destina-se ao estudo da organização escolar e do campo profissional do diretor de escola. Apresenta a gestão democrática como forma de superar as formas conservadoras de organização e gestão.

### 5.1 - Concepções de gestão escolar

Segundo Libâneo (2018), alguns autores atribuem o mesmo sentido aos termos direção e gestão, considerando-os como sinônimos. Nessa interpretação, direção é quase o mesmo que administração, enquanto gestão é um dos aspectos da administração. Ainda nessa perspectiva, gestão é a ação que mobiliza os processos de decisão e a faz funcionar. Nesse sentido, o ponto central do processo administrativo é a tomada de decisão.

Conforme a concepção de educação, os processos de gestão assumem diferentes significados.

- *Técnico-científica*: os processos são centrados em uma pessoa com valorização do exercício de poder e autoridade unilateral. Sem participação da comunidade escolar e local, as decisões vêm de cima para baixo.
- *Democrático-participativa*: os processos são coletivos e participativos. Possibilitam o envolvimento dos profissionais e dos usuários da escola nas decisões.

O autor afirma que a visão sobre as finalidades sociais e políticas da educação também atribui especificidades aos processos de organização e gestão.

*Concepção científico-racional*: a escola é vista como realidade objetiva e neutra, tendo sua organização definida pela hierarquia de funções. A pouca participação concedida às pessoas evidencia a prevalência de uma direção centralizadora.

As características mais comuns são:

- Funções e atribuições prescritas com detalhes e divisão técnica de trabalho;

- Poder centralizado no diretor;
- Rígido sistema de normas, regras e controle das atividades;
- Comunicação verticalizada;
- Ênfase nas tarefas em detrimento das interações pessoais.

*Concepção sociocrítica:* a escola é compreendida como sistema agregador de pessoas, em que as interações sociais e as relações com o contexto sociocultural e político são tomadas como destaque. A organização tem base na construção coletiva, vigorando o exercício de práticas colaborativas e formas de gestão democrática e de tomada de decisões.

Além dessas concepções que são, de certo modo, antagônicas entre si, o autor esquematiza outras três concepções que se aproximam da concepção sociocrítica:

*Concepção autogestionária:* tem na responsabilidade coletiva sua fundamentação.

Características comuns:

- Promoção do exercício da autogestão social e do poder coletivo na escola;
- Decisões coletivas;
- Alternância no exercício de funções por meio de eleições;
- Recusas a formas de controle;
- Crença no poder instituinte e recusa do poder instituído;
- Ênfase nas relações pessoais.

*Concepção interpretativa:* prioriza as intenções e interações entre as pessoas. As práticas de organização são socialmente construídas com base nas experiências subjetivas.

Características principais:

- A escola é uma realidade social;
- A ação organizadora destaca o caráter humano, e por isso é mais importante que o ato de organizar, que demonstra o caráter formal, estrutural e normativo.

*Concepção democrático-participativa:* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação de cada membro da equipe. Isso se dá com busca de objetivos comuns, tomada de decisões coletivas e responsabilidade individual.

Características:

- Definição de objetivos pela equipe escolar;

- Articulação entre atividade de direção e participação de todos;
- Alto nível de qualificação e competência profissional;
- Coleta de informações reais e consideração dos significados subjetivos e culturais;
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica;
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.

É a oposição à dominação e subordinação das pessoas (que estão diretamente na escola ou que dela participam indiretamente) que leva a identificar essas três concepções como próximas. Outro fator comum é a valorização do trabalho colaborativo e participativo.

A concepção de gestão escolar revela um posicionamento político e a interpretação do papel da escola na conservação ou na transformação social.

Existem diferentes entendimentos sobre gestão e participação coletiva, e se faz necessário diminuir a polarização entre os elementos organizacionais e as relações humanas, porque tanto a tomada de decisões quanto o trabalho planejado, a direção, e a avaliação são fundamentais para a viabilização dos processos escolares, principalmente o de ensino e aprendizagem.

Junto a isso, destaca a relevância de se considerar a organização escolar como cultura - a cultura da escola ou cultura organizacional - em que a escola é vista não apenas como vinculada ao contexto cultural em que está inserida mas, também, como um lugar em que seus próprios integrantes podem instituir uma cultura, conforme seus interesses e objetivos (LIBÂNEO, 2018, p. 106).

A escola é uma unidade social que possui sua própria estruturação e organização, onde grupos interagem para alcance de objetivos. Para que haja envolvimento das pessoas e os objetivos organizacionais sejam atingidos, decisões precisam ser tomadas, direcionadas e controladas, e esse processo - intencional e sistemático - é denominado gestão.

## 5.2 - Gestão escolar, área de atuação profissional do diretor de escola

A educação formalmente desenvolvida nas instituições de ensino é um processo organizado que, em sua complexidade, demanda um quadro de profissionais capazes de assumir a decisão e o encaminhamento de propostas de solução em situações problemáticas do cotidiano escolar.

A gestão escolar é um campo de atuação profissional dedicado aos processos educacionais. Com foco na organização, mobilização e articulação das condições materiais e humanas necessárias à atividade educativa, os profissionais responsáveis são os gestores que, por meio do trabalho em equipe, norteiam as ações e zelam pela concretização dos objetivos educacionais.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

O diretor de escola, nessa perspectiva, é o agente responsável pela gestão escolar. Segundo Lück (2009), “além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em seu caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão” (LÜCK, 2009, p. 23).

Sobre o trabalho que o diretor de escola desenvolve na gestão escolar, a autora afirma que embora o trabalho deva ser desenvolvido por ações conjuntas, a função especificamente exercida pelo diretor de escola na gestão não deve ser fragmentada entre os outros membros da equipe gestora. Destaca ainda que a delimitação de papéis na gestão escolar não pressupõe uma equivocada divisão de trabalho entre função administrativa para o diretor escolar e funções pedagógicas para outros profissionais da equipe gestora.

A clareza e reconhecimento do diretor de escola sobre seu papel na gestão escolar são desencadeadores de decisões que podem impactar a qualidade da educação escolar. Alonso (1976), afirma que “os papéis constituem elementos estruturais ou normativos que definem o comportamento esperado, bem como os direitos e deveres das pessoas incumbidas de sua execução” (ALONSO, 1976, p.110).

Para a autora, a forma como o diretor de escola percebe seus papéis implica a realização dos objetivos da instituição escolar.

Não basta definir os papéis para os seus ocupantes; é preciso também saber como eles os percebem para que se assegure o desempenho desejado; conseqüentemente, a simples existência de manuais que definem os diferentes papéis não é a melhor condição para um desempenho efetivo (ALONSO, 1976, p.110).

A autora ainda reitera que o diretor de escola deve ser preparado para compreender a realidade de sua área de atuação e as implicações de suas funções.

O ponto central no desempenho efetivo do papel parece situar-se muito mais na compreensão correta da função e adequada apreensão do papel, por parte do seu ocupante, do que na sua proposição formal e abstrata através de normas institucionais. São, porém, indispensáveis essas definições formais [...] o indivíduo precisa saber as expectativas da instituição com respeito a seu papel (ALONSO, 1976, p. 111).

A atuação do diretor de escola merece destaque na organização escolar, pois está a serviço da integração dos papéis dos demais sujeitos da escola. Nesse sentido, o conhecimento do diretor de escola sobre a definição de seu papel é uma proposição pessoal e significativa.

### **5.3 Gestão democrática: superação e não substituição**

A terminologia gestão democrática é compreendida como superação da concepção exclusivamente técnico-burocrática, não servindo como termo substituto de administração.

Conseqüentemente, destacamos novamente que a utilização do termo gestão não corresponde a simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola (LÜCK, 2015, p. 53).

Tanto administração quanto gestão têm como enfoque na escola a organização do trabalho educacional. As diferenças de sentido atribuídas aos termos,

têm como premissa evidenciar a gestão escolar como um conceito de maior abrangência e alcance social, capaz de orientar as dinâmicas educacionais.

Uma mudança de denominação só é significativa quando representa uma mudança de concepção de realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes. Em vista disso, a discussão terminológica se explica no sentido de compreender melhor o que representa para orientar de maneira adequada a ação - caso contrário representa apenas jogo de palavras e exercício no plano das ideias, sem compromisso com a ação e com os resultados (LÜCK, 2015, p. 47).

O tema gestão escolar ganhou maior destaque nas produções acadêmicas, desde a década de 1990. Isso se deu em parte pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, em seu texto, trouxe a terminologia gestão democrática com paridade a uma situação política em que a sociedade buscava a efetivação de um Estado democrático e a legitimação de seus direitos e cidadania.

A inserção da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe a democracia como princípio da educação e do ensino.

CAPÍTULO III  
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO  
**SEÇÃO I**  
**DA EDUCAÇÃO**

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

(BRASIL, 1988)

Como local de representatividade de grupos sociais e espaço de liberdade para o exercício crítico do conhecimento e pluralidade de ideias, a escola adquiriu a liberdade de romper, ainda que idealmente, com a concepção hierárquica presente nas relações humanas, representada em práticas administrativas que visavam os interesses de um governo e a exclusão da sociedade nas decisões.

O primeiro ponto a ser ressaltado é tão óbvio quanto lembrar que democratização se faz na prática. Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta (PARO, 2016, p. 24).

Posteriormente, a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, normatizou e regulamentou a gestão democrática, determinando como será exercida na educação básica.

## TÍTULO II

### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

**Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

(BRASIL, 1996)

No cenário da redemocratização do país, a Carta Magna (BRASIL, 1988) e a LDBN - 9394/96 (BRASIL, 1996) instituíram a democracia na gestão.

Como um processo social de formação humana, a educação se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes para norteá-lo e dar unidade e consistência às ações educacionais promovidas pelas escolas, na promoção da formação e aprendizagem das crianças, jovens e adultos que frequentam o estabelecimento de ensino. Em vista disso, dada a abrangência das redes e sistemas de ensino, torna-se necessário haver legislação nacional, estadual e local capaz de nortear nas escolas sua jurisdição segundo princípios unitários de qualidade (LÜCK, 2009, p. 19).

Movimentos e debates em torno da liberdade de ensino, laicidade, financiamento, papel do Estado na educação, e a participação da sociedade nas decisões foram ampliadas e adentraram o ambiente escolar, trazendo novas perspectivas ao exercício da gestão.

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância

da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (LÜCK, 2015. p. 36).

A possibilidade de uma ação de gestão escolar que prime pela construção coletiva, pressupõe a democratização dos processos formais e também das relações e interações humanas que se desenvolvem na escola.

No próximo capítulo a formação continuada será o foco principal. A partir de uma perspectiva analítica e reflexiva, alguns elementos serão apresentados com o objetivo de ampliar a compreensão a respeito da formação do diretor de escola.

## CAPÍTULO 6 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR DE ESCOLA

Neste capítulo são apresentados aspectos sobre a formação continuada, numa perspectiva analítica com definições da terminologia. A condução teórica está fundamentada em Marin (2019), Imbernón (2010), Soares (2013) e Lück (2000 e 2009).

Dada a importância da atuação do diretor de escola como agente promotor do processo educacional, é fundamental que a formação continuada desse profissional seja vista como necessária para a atuação consistente no âmbito da escola.

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 2019, p. 112).

Em uma análise de termos e concepções, Marin (2019), aponta os termos comumente encontrados nos discursos e instâncias administrativas da educação, tais como: treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. A reflexão proposta pela pesquisadora contempla as especificidades de cada termo, esclarece aspectos que evidenciam que os termos não são similares e aponta as possíveis influências ou consequências do uso de cada um.

Sobre o termo formação continuada, a autora traz a definição como: “atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 2019, p.113) e completa enfatizando: “é uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 2019, p.113).

No município de Guarulhos, a Lei municipal nº 6058 de 4 de março de 2005 (GUARULHOS, 2005) dispôs sobre a estrutura, organização e funcionamento da carreira e remuneração do magistério público. No texto dedicado a expressar as normas sobre a formação dos servidores que integram o Quadro do magistério

municipal, encontram-se os termos capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, descritos com similaridade de sentidos.

CAPÍTULO X  
DA CAPACITAÇÃO DO INTEGRANTE DO QUADRO DO  
MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Art. 27. Aperfeiçoamento é o conjunto de procedimentos que visam proporcionar aos integrantes do Quadro do Magistério Municipal a sua atualização profissional, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º O aperfeiçoamento de que trata o caput deste artigo será desenvolvido através de cursos, congressos, seminários, encontros, simpósios, palestras, fórum de debates, semanas de estudos e outros similares organizados ou credenciados pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º A Secretaria Municipal de Educação deverá incentivar e promover a formação continuada e constante dos integrantes do Quadro do Magistério Municipal bem como desenvolver projetos e estabelecer convênios com universidades, instituições e entidades, visando à formação profissional necessária e exigida pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases para o exercício do magistério.

(GUARULHOS, 2005)

Sobre a necessidade do repensar crítico advindo da presença de terminologias no cotidiano dos profissionais da educação, Marin (2019) afirma: “ É uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 2019, p. 105).

Na escola, a diversidade do trabalho na gestão escolar pressupõe considerar a formação continuada como potencializadora da qualidade das ações do diretor de escola.

Sobre a relevância do contexto em que a formação é desenvolvida, Imbernón é enfático:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

O autor dá continuidade, destacando que o estabelecimento de uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos e distante dos problemas reais, não gera mudança.

Soares (2013), corrobora, apresentando a formação continuada como:

Um espaço onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados, redimensionados favorecendo a produção de novos conhecimentos, de trocas de experiências, de repensar e recriar a ação docente (SOARES, 2013, p.1).

As ações que integram a formação continuada, implementada no *lócus* do próprio trabalho cotidiano, devem propiciar meios para que o diretor de escola realize o trabalho da gestão escolar, comprometido com a transformação social e predisposto à superação de dificuldades. Lück (2009), assevera que “a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola” (LÜCK, 2009, p.15).

À medida que a sociedade se transforma, a escola enfrenta novas demandas e, por consequência, a gestão escolar é colocada frente a novos e diferentes desafios. Tal condição - somada à complexidade que é própria dos processos educacionais - torna urgente e essencial uma formação continuada que auxilie o diretor de escola na compreensão e transformação da realidade (LÜCK, 2009).

A dinâmica das demandas organizacionais e as especificidades das relações humanas impõem tomada de decisões e reflexão contínua no e sobre o próprio trabalho.

Para Lück (2000), “a responsabilidade educacional exige profissionalismo” (LÜCK, 2000, p. 29). Sendo assim, o fazer do diretor de escola necessita de contínuo acompanhamento formativo, para a transformação dos processos escolares e das práticas dos profissionais atuantes na gestão escolar.

O próximo capítulo trata do campo empírico no qual se realizou a pesquisa, ressaltando aspectos importantes do Município de Guarulhos e de sua Rede de ensino.

## **CAPÍTULO 7 - CONTEXTUALIZAÇÃO**

Este capítulo discorre sobre a caracterização do campo empírico, com descrição dos aspectos econômico, demográfico e educacional, sendo que nesse último aspecto é apresentado um panorama da organização estrutural e pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, local de atuação dos sujeitos da pesquisa.

Apresenta os elementos centrais como: as perguntas que inquietaram e mobilizaram a curiosidade crítica e científica sobre a formação continuada do diretor de escola, os objetivos do estudo, a hipótese verificada neste trabalho acadêmico, a metodologia de investigação e os procedimentos adotados.

Traz ainda o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos e o Edital do último concurso público para preenchimento do cargo de diretor de escola municipal.

### **7.1 – Caracterização do campo empírico**

#### **O município de Guarulhos**

Foi fundado pelo padre jesuíta Manuel de Paiva em 8 de dezembro de 1560 com o nome de Nossa Senhora da Conceição dos Guarulhos.

A região onde Guarulhos foi fundado era habitado pelos índios Guarus, da tribo dos Guaianases.

Em 1590 foram descobertas minas de ouro, em um local hoje chamado de Bairro Lavras.

Em 24 de março de 1880 foi elevado à condição de Vila por Lei Provincial. Em 06 de novembro de 1906 foi denominado Guarulhos pela Lei Estadual nº 1021 (SÃO PAULO, 1906) e no dia 19 de dezembro do mesmo ano assumiu a condição de município, por meio da Lei Estadual nº 1038 (SÃO PAULO, 1906).

**Figura 2:** Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição – Centro da Cidade de Guarulhos. Foto de 1947



**Fonte:** Prefeitura de Guarulhos < <https://www.guarulhos.sp.gov.br> >

Localizado na região metropolitana de São Paulo, no Estado de São Paulo, o município está entre os mais populosos do país.

**Figura 3:** Vista panorâmica do município de Guarulhos



**Fonte:** Prefeitura de Guarulhos < <https://www.guarulhos.sp.gov.br> >

Segundo os dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocupa o 2º lugar no Estado em número de habitantes.

**Figura 4:** População de Guarulhos

POPULAÇÃO	
População estimada [2021]	<b>1.404.694</b> pessoas
População no último censo [2010]	<b>1.221.979</b> pessoas
Densidade demográfica [2010]	<b>3.834,51</b> hab/km <sup>2</sup>

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

Como cidade não capital de Estado está entre as mais ricas do território nacional, com renda *per capita* (no ano de 2018) de R\$ 44.897,70, sendo o 4º maior PIB do Estado de São Paulo.

**Figura 5:** Economia do Município de Guarulhos

ECONOMIA	
PIB per capita [2018]	<b>44.897,70</b> R\$
Percentual das receitas oriundas de fontes externas [2015]	<b>51,1</b> %
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	<b>0,763</b>
Total de receitas realizadas [2017]	<b>4.189.490,68</b> R\$ (×1000)
Total de despesas empenhadas [2017]	<b>3.985.438,68</b> R\$ (×1000)

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

Suas principais atividades econômicas com geração de empregos são:

- Prestação de serviços;
- Comércio, a indústria;
- Construção civil;
- Agropecuária.

Além disso, é importante centro de distribuição e logística, pelo fato de as rodovias Presidente Dutra, Ayrton Senna da Silva e Fernão Dias passarem pelo município.

**Figura 6:** Trabalho e Rendimento do Município de Guarulhos

<b>TRABALHO E RENDIMENTO</b>	
Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2019]	<b>3,1</b> salários mínimos
Pessoal ocupado [2019]	<b>372.193</b> pessoas
População ocupada [2019]	<b>27,0 %</b>
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010]	<b>36,1 %</b>

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Abriga em seu território o maior complexo aeroportuário da América do Sul - o Aeroporto Internacional de São Paulo/Guarulhos Governador André Franco Montoro (AISP/GRU), administrado pelo grupo privado GRU desde 2012, segundo o Anuário Estatístico de Tráfego Aéreo – 2020, do Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA). Ainda segundo os dados disponibilizados pelo DECEA, apesar de o Aeroporto se manter como o mais movimentado do país, apresentou de 2018 a 2020 diminuição na totalidade de operações.

**Figura 7:** Total de movimentos anual AISP/GRU

<b>Total de Movimentos Anual de SBGR</b> (Pousos + Decolagens + Cruzamentos +TGL)				
	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>Cresc. em 2020</b>
Total	299.961	298.207	159.652	-46,5%
Comercial	279.023	277.081	149.707	-46,0%
Geral	18.353	18.807	7.453	-60,4%
Militar	2.585	2.319	2.492	7,5%

**Fonte:** Anuário Estatístico de Tráfego Aéreo - DECEA

Na região central do município está localizada a Escola Estadual Capistrano de Abreu, inaugurada em 1º de julho de 1926, como o primeiro Grupo Escolar de Guarulhos. O imóvel construído em estilo colonial foi tombado como Patrimônio Cultural pelo Decreto nº 21143 de 26 de dezembro de 2000 (GUARULHOS, 2000).

**Figura 8:** Primeiro grupo escolar de Guarulhos - EE Capistrano de Abreu, foto de 1940

**Fonte:** Inventário do Colégio Capistrano de Abreu, 2019

### **O Sistema Municipal de Educação de Guarulhos**

O Sistema Municipal de Educação de Guarulhos foi criado pela Lei nº 7785 de 03 de dezembro de 2019 (GUARULHOS, 2019), que instituiu a Política Municipal de Educação.

Tem sua estrutura e organização integradas por:

I – Secretaria de Educação;

Composta por sete departamentos responsáveis pelas demandas relacionadas aos trabalhos das escolas:

- Departamento de Ensino Escolar;
- Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas;
- Departamento de Controle da Execução Orçamentária da Educação;
- Departamento de Alimentação e Suprimentos da Educação;
- Departamento de Manutenção de Próprios da Educação;
- Departamento de Planejamento e Informática na Educação;
- Departamento de Serviços Gerais da Educação.

II – Conselho Municipal de Educação (CME)

III – Rede Municipal de Ensino.

As atribuições do Sistema Municipal de Educação estão definidas em Lei:

**Art. 7º** Compete ao Sistema Municipal de Educação, em regime de colaboração com o Sistema Estadual de Ensino e em conformidade com a Política Nacional de Educação definida pela União, o que segue:

I - recensear a população em idade escolar para a Educação Básica, inclusive os jovens e adultos que a ela não tiveram acesso;

II - fazer a chamada pública para o ingresso na escola;

III - zelar, junto às mães/pais ou responsáveis, pela frequência à escola;

IV - participar do processo nacional de avaliação do rendimento escolar, na Educação Básica, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade social do ensino;

V - estabelecer formas de colaboração com o Sistema Estadual de Ensino para a oferta da Educação Básica;

VI - elaborar e executar projetos, programas e ações educacionais, em consonância com os Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação;

VII - definir normas para garantir a Gestão Democrática no Ensino Público Municipal;

VIII - assegurar às unidades escolares autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observada a legislação vigente;

IX - estabelecer formas e parâmetros para alcançar a relação adequada entre o número de alunos/professor, a carga horária e as condições materiais das instituições de ensino;

X - definir a forma de organização das etapas de progressão na Educação Básica;

XI - garantir o acesso e permanência aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva;

XII - exercer ação redistributiva da Secretaria de Educação às suas instituições e aos órgãos do Sistema, relativo ao financiamento, programas e projetos;

XIII - dar condições a toda a Rede Pública Municipal de Ensino, de manutenção e aprimoramento dos recursos humanos, técnicos e materiais para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento cultural, educacional e científico; e

XIV - garantir as condições para a revisão do Plano de Educação da Cidade de Guarulhos de modo participativo, transparente e democrático.

(GUARULHOS, 2019)

### **A Rede Municipal de Ensino de Guarulhos**

A Rede Municipal é composta pelos Conselhos Escolares, Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e Instituições de Educação Básica mantidas pelo Poder Público Municipal e por Instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada com caráter lucrativo, comunitário, confessional, filantrópicas, conveniadas ou não.

Excetuando-se as instituições privadas, a Rede é fisicamente formada por:

150 Escolas Próprias (EPGs);

88 Escolas Parceiras.

Atende as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, que agrega a Educação Especial e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

**Figura 9:** Número de turmas por etapas e modalidade

**Fonte:** Portal da Secretaria de Educação de Guarulhos/SP

Também integram a Rede Municipal de Educação de Guarulhos:

02 Bibliotecas;

12 Centros de Educação Unificados (CEUs);

02 Centros Municipais de Incentivo à Leitura (CMILs);

12 Centros de Incentivo à Leitura (CILs);

05 Centros Municipais de Educação (CMEs):

- Centro Municipal de Educação Ambiental (CEMEA)
- Centro Municipal de Educação a Distância (CEMEAD)
- Centro Municipal de Educação e Artes (CEMEAR)
- Centro Municipal de Educação Adamastor (CME)
- Centro Municipal de Educação Parque Júlio Fracalanza (CME)

### **As Escolas da Prefeitura de Guarulhos**

São 150 EPGs, algumas com funcionamento em dois períodos (manhã e tarde) e outras com funcionamento em três períodos (manhã, intermediário e tarde), além do funcionamento noturno das escolas com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A equipe docente de todas as escolas soma cerca de 6.000 professores dos seguintes cargos: Professor de Educação Infantil (PEI), Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), Professor de Educação Especial (PEE), Professor de Educação Básica (PEB); Professores das diversas áreas do conhecimento (Matemática; Língua e Cultura Portuguesa; Língua e Cultura Inglesa; Ciências Físicas e Biológicas;

Geografia e História; Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Artística; Educação Física e Educação Física e Dança).

As escolas contam com equipes de trabalho formadas por profissionais atuantes nas funções de Cozinheiros, Agentes Escolares, Controladores de Acesso, Auxiliares de Limpeza e Assistentes de Gestão Escolar.

Os alunos surdos são atendidos em três escolas que funcionam como Polos de Classes Bilíngues e que utilizam a comunicação por meio da Libras. As aulas são desenvolvidas por professores especialistas na educação de surdos. Cabe ressaltar que a Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021) instituiu a Educação Bilíngue para Surdos como modalidade de ensino independente.

Aproximadamente 50 escolas oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de profissionais com formação específica para o apoio pedagógico a alunos com Deficiência ou com Transtornos Globais do desenvolvimento.

No total, as escolas têm mais de 120.000 educandos matriculados.

**Figura 10:** Total de educandos - 2021

<i>Matrícula</i>						
Total de Educandos:						
TOTAL GERAL DA REDE						
				QTDE	INCLUIDOS	
Etapas	Educação Infantil	Ciclo I	Berçário I	5992	5	
			Berçário II	9105	11	
			Maternal	12432	42	
			Maternal de 4 horas	0	0	
		Ciclo II	Estágio I	15053	173	
			Estágio II	16513	269	
		<b>Total</b>			<b>58695</b>	<b>500</b>
		Fundamental	Ciclo I	1º Ano	13179	264
	2º Ano			11760	285	
	3º Ano			11398	280	
	4º Ano			11498	313	
	5º Ano			10687	358	
	<b>Total</b>			<b>58522</b>	<b>1500</b>	
	Educação Especial			533	-	
Modalidade	EJA	Ciclo I	1346	3		
		Ciclo II	2867	13		
		<b>Total</b>	<b>4213</b>	<b>16</b>		

**Fonte:** Portal da Secretaria de Educação de Guarulhos, SP

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 5.6.

**Figura 11: IDEB**

<b>IDEB</b>						
<i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</i>						
Comparativo do IDEB entre a Rede Municipal e as demais Redes, nos últimos 3 anos:						
Redes	IDEB *			Projeções		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Municipal	4.8	5.4	5.6	5	5.3	5.5
Estadual	5.5	5.6	6.1	5.5	5.8	6
Nacional - Municipal	4.4	4.7	4.9	4.2	4.5	4.8
Brasil	4.6	5	5.2	4.6	4.9	5.2

**Fonte:** Portal da Secretaria de Educação de Guarulhos, SP

### **A equipe gestora**

A equipe gestora é composta por:

- Diretor de escola;
- Vice-diretor de escola;
- Professor Coordenador Pedagógico.

Os gestores possuem carga de 40 horas semanais de trabalho.

Se a escola for de médio ou grande porte, ou se atender a duas etapas de ensino, a equipe gestora pode ser composta por dois Professores Coordenadores Pedagógicos.

Nas escolas com Educação de Jovens e Adultos (EJA) - pela especificidade do trabalho pedagógico com adolescentes, jovens, adultos e idosos - e - pela formação inicial da equipe docente do Ciclo II nas diversas áreas do conhecimento - a equipe gestora é composta por mais um Professor Coordenador Pedagógico (PCP) com atuação exclusiva na EJA. Em razão de o atendimento ocorrer em horário noturno, o PCP cumpre carga de 25 ou 30 horas semanais de trabalho.

O processo de escolha e designação de Vice-diretor de escola e Professor Coordenador Pedagógico se dá por meio de Lista Tríplice<sup>5</sup>. São considerados aptos para o processo professores integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal, com experiência mínima de dois anos de efetivo exercício em função docente.

Para o vice-diretor de escola, a formação exigida é de nível superior na área de educação. Para o Professor Coordenador Pedagógico, exige-se formação de nível superior em licenciatura, sendo aceito o nível médio na modalidade Normal.

As atribuições dos docentes designados para exercer as funções de Vice-diretor de Escola e de Professor Coordenador Pedagógico perpassam por obrigações legais e por outras ações estabelecidas na Portaria nº 36/2018 publicada no Diário Oficial do município em 18 de maio de 2018.

**Quadro 1** - Atribuições do Vice-diretor de escola

Vice-diretor de escola
<p>I - cumprir e garantir o cumprimento das normas legais que norteiam o funcionamento da escola;</p> <p>II - auxiliar e apoiar o Diretor de Escola em toda a administração escolar;</p> <p>III - responder pela escola quando na ausência e/ou nos impedimentos legais do Diretor de Escola;</p> <p>IV - subsidiar a equipe escolar no desenvolvimento do processo pedagógico dentro de uma proposta ética para fortalecer a integração entre a escola e a comunidade;</p> <p>V - participar da execução do Projeto Político – Pedagógico e Plano de Gestão da escola em que atua;</p> <p>VI - administrar conflitos surgidos no cotidiano escolar, assim como orientar a equipe escolar para essa mesma ação;</p> <p>VII - interagir com a equipe escolar, com membros da comunidade (do entorno da escola) e demais pessoas usuárias da escola, de forma democrática, socializando informações e procedimentos da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer;</p> <p>VIII- estimular os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;</p> <p>IX - desenvolver atividades de apoio técnico-administrativo-pedagógico de alta complexidade que não requerem supervisão, tais como:</p> <p>a) prestar assistência ao Diretor da Escola nas questões referentes ao Conselho Escolar, reuniões pedagógicas e administrativas, custeio e alimentação escolar;</p> <p>b) manter registros necessários à demonstração das disponibilidades dos estoques da alimentação escolar;</p> <p>c) promover medidas administrativas necessárias à conservação e preservação dos bens patrimoniais;</p> <p>d) manter cadastro dos cargos e das funções, vagos e providos da unidade escolar.</p>

**Fonte:** Diário Oficial do município de 18 de maio de 2018  
Quadro elaborado pela pesquisadora

<sup>5</sup> **Lista tríplice:** para a escolha e designação do Vice-diretor de escola é elaborada pelo diretor de escola em ordem de preferência, apreciada pelo Conselho escolar e analisada pela Secretaria de Educação. Para a escolha e designação do Professor Coordenador Pedagógico, é elaborada pelos docentes da Unidade Escolar em ordem de preferência, apreciada pelo Conselho Escola e analisada pela Secretaria de Educação.

## Quadro 2 - Atribuições do Professor Coordenador Pedagógico

Professor Coordenador Pedagógico	
<p>I - cumprir e garantir o cumprimento das normas legais que norteiam o funcionamento da escola, no âmbito de sua competência;</p> <p>II - levantar o perfil da escola para um trabalho de equipe, condição essencial de aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula;</p> <p>III - diagnosticar as necessidades pedagógicas da unidade escolar e propor ações conjuntas com a equipe escolar;</p> <p>IV - coordenar, orientar, sistematizar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na unidade escolar, em conjunto com a equipe escolar, fortalecendo o Projeto Político-Pedagógico;</p> <p>V - planejar e coordenar a hora-atividade com a equipe escolar, bem como todas as atividades pedagógicas do cotidiano da escola;</p> <p>VI - participar da execução do Projeto Político Pedagógico, Regimento e Plano de Gestão da unidade escolar em que atua;</p> <p>VII - articular o trabalho pedagógico da equipe docente da escola;</p> <p>VIII - articular os diferentes registros do fazer pedagógico da unidade escolar;</p> <p>IX - participar das atividades de formação organizadas pela Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer;</p> <p>X - elaborar, com a equipe escolar, os instrumentos de diagnósticos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, visando melhoria do processo educacional;</p>	<p>XI - orientar e subsidiar a equipe docente nos horários de trabalho coletivo na unidade escolar;</p> <p>XII - subsidiar a equipe educativa escolar no desenvolvimento do processo pedagógico dentro de uma proposta ética para fortalecer a integração entre a escola e a comunidade, analisando os progressos e as dificuldades e participando na elaboração de propostas alternativas, com vistas a atingir os objetivos de aprendizagem pelos alunos;</p> <p>XIII - estimular e subsidiar a equipe docente a propor estratégias de articulação entre os anos que compõem os ciclos de aprendizagem e entre os níveis da Educação Básica: Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;</p> <p>XIV - estimular e subsidiar (com escritos de pesquisas/teorias/pensamentos acadêmicos e ou de autores afins) a equipe docente, nos horários de trabalho coletivo e reuniões pedagógicas, no sentido de auxiliar sua formação;</p> <p>XV - garantir que a hora-atividade seja um espaço formativo;</p> <p>XVI - elaborar juntamente com os professores propostas de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem;</p> <p>XVII - atender e orientar aos pais e responsáveis dos alunos quanto às questões pedagógicas.</p>

Fonte: Diário Oficial do município de 18 de maio de 2018  
Quadro elaborado pela pesquisadora

### O diretor de escola

O cargo de Diretor de escola tem preenchimento por concurso público de provas e títulos, com exigência de escolaridade em nível superior ou Pós-graduação, com comprovação de prática docente.

A jornada de trabalho é cumprida presencialmente na Unidade escolar, sendo de 40 horas semanais, com jornada diária sem interrupções, excetuados os intervalos legais de refeição e descanso.

A Lei nº 6711 de 1 de julho de 2010 (GUARULHOS, 2010) - sobre a revisão da estrutura, da organização, do funcionamento da carreira e da remuneração do magistério público do Município de Guarulhos - determina que:

Art. 11. Os integrantes do Quadro do Magistério Municipal atuarão:  
II - no Suporte Pedagógico:  
a) Diretor de Escola e Vice-Diretor de Escola: nas atividades relativas à administração escolar e do projeto pedagógico dos estabelecimentos municipais de ensino;

(GUARULHOS, 2010)

A Lei Municipal nº 7550 de 19 de abril de 2017 (GUARULHOS, 2017) - sobre a administração pública municipal, a estrutura organizacional e o quadro de servidores públicos - determina as seguintes atribuições ao diretor de escola:

**Art. 222.** O emprego de Diretor de Escola possui as seguintes atribuições:

**I** - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;

**II** - coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria de Estado e Municipal de Educação, e outros processos de planejamento;

**III** - coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;

**IV** - analisar o plano de organização das atividades dos professores;

**V** - coordenar os trabalhos administrativos, supervisionando a admissão de alunos;

**VI** - avaliar, juntamente com os demais segmentos da escola, docentes e funcionários, o desempenho da escola como um todo, de forma a caracterizar suas reais necessidades e possibilidades;

**VII** - manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;

**VIII** - dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino;

**IX** - submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar;

**X** - divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola;

**XI** - coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo financeira desenvolvidas na escola;

**XII** - apresentar, anualmente, à Secretaria Municipal de Educação e à Comunidade Escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;

**XIII** - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, bem como comunicar à Secretaria de Educação, as irregularidades da Unidade Educativa, buscando medidas saneadoras;

**XIV** - coordenar o planejamento da execução dos programas de ensino;

**XV** - fiscalizar o plano de atividades dos professores;

**XVI** - planejar e organizar os serviços administrativos, dentre eles: a elaboração de currículo, calendário escolar, a admissão de alunos, a previsão de materiais e equipamentos;

**XVII** - gerir a equipe de profissionais que atua na unidade escolar, orientando e supervisionando os trabalhos;

**XVIII** - participar de comissões, grupos de trabalho ou de estudos, quando designado por seu superior hierárquico;

**XIX** - executar outras atividades afins à sua Unidade funcional, a partir das necessidades e demandas da área e de conformidade com as orientações dadas pela sua chefia imediata;

**XX** - operar equipamentos e sistemas de informática e outros, quando autorizado e necessário ao exercício das demais atividades;

**XXI** - manter organizados, limpos e conservados os materiais, máquinas, equipamentos e local de trabalho sob sua responsabilidade.

**Parágrafo único.** São requisitos para provimento do emprego previsto neste artigo: curso superior completo na área de educação ou pós-graduação na mesma área, nos termos estabelecidos na legislação federal, e seis meses de efetivo exercício em emprego ou cargo de docente.

(GUARULHOS, 2017)

Os diretores de escola que atuam na Rede municipal de Guarulhos, quando em afastamento por motivos vários, são substituídos por seus Vice-diretores ou por outros docentes, à escolha da Secretaria de Educação. No exercício da substituição, esses profissionais são designados como Diretor de Escola em substituição.

A Rede municipal tem, em seu quadro de servidores, 150 Diretores de escola, dos quais 14 são Diretores em Substituição.

## 7.2 O Projeto-Político Pedagógico da Rede municipal

Com acesso público pela *internet*, a Secretaria Municipal de Educação define Projeto Político-Pedagógico (PPP) como:

O Projeto Político-Pedagógico [PPP] é o plano global da instituição, no qual são expressos os valores básicos que devem orientar as práticas da escola. Referência maior de todas as atividades que se dão na escola, representa a sistematização de um processo de Planejamento coletivo, que se objetiva e se aperfeiçoa na caminhada, a partir de uma clara intencionalidade

(Guarulhos, Portal Educação) -  
(<https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/>)

Compreendido como norteador das ações escolares, o PPP fundamenta-se na humanização, formação integral dos educandos e nos princípios da leitura da realidade.

O PPP da Rede Municipal de Educação fundamenta-se na perspectiva da humanização plena de nossos alunos. É na formação integral de crianças, jovens e adultos que esse projeto maior ganha forma, pois traz como princípio o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva da realidade.

(Guarulhos, Portal Educação) -  
(<https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/>)

O Projeto Político-Pedagógico de cada Escola também está disponibilizado no Portal Educação. Os PPPs estão textualmente estruturados a partir de três marcos: Situacional, Filosófico e Operacional (VASCONCELLOS, 2000).

### **7.3 O edital de concurso público de prova e títulos para provimento de cargo de diretor de escola municipal**

Como delimitação temporal, para esta pesquisa foi selecionado o edital do último concurso público para preenchimento do cargo de diretor de escola municipal, que ocorreu no ano de 2010.

Sobre as atribuições do Diretor de escola municipal, o Edital de Abertura nº 06/2010-SAM 01 ([www.ibamsp-concursos.org.br/](http://www.ibamsp-concursos.org.br/)), assim descreve:

#### **Quadro 3 - Atribuições do diretor de escola**

1. Atuar como Diretor da Escola sob a sua responsabilidade, orientando e acompanhando o desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas;
2. Atuar como participante na integração da Rede Municipal de Ensino, em seus aspectos administrativos e pedagógicos;
3. Cumprir as normas legais e as determinações dos órgãos superiores;

4. Atuar como participante na implementação da política educacional e na elaboração do Plano Gestor da SME;
5. Atuar como participante na elaboração da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar e do Plano de Gestão Escolar;
6. Dirigir, assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais e administrativos;
7. Responsabilizar-se por informar ao Supervisor de Ensino, as condições de funcionamento e demandas da Escola sob a sua Direção, bem como os efeitos da implementação da política educacional;
8. Administrar situações de conflito, no sentido de melhorar as relações humanas e profissionais no interior da escola e com a comunidade escolar;
9. Prestar orientação técnica e pedagógica à equipe escolar (Professor Coordenador Pedagógico, Professores e Pessoal de Apoio) e providenciar a correção de falhas administrativas e pedagógicas;
10. Acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola, analisando os progressos e as dificuldades e participando na elaboração de propostas alternativas, com vistas a atingir os objetivos de aprendizagem pelos alunos;
11. Estimular a equipe escolar (Professor Coordenador Pedagógico, Professores e Pessoal de Apoio) a propor estratégias de articulação entre os anos que compõem os ciclos de aprendizagem e entre os níveis da Educação Básica: Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;
12. Estimular e subsidiar (com escritos de pesquisas/teorias/pensamentos acadêmicos e ou de autores afins) a equipe escolar (Professor Coordenador Pedagógico, Professores e Pessoal de Apoio), nos horários coletivos de suas jornadas de trabalho e reuniões pedagógicas, no sentido de auxiliar sua formação;
13. Verificar as atividades administrativas, visando a garantia do cumprimento das normas legais.

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM).  
Quadro elaborado pela pesquisadora.

As atribuições estão descritas de modo a incluir questões relativas aos aspectos administrativo e pedagógico.

As ações diversificam-se entre: atuar, acompanhar, cumprir, assessorar, orientar, avaliar, controlar, dirigir, responsabilizar-se, administrar, prestar, providenciar, estimular, subsidiar, propor, auxiliar e verificar.

Os verbos utilizados na descrição das atribuições do Diretor de escola demonstram operações mentais envolvidas no processo de planejamento e efetivação dos processos de gestão escolar (LÜCK, 2009). Podem ainda ser considerados como saberes necessários à articulação dos processos de gestão que os candidatos ao cargo, se aprovados, deverão ser capazes de promover. Em situação de maior exigência, podem ser uma descrição clara sobre o desempenho e competências que a Secretaria de Educação espera que os futuros gestores tenham, antes mesmo de serem considerados aptos para a posse no cargo, ou que ao menos sejam conhecedores dos assuntos relacionados às atribuições prescritas.

Ao apontar atribuições, o Sistema educacional responsável pelo concurso está direcionando o sujeito aos objetivos do cargo e a forma de condução da gestão escolar.

Ao limitar a atribuição ao aspecto administrativo ou ao priorizar os aspectos administrativo e pedagógico em detrimento de outros, está implicitamente estruturado um papel profissional. Lück (2009) traz contribuições ao afirmar que “a ação do gestor será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre seu papel profissional na liderança e organização da escola” (LÜCK, 2009, p. 32). Assim, é fundamental que a prática seja planejada e efetivada “mediante uma ação sistemática de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais” (LÜCK, 2009, p. 32).

A análise desses dados é relevante para a investigação realizada nesta pesquisa sobre a formação continuada do diretor de escola, pois a partir das atribuições prescritas no Edital nº 06/2010-SAM 01 é possível inferir que, embora haja abrangência de ações, ainda há fragmentações, o que pode impedir a relação interativa e a combinação das dimensões, tanto as da área de organização, como as da área de implementação, relação tão necessária na gestão escolar (LÜCK, 2009).

## **O Projeto Político-Pedagógico, o Edital, a Formação Continuada**

A observação atenta ao propósito expresso no PPP demonstra a necessidade de ações de gestão escolar que visem as interações humanas, a integralidade do sujeito e a transformação social. A análise do Edital possibilita a percepção de práticas de gestão escolar com predomínio em ações técnicas e administrativas.

Nesse cenário de aparente contradição, a formação continuada dos diretores de escola tem fundamental importância, porque mobiliza conhecimentos e saberes necessários à atividade educativa na gestão escolar e fomenta a construção da identidade de diretor de escola desse profissional.

Lück (2009), afirma que "nenhuma escola pode ser maior do que os profissionais que nela atuam" (LÜCK, 2009, p.12). Por esse pressuposto, a formação continuada do profissional e da pessoa que exerce a gestão escolar é um desafio que deve ser assumido e enfrentado pelos sistemas de ensino, pois o desenvolvimento contínuo e reflexivo é condição fundamental para a qualidade educacional.

### **7.4 - Elementos centrais da pesquisa**

*O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.*

Menga Lüdke e Marli E.D.A. André

Aqui são apresentados os elementos organizacionais para o conhecimento mais detalhado do que propõe este estudo. São abordados os seguintes itens: o problema de pesquisa, objetivos, hipótese, metodologia de investigação, sujeitos de pesquisa e o comprovante do Comitê de ética.

### **O problema de pesquisa**

O diretor de escola é agente central nos processos organizacionais e relacionais no ambiente escolar, além de atuar com insistência ou resistência aos interesses políticos e governamentais vigentes. Nessa perspectiva, a formação continuada desse sujeito é instrumento fundamental para o exercício profissional engajado em prática democrática e comprometimento com a realidade histórica, política e social.

Segundo Lück (2009), a formação desse sujeito docente é uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino, pois o diretor de escola tem como responsabilidade maior a gestão escolar, e as propostas formativas precisam ter como foco a área específica de atuação do gestor.

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 [...] (LÜCK, 2009, p. 25).

Para a autora, o trabalho de gestão escolar exige “o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes” (LÜCK, 2009, p. 25) e por ser tão diversificado, torna-se um desafio para o diretor de escola.

Diante disto, levantam-se as seguintes questões:

1. Os diretores de escola percebem alguma relação entre a proposta formativa e a realidade escolar?
2. As ações de formação continuada contribuem para a formação da identidade do diretor de escola?
3. Afinal, o que os diretores precisam saber?

## **Objetivos**

A pesquisa tem como objetivo investigar a relação estabelecida pelo diretor de escola com a formação continuada, as percepções desse profissional sobre o ofertado e a realidade escolar, e sobre a contribuição da formação continuada na construção de seu papel.

## **Hipótese**

Diversos saberes são necessários para que a gestão ultrapasse a competência unicamente técnica ou administrativa e alcance a formação do sujeito. Porém, as diversas dimensões da gestão escolar, principalmente a dimensão pedagógica, são pouco pautadas na formação continuada do diretor de escola.

## **Metodologia de investigação**

Pelo potencial de estudos de questões relacionadas à escola, a abordagem utilizada é a Pesquisa Qualitativa, que possibilita o contato direto do pesquisador com a situação estudada e retrata a perspectiva dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 2020).

Para a coleta de dados, a decisão foi pela entrevista individual, pois esse instrumento permite a relação interativa entre quem pergunta e quem responde, além de possibilitar o tratamento de assuntos simples ou complexos.

A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 2020, p. 40).

Para que os participantes pudessem discorrer com base em suas próprias informações, e para preservar a liberdade de percurso da entrevista, a técnica de entrevista semiestruturada sem imposição ou rigidez de ordem ou sequência foi aplicada em todas as entrevistas. E para garantir a igualdade aos entrevistados, um

esquema básico foi igualmente apresentado, seguido de esclarecimentos sobre a liberdade de percurso e a inclusão ou exclusão de questões no roteiro, se necessário.

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento (LUDKE e ANDRÉ, 2020, p. 42)

O roteiro (APÊNDICE 1) utilizado nas entrevistas com os diretores de escola, foi elaborado considerando os objetivos da pesquisa e contemplaram as seguintes temáticas:

1. Trajetória de vida;
2. Formação inicial;
3. Trajetória na Educação;
4. Opção em ser diretor de escola;
5. Papel do diretor de escola;
6. Formação continuada;
7. Aplicabilidade no contexto escolar;
8. Participação na elaboração das propostas formativas da Secretaria de Educação;
9. Preponderância da Dimensão pedagógica ou administrativa.

Para a realização das entrevistas, a primeira conversa se deu via telefone para apresentação desta pesquisadora, do objetivo da pesquisa e da instituição acadêmica proponente. Nessa conversa inicial, a apresentação incluiu o esclarecimento sobre meu papel como entrevistadora com fins de pesquisa acadêmica, separando o papel de Coordenadora de Programas Educacionais da Secretaria de Educação.

No recebimento do convite para participação na pesquisa, os diretores de escola demonstraram compreender o papel de pesquisadora, verbalizaram sentirem-se felizes em participar da entrevista e pontuaram a importância do tema.

No decorrer das conversas iniciais, uma diretora que já havia aceitado o convite para participação na pesquisa, sofreu uma perda familiar e solicitou saída da pesquisa no que foi prontamente atendida. Posteriormente, o convite foi feito a outra

diretora de escola, que o aceitou. No entanto, por motivos pessoais, também precisou se retirar da pesquisa.

Para Pérez Gomes, os imprevistos são mergulhos na complexidade da vida real e ocasiões para compreender a realidade. Sobre as mudanças no percurso investigativo, afirma:

O plano de investigação é, portanto, um plano flexível de enfoque progressivo, sensível às mudanças e modificações nas circunstâncias físicas, sociais ou pessoais, que possam supor influências significativas para o pensamento e a ação dos indivíduos e dos grupos. Não há, portanto, variáveis estranhas cuja influência perturbadora tenha que ser neutralizada. Se tais fatores variáveis podem intervir nos processos habituais da vida cotidiana da realidade investigada, também devem ser considerados no processo de investigação de maneira simultânea, tal como atuam na vida natural (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 106).

Em continuidade, mais um convite foi realizado e após o aceite, o processo ocorreu sem desistências.

As entrevistas com os diretores de escola foram realizadas individualmente. A cada um dos entrevistados se ofereceu escolher local e meio para a realização das entrevistas, com opções por ferramentas virtuais ou de modo presencial, na escola. De maneira unânime, os diretores preferiram entrevistas presenciais, em suas respectivas escolas. As entrevistas com os diretores de escola foram realizadas individualmente.

A entrevista presencial na escola permitiu conhecer o ambiente de trabalho e uma pequena parte das ações cotidianas de cada diretor.

Os dados levantados nas entrevistas foram analisados com o propósito de verificar se os diretores participantes:

- percebem a contribuição da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação Municipal de Guarulhos em seu fazer cotidiano na gestão escolar;
- veem relação da proposta formativa com a realidade escolar;
- atribuem influência da formação na constituição de suas identidades como diretores de escola.

## Sujeitos de Pesquisa

*Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir.*

Antonio Faundez

Os entrevistados foram quatro diretores de escola da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

O primeiro critério de seleção estabelecido foi o de contemplar as duas etapas de ensino atendidas na Rede municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Essa decisão foi tomada considerando-se que as especificidades de cada etapa tornam necessárias ações de gestão que priorizem uma organização escolar que fomente as aprendizagens do educando em seu tempo de vida e que alcance o definido para cada etapa e modalidade. A Proposta Curricular *Quadro de Saberes Necessários* - QSN (Guarulhos 2019) da Rede municipal define:

Para a Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é destinada às crianças de zero a cinco anos, e tem a responsabilidade de assegurar-lhes a aprendizagem, o desenvolvimento, o direito a uma educação de qualidade social e a viver a infância. As instituições educacionais constituem espaços que educam e cuidam das crianças, compartilhando essas ações com as famílias. Educar cuidando inclui: acolher, garantir a segurança, a alimentação, a aprendizagem, e ter um olhar sensível às necessidades e às singularidades de cada criança, visando a constituição dos sujeitos na sua integralidade.

(GUARULHOS, 2019, p.7)

### Para o Ensino Fundamental:

O Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, atende no âmbito da Rede Municipal de Guarulhos aos educandos dos Anos Iniciais – do 1º ao 5º ano. [...] essa etapa de ensino objetiva dar continuidade aos saberes desenvolvidos na Educação Infantil, ampliando de forma sistematizada os processos de ensino-aprendizagem. [...] As potencialidades e os conhecimentos prévios dos educandos devem ser considerados em seu percurso escolar. Dessa maneira, considerá-los e ampliá-los é tarefa primordial da escola. [...] ressaltamos que a Rede Municipal de Ensino propõe a alfabetização na perspectiva do letramento, com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos educandos respeitando os tempos de vida, suas potencialidades e considerando suas singularidades na construção dos saberes e das identidades – ampliação da autonomia e das culturas.

(GUARULHOS, 2019, p.7)

### Para a Educação de Jovens e Adultos:

A Educação de Jovens e Adultos tem por finalidade uma educação de qualidade, equidade e reparação com os educandos que por quaisquer motivos sociais, econômicos e/ou familiares não concluíram os estudos na idade adequada. É fundamental propiciar situações de aprendizagem que considerem as histórias de vida dos educandos e os coloquem como protagonistas e produtores de conhecimentos, possibilitando-lhes novas escolhas e caminhos pautados nos princípios da Educação Integral e Inclusiva  
[...]

Para que a inclusão social na EJA seja efetiva, é preciso que a escola possa contar também com redes de proteção social e parcerias tais como: atendimento educacional especializado, assistência social, saúde, terapias ocupacionais, psicologia, psicopedagogia, tecnologias da informação, entre outras.

(GUARULHOS, 2019, p.7)

O segundo critério foi pensado a partir do projeto de gestão que algumas escolas desenvolvem de forma diferenciada, com ações que potencializam a autonomia do educando, como por exemplo: a realização de roteiros de estudo, trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem, assembleias para diálogo e decisão conjunta, além de um plano de organização e gestão escolar com ênfase em práticas democráticas e participativas ou sociocráticas.

Na Rede municipal essas escolas são informalmente denominadas de Escolas democráticas.

Para proceder a seleção dos sujeitos entrevistados foram considerados:

- a disponibilidade para realização da entrevista;
- a trajetória dos diretores de escola na Educação Pública no município de Guarulhos;
- especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o acompanhamento realizado cotidianamente pelo diretor nessa modalidade.

No município de Guarulhos, a Educação de Jovens e Adultos é ofertada exclusivamente no período noturno. Por essa razão, na maioria das escolas com EJA a gestão desse período é feita pelo vice-diretor de escola, pois os diretores de escola optam preferencialmente pelo horário de trabalho que contempla os períodos manhã e tarde.

Para seleção do sujeito entrevistado foi necessária a busca de indicação no Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP), na Divisão de Educação de Jovens e Adultos, pelas razões já apresentadas.

Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa são Diretores de Escolas da Prefeitura de Guarulhos:

1. Mulher, 38 anos, Diretora de escola há 13 anos.

Escola de Educação Infantil com Ciclos I (creche) e II (Pré escola).

2. Homem, 55 anos de idade, Diretor de escola há 12 anos.

Escola democrática com atendimento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais e Educação Especial). Com Polo de Atendimento Educacional Especializado e salas bilíngues para educandos surdos (LIBRAS).

3. Mulher, 52 anos de idade, Diretora de escola há 16 anos.

Escola de Ensino Fundamental com séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos - Ciclos I e II.

4. Mulher, 56 anos, Diretora de escola há 32 anos.

Escola de Ensino Fundamental com séries iniciais

No último capítulo são apresentadas as informações fornecidas pelos sujeitos de pesquisa por meio de entrevistas. Os dados e a categorização são evidenciados com o objetivo de encontrar possíveis respostas ao problema de pesquisa.

## **CAPÍTULO 8 - DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA**

*Alegro-me emocionalmente com essa análise, alegro-me muito com termos esta conversa: o interessante do diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida.*

Antonio Faundez

Este capítulo apresenta a constituição do cargo de diretor de escola municipal de Guarulhos, descreve a formação dos profissionais de educação do município, traz a descrição das entrevistas e aponta os resultados obtidos por meio dos dados coletados nas entrevistas, articulados com as inferências teóricas discutidas neste trabalho.

### **8.1 Constituição do cargo de diretor de escola no município de Guarulhos**

Segundo relatos de duas supervisoras escolares da Rede Municipal de Guarulhos, nas décadas de 1970, 1980 e início de 1990, as escolas municipais eram chamadas de Parquinho pela comunidade escolar, e não ultrapassavam a quantidade de 30 unidades escolares. O atendimento feito nas escolas era exclusivamente de Educação Infantil, denominada de Recreação para crianças de cinco anos e Pré para crianças de seis anos.

Em razão de o número de salas não comportar a demanda de alunos, a rotina escolar era estabelecida por meio de rodízio, que funcionava da seguinte forma: uma turma de educandos utilizava o espaço de refeição ou o pátio para ter aula, ao mesmo tempo que outra turma de educandos utilizava a sala de aula. Após o horário da

merenda, as turmas trocavam de lugar: a que estava no refeitório ou pátio ia para a sala de aula e a que estava na sala de aula ocupava o refeitório ou o pátio.

De modo geral, pela organização pedagógica e estrutura física vigentes no município, ainda não se constituía, de fato, em uma Rede de ensino.

Não existia uma Proposta Curricular ou de Ensino, e cada escola trabalhava separadamente e de acordo com a prática dos profissionais mais experientes.

As escolas concentravam-se na região central do município. Porém, com ruas e avenidas sem pavimentação e com poucas linhas de ônibus em circulação, o acesso era precário e difícil. O funcionamento das escolas se dava em pequenos edifícios, alguns com apenas duas salas de aula, o que limitava o número de matrículas. Em contrapartida, o pequeno porte das escolas potencializava as interações entre os profissionais que atuavam na mesma unidade escolar.

Na falta de prédios próprios, igrejas, empresas e outros estabelecimentos eram utilizados como escolas. Também havia parceria com Escolas estaduais, que cediam salas para que os alunos e professores da rede municipal pudessem se reunir para o desenvolvimento das aulas.

O ingresso na função de professor se dava por meio de convite, pois o concurso público não era condição obrigatória.

A figura do diretor de escola ainda não era uma realidade para todas as escolas, e na maioria delas o próprio grupo de professores se responsabilizava pela organização pedagógica e administrativa da escola.

Poucas escolas já contavam com a presença de um diretor. Esses profissionais ingressavam na função da mesma forma que os professores, por convite.

Em decorrência da profissionalização da educação e da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que em seu texto proibiu o ingresso no serviço público sem concurso, no ano de 1990 se realizou o primeiro concurso público para Diretores de escola municipal. Foi exigida escolaridade de nível universitário, com licenciatura em Pedagogia ampla ou especialização em administração escolar. Os 13 candidatos aprovados ingressaram no exercício da direção escolar nas escolas municipais de Guarulhos, somando-se à equipe de diretores que, por convite, já atuavam em algumas escolas.

Os diretores iniciantes encontraram maior abertura de interação profissional entre eles mesmos, pois a percepção era da existência de dois grupos distintos: um

formado pelos diretores iniciantes concursados, e outro pelos diretores mais experientes, convidados.

Nessa época, o quadro de funcionários nas escolas era composto por diretor de escola, professores, cozinheira, auxiliar de limpeza e vigilante.

O diretor de escola era o único responsável pela gestão de todo o trabalho administrativo e pedagógico. Ainda não havia o Horário de Trabalho Coletivo e quando ocorriam reuniões com a equipe de professores, era o diretor quem norteava o processo das práticas pedagógicas e garantia o repasse das informações da Secretaria de Educação. Na maior parte das vezes, em seu papel se evidenciavam aspectos de agente informativo, em detrimento da condução e organização escolar.

O trabalho de acompanhamento da frequência dos funcionários e dos alunos era registrado com máquinas de escrever, em três vias carbonadas datilografadas pelo diretor de escola.

O aspecto financeiro era administrado pelo diretor de escola, que fazia o levantamento de verbas via Associação de Pais e Mestres (APM), pois a escola ainda não tinha acesso a financiamentos governamentais. A prestação de contas dessa verba era periodicamente entregue na Secretaria de Educação.

Com o crescimento da rede escolar em número de funcionários e alunos, as demandas ao diretor escolar aumentaram, e a Secretaria de Educação autorizou - em caráter de hora extra - que um professor o auxiliasse nas tarefas administrativas.

Os diretores de escola participavam de reuniões administrativo-pedagógicas, denominadas Reuniões Permanentes, na maioria das vezes organizadas pelo setor pedagógico da Secretaria de Educação. Essas reuniões eram registradas em ata e, ao final, assinadas pelos diretores de escola presentes. A pauta estava focalizada em orientações pedagógicas. Por exemplo: como e o que deveria ser feito nas escolas em relação ao ensino e à aprendizagem e orientações administrativas, como o preenchimento correto de documentos, prazo e local de entrega, entre outros assuntos.

Segundo a Publicação Formação Permanente da Secretaria de Educação,

Não havia ainda uma política de formação constituída, no entanto algumas ações eram desenvolvidas a partir da concepção de capacitação, não de formação, e estavam voltadas para o fazer pedagógico por meio da troca de experiências e exposições do trabalho realizado pelas escolas (GUARULHOS, 2010, p. 13-14).

## 8.2 A Formação Permanente

Segundo a Lei nº 7119 de 18 de abril de 2013 (GUARULHOS, 2013) a formação dos profissionais da educação é atribuição do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP).

### SUBSEÇÃO II

#### DO DEPARTAMENTO DE ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS

**Art. 84** Compete ao Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas:

VI - organizar e coordenar a formação permanente dos profissionais da Educação;

(GUARULHOS, 2013)

Formação Permanente é o termo adotado na Rede Municipal de Guarulhos para se referir à formação. A Publicação Formação Permanente (GUARULHOS, 2010) da Secretaria de Educação define o termo como:

Uma política pública que visa a potencializar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade social da educação, entendida como o sucesso escolar de nossos educandos, crianças, jovens e adultos (GUARULHOS, 2010, p. 31).

Ainda segundo a Publicação, a Formação Permanente está estruturada em três dimensões:

- *Cursos*: modalidade de formação permanente que visa a desenvolver atividades temáticas;
- *Formação continuada*: modalidade de formação que visa a potencializar diretamente o fazer na sala de aula, trazendo questões oriundas de diferentes espaços e conflitos dos educadores no seu trabalho cotidiano.
- *Eventos*: modalidade de formação que visa à divulgação e ao aprofundamento de temas concernentes à educação e fundamentalmente vinculados à exposição dos trabalhos realizados nas escolas.

A Portaria nº 009/2022 – SE de 18 de janeiro de 2022 (GUARULHOS, 2022), regulamentou a Formação Permanente e incluiu a realização de forma remota ou presencial.

**Art. 1º.** Fica, através da presente, regulamentada a Formação Permanente para os profissionais da Rede Municipal de Educação.  
**Parágrafo único.** A Formação Permanente na Rede Municipal de Educação constitui-se como política pública com os objetivos principais de garantir a melhoria da qualidade de ensino e a valorização profissional.

**Art. 2º.** A Formação Permanente compreende:

**I** – formações em horário de trabalho;

**II** – cursos por inscrição;

**III** – cursos de Educação à Distância;

**IV** – eventos formativos; e

**V** – publicações.

**Parágrafo único.** As formações poderão ser realizadas de forma presencial ou remota.

(GUARULHOS, 2022)

No Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) atuam diversos profissionais da educação, como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, professores e diretores de escola, estes dois últimos profissionais atuam em situação de designação de função.

É bom esclarecer que os diretores de escola também participam de reuniões com os demais departamentos que compõem a Secretaria de Educação, entre eles o Departamento de Ensino Escolar (DEE).

### **Resgate do problema de pesquisa**

Lück (2009), afirma que o trabalho de gestão escolar exige “o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes” (LÜCK, 2009, p. 25) e, por ser tão diversificado, torna-se um desafio para o diretor de escola.

Diante disto, levantam-se as seguintes questões:

- 1- Os diretores de escola percebem alguma relação entre a proposta formativa e a realidade escolar?
- 2- As ações de formação continuada contribuem para a formação da identidade do diretor de escola?
- 3- Afinal, o que os diretores precisam saber?

## **Resgate do perfil das escolas**

Como dito na Introdução deste trabalho, as escolas - nas quais os sujeitos desta pesquisa atuam como diretores - atendem às etapas:

- *Educação Infantil com creche e pré-escola*: educandos de zero a cinco anos, trabalho pedagógico fundamentado nos Eixos estruturantes: interações e brincadeiras (RCNEI, 2010), nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017), e na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN 2019 (GUARULHOS, 2019), sendo a equipe docente composta por Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), Professores de Educação Infantil (PEI) e Professores de Educação Básica (PEB).
- *Ensino Fundamental com séries iniciais*: educandos de seis a dez anos, trabalho pedagógico fundamentado na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN 2019 (GUARULHOS, 2019), com ações prioritariamente voltadas à alfabetização e letramento, com equipe docente composta por Professores de Educação Básica (PEB).
- *Ensino Fundamental na modalidade EJA*: Ciclo I com as séries iniciais, educandos adolescentes, jovens, adultos e idosos, com trabalho pedagógico voltado à alfabetização e desenvolvido por professores de Educação Básica nos anos iniciais, com formação em Pedagogia. Com Ciclo II também com educandos adolescentes, jovens, adultos e idosos, com trabalho educacional voltado às diversas áreas do conhecimento e desenvolvido por professores de Educação Básica nos anos finais, habilitados em concurso público em Matemática; Língua e Cultura Portuguesa; Língua e Cultura Inglesa; Ciências Físicas e Biológicas; Geografia e História; Educação Artística e Educação Física. Tanto o Ciclo I quanto o Ciclo II têm o trabalho pedagógico com base na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN 2019 (GUARULHOS, 2019).

### 8.3 Descrição das entrevistas

As entrevistas foram realizadas presencialmente na escola onde cada um dos sujeitos atua como diretor de escola.

Ao chegar em cada uma das escolas nos horários e datas combinadas para a realização das entrevistas, a recepção se deu na portaria pelos controladores de acesso, que fizeram o encaminhamento desta pesquisadora até a porta de entrada das escolas. Em uma das escolas, a entrevista foi marcada para o mesmo dia em que estava ocorrendo a entrega de leite para a comunidade local e o movimento estava intenso, porém muito agradável, pois a vice-diretora estava recepcionando e tirando dúvidas de quem precisava. Em outra escola, o final da entrevista coincidiu com o

horário de saída dos educandos, e o diretor fez o acompanhamento da saída conversando com pessoas da comunidade, com o agente de portaria e com os alunos.

Dois dos diretores voluntariamente apresentaram todos os espaços de suas respectivas escolas e em cada um deles descreveram com entusiasmo as atividades ali desenvolvidas e o que projetavam de ações futuras para os espaços apresentados.

Outra observação pertinente se refere ao cotidiano do diretor de escola, vivenciado em rotina movimentada e dinâmica, própria do ambiente escolar, mesmo com o momento atípico de pandemia.

Realizar a investigação no centro das condições reais de trabalho dos sujeitos, possibilitou a proposição de novos olhares sobre o fazer do diretor de escola e ampliou os critérios de análise desta pesquisa.

De modo geral, as entrevistas foram desenvolvidas por meio de diálogo, com tranquilidade, com pausas quando solicitadas, com esclarecimentos no caso de dúvidas, respeito às demandas emergentes no cotidiano da gestão escolar e finalizadas com um café especialmente preparado para a ocasião.

Para todos os participantes foram entregues o Roteiro da entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com explicação dos procedimentos da pesquisa e garantia de anonimato.

Como efetivação da garantia de sigilo, sempre que se fizer necessária a citação de trechos das falas, ela será feita da seguinte forma: D1, D2, D3, D4, em referência aos diretores entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, considerando a possibilidade de que nem todos poderiam se sentir à vontade com esse procedimento, antes do início das entrevistas foi realizado o pedido de autorização e apresentada a justificativa para a gravação da expressão oral. Todos os participantes consentiram em ter sua fala gravada. Também foram realizados registros escritos sobre aspectos considerados importantes e que a gravação da expressão oral por si só poderia não revelar.

### **Análise de dados**

Segundo Lüdke e André (2020), “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE e ANDRÉ, 2020, p. 53). Nesta pesquisa, a transcrição das entrevistas feitas com os diretores de escola é o material de maior potencial para exploração analítica e teorização, porém as observações realizadas também podem oferecer elucidaciones. As autoras afirmam ainda que “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas [...]” (LÜDKE e ANDRÉ, 2020, p. 53).

A análise realizada neste trabalho procurou levantar - a partir dos depoimentos dados nas entrevistas - o que os diretores precisam aprender por meio da formação continuada. Para isso, entre outros aspectos, foi ponderado o perfil do diretor de escola, o tempo de trajetória como diretor de escola e os elementos considerados na escolha de uma proposta de formação.

### **Categorização**

A formulação de categorias permite dividir o material sem perder a relação com o todo, abrangendo os dados de maneira flexível e organizada.

As categorias utilizadas nesta análise de dados são:

- 1- Perfil dos diretores;
- 2- Opção pela direção e concepção do papel do diretor na escola;
- 3- Sobre a formação continuada como diretor;

- 4- Sobre a formação para atuar como diretor;
- 5- Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação.

### **As entrevistas**

Para Lüdke e André, “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDCKE e ANDRÉ, 2020, p. 39).

A primeira pergunta feita aos sujeitos desta pesquisa se refere às características que os descrevem como pessoas e profissionais. A decisão de incluir no roteiro da entrevista a questão “Fale sobre você” foi fundamentada na visão de que “os aspectos que os distinguem dos outros devem ser também enfatizados” (LUDKE e ANDRÉ, 2020, p. 35).

As respostas dadas à questão trouxeram elementos importantes para a caracterização do perfil dos diretores de escola.

**Quadro 4:** Perfil dos Diretores de escola

Aspectos	D 1	D 2	D 3	D 4
<b>Sexo</b>	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	38 anos	55 anos	52 anos	56 anos
<b>Formação</b>	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Ciências Sociais e Mestrado em Educação	História e Pedagogia	Pedagogia e Aperfeiçoamento em Gestão escolar
<b>Última formação</b>	2010 Psicopedagogia	2017 Gestão escolar	1994 Pedagogia	2022 Gestão escolar
<b>Tempo na gestão escolar em GRU</b>	13 anos	12 anos	16 anos	32 anos
<b>Tempo de magistério</b>	20 anos	30 anos	33 anos	38 anos

**Fonte:** Entrevista com os diretores de escola.  
Quadro elaborado pela pesquisadora.

Algumas informações pessoais não estão explicitadas no Quadro 4 e nos trechos das falas, a fim de resguardar o anonimato dos sujeitos participantes.

O levantamento de informações sobre a história de vida e trajetória profissional possibilita a visão sobre a pessoa a quem se deseja investigar as percepções e concepções “ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 35). Levar em consideração a experiência do sujeito traz o reconhecimento sobre o “*lugar*” de onde ele fala, do tempo que vivencia a Educação escolar e especificamente a gestão escolar. O entrevistado é sujeito da pesquisa, “o termo sujeito remete à capacidade reflexiva do ator sobre sua própria prática” (BRITO e LEONARDOS, 2001, p. 24).

As respostas a essa pergunta foram mais voltadas aos aspectos profissionais, principalmente sobre a trajetória na Educação escolar pública.

D1 destacou que iniciou sua trajetória profissional em sala de aula com crianças da creche, atuando como Agente de Desenvolvimento Infantil, no momento em que estava se formando em Contabilidade.

“Eu sou diretora... vixi até perdi as contas, mas eu acho que são... uns 15 anos? Eu sei que estou na rede vai fazer 20 anos... Eu comecei como Agente de Desenvolvimento Infantil, na época não precisava ter formação pedagógica pra isso, e aí eu comecei. Eu fazia contabilidade não tinha nada a ver com Pedagogia, não tinha nada a ver... Aí eu passei no concurso fui chamada uma das primeiras, aí eu entrei na Rede e eu comecei a perceber que era um movimento que eu gostava, essa questão da escola que até então eu só tinha tido contato como aluna, [...] eu não fiz Magistério, então eu não tinha essa questão pedagógica, não era muito ampla e aberta pra mim, conforme eu entrei na creche que nem eu falei, não tinha formação, e aí eu fui percebendo, eu falei: Opa! É uma área que eu gosto, aí eu fui fazer Pedagogia” (D1).<sup>6</sup>

A formação técnica em área que não a educacional traz uma característica diferenciada ao profissional atuante na escola. Nesse cenário, a formação continuada passou a ter grande influência e responsabilidade na construção da identidade profissional, sendo que a ausência ou a fragmentação formativa pode resultar em uma frágil base de conhecimentos. “Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados” (TARDIF, 2014, p. 247). Nota-se no trecho da fala (D1) que o ambiente escolar foi decisivo para a

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora em Guarulhos, em 14 set. 2021.

opção pela formação inicial em curso da área pedagógica, destacando que “a relação com o saber é de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que se buscam atingir simultaneamente” (TARDIF, 2014, p. 263).

D2 relatou sua experiência em diferentes setores educacionais e a vivência na gestão escolar anterior ao cargo de diretor de escola no município de Guarulhos.

“Bom, eu comecei a trabalhar na Educação já faz muitos anos e especificamente trabalhava mais na educação Comunitária, movimentos sociais, militância, SEBS, igrejas. E aí comecei a atuar profissionalmente na educação, nas prisões, na alfabetização de adultos presos, [...] e aí virei coordenador desse programa, na época em que São Paulo elegeu uma prefeita e todo mundo que tinha essa visão um pouco mais progressista, a gente achou que ia mudar o mundo [...] a gente abandonou tudo e foi trabalhar na administração porque a gente ia mudar o mundo, né? E aí virei diretor de escola nessa época lá em São Paulo, saí das prisões e virei diretor de creche, era só infantil de berçário até o pré, [...] Era uma mistura de militância com paixão, e aí foi um momento legal e saí de lá quando acabou a gestão[...] Daí eu voltei para as prisões, voltei dando aula nas prisões e aí passou 03 meses já fui pra coordenação de novo e fui indo até ser o coordenador do Programa do Estado, de Educação nas prisões do Estado de São Paulo, aí foram 16 anos contando, mesmo descontando esse tempo que eu fiquei como diretor de creche, fiquei 16 anos atuando nas prisões com os prisioneiros até chegar na coordenação Estadual do programa de Educação de Jovens e Adultos preso [...] e aí eu comecei trabalhar em Guarulhos ainda trabalhava nas prisões, mas Guarulhos tinha uma proposta legal. De quando eu tomei contato com Guarulhos que eram Agentes de Desenvolvimento Infantil que não eram formadas e a nova Lei exigia a Pedagogia, e Guarulhos deu a formação para as ADI's, montou essa formação para as ADI's e aí eu vim fazer isso, vim fazer a formação das ADI's [...] e nisso eu conheci um tal de Educiança [...] que era uma proposta na minha opinião revolucionária, onde a família tem que vir pra escola junto com a criança pequena de até 03 anos, a criança fica com educadoras e crianças, enquanto a mãe fica com as outras mães conversando sobre como ser melhor mãe [...] E a gente ganhou um prêmio na época como experiência inovadora, a melhor experiência inovadora no Brasil [...] E aí eu me seduzi tanto pelo projeto, que eu era concursado no Estado, meu cargo era supervisor, pedi exoneração e vim trabalhar em Guarulhos [...] Aí abriu o concurso pra quê? Diretor de escola” (D2).<sup>7</sup>

As diferentes experiências e o exercício em funções de liderança em diversos setores possibilitam a construção de vários modos de organização escolar e isso evidencia a importância de a formação continuada subsidiar o desenvolvimento do papel de diretor de escola no sistema educacional específico. A clareza sobre os

---

<sup>7</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora em Guarulhos, em 16.09.2021.

objetivos que se esperam do fazer do diretor de escola na gestão escolar minimiza, entre outras situações, os equívocos de concepções e potencializa as experiências já adquiridas. Lück (2009) afirma que a liderança se constitui por meio de uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar.

Os objetivos gerais da educação escolar são de certa forma conhecidos e semelhantes, independentemente do sistema educacional vigente. Porém, seu significado pode passar por variações individuais, e por isso se deve zelar pela clareza das atribuições dos sujeitos, tendo em vista a efetivação dos objetivos formulados (ALONSO, 1976).

D3 revelou que sempre desejou ser professora, e contou sobre sua trajetória na Rede estadual.

Eu sempre... acho que desde criança, acho não, tenho certeza, acho que inspirada até por uma professora minha, tive vontade de ser professora. Então assim, meu sonho era fazer o Magistério, já não fiz formatura de 8ª série pensando: eu quero a do Magistério, não tinha nem interesse em fazer faculdade, meu interesse era fazer o magistério e parar. Mas assim que eu terminei o Magistério, no último ano do Magistério já estava na rede estadual, eu iniciei como estagiária remunerada e fui percebendo necessidade de ter sim a formação superior, mas não pensando em atuar em outra área que não fosse ali as crianças, né? Então eu pensei não quero fazer pedagogia, porque eu acabei de terminar o magistério, acreditava assim que fosse ser muito repetitivo e na época eu acredito que até fosse, então eu fiz o curso de História. Assim que eu terminei o curso de História foi que eu fiz a Complementação pedagógica pra terminar ali. Depois eu ainda estudei lá na PUC-SP, fiz uma especialização na área de História lá aos sábados [...] estava na rede estadual como professora de Educação Básica, inclusive eu fiquei 32 anos na rede estadual, então eu tenho uma trajetória bem grande na rede estadual e depois de alguns anos foi que eu iniciei na Prefeitura [...] Então foi em 1995 que eu comecei e em 2005 foi que eu vim pra direção, né? Então eu tinha 10 anos de rede como professora, na rede dos 10 anos que eu fiquei, eu trabalhei 9 com Infantil e somente 1 dos anos, eu trabalhei com o Fundamental (D3).<sup>8</sup>

Percebe-se que a realidade escolar promoveu a necessidade de ampliação dos estudos na área educacional. Essa afirmativa sinaliza de forma contundente que as propostas de formação continuada não podem ignorar a dinâmica das práticas escolares, e nem se aterem à lógica que privilegia a técnica no trabalho do diretor de

---

<sup>8</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora em Guarulhos, em 25.09.2021.

escola, sobretudo porque “na escola não ocorre rápida e facilmente, a mera transposição de fundamentos, diretrizes, princípios e legislações educacionais” (LÜCK, 2009, p. 137).

D4 relatou que é diretora de uma mesma escola há 30 anos e por esse tempo de serviço aposentou-se e voltou a exercer o cargo.

Sou aposentada (risos), continuo trabalhando e mais do que isso continuo tendo sonhos! [...] Eu cheguei aqui nessa escola em 1991, então eu completei 30 anos aqui, então... desde que eu fiz o concurso que eu fui chamada eu já vim para esta escola, sabe. Eu escolhi aqui. Tinham 12 vagas e eu era a 12ª (risos) aí depois um não quis assumir porque já era dirigente em Guarulhos, aí sobrou mais uma vaga depois de mim, eu não fiquei sendo mais a última. Mas sempre fiquei aqui nessa escola, então assim a minha experiência em Guarulhos como gestora, sempre foi aqui, sabe. [...] Então eu me formei em 1984 [...] então eu já comecei, já peguei meu diploma naquele tempo era Magistério com especialização em Educação Infantil, eram 4 anos que a gente estudava e a minha paixão sempre foi mais assim... a Educação infantil né, eu sempre fui muito envolvida com isso então assim... a partir daquele ano eu já comecei dando aulas particulares, aliás eu comecei bem antes, quando eu estudava eu já comecei a dar aulas particulares, sabe. Aí eu comecei a fazer o que? A fazer o concurso porque eu peguei o diploma já podia fazer concurso, e aí que eu comecei professora do Estado, professora da Prefeitura e fui fazendo e todos os concursos que eu fazia eu passava, no mesmo ano que eu passei aqui que foi em 90, eu passei na prefeitura de São Paulo, passei no Estado, passei na Prefeitura. Pra escolher tinha que escolher um dos três, foi difícil escolher, né! Mas eu comecei aí (D 4).<sup>9</sup>

Segundo Tardif (2014), as fases de uma carreira proporcionam incorporar, modificar e adaptar os saberes. Nesse sentido, os conhecimentos do diretor de escola não são definidos de uma vez por todas, pois são processuais, progressivos e estão em construção ao longo da carreira.

O longo tempo de exercício profissional no mesmo local pode influir sobre ações costumeiras, reprodução daquilo que se sabe fazer, produção da própria prática. E diante da possibilidade de um fazer repetitivo sem reflexividade, a formação continuada é fundamental para o equilíbrio entre os saberes já efetivados pela prática cotidiana e a renovação que permite dinamizar as ações na gestão escolar.

---

<sup>9</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora em Guarulhos, em 25.01.2022.

**Quadro 5:** Opção pela direção e concepção do papel do diretor na escola

Aspectos	Opção pela direção	Concepção do papel do Diretor na escola
D 1	“Eu tenho um perfil de liderança, eu gosto disso, por isso eu escolhi essa profissão de ser diretor de escola”.	“Eu acho que é um dos papéis mais importantes que têm na escola junto com coordenador pedagógico, eu acho que é o essencial dentro de uma escola. A gente é muito articulador [...] a escola é muito a cara do diretor”.
D 2	“Aí abriu o concurso pra quê? Diretor de escola. Aí eu disse: vou prestar, quando eu saí de diretor de creche em São Paulo, eu jurei que nunca mais seria diretor. Aí eu prestei concurso pra trabalhar no <i>Educriança</i> de uma forma um pouco mais regulamentada e dava esse respaldo institucional ao <i>Educriança</i> para que ele fosse uma modalidade, um diretor de escola que coordena o programa, tem a formação e tal. E quando mudou a gestão, o novo secretário me chamou e... você é diretor de escola, né? Então vai escolher uma escola”. O <i>Educriança</i> acabou, (risos) uma bela coincidência”!	“Eu costumo brincar que a gente trabalha em cinco secretarias diferentes, a Secretaria de Educação ela são cinco secretarias diferentes, é uma secretaria que cuida da burocracia, uma secretaria que cuida do dinheiro, uma secretaria que cuida da gestão de pessoal, uma secretaria que cuida do pedagógico e elas não se conversam entre elas. Então, eu tenho todos esses papéis e respondo esses papéis a todos eles. E o trabalho intenso com a nossa comunidade aqui. A escola está neste território e a gente faz muita questão, então circula por este território, este território vem aqui pra escola, a gente usa bastante este espaço, então tento me organizar nestes papéis sempre a partir de uma perspectiva educativa menos burocrática”.
D 3	“Então... assim, foi uma consequência da carreira, não uma vontade de ser diretora”.	“Esse papel de gerir é um papel que você tem que ver muitos os lados. [...] é conseguir fazer com que este rol de atividades, ele ocorra de uma forma que todos se sintam contemplados, recebidos, ouvidos”.
D 4	“Minha opção por ser diretora é porque,	“Pensando no meu papel, gente do céu, é

	<p>assim... eu queria ter essa experiência da administração, eu sempre adorei! Legislação? Nossa adoro saber como que funciona as legislações, até um pouco tempo atrás eu tinha vontade até de ser advogada (risos) porque eu gosto muito dessa parte de direito, sobre as Leis, tanto que eu sempre fui muito bem nos concursos, porque eu gosto dessa parte legislativa, né. Então essa opção em ser diretora, ela já veio desde que eu era criança, eu acho além de ser um cargo assim que você tem uma visão abrangente... na sala de aula é bom? É excelente, fui professora também, adoro! Mas o diretor, ele tem que lidar com vários ambientes diferentes, vários tipos de pessoas, que te faz crescer a cada momento, não que o professor na sala de aula não cresça, ele cresce, mas é de outra forma. O diretor ele tem que ter um olhar e eu tenho esse olhar abrangente”.</p>	<p>muito difícil falar sobre isso né! [...] o papel na escola, ele é muito mais do que a gente imagina, porque assim é uma pessoa, esse papel é uma pessoa... você de gestor que alguém vai te seguir, vai seguir você, então você tem que saber pra onde você vai. Qual é o seu papel? É levar as pessoas para um próximo passo, pra ver à frente o que ela vai conquistar com aquele trabalho que ela está fazendo em sala de aula, cada funcionário vai ver o seu papel e se você for uma pessoa boa, uma pessoa consciente do que você representa, eles vão te seguir, eles vão te acompanhar, eles vão fazer [...] eu acho que meu papel aqui é de inspiração, inspirar as pessoas pra que elas cresçam, pra que elas queiram aprender, pra que elas consigam ver o mundo de outra forma, que elas queiram também transformar [...] É uma coisa que está no ar, por isso que eu falei que era difícil responder essa pergunta, porque esse papel não está escrito, ele é como se fosse uma força, o papel do diretor tem força, né, não está nas atribuições, é uma coisa que você percebe pela energia [...] Mas o papel é esse: uma energia muito forte que tá dentro de você, ele não está escrito, é muito mais do que isso, é uma força... que vem de dentro, esse é o meu papel. O meu papel aqui eu vejo assim, que é de inspirar as pessoas, ele não está lá nas atribuições somente, é muito mais do que isso”.</p>
--	---	---

**Fonte:** Entrevista com os diretores de escola.  
Quadro elaborado pela pesquisadora.

Partindo do pressuposto da importância do diretor de escola na promoção da gestão dos processos sociais, pedagógicos e formativos da escola, se torna

imprescindível investigar os motivos que o levaram à decisão pelo exercício da gestão escolar, e sua compreensão sobre o papel que lhe é atribuído.

A pergunta sobre o porquê da opção em ser diretor de escola se relaciona a uma ação reflexiva sobre o cargo, as razões, os motivos. Enquanto que a pergunta sobre a definição de seu papel na escola tem como perspectiva a ação reflexiva sobre a permanência no cargo e o desenvolvimento das funções reservadas ao diretor de escola.

Os sujeitos da pesquisa revelaram os seguintes aspectos como mobilizadores da decisão em ser diretor de escola:

- Liderança;
- Carreira;
- Ideologia; entendida aqui por expressão de interesses de transformação, de mudança, de revolução;
- Administração.

Sobre liderança, Lück (2009), afirma que “o trabalho dos diretores se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas” (LÜCK, 2009, p.75).

A autora ainda destaca alguns elementos que compõe a liderança. São eles:

- Influência sobre pessoas, a partir da sua motivação para uma atividade;
- Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas;
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos;
- Modelagem de valores educacionais elevados;
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

Sobre as funções de natureza administrativa, LÜCK (2013, p. 17) enfatiza que compete ao diretor:

- organização e articulação de todas as unidades componentes da escola;
- controle dos aspectos materiais e financeiros da escola;
- articulação e controle dos recursos humanos;
- articulação escola-comunidade;
- articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional;
- formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos;
- supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

As interpretações dos significados de aspectos como os citados pelos entrevistados podem se limitar a experiências pessoais e resultar em exclusão de ações importantes que integram, por exemplo, a liderança e a administração. Nesse sentido, a formação continuada é meio que favorece a ampliação de significados através do campo teórico, sem negar a justaposição das experiências dos sujeitos.

Sobre o papel exercido na escola, os entrevistados compreendem como:

- Importante e essencial;
- Múltiplo;
- Articulador;
- Inspirador e pessoal.

Para Alonso (1976), o efetivo desempenho do papel situa-se muito mais na compreensão da função e apreensão do papel, por parte de quem o ocupa, do que na proposição formal e abstrata das normas das instituições. Disso decorre a fundamental importância de a formação continuada problematizar, provocar reflexões e trazer esclarecimentos ao diretor de escola sobre seu papel.

Lück (2013), enfatiza que "devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola" (LÜCK, 2013, p. 16).

Nas falas dos sujeitos entrevistados, merece destaque a singularidade na definição que cada um trouxe sobre seu papel. Isso pode ser entendido pelas especificidades existentes em cada escola, refletidas na forma como cada diretor se vê.

**Quadro 6:** Sobre a formação continuada para atuar como diretor

Aspectos	Como escolhe os cursos	O que é uma boa formação continuada
<b>D 1</b>	“Eu acho que são cursos que contribuem para minha prática, né? São cursos que podem me ajudar a resolver problemas dentro da escola, são cursos que podem me trazer experiências, para que eu possa desenvolver dentro da escola”	“Quando eu consigo trazer isso pra minha prática aqui dentro da escola ou que pode me ajudar tanto na prática quanto na teoria, né! Ah é uma palestra de um pensador, opa! Mas aquilo ali que ele falou, eu consigo fazer uma formação com os professores, eu consigo trazer uma formação pros outros funcionários. Então, quando eu consigo trazer o que foi dado na formação, na teoria pra dentro da prática na sala de aula eu avalio como que foi, muito positivo isso pra mim.
<b>D 2</b>	“Nós não somos gestores, somos educadores, a gente não sabe fazer gestão, então a gente tem que aprender, a gente sabe Educação e tem que aprender a ser gestor [...] a gente tem que ter esse momento de parada pra virar gestor, pra se formar e ser gestor [...] Então a gente foi fazendo esse esforço de aprender, essa estratégia funcionou de um jeito bem legal, muito mais do que um curso em si, porque o curso você vê lá e depois você pega alguns elementos e tenta aplicar aqui, aplicar é sinônimo de submeter, é legal quando você consegue fazer tudo junto e misturado [...] Então eu acredito nessa formação,	“A primeira coisa é a concepção, em termos dos fundamentos do curso. Eu participei de uma formação outro dia, é chato falar mal dos outros, mas é uma concepção diferente, assim que por exemplo, a concepção do empreendedorismo, você pode, você consegue, é seu esforço, são tipos de formação que me afastam, centradas no poder do indivíduo, nas suas capacidades e competências [...] Segundo o quanto ele fala da nossa área, o quanto ele se vincula aos nossos fazeres, o quanto a gente consegue articular os nossos fazeres pra que o curso não seja artificial. E eu adoro essa ideia da práxis, de fazer o curso aqui (na escola) com situações concretas. Fiz alguns cursos na Secretaria, por exemplo, e aí vamos

	<p>que pra mim é a verdadeira práxis. Então você está estudando, fazendo e analisando aquilo que você tá fazendo”.</p>	<p>imaginar... tudo começa de um problema, ah então, o que seria um problema? Isso, aquilo, e tal e eu com um monte de problemas, crianças negligenciadas, 40 crianças dentro de uma sala de aula, professora que não sabe organizar um ambiente educativo... então vamos fazer de conta que nosso problema é o IDEB (expressão de indignação), tá, qual o objetivo? Subir o IDEB, muito bem subir o IDEB, nosso problema é IDEB, meta é melhorar o IDEB, quais ações são importantes para melhorar o IDEB? Eu já estava fora desse curso há dois milhões de anos!”</p>
<p><b>D 3</b></p>	<p>“A Rede também oferece uma formação continuada, algumas são obrigatórias, outras são facultativas, e eu costumo dizer que eu não sou uma pessoa que se adapta bem a formações <i>online</i>, eu tenho muita dificuldade com formação <i>online</i>, até começo a fazer, mas dali a pouco não tem, não sei, aquela questão... sou uma pessoa, eu costumo falar que eu sou do concreto né [...] aprendo meio que no concreto, falo que não tenho muito pensamento abstrato. E na formação online, você não tem aquilo de alguém ali pra você ouvir e eu acabo abandonando as formações online, a menos que ela seja obrigatória (risos), então assim, eu gosto de formações presenciais, então se você oferecer uma formação <i>online</i> e você falar é muito melhor porque você tem opção de horário, tem flexibilização, você vai acessar a hora que você quiser, o a hora que você quiser pra mim vai ser</p>	<p>“Quando ela traz informações eu não digo desconhecidas, novas, porque tudo sempre a gente já ouviu falar daquilo, mas traz algumas informações que você fala: nossa, pensei que entendesse disso, mas isso eu não sabia, nossa, isso é novidade pra mim, então eu acho que isso está acrescentando, porque algumas vezes elas são repetitivas, e tem algumas formações que elas não são formações, elas são trocas de experiências [...] Então, essa de troca de experiências ela é, eu acho que ela é interessante até certo ponto, depois ela se torna... se na primeira você vai, teve a troca de experiências, depois na segunda é outra troca de experiências, na terceira outra troca de experiências, você fala assim, não estou saindo do lugar, né! Então eu acho que tem que trazer informações, sim, que vai lhe trazer coisas realmente novas, que você olha dentro disso aqui, isso eu não sabia, então ela está realmente te acrescentando, te trazendo crescimento, então que não seja assim, apenas troca de experiências, que</p>

	<p>hora nenhuma, eu prefiro aquela ainda... acho que talvez faz parte da minha geração [...] pra mim teria que ser presencial. Então, eu gosto, tem horário pra eu ir lá, fazer atividades, tem horário pra eu sair, então assim, essa é a minha preferência”.</p>	<p>tem acontecido muito na Rede, troca de experiências, ainda mais com essa novidade do <i>online</i>, disso daquilo, tem muita troca de experiências, mas chega uma hora que você fala assim, não, mas agora estou precisando de outra coisa, né, é de realmente uma formação que me traga novidade, que me traga recursos que eu possa utilizar, que eu seja capaz de pegar aquilo e realizar”.</p>
<p><b>D 4</b></p>	<p>“Então eu quero ver um curso que eu possa utilizar na prática, então assim o que eu vou fazer, gestão escolar está dentro da minha prática, eu quero fazer, tem especialização em educação infantil que eu estou terminando também, porque eu preciso saber quais são estas técnicas que se esperam dos professores e como eles vão aplicar pra que eu possa passar pros meus professores [...] eu escolho dessa forma: os cursos que eu vou utilizar na minha prática né, porque se eu vou conversar numa sala de aula, se eu vou querer passar algumas coisas com os professores, eu preciso estar atualizada, eu preciso estar acompanhando, eu preciso saber fazer, eu preciso porque não adianta chegar na sala de aula e falar que o trabalho pode melhorar se eu não sei como avançar com os professores, então, eu prefiro estes conhecimentos atuais dentro do que a gente tá nesse mundo, com o mundo eu posso chegar e conversar com o professor, conversar com o coordenador baseada nesse curso, nesses novos conhecimentos, então</p>	<p>“Bom, pra avaliar se uma formação é boa ou não, é como você vai aplicá-la, se aquilo que você aprendeu você pode aplicar na sala de aula pra melhorar o seu planejamento, a sua maneira de lidar, se aquilo vai te contemplar de alguma forma pra ser um professor melhor, pra ser um gestor melhor, não só pra você pegar um certificado, hoje pra mim o certificado é o que menos interessa no meu caso, porque eu já sou aposentada, eu já tenho a escola que eu já tenho sede, eu não entrego certificado na secretaria porque eu já tenho meu espaço, pra mim não vai interferir se eu entregar o certificado ou não neste sentido. [...] então, eu penso assim que nessas formações eu escolho pra me fazer um profissional melhor e não só um profissional, uma pessoa melhor e aplicar no nosso dia a dia, assim que eu escolho”.</p>

	pra mim é importante, eu não fico uma semana sem pegar um curso, sem pegar e ir lá e fazer”.	
--	--	--

**Fonte:** Entrevista com os diretores de escola.  
Quadro elaborado pela pesquisadora.

De modo unânime, as pessoas entrevistadas destacaram a contribuição para a prática como ponto central na escolha de uma proposta formativa. Esse dado revela a complexidade presente na elaboração da formação continuada, porque a dinâmica da escola faz emergir novos desafios e novas demandas ao diretor de escola, e tudo isso se dá no contexto de uma sociedade que continuamente se transforma.

Lück (2000), afirma que muitos desafios já são conceitualmente reconhecidos, embora genericamente trabalhados pela comunidade educacional. Esse panorama gera diferentes interpretações e significados, muitas vezes pautados apenas na experiência individual do diretor de escola. Cabe, então, explorar o que já foi estabelecido pelas Legislações, pelo campo teórico, pelas políticas públicas educacionais, aprofundando o entendimento e a interpretação da realidade.

A autora afirma ainda que os sistemas educacionais e as escolas são unidades sociais, organismos vivos e dinâmicos, estabelecidos por uma rede de relações diretas e indiretas. Esse cenário traz alguns pressupostos à realidade escolar:

- a realidade é global, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações intimamente interligadas;
- a realidade é dinâmica e construída socialmente;
- o ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos, podendo ser coordenados e não controlados;
- incertezas, ambiguidades, contradições, tensões, conflitos e crises são vistos como elementos naturais e oportunidades de crescimento e transformação.

De acordo com esses pressupostos, para tanto a autora considera que a prática do diretor de escola, seu trabalho, está pautado na “articulação da diversidade para dar-lhe unidade e consistência” (LÜCK, 2009, p.15).

Lück (2009, p. 25), enfatiza que a diversidade do trabalho se constitui um desafio e implica decisões que envolvem:

- planejamento;

- implementação do Projeto Político-Pedagógico;
- monitoramento dos processos avaliativos;
- desenvolvimento de trabalho em equipe;
- promoção da integração escola-comunidade;
- resolução de conflitos.

As diferentes realidades vivenciadas pelos entrevistados pressupõem olhar e local específicos. No entanto, as ações conjuntas estabelecidas na formação continuada ensejam a unidade na diversidade, e o processo de diálogo aberto e o fluxo de comunicação entre os sujeitos reverberam em multiplicidade de proposições, solução de conflitos e sugestões para lidar com situações problemáticas.

A fala do Diretor 2 (D2) “Nós não somos gestores, somos educadores, a gente não sabe fazer gestão, então a gente tem que aprender, a gente sabe Educação e tem que aprender a ser gestor”, traz à tona questões referentes ao desenvolvimento profissional e até mesmo modelos de gestão expressos pela concepção de gestão escolar (LIBÂNEO, 2018), já tratada no capítulo 5 deste estudo.

IMBERNÓN (2011, p. 14) aponta como importante no conhecimento profissional:

- a especificidade dos contextos em que se realiza a ação educativa;
- a capacidade do sujeito em se adequar metodologicamente ao contexto;
- a visão de conhecimento em construção e não imutável, que considera a educação como compromisso político, com valores éticos e morais;
- o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais.

O autor afirma ainda que a capacidade reflexiva em grupo - como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões - é fundamental para o desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a formação continuada assume um papel que transcende “a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma em espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

A oferta de informações é apontada por um dos entrevistados como aspecto relevante ao avaliar uma proposta de formação continuada: “quando ela traz informações eu não digo desconhecidas, mas novas, porque tudo sempre a gente já ouviu falar daquilo, mas traz algumas informações” (D3).

O cotidiano escolar exige do diretor de escola uma visão abrangente que possibilite sua atuação nas várias dimensões da gestão escolar e nos diferentes segmentos da escola. Dada a constante dinâmica da escola, que traz novas necessidades e possibilidades, a formação continuada precisa revelar-se como situação formativa em todos os seus espaços.

**Quadro 7:** Sobre a formação para atuar como diretor

Aspectos	Como percebem a própria formação para atuar como diretor
D 1	<p>“Não, não me sinto formada. A gente está com <i>déficit</i> muito grande de formação, não só por conta da Pandemia, mesmo antes da pandemia nessa gestão. São raros os momentos de Formação que a gente tem na rede, a gente tem encontros pra serem transmitidas informações, ah, como que usa o novo sistema do ponto de frequência, isso é que a gente tem, mas o encontro formativo que reflita sobre a minha prática, que faça eu refletir, me faça mudar alguma coisa aqui dentro da escola, eu não tenho. Isso não ocorre, não ocorre. Com os diretores não”.</p>
D 2	<p>“Não, não. Acho que tem coisas muito legais, mas é que a formação que eu acredito é essa aqui, aqui. Então, por exemplo, a gente está marcando com o pessoal lá da Secretaria de Educação que trabalha com o meio ambiente para sentar com as professoras e organizar a horta delas. Elas vêm um dia, fazem toda a parte dos fundamentos do mundo sustentável, só que no outro dia elas vem e mexem com a terra junto com as professoras, de preferência com as crianças, eu acredito muito na eficiência dessa formação, nessa práxis educativa, é problematizando as coisas que a gente faz, o que que você faz e traz pra cá. [...] Agora a Secretaria, principalmente nos últimos tempos, tem uma coisa que eu tiro o chapéu e que eu não vejo a hora de chegar a próxima, sabe aquele parece o próximo episódio, que eu gosto muito, eu chamo de curadoria, estou fazendo um curso agora que é o do educação e transformação, eu não sou muito bom com nome, Educação e transformação, acho que é isso que chama né? Do CEMEAD. E aí nesse curso você pega lá vai tendo os fundamentos e tal, e tem Leia mais, Saiba mais, Assista esses filmes, dicas, nossa (empolgado) aquilo é muito legal, muito legal. Eu tenho, monto, organizo aí toda uma estrutura pra dar conta disso, porque eu acho essa curadoria fantástica. E aí estou montando um arquivo, por exemplo, outro dia a gente foi discutir com os professores avaliação da aprendizagem das crianças, aí no módulo anterior do CEMEAD que eu fiz, ah peguei todas estas indicações, vi tudo, revisei, me organizei e fui trabalhar com os professores, aí fiz com as coordenadoras, a gente fez entre nós, juntos, nos</p>

	<p>preparando e aí fomos falar com todas as professoras. [...] O mínimo que eu exijo de um processo formativo é que seja coerente, senão ele é falso, ou pra alguém ganhar dinheiro, ou pra justificar que está fazendo, ou pra agradar um grupo que não é o meu, não é com o qual eu me identifico, mas o mínimo de coerência, você fala que o diálogo é algo importante em nossa rede, então vamos dialogar, planejar em conjunto é importante em nossa rede, então me convida pro seu planejamento, [...] já que eu tenho que convidar os meus professores pro meu planejamento pra que a minha gestão seja democrática, seja democrático comigo, aí você me ensina, agora se você falar pra eu ser e não ser comigo, (risos) eu não vou ser quando eu voltar lá, vou fazer igualzinho você está me ensinando, aí não vou ser democrático ou eu não vou acreditar no que você está falando, só tem esses dois caminhos, eu vivo repetindo isso na Secretaria, o tempo todo. Então, do ponto de vista da formação o que eu exijo o mínimo é coerência, se quer que eu dialogue, tem que dialogar comigo, se quer que eu planeje em conjunto, tem que planejar em conjunto comigo, se quer que eu não coloque as crianças em fileiras, não me coloque em fileira.</p>
<p><b>D 3</b></p>	<p>“Não, formada não. Formada acho que é um termo muito determinante, eu acho que as formações que a Secretaria oferece elas acrescentam, tudo traz sempre um crescimento, mas não a ponto de falar assim: ah estou formada né, eu acho sempre se tira um ponto que você fala assim isso aqui é interessante eu aproveito. Eu acho que as formações que a gente tem feito ultimamente do trio gestor por exemplo, elas não tem acrescentado muito, mas eu acho que é a questão da ansiedade do tempo que nós estamos vivendo também, da questão, não sei, tudo muito acelerado né, muito acelerado, quando a gente pensa assim: são muitas coisas pra se realizar dentro da escola, que nem esse período aqui, você falou todo período está sempre atribulado né, mas aí você está num período que você começa a ficar lá com o pensamento nestas questões de pontuação, disso e daquilo, mas você tem que parar também com matrícula, com isso, é um período que você tá pensando na avaliação das crianças, elas estão fazendo avaliação, e na verdade tudo se encontra, mas quando você pensa numa avaliação, você está pensando num planejamento pro futuro por exemplo, porque a avaliação você está planejando um passado porque você está vivendo ali o que que a criança já percorreu para poder planejar o futuro. Na matrícula, você está fazendo a matrícula de crianças que vem de outra escola também pensando num planejamento futuro né, da remoção também, se você está aqui, se você está em outro lugar, então é um momento em que você faz uma revisão daquilo que está passando, mas na verdade pra pensar no futuro só que tudo é muitotempo e a cabeça então começa a rodar, e muitas vezes a gente acaba ficando no automático, porque você tem que cumprir prazo porque a documentação tem que ser feita e você não consegue então realizar tudo de uma forma conectada, fica tudo muitodesconecto, sendo que se tanto a avaliação, quanto essas matrículas é uma questão</p>

	<p>de você pensar no percurso que você já fez pra poder planejar pro futuro, ou seja, o objetivo é o mesmo, só que fica tudo desconectado porque é muita coisa, porque você tem que documentar aqui, você tem que entregar leite ali, você tem que anotar aqui, você tem que ter registro disso, e é muita coisa e aí sua cabeça na verdade ela acaba não fazendo... não tendo tempo pra fazer as análises corretas, entendeu? Porque aí você fala assim: terminei aqui, esse aqui tá pronto e você não teve o tempo assim de parar pra pensar pra fazer um fechamento daquilo. Então eu acho que muitas vezes a gente vai na formação, porque se você me falar, têm formação do Trio Gestor nesta quarta, a minha cabeça não tá na formação do Trio Gestor, ela tá no que precisa saber do GIER, que precisa saber disso, que precisa daquilo e aquilo que vai ser apresentado sei lá de repente ali, eu vou pra reunião pensando: ai, será que alguém vai falar desse assunto? E aí não, a pessoa não está pensando naquele assunto, está pensando em alguma coisa ali do pedagógico que não vai entrar em avaliação, que não vai entrar em GIER, e aí a gente já entra na formação pensando assim: termina que eu tenho que fazer isso aqui, entendeu? E agora que é <i>online</i> então, você está ali no <i>online</i> mas você está fazendo ao mesmo tempo outra coisa, então eu acho que tá um tempo muito acelerado e aí tudo que se apresenta parece que não satisfaz muito, então eu não sei se é porque o negócio realmente não está contemplando, não foi bem planejado ou se é o tempo que se está vivendo que a gente parece que não fica satisfeito com nada, entendeu?</p>
<p><b>D 4</b></p>	<p>“Sim, eu me sinto formada. Por quê? Porque como eu já tenho muitos anos, eu fui aprendendo, desde aquele tempo até hoje teve formações maravilhosas, excelentes. Uma das coisas que eu gosto daqui são essas formações, são formações excelentes com a assessoria do Celso Vasconcellos, tinha de outras pessoas maravilhosas também, cada vez que a gente ia numa reunião era um curso, tinha formação, era uma coisa excelente! Sabe, teve várias maravilhosas e teve curso de inglês, tinha italiano, tinha Voz e Vez das crianças, então era assim... Quando a Secretaria se prontifica a fazer uma formação, ela faz bem-feita! Eu sempre fiz questão de fazer, eu fazia vários, eu ia pra Fracalanza na Cidade Mirim, onde tivesse uma formação eu ia e ainda era em horário de trabalho a maioria [...] Eu me sinto formada porque eu conquistei, eu fui, muitas vezes eu saía daqui, ia lá no centro de Guarulhos, no Adamastor pros cursos, ficava lá até nove e meia da noite, fazia de computação, fazia todas as coisas que tinha. Eu ia. Era difícil? Era. Ficava cansativo? Ficava. Mas sim... eu acho que eu me sinto formada porque eu tinha interesse, eu tenho interesse em aprender, eu tinha e tenho interesse sim, então eu me sinto formada nesse sentido, que eles oferecem e aí a pessoa se tiver interesse em adquirir aquele conhecimento, ela vai atrás. Tudo na vida é assim. Nessa minha trajetória se me perguntar assim, se eu me sinto... eu me sinto formada, eu conheço as formações da Secretaria o que eles querem que a gente consiga aprender e a adquirir novos conhecimentos pra</p>

	sala de aula, pra lidar com as pessoas, eu fiz de gestão de pessoas, lá teve a primeira parte, a segunda parte, fiz todos, então aquilo lá eu trago pra vida.
--	---

**Fonte:** Entrevista com os diretores de escola.  
Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os relatos dos entrevistados revelam a ausência da relação do ofertado na formação com o trabalho na escola.

A fala da entrevistada D1 demonstra a busca de solução para os desafios cotidianos e revela que a mesma não atribui valor de ação formativa aos eventos ofertados pela Secretaria de Educação.

Libâneo (2018, p. 187), define formação continuada como “prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático”. O autor afirma ainda que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e mudança nas práticas, auxiliando na tomada de consciência, compreensão das dificuldades e elaboração de formas de enfrentamento dos problemas.

Ao afirmar que não se sentem formados, D1, D2 e D3 demonstram que a proposta ofertada não impacta o cotidiano da gestão escolar e a formação da identidade de diretores de escola.

A relação da formação continuada com a construção de saberes para o trabalho é elemento fundamental, embora, o trabalho na gestão escolar seja feito por meio de diferentes saberes, e a utilização desses saberes se dá em função do trabalho e de situações ligadas ao trabalho. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes devem ser compreendidos sempre em relação ao trabalho na escola. E sobre a identidade profissional, o autor afirma que é gradualmente construída pelas vivências e socializações profissionais, o que quer dizer que a realização das funções e a peculiar experiência do trabalho promove a identidade do diretor de escola.

Marin (2019), citando Chantraine-Demilly (1992), afirma que a função consciente da formação continuada é a de transmissão de saberes e de saber-fazer.

D4 afirmou sentir-se formada e considerou isso como resultado de seu próprio interesse. Destacou ainda que as formações serviram para sua formação profissional e pessoal. Outro fato revelado na fala da entrevistada é a referência a eventos formativos realizados em tempos passados, não citando nenhuma ação formativa no tempo presente. Ficou perceptível que a temporalidade é referência na constituição

dos saberes. Sobre isso, Tardif (2014), diz que “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2014, p. 67).

Em seu relato, D3 chamou a atenção para as interferências das demandas em sua participação nas reuniões formativas, principalmente nas temáticas referentes ao aspecto pedagógico.

D2 afirmou perceber ação formativa em um curso específico oferecido pela Secretaria de Educação, e detalhou a organização do curso com oferta de materiais de estudo, conteúdo sistematizado e mediação por tutoria ou curadoria. Esse fato sinaliza a importância de organização e mediação nas ações de formação continuada.

**Quadro 8:** Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação

Aspectos	Expectativas	Participação na elaboração das propostas
D 1	<p>“A minha expectativa era que tivesse uma formação que contribua para que eu possa refletir e trazer mudanças [...] Ou, nossa prática tá muito bacana, mas a gente pode melhorar ou não, não tá bacana, a gente está errando ali, vamos tentar mudar isso, eu acho que a gente precisa dessas formações para isso e o diretor precisa ter esse tempo de estudo. [...] Não está tendo essa opção na Rede. A gente não está. A gente tá ali no nosso dia a dia a rotina tá engolindo a gente e a gente não tem esses espaços formativos de troca de experiência pra a gente saber um pouco mais sobre uma teoria de um pensador novo, porque a gente tá aí com vários pensadores novos que estão estudando, se eu quiser me formar eu tenho que procurar isso fora do meu horário de trabalho, porque dentro da rede não tem essa possibilidade. Até tem alguns cursos que a Rede ofereceu, só que eles deixam bem claro, que pra se inscrever tem que ser fora do horário de trabalho. Isso não é formação continuada, se eu tenho que me inscrever fora do meu horário de trabalho, isso não é uma formação continuada, eles tem o nome de Formação permanente, eles usam com este nome, só que um dos quesitos pra inscrição é fazer fora do horário de trabalho, nós diretores a gente tem uma carga horária de 40 horas, então</p>	<p>“Não, não tenho, A gente não tem, quando vem algumas propostas, já chegam impostas. Entram como convocação até ah vai ter uma palestra, os diretores estão convocados e os professores convidados. Então essa articulação não existe. [...] A gente não tem essa possibilidade de sentar e organizar, de ter uma conversa. Vê o que tá precisando dentro das escolas, o que a gente precisa para melhorar tal coisa, em tal zona dessa cidade, né? [...] Outra coisa a gente... quem tá na periferia para se deslocar para o centro é muito difícil. [...] Então isso que falta, a gente não tem participação nenhuma e quando tem é sempre lá no centro, com locais pré-definidos, já está tudo montadinho, eles não apuram o que é uma necessidade da rede para ter, e não tá tendo né não tá tendo, mas quando teve foi assim, desta forma”.</p>

	<p>é impossível me inscrever fora do meu horário de trabalho ou eu tenho que fazer à noite e se eu tenho que fazer a noite, não é formação continuada”.</p>	
<b>D 2</b>	<p>“É fácil criticar, mas eu fico me perguntando, se eu estivesse lá, o que eu iria oferecer? Eu ia pras pessoas... o que elas querem, o que elas precisam. Assim, primeiro ia tentar fazer esse movimento qual seu sonho de escola, para que as pessoas parem de ver problemas e passem a trabalhar a partir de sonhos. Qual o sonho pra sua escola? Depois da gente tentar fazer esse movimento, o que cada escola precisa pra ter esse sonho? Aí começar a tratar diferente os diferentes. É que nem umas coisas que me irritavam nessas formações de rede é um pouco essa ideia de falar: é tem escolas, não sei o que lá, não sei que lá, tem escolas que não recebem crianças com deficiência, aí essas escolas, aí a Lei, aí tarará-tará, aí eu falo tenho 53 crianças com deficiência, o que você está falando não me serve, eu preciso ficar aqui? [...] Mas pra mim, o desafio de formação da Secretaria é dar conta do que é a Rede e do que são as especificidades. Até pra ser lógica, a gente não fala que tem que fazer isso com as crianças, que não pode tratar as crianças tudo igual e não sei o quê? Por que trata as escolas tudo igual?”</p>	<p>“Não. De formação? Não. Acho que tem coisas muito legais, tudo. Nunca me senti participante. tem uma avaliação, umas coisas talvez por aí. Mas chamar junto pra planejar, identificar necessidades, e problemas, sonhos, não.</p>
<b>D 3</b>	<p>“Uma coisa de expectativa que eu tenho é que deixasse um pouco isso de lado, de cada um dê lá sua contribuição de troca de experiência, que é coisa importante, mas que não fosse baseada na troca de experiência. Porque muitas vezes você apresenta assim um assunto e aí fala: e aí o que vocês acharam? E aí se você for numa formação e você observar, eu não sou uma pessoa de falar muito, pelo contrário, eu não gosto de falar[...] É sempre aquela pessoa que fala e em alguns momentos você vê que não adianta muito você discordar porque, eu não sei se é a maneira como as pessoas falam... é sempre aquela pessoa que fala e aí acho que a gente acaba não caminhando muito [...] tivesse por exemplo na formação que a gente realmente pudesse conversar com o formador, né, porque muitas vezes a coisa vem e a gente fica ligando, oh e isso daqui? Porque o tutorial agora é</p>	<p>“Mas assim eu considero que não. Porque mesmo nas situações em que se fala pras pessoas terem participação, é... muitas vezes a gente, não sei se cabe aqui, mas muitas vezes a gente se sente usado [...] Então, muitas vezes eu vejo que é essa questão de nós vamos fazer uma comissão, nós vamos combinar isso, isso e isso, só que você falou tudo o que vai ser combinado e aí o que tá ali na verdade teve a opção muitas vezes de concordar. Então não sinto que foi um planejamento, né. Agora, quando fala assim: oh nós temos que chegar neste ponto que ideias vocês dão e aí vem aquele emaranhado de ideias, aí é uma questão de se sentir participativo né. Então... mas eu não acho, até porque eu não vou em muitas reuniões, né, então pode ser que seja uma coisa minha também, às vezes fala assim, eu não me sinto porque não me deram oportunidade, muitas vezes porque não fui, porque também ah eu vou sair daqui e toda vez que</p>

	<p>assim, ele é assim desse jeito, se tiver dúvida, liga pra esse número, né e aí aparecem aqueles números que você liga, liga, mas tem um monte de gente ligando ao mesmo tempo, então a minha expectativa, eu acho que... não sei... precisa de uma coisa assim de uma forma mais dinâmica, em que você realmente possa ter a sua participação não só numa lista de presença, mas que você possa ter uma interação naquela formação, então, uma coisa que realmente possa trazer um crescimento, um crescimento assim de você acreditar na mudança e ver que aquilo funciona, não só do crescimento de você ter mais informações, que às vezes o teu crescimento tá dando assim, você tá tendo mais informação, só tendo mais informação, mas alguma coisa que faça você também refletir junto, mudar seu pensamento, acreditar que a coisa funciona, acho que é essa expectativa: poder interagir de verdade”.</p>	<p> você, sai acontece um BO (risos), alguma coisa que você tinha que estar lá, entendeu? Então, prefiro ficar aqui, né, mas é isso, então de repente não é culpa do outro, mas uma escolha minha que não tenho participado, então, considero que não, mas não por culpa do outro, talvez por uma opção.</p>
<p><b>D 4</b></p>	<p>“A minha expectativa é assim se falar que tem um curso lá, eu tenho vontade ir, só não fiz estes últimos nos últimos tempos porque estava muito difícil pra mim sabe, pra ir lá, pra atravessar pra ir lá pro centro de Guarulhos [...] então se vai sair algum curso, minha expectativa é que ele é muito bom, é que vale a pena, e que se eu tiver um tempo eu vou, então eu acredito assim a Secretaria quando se propõe a fazer um curso é um dos melhores, sabe é de primeira linha, é coisa assim muito boa, eu iria sim, então minha expectativa é de conseguir fazer, é de querer estar junto, porque eu conheço o pessoal de lá e eu sei que eles sempre querem fazer o melhor, e fazem né! Então, minha expectativa é essa: que vale a pena!</p>	<p>“Infelizmente não. Eu gostaria de ter, eu gostaria que alguém me perguntasse minha opinião, o que eu acho, o que é interessante pra escola, em que momento nós estamos, mas assim eu não tenho, quando eu vou já está pronto, só depois que terminou, pergunta pra gente, a avaliação, pergunta pra gente o que a gente achou, as sugestões. Eu tenho vontade de falar, oh lá na escola eu gostaria de fazer um curso a respeito disso, meio ambiente, de repente alguma coisa que vai assim mais de encontro com que a gente tá precisando, mas nunca ninguém perguntou pra mim, o que eu queria, do que eu gostaria, ou alguma coisa, quando eu chego já tá pronto. [...] Então assim... Quem elabora? Quem faz? De onde tira? Sabe, de onde ela tirou isso, qual a expectativa? Porque quando a gente vai, já está pronto, mas não vem, pra mim nunca veio um e-mail perguntando quais eram minhas sugestões, ou alguma coisa assim. Eu acho que se perguntasse pra mim, eu gostaria sim de ajudar a contemplar e falar das coisas, porque eu estou aqui há tantos anos né! Nunca me perguntaram, então nessa parte eu não sou contemplada.</p>

**Fonte:** Entrevista com os diretores de escola.  
Quadro elaborado pela pesquisadora.

Nos relatos sobre as expectativas, destacam-se as seguintes:

- reflexão para mudanças na prática;
- tempo de estudo;
- espaços formativos para aprofundamento teórico;
- formação dentro do horário de trabalho;
- conversas com o formador;
- estar junto com as pessoas para que elas percebam os sonhos e não somente os problemas;
- conseguir ir na formação;
- interagir;
- acreditar desde o início que a formação proposta é boa;
- que as diferenças das escolas sejam vistas e tratadas com diferença, sem uniformidade.

A educação escolar exige organização do trabalho educacional, e esse é um aspecto que complexifica o fazer do diretor de escola. Nesse contexto, a formação continuada é essencial para descortinar possibilidades de enfrentar criativamente as demandas diárias.

Nota-se nos relatos dos diretores de escola a expectativa de movimentos formativos que incluam a “aplicação e a expressão da realidade, das concepções teóricas tratadas” (LÜCK, 2000, p. 30). Os entrevistados deixaram evidente a necessidade de diálogo com formadores que mediem a construção dos saberes.

O trabalho dos diretores de escola ultrapassa as atribuições previstas no Edital de Concurso Público, como exposto no capítulo 7. Isso pressupõe atenção especial para as expectativas de formação desses profissionais. LÜCK (2000, p.30) enfatiza que é importante que os cursos formativos tenham “consistência externa, isto é, que tenham ideias que sejam consistentes e adequadas para explicar e orientar a ação na escola”.

Referente à pergunta sobre a participação, um evento interessante ocorreu nas entrevistas: todos os entrevistados demonstraram surpresa ao perceber que não atuavam na elaboração das propostas e, numa rápida pausa em que aparentavam refletir sobre isso, a feição mudava, demonstrando certa indignação com a contradição entre a Concepção participativa da Rede - expressa no Projeto Político Pedagógico, exposto no capítulo 7 - e a falta de oportunidade de participação dos diretores na elaboração da formação continuada. Segue como exemplo o

comentário: “Já está tudo montadinho, eles... eles não apuram o que é uma necessidade da rede para ter!” (D1).

Assim, “possibilitar espaços de participação muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola” (LÜCK, 2000, p.14).

A participação dos diretores de escola na elaboração das propostas formativas, estabelece o exercício da responsabilidade do conjunto dos profissionais no processo de tomada de decisões, planejamento, ação, avaliação e resultado (LÜCK, 2000).

Vale destaque o apontamento feito por D2 sobre um grande desafio da Secretaria de Educação no que se refere à formação continuada: “Mas pra mim o desafio de formação da Secretaria é dar conta do que é a Rede e do que são as especificidades”. Segundo LÜCK (2000), as propostas dos sistemas de ensino comumente não se assentam sobre o específico e sim no geral da atuação. Porém, a responsabilidade de formação - para acentuar o processo de profissionalização de gestores para que enfrentem os desafios de cada escola - recai fortemente sobre os programas e cursos de formação oferecidos pelos sistemas de ensino.

**Quadro 9:** Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação

Aspectos	As temáticas da Formação são pedagógicas ou administrativas
D1	“Sempre ligado ao administrativo, sempre. Não teve nem um dia que a gente foi lá para falar do pedagógico, não teve. Eu posso afirmar categoricamente, porque eu tô desde que começou essa gestão nem um dos dias em que eu fui convocada a ir, foi para falar da minha prática pedagógica dentro da escola, eu sempre vou lá para receber informações sobre o administrativo. Então a gente fala tanto nisso, né? Que o pedagógico tem que trabalhar, né... que o administrativo tem que trabalhar pro pedagógico, só que na rede é ao contrário, né. Quando você me fez esta pergunta eu pude refletir sobre isso, né, que o administrativo tá engolindo o pedagógico. E isso não pode acontecer, não pode acontecer”.
D2	“De uns anos pra cá pedagógico, sem dúvida. 100% pedagógicas, acho que já teve uma época que... De uns tempos pra cá, sem dúvida, muito mais pedagógicas mesmo. Há alguns anos, uns seis, sete anos atrás, a ênfase era organizacional, estratégico. No começo desta gestão era pedagógico também, apesar de ser... aqueles cursos da <i>Fundação Lemann</i> e do <i>Instituto Ayrton Senna</i> são muito ruins né, bem que eram pedagógicos, mas... Tinha o Instituto que dava umas formações pedagógicas superlegais junto com a secretaria que se chamava <i>Mais Diferença</i> , eu gostava muito das formações dele. Essa coisa de repertório, de curadoria eu acho muito importante, pra gente, a gente fica aqui na escola, aqui é uma máquina de fazer louco, a gente não consegue ler, a gente não consegue dialogar com profundidade, de repente vem estes subsídios pra quem está enterrado aqui é muito importante”.
D3	“Acho que na questão do diretor é mais pra uma questão burocrática, porque tem uma questão pedagógica, mas acaba sendo muito de uma questão de ter que registrar assim e enviar assim, não sei o que, não sei o que, então no caso do diretor acaba sendo o

	mesmo que o pedagógico fica muitas vezes de orientações, quando é convocação vem mais questões de orientações do que realmente uma formação, então acho que é mais a questão burocrática”.
<b>D4</b>	<p>“Nas formações o que eu vejo, o que eu percebo “é” muitas reuniões pedagógicas. Porque eu acho que deve ter um cronograma, que na legislação consta né que tem que fazer as formações. Então eu vejo assim, os Coordenadores vão toda semana, né! E é quase toda semana, às vezes a cada 15 dias, então eu falei assim: - Poxa vida eu queria ir nessas reuniões também porque o Coordenador vai, ele está... às vezes na parte pedagógica, o Coordenador sabe mais que o Diretor, sabe então eu gostaria de poder participar, de saber. [...] agora a parte administrativa é bem menos, tem muita coisa que mesmo nesse tempo todo eu gostaria de saber de administrativo. [...] Como que funciona, então tem também, ultimamente tem feito tutoriais, tem muitas atividades que você vai aprendendo sozinho como eu já falei das outras coisas e a gente acaba perguntando pros outros, mais na minha visão tem mais pro Coordenador, mais pra eles do que pro diretor, enquanto o Coordenador foi pelo menos a cada 15 dias quando tinha, eu não, eu ia “de um mês”, dois meses, numa reunião administrativa pra falar de um monte de coisa tudo amontoadada, que eu já nem sabia. [...] E eu pra aprender todas essas coisas, eu tenho que ir atrás, eu leio o memorando, nossa o que eles estão falando aqui, aí eu procuro fazer, porque nem sempre o Coordenador dá tempo de conversar tudo o que ele fez lá no curso. [...] Então eu gostaria que fosse assim, que tivesse, é uma sugestão, uma reunião que tivesse o Coordenador junto com o diretor algumas vezes, não que eles não deixem, não sei, mas olha assim, essa reunião... como no ano passado teve, às vezes tinha a reunião online que eram nós três, o trio né, isso é importante, porque se não, não dá tempo da gente conversar, a gente criar esses espaços, então se tivesse olha precisamos dos três ou de pelo menos dois. Então eu acho assim que tivesse uma balança, que tivesse mais administrativo, porque eu acho que contempla muito o Coordenador, e tá certo tem que contemplar porque é o dia a dia, mas tem essa parte que podia chamar mais. Tem muita coisa, por exemplo na parte administrativa financeira, que tem muita coisa que depois que tá feito é que vai ver, que a gente vai saber né! Então assim, ensina, explica como faz, sabe... apesar de tudo isso, tem que acompanhar, tenha mais o administrativo, que continue com o Coordenador, com o professor, enfim, mas a gente também.</p>

**Fonte:** Entrevista com os diretores de escola.  
Quadro elaborado pela pesquisadora.

A decisão - de incluir no questionamento feito aos entrevistados apenas as Dimensões Pedagógica e Administrativa - foi intencional, e se fundamentou na afirmação de que “os gestores são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola” (LÜCK, 2009, p. 22).

Os relatos dos sujeitos de pesquisa revelaram alguns aspectos sobre as Dimensões Pedagógica e Administrativa:

- A percepção sobre o que se define como pedagógico é diversa;  
D4, ao falar sobre as “reuniões pedagógicas”, referiu-se aos eventos destinados exclusivamente à formação da Professora Coordenadora Pedagógica.
- O administrativo é entendido como sinônimo de burocrático; D3 dividiu os eventos de que participou em burocrático e pedagógico;

- Houve totalidade afirmativa em percepções antagônicas;

D1 relatou: “Sempre ligado ao administrativo, sempre. Não teve nem um dia que a gente foi lá para falar do pedagógico, não teve”.

D2 afirmou: “De uns anos pra cá pedagógico, sem dúvida. 100%pedagógicas”.

- O administrativo foi apontado como a definição do fazer do diretor de escola;

D4, ao expor seu desejo de formação voltada ao diretor de escola, falou: “tenha mais o administrativo, que continue com o Coordenador, com o professor, enfim, mas a gente também”.

Embora o trabalho na gestão escolar não se efetive de modo fragmentado, é importante a clareza sobre as Dimensões e suas características. Para o diretor de escola, conhecê-las possibilita atuar de modo mais abrangente e para o Sistema de ensino oportuniza ações formativas com maior efetividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou conhecer as percepções dos diretores de escola sobre a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação de Guarulhos.

Pensar criticamente na organização da escola por meio da gestão escolar não é assunto meramente formal, mas prática socioeducativa com fim de promoção da qualidade dos processos escolares (LIBÂNEO, 2018).

Dado o dinamismo e complexidade do contexto escolar, o título desta pesquisa pode parecer ousado ao propor a busca sobre o que os diretores precisam saber. Mas ao considerar que a Educação é processo sistemático e organizado, a investigação proposta se torna legítima e possível.

Os capítulos que compõem este estudo representam o percurso de pesquisa e reflexão sobre a formação dos diretores de escola. Cada um foi elaborado com esforço de sintetizar questões teóricas e situações empíricas referentes aos saberes mobilizados e utilizados no exercício da gestão escolar.

A partir da hipótese de que a dimensão pedagógica é pouco pautada nas ações formativas, buscou-se identificar - por meio dos relatos dos sujeitos da pesquisa - evidências para confirmar ou rejeitar a hipótese apresentada.

A relevância desta hipótese é a afirmação de que a gestão pedagógica é a mais importante dimensão da gestão escolar, pois ela tem por objetivo a atuação do diretor para a promoção das aprendizagens dos educandos (LÜCK, 2009).

As questões centrais trouxeram as indagações que mobilizaram a investigação. Os diretores de escola percebem alguma relação entre a proposta formativa e a realidade escolar? As ações de formação continuada contribuem para a formação da identidade do diretor de escola? Afinal, o que os diretores precisam saber?

Os resultados deste estudo confirmaram a hipótese de que a dimensão pedagógica é pouco pautada nas propostas de formação continuada dos diretores de escolas municipais de Guarulhos.

Segundo a análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa, as formações direcionadas ao diretor de escola tomam por base questões relacionadas a aspectos gerais da escola, considerando a dimensão pedagógica como o componente mais expressivo no trabalho do Professor Coordenador Pedagógico (Quadro 9).

Essa constatação revela um panorama de fragilidade no processo formativo dos diretores de escola, pois a dimensão pedagógica “constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem” (LÜCK, 2009, p. 95). Embora, na prática cotidiana, as ações que envolvem essa dimensão sejam naturalmente compartilhadas com outros profissionais, como o Professor Coordenador Pedagógico, nunca devem ser delegadas inteiramente a eles.

Sobre a primeira questão central, as investigações revelaram que, embora os diretores não percebam a relação das formações com a realidade escolar, eles desejam fortemente que essa relação aconteça, de modo a provocar reflexões e mudanças na prática (Quadro 6). Uma das formas possíveis de estabelecer reconhecimento da realidade é a escuta atenta sobre o que os diretores têm a dizer. Porém, a elaboração das formações não conta com a participação desses gestores (Quadro 8), impossibilitando a aproximação da formação à realidade escolar.

Há que se considerar que a formação continuada dos diretores de escola é composta por outros elementos, além das necessidades expressas pelos sujeitos, como as concepções de educação e de gestão escolar, os objetivos educacionais do Sistema de ensino, a singularidade das escolas e os Projetos Políticos-Pedagógicos da Rede e da Unidade escolar (SILVA, 2018). Mas no processo formativo é preciso compreender o diretor como um profissional prático-reflexivo e criar espaços para sua participação.

Sobre a segunda questão central, os estudos mostraram que as ações formativas não trouxeram contribuição aos sujeitos de pesquisa na formação da identidade de diretor de escola (Quadros 4 e 7).

Ficou evidente o reconhecimento dos diretores de escola sobre a importância da formação continuada no exercício profissional (Quadro 6). Ao buscar a qualidade das ações na gestão escolar, percebem a formação como meio para atingir esse fim (Quadro 8). No entanto, as propostas formativas ofertadas não são percebidas como contributivas para a constituição da identidade de diretor de escola porque para os sujeitos, é fundamental a relação da formação continuada com a construção de saberes para o trabalho. Segundo Tardif (2014), a identidade profissional é gradualmente construída pelas vivências e socializações profissionais.

Sobre a terceira questão central, a pesquisa demonstrou que os saberes necessários aos diretores de escola são diversos, tanto quanto são diversos os

fazer na gestão escolar. Segundo Lück (2009), a diversidade do trabalho é um desafio para os gestores.

Para os diretores de escola, a prática é a referência para a busca de saberes (Quadro 6).

Considerando a dinâmica do contexto escolar e as interações humanas presentes nas situações cotidianas da escola, 'o que os diretores de escola precisam saber' envolve todas as dimensões da gestão escolar.

É necessário que os saberes mobilizados por meio da formação continuada perpassem questões relativas a:

- Gestão pedagógica: para promover intencionalmente a formação e aprendizagens dos educandos;
- Gestão de pessoas: para possibilitar a superação do fazer limitado a administração de recursos materiais;
- Gestão administrativa: para alcançar os objetivos de melhoria da interação escola/comunidade, da organização dos registros e documentação escolar, da utilização das instalações e equipamentos, da preservação do patrimônio escolar, da captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros;
- Gestão da cultura organizacional da escola: para potencializar as especificidades de cada escola, pois a cultura organizacional é o que distingue uma escola das demais;
- Gestão do cotidiano escolar: para ampliar a capacidade de análise do cotidiano (a realidade não planejada, as situações emergentes);
- Gestão democrática e participativa: para qualificar a liderança e a coletividade expressa na atuação dos colegiados (conselhos, reuniões, assembleias).

Desse modo, a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos educacionais dos diretores de escola a partir de questões vividas no exercício da gestão escolar.

Sem a expectativa de esgotar o assunto, mas com a certeza de ter colaborado com os estudos voltados ao diretor de escola, formação continuada, gestão escolar e administração escolar, concluo a pesquisa aqui proposta.

Os autores, os conceitos que fundamentaram este estudo, e os diretores de escola que generosamente dividiram suas experiências por meio de seus relatos, contribuíram profundamente para ampliar o acúmulo de conhecimentos desta pesquisadora. Obrigada!

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, Educ, 1976.

ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

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

BENGA, Marcia Viana Pereira. **Diretores escolares iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados**. 2010. Disponível em: < [www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/guarulhos.html](http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/guarulhos.html)> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm)> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 29 de 16 de março de 1847.** Dá regulamento aos Liceus. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1847/lei-29-16.03.1847.html>> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3890 de 1 de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Codigo%20dos%20Institutos,3%C2%BA%20n.>> Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8659 de 5 de abril de 1911.** Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=como%20do%20administrativo.-,Art.,do%20Governo%2C%20alienal%2Dos.>> Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3356 de 31 de maio de 1921.** Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html#:~:text=3.356%2C%20de%2031.05.1921 parte%201&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n.,que%20ref%2C%20B4rma%20a%20Instruc%2C%20A7%2C%20A3o%20Publica.&text=1.750%2C%20de%208%20de%20Dezembro,Estado%20dos%20Negocios%20do%20Interior.>> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Anuário estatístico de tráfego aéreo 2020.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <[https://www.decea.mil.br/?i=midia-e-informacao&p=pg\\_noticia&materia=cgna-divulga-o-anuario-estatistico-2020](https://www.decea.mil.br/?i=midia-e-informacao&p=pg_noticia&materia=cgna-divulga-o-anuario-estatistico-2020)> Acesso em: 22 jan. 2022.

CARMO, Lucas Poubel Timm do. **A organização das práticas e o trabalho gerencial: fragmentos do cotidiano da gestão de uma escola pública municipal.** 2015. Dissertação ( Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984) *In*: ANDREOTTI, Azilde L, LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil.** Campinas, SP: Alínea, 2012.

DE MATTOS, Pedro Lincoln CL. " Administração é ciência ou arte?" O que podemos aprender com este mal-entendido? **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, p. 349-360, 2009.

DIAS, Cláudia Augusto. **Terminologia: conceitos e aplicações**. Ciência da informação, v. 29, p. 90-92, 2000.

FONSECA, Sônia Maria; MENARDI, Ana Paula S. A administração escolar no Brasil colônia. *In*: ANDREOTTI, Azilde L, LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

GALINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). *In*: ANDREOTTI, Azilde L, LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. *In*: **Fundamentos de epidemiologia**. 2 ed. A, v. 398, p. 1-377, 2010.

GUARULHOS. **Lei nº 7785 de 3 de dezembro de 2019**. Institui a Política Municipal de Educação. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/aiexv>> Acesso em 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6711 de 1 de julho de 2010**. Dispõe sobre a Revisão da estrutura, da organização, do funcionamento da carreira e da remuneração do magistério público. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/mbnlq>> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7550 de 19 de abril de 2017**. Dispõe sobre a administração pública municipal. Disponível em: <<http://portais.guarulhos.sp.gov.br:8080/apex/f?p=111:10:976339905218225::NO:::>> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6058 de 4 de março de 2005**. Dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento da carreira e remuneração do magistério público. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/nqkmg>> Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7119 de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre a estrutura dos órgãos da administração direta, do quadro de servidores públicos, prescreve normas para sua reorganização. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/nmqlf>> Acesso em 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 32216, de 9 de outubro de 2014**. Regulamenta o capítulo VII - Da Jornada de Trabalho, da Lei Municipal nº 6.058/2005. Guarulhos, SP, 2014. Disponível em: <<http://consulta.guarulhos.sinoinformatica.com.br/>> Acesso em: 22 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 32999, de 12 de novembro de 2015**. Altera o Decreto Municipal nº 32.216/2014, que regulamenta o capítulo VII - Da Jornada de Trabalho, da Lei Municipal nº 6.058, de 4 de março de 2005. Disponível em: <<https://www.guarulhos.sp.gov.br/uploads/pdf/667296684.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 21143 de 26 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre: “Tombamento do Patrimônio Cultural. Disponível em: <[https://www.guarulhos.sp.gov.br/06\\_prefeitura/leis/decretos\\_download/21143decr.pdf](https://www.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/decretos_download/21143decr.pdf)> Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários.** Guarulhos, SP, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Portal Se Informe.** 2022. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/> Acesso em: 24 jan. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Azilde L., *LOMBARDI*, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil.** Campinas, SP: Alínea, 2012.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Textos de Alda Junqueira Marin, professora** [ebook]. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L., *LOMBARDI*, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil.** Campinas, SP: Alínea, 2012.

MÓDOLO, Vinícius Medina. **Formação Continuada? A aprendizagem de diretores escolares do município de Vitória – Espírito Santo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o "*Ratio Studiorum*". **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n. 14. Acesso em: 8 set 2021, pp. 154-157. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200010>>.

OLIVEIRA, Alexsandra dos Santos. **Experiência, escuta e diálogo: uma descrição compreensiva-hermenêutica na constituição de ser-gestor**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, 2018, 48.169: 876-900.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; NETO, Luiz Bezerra. As reformas educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde L, LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, 2018, 34: 137-160.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Compreender o Ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000, p. 99-118.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBC*: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Evelyn Silveira. **A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2014.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SÃO PAULO. **Lei nº 1021 de 6 de novembro de 1906**. Muda as denominações de diversas comarcas e municípios do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1906/lei-1021-06.11.1906.html>> Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1038 de 19 de dezembro de 1906.** Dispõe sobre a organização municipal. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/65161>> Acesso em 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5884 de 21 de abril de 1933.** Institui o código de educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html#:~:text=INSTITUE%20O%20C%3%93DIGO%20DE%20EDUCA%20C%87%20C%83O%20DO%20ESTADO%20DE%20S%3%83O%20PAULO>> Acesso em 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5804 de 16 de janeiro de 1933.** Institui a carreira no magistério público primário. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/131077>> Acesso em 24 jan. 2022.

SANTOS, Elma. **O supervisor de ensino e os desafios da formação continuada do diretor de escola SESI.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Camila Godoi. **Dimensões da Gestão Escolar: saberes e práticas do Diretor de escola.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Cristiane Ferreira da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, v.10, n.19, p. 533-549, 2016.

SILVA, Mariza Aparecida Santos da Silva. **Atividades do diretor escolar: experiências de profissionais de um sistema escolar em cadeia criativa.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação continuada e suas contribuições para a reflexão sobre a prática pedagógica de professores (as) do ensino fundamental. *In: XI Encontro de Pesquisadores PUC-SP.* 2013. São Paulo, SP. 2013. Disponível em: <[https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes\\_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais\\_encontro\\_2013/oral/maria\\_perpetua\\_do\\_socorro\\_beserra\\_soa\\_res.pdf](https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/maria_perpetua_do_socorro_beserra_soa_res.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Maurice Tardif. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização.** 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (1995). (*Cadernos Pedagógicos do Libertad*; v. 1).

\_\_\_\_\_. **Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários.** Libertad, 2011. Disponível em: [http://www.celsovasconcellos.com.br/index\\_arquivos/Page4256.htm](http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm)> Acesso em: 22 jan. 2022.

## APÊNDICES

### 1 - Roteiro de entrevista

- 1- Fale um pouco sobre você.
- 2- Qual sua formação inicial?
- 3- Conte sobre sua trajetória na Educação em Guarulhos.
- 4- Por que a opção em ser diretor/a de escola?
- 5- Como você define seu papel na escola em que você atua?
- 6- Sobre sua formação continuada, como você escolhe os cursos?
- 7- Quais critérios você utiliza para avaliar o que é uma boa formação?
- 8- Como você percebe se a metodologia usada na formação é adequada?
- 9- Você se sente formado?
- 10- Quais suas expectativas em relação à formação oferecida pela Secretaria de Educação?
- 11- Na proposta formativa, percebe significado e aplicabilidade no contexto escolar?
- 12- Você tem alguma participação na elaboração das propostas de formação da SE?
- 13- As temáticas da formação são mais relacionadas ao pedagógico ou ao administrativo?