

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

Lúcio Leite de Melo

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE
SÃO PAULO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM DIRETORES
INGRESSANTES**

**São Caetano do Sul
2019**

LÚCIO LEITE DE MELO

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL
DE SÃO PAULO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM
DIRETORES INGRESSANTES**

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

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

Melo, Lúcio Leite de

Os desafios da gestão escolar na rede estadual de São Paulo: um estudo exploratório com diretores ingressantes / Lúcio Leite de Melo. — 2019. — 173 fls.: il.

Orientador: Nonato Assis de Miranda

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2019.

1. Formação de Gestores. 2. Gestão da Educação. 3. Diretor de Escola. 4. Diretor Ingressante. 5. Educação básica. I. Miranda, Nonato Assis de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

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

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

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 25/06/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professore(as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof.^a Dr.^a Mariângela Silveira Bairros (UFRGS)

Dedico este Trabalho
à minha esposa Mariana, que se fez presente em cada minuto, dividindo comigo os
espinhos e os louros desta árdua caminhada que percorremos juntos.
Aos meus pais e irmão que, sempre orgulhosos,
reafirmavam sua crença no meu potencial.
E aos que, assim como eu, acreditam em um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos precisam começar, indubitavelmente, pela minha esposa Mariana, sem a qual nada disso teria acontecido. Agradeço-te pelo companheirismo, pela compreensão e pelos incentivos, manifestados nos momentos mais necessários. Muito obrigado.

Aos meus familiares, agradeço principalmente por nunca terem deixado de acreditar em mim.

Ao meu orientador, Professor Doutor Nonato Assis de Miranda, a quem agradeço pelos incentivos e ensinamentos que se iniciaram antes mesmo do meu ingresso no PPGE, e se mantiveram durante todo o processo de inestimável engrandecimento acadêmico e pessoal.

Agradeço aos professores Doutores constituintes da Banca de Qualificação (Adolfo Ignacio Calderón Flores) e Banca de Defesa (Mariângela Silveira Bairros e Paulo Sérgio Garcia), pelos ensinamentos e pelas colaborações que certamente culminaram no aprimoramento e no refinamento deste Trabalho Final de Curso.

Às diretoras de escola, que gentilmente doaram um pouco de seu tempo, me recebendo e me ajudando com o relato de suas vivências, as quais engrandeceram e colaboraram para a conclusão desta pesquisa.

Aos amigos do PPGE, os quais tornaram esta jornada muito mais alegre.

Por fim, agradeço à Universidade Municipal de São Caetano do Sul pela concessão de auxílio parcial ao longo da realização do trabalho.

*Desconfiai do mais trivial na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que
é de hábito como coisa natural, pois em tempo
de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural, nada deve parecer impossível de
mudar.*

Bertold Brecht

RESUMO

No Brasil, a discussão acadêmica acerca da gestão escolar encontra-se alicerçada na sua dicotomização entre a gestão escolar burocrática, com base na Teoria Geral da Administração, e a gestão escolar democrática, a qual entende o papel da escola como fomentadora da participação coletiva nas decisões em sociedade. Além disso, fruto do neoliberalismo e da ampliação do mercado capitalista, que avançou sobre a educação, tem-se demonstrado, entre outras coisas, a relação existente entre os resultados escolares medidos em testes de larga escala e a figura do diretor escolar. Da discussão em torno da sua figura, questões como sua formação e seu provimento de cargo, tornaram-se temáticas de investigação. Nesta pesquisa, em especial, a investigação ocupou-se dos desafios que os diretores enfrentam no cotidiano de suas atividades profissionais, estando eles a frente das escolas. Dessa forma, o objetivo precípua desta pesquisa foi arrolar os principais desafios enfrentados pelos gestores em seu primeiro ano no exercício do cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para dar conta de tal empreitada, construiu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo exploratória. Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos, quais sejam: questionário *online* e entrevista semiestruturada. Responderam ao questionário três diretores e concederam entrevista outros cinco diretores, todos ingressantes há menos de um ano no cargo. Os resultados mostram que os desafios enfrentados por esses profissionais estão de acordo com os desafios já descritos na literatura acadêmica, a qual, entretanto, não dá conta de abranger os desafios que pareceram mais característicos à realidade do Estado de São Paulo. Esses desafios estão intimamente ligados à concepção expressada pelos diretores acerca de sua função, de tal forma que se considerou um desafio justamente aquilo que os diretores apontaram ser novidade/desconhecido para eles. Além disso, mostrou-se que a formação inicial e continuada dos diretores não tem dado conta de subsidiá-los para o enfrentamento dos desafios que lhe são impostos pelo cotidiano escolar. Com relação ao curso obrigatório a esses diretores, ele tem se demonstrado positivo na concepção dos entrevistados, possuindo alguns pontos a melhorar. Como produto final, tendo em vista as impressões que os diretores participantes forneceram, foi construído um *website* que poderá servir de ponto para o compartilhamento de experiências e práticas de gestão, bem como dos desafios do cotidiano escolar, para que, entre pares, esses diretores de escola possam interagir entre si com o intuito de minimizar as dificuldades oriundas do retratado isolamento característico da função.

Palavras-chave: Formação de gestores. Gestão da educação. Diretor de escola. Diretor ingressante. Educação Básica.

ABSTRACT

In Brazil, the scholar discussion about school management is based upon a dichotomy between the bureaucratic school management, which is fundamentally based on the General Administrative Theory, and the democratic educational management, which understands the role of the school as an instigator of collective participation in the decision-making process of society. Moreover, the result of neoliberalism and the expansion of the capitalist market, which advanced on education, has shown, among other things, the relationship between school results measured in large-scale tests and the figure of the school principal. From the discussion around his/her figure, issues such as his/her training and his job position became research themes. In this research, in particular, the investigation dealt with the challenges that principals face in the daily routine of their professional activities, who are found ahead of the schools. Thus, the primary objective of this research was to list the main challenges faced by managers in their first year in the role of School Principal of the Education Department of the State of São Paulo. To cope with this endeavor, a qualitative, exploratory research was built. The data were collected through the use of two tools, namely: an online questionnaire and a semi-structured interview. Three school principals answered the questionnaire and five others granted the interview, all of them have been nominated less than a year ago. The results show that the challenges faced by these professionals are in accordance with the challenges already described in the academic literature, which, however, cannot cover the challenges that seemed most characteristic of the reality of the State of São Paulo. These challenges are closely linked to the conception expressed by the principals about their role, so that it was considered a challenge precisely what the principals pointed out to be new/unknown to them. In addition, it has been shown that the initial and continuing training of principals has not been able to support them to meet the challenges imposed on them by their daily school life. Regarding the mandatory course for these principals, it has been proved positive in the design of the respondents, with some points to be improved. As a final product, given the impressions that the participating principals provided, a website was built that could serve as a point for sharing management experiences and practices, as well as the challenges of daily school life, so that, among peers, these school principals can interact with each other in order to minimize the difficulties arising from the portrayed isolation characteristic of the job.

Keywords: Manager training. Education management. School principal. New-arrival principal. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Áreas e dimensões da gestão escolar.....	69
Figura 2 - Panorama da formação em Pedagogia dos Diretores de Escola: Brasil ..	77
Figura 3 - Panorama da formação em Pedagogia dos Diretores de Escola: São Paulo	77
Figura 4 - Panorama da formação continuada dos Diretores de Escola: Brasil.....	87
Figura 5 - Panorama da formação continuada dos Diretores de Escola: São Paulo	90
Figura 6 - Estrutura da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE)	97
Figura 7 - Forma de provimento do cargo de diretor de escola: Brasil	103
Figura 8 - Forma de provimento do cargo de diretor de escola: São Paulo.....	104
Figura 9 - Organograma da análise de conteúdo.....	122
Figura 10 - Nuvem de palavras para função de diretor escolar	133
Figura 11 – Nuvem de palavras para os desafios dos diretores ingressantes.....	141
Figura 12 - Nuvem de palavras para a licenciatura em pedagogia	148
Figura 13 - Nuvem de palavras para o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola	154
Figura 14 - Página inicial do <i>website</i> “Diretor de Escola”.....	162
Figura 15 - Página "Fórum" do <i>website</i> “Diretor de Escola”	163
Figura 16 - Página "Bibliografia recomendada" do <i>website</i> “Diretor de Escola”	164
Figura 17 - Página "Contato" do <i>website</i> “Diretor de Escola”	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autores e desafios do diretor escolar.....	67
Quadro 2 - Disciplinas e área de conhecimento do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola - 1ª Edição/2018	110
Quadro 3 - Autores e desafios do diretor escolar ingressante	143
Quadro 4 - Função, desafios, formação e sugestão de produto	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos diretores entrevistados	125
Tabela 2 - Perfil das escolas visitadas	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ATPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

CEE - Conselho Estadual de Educação

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferências Nacionais de Educação

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EaD - Educação a Distância

EFAPE - Escola de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SADQ - Software de Análise de Dados Qualitativos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TGA - Teoria Geral da Administração

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	29
1 INTRODUÇÃO	31
1.1 Objetivo Geral	35
1.2 Objetivos específicos	35
1.3 Justificativa.....	36
2 DA ADMINISTRAÇÃO CAPITALISTA À GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA	38
2.1 O conceito de administração.....	38
2.2 A perspectiva liberal da direção escolar	40
2.3 A perspectiva crítica da direção escolar	49
2.4 Os desafios da gestão escolar na escola pública contemporânea	57
3 A FORMAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA	72
3.1 Formar Diretores para formar alunos.....	72
3.2 Formação inicial do diretor de escola	76
3.3 Formação continuada do diretor de escola.....	85
4 GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	96
4.1 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	96
4.2 Provimento de cargo para diretor de escola no Estado de São Paulo	98
4.3 O Curso de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola.....	108
5 MÉTODO	113
5.1 Procedimentos metodológicos e abordagem de pesquisa	114
5.2 Universo da pesquisa.....	116
5.3 Coleta de dados	117
5.4 Análise de dados.....	120
6 APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS	124
6.1 Caracterização dos participantes.....	124
6.2 Criando categorias	126
6.2.1 Categoria 1: A função do diretor escolar	126
6.2.2 Categoria 2: Os desafios do diretor de escola ingressante	133
6.2.3 Categoria 3: A formação inicial do diretor ingressante	144
6.2.4 Categoria 4: A formação continuada do diretor ingressante	149

7 PRODUTO: WEBSITE DIRETOR ESCOLAR.....	156
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA DIRETORES INGRESSANTES DA SEESP.....	182
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	184

APRESENTAÇÃO

Não estava em nossos planos a elaboração desta apresentação. Entretanto, o envolvimento e a significância que venho construindo com a área da educação me incentivou a fazê-la.

Ainda muito criança, no período da pré-escola, desenvolvi algum tipo de medo que me deixava transtornado momentos antes de ir para a escola. Precisei até, naquela época, fazer acompanhamento psicológico para lidar com isso. Os motivos do medo nunca compreendi.

Um pouco mais tarde, na então 1ª série, hoje, 2ª ano do Ensino Fundamental, algo parecido tornou a acontecer. Acerca desse período, hoje consigo perceber que o problema era uma professora que batia a porta da sala, gritava com os alunos e nos fazia ameaças - bobas hoje, mas intimidadoras à época.

Por sorte, outros professores vieram, e essas experiências ruins não se tornaram balizadoras das lembranças dos tempos de escola. Ao contrário, lembranças muito agradáveis, principalmente por conta dos amigos, é que ficaram de todo o período de formação básica - cursado sempre em escolas públicas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Ao adentrar o Ensino Superior como estudante do curso de Educação Física, a relação com a educação se transformou drasticamente. O prazer de aprender tornou-se combustível para viver. Costumo dizer que uma das frases que mais gosto - e que ouvi pela primeira vez no Ensino Superior - é: “Quanto mais sei, mais amplio a minha ignorância”. A meu ver, isso é mágico. Representa, para mim, o retrato da humildade frente a imensidão do desconhecido. E como é bom tornar conhecido o, até então, desconhecido.

Ainda há pouco, tornei-me professor universitário. Nessa função, minhas colocações estão sempre em busca de mostrar aos meus alunos a importância do saber. A importância da educação nas nossas vidas. Ao que tudo indica, isso tem se refletido na maneira como esses futuros profissionais de educação física enxergam a educação e, mais importante do que isso, a contribuição que eles poderão dar para a formação de seres sociais mais críticos e conscientes das suas singularidades e possibilidades.

Nesse sentido, tenho para mim que as pessoas não devem esperar seu ingresso no Ensino Superior para, só então, se darem conta do quão prazeroso é

aprender - até porque o Ensino Superior ainda é um sonho difícil de ser materializado para muitos brasileiros. Esse prazer deve ser despertado na Educação Básica.

Entretanto, para isso, é preciso que os profissionais da educação sejam reconhecidos pelo importante papel que possuem na formação da sociedade. Diretores de escola e professores - para citar apenas alguns dos muitos profissionais envolvidos na educação da população - precisam ser ouvidos e suas queixas precisam ser atendidas.

Durante a construção desta pesquisa, a proximidade com a realidade dos profissionais da educação chocou-me, principalmente pela enormidade de questões desafiadoras que se colocam no dia a dia deles e a carência de ajuda que eles demonstraram ter.

Não fechemos nossos olhos às dificuldades da educação. Ao contrário, que procuremos soluções para o enfrentamento das dificuldades, sempre com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Eu, particularmente, sonho com um mundo melhor para todos nós. E, hoje, não tenho dúvidas que esse mundo passa antes pela construção de uma sociedade muito mais educada.

1 INTRODUÇÃO

Diversas declarações internacionais vêm destacando a importância da educação na formação do ser humano por meio da garantia do direito à educação. A exemplo disso, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2009), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e da Organização Internacional do Trabalho (Unesco/OIT) de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores (UNESCO/OIT, 2008), as quais buscarão estabelecer contudentemente o direito à educação e à aprendizagem como categorias fundamentais para o pleno desenvolvimento da humanidade.

No Brasil, o direito à educação sofre idas e vindas ao longo de sua historicidade junto às Cartas Magnas/Constituições do país, até o momento que, após o período de reabertura democrática, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passa a ser entendida como um direito social subjetivo - o qual pode ser interpretado como fruto da existência de desigualdades de acesso aos bens socialmente produzidos (COUTO, 2004; FALEIROS, 2004).

Na Constituição Cidadã - apelido atribuído à Constituição de 1988 pelo reconhecimento à ampliação dos direitos sociais -, a educação entendida como direito social aparece já no Artigo 6º, onde se lê:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 4).

Dessa forma, estando assegurada como direito social, torna-se responsabilidade do Estado oferecer educação a seus cidadãos. Não obstante, ainda neste documento, faz-se referência ao tipo de educação ao qual o Estado se propõe a oferecer, quando vai se afirmar em seu Artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 70).

Entretanto, muito embora a educação seja pensada como um direito social com o objetivo de formar indivíduos conscientes de seus deveres e de seus direitos na qualidade de cidadãos e qualificados para adentrar à massa de trabalhadores

assalariados, é importante salientar que o fato de ser um direito social posto em lei não imputa garantia quanto à sua efetividade e abrangência. Isso porque os direitos sociais são desejos que figuram no ideário individual e/ou coletivo e que, mesmo sendo anunciados em forma de lei, não nos garantem a sua efetividade na materialidade concreta (BOBBIO, 1992 *apud* COUTO, 2004, p. 48). Somado a isso, a ofensiva neoliberal iniciada na década de 1980 nos países da Europa ocidental e no final desta mesma década e início da de 1990, na América Latina, impôs sua ideologia também sobre a educação.

Entendendo o Estado como órgão máximo ao Capital e mínimo para os direitos e as políticas sociais, o neoliberalismo vem atuando sobre a educação de forma a atender aos interesses do capital formando mão de obra capacitada para a produção (DRABACH; MOUSQUER, 2009) assim como, direcionando a responsabilidade do atendimento das demandas sociais do âmbito do Estado para as instituições particulares (ZIENTARSKI, 2017; DRABACH; MOUSQUER, 2009).

De qualquer forma, mesmo sob a chamada ofensiva neoliberal - a qual se encontra pautada pela seletividade e pelo arrocho aos direitos sociais -, a educação mantém-se constitucionalmente - pelo menos por enquanto - posta como um direito universal a todo cidadão brasileiro.

Muito embora, conforme nos aponta Young (2016), a importância dada ao conhecimento erudito - no sentido de elaborado, científico e sistematizado - aparentemente venha decaindo ao longo dos anos - em decorrência das políticas governamentais que se concentraram no Ensino Superior, com vistas ao mundo do trabalho - faz-se necessário se atentar para as considerações de Ramos (2016). Segundo essa autora, para entender a educação, é necessário também observar todo o contexto histórico social que a envolve, uma vez que isso nos permitirá compreender a sua organicidade, para além de seus elementos mais superficiais.

Por isso, entendemos que, para se falar em educação, de seus desdobramentos e de seus atores e personagens, é preciso se ter claro que esta não ocorre desvinculada da materialidade concreta do mundo capitalista, a qual provoca a separação entre o homem e o fruto do seu trabalho e que encontra na divisão social do trabalho, um de seus alicerces para o empobrecimento intelectual e ideológico da população. De acordo com Lourenço Filho (2007, p. 26), “[...] a educação escolar não é toda a educação, mas apenas uma das expressões de um processo cultural mais

amplo, o qual se prende à ordem social, tal como realmente exista, em cada país, região ou localidade”.

Nesse sentido, ao pensarmos na expressão formal da educação, encontramos nos prédios escolares uma série de atores/trabalhadores que, com funções específicas e bem delimitadas, desempenham seu papel como profissionais da educação. Essa lista de atores é grande e, dentre os principais - ou dentre os que logo trazemos à mente quando pensamos a respeito -, estão os professores, os coordenadores pedagógicos e, também, os diretores de escola.

A este último, em casos como o da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o perfil profissional que compreende uma série de competências e de habilidades é traçado pelas instituições que regulamentam a educação, na esperança de que, com esse perfil desejado, a educação posta em prática por esses profissionais atenderá aos requisitos e aos objetivos dos órgãos reguladores. Contudo, uma vez que esses requisitos e objetivos dependem dos interesses depositados sobre a educação formal, cabe salientar que os interesses atendidos em um Estado de classes como o nosso - o Estado capitalista - não são os interesses de uma única classe social. Interesses difusos e antagônicos concorrem por representação junto ao aparelho governamental.

A exemplo disso, notamos grandes corporações, com maior ou menor poder de influência em decisões estratégicas, adentrando o cenário educacional com vistas à ampliação do seu nicho de atuação no mercado de capital. No caso do Brasil, por exemplo, podemos citar: Fundação Lemann; Instituto Ayrton Senna; Unesco; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Banco Mundial; entre outros (SANTOS, 2008; ZIENTARSKI, 2017; SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

Como possível consequência dessa abertura do campo educacional ao mercado do capital, está a distribuição de uma educação acrítica, mera reprodutora da força de trabalho. Isso porque essas instituições não estão preocupadas com o fornecimento de uma educação emancipatória. Ao contrário, estando elas vinculadas direta ou indiretamente a instituições financeiras, formam mão de obra para o mercado de trabalho capitalista, garantindo, assim, sua reprodução sem questionamentos acerca da ordem estabelecida.

Coutinho (1995), valendo-se do referencial teórico de Karl Marx, e a partir da concepção dada pelo filósofo e cientista político italiano Antonio Gramsci, defende

que, no Estado moderno, no campo da luta por representação de interesses, ocorre uma deliberação oculta/velada no que tange aos limites da concessão e da conquista desses direitos. Assim, segundo o autor, aqueles que possuem maior representatividade junto ao aparelho governamental conseguem ter mais de seus interesses representados. Para além disso, conseguem também estabelecer limites para o atendimento dos interesses contraditórios aos seus. Tais limites, segundo Coutinho, figuram exatamente entre o atendimento mínimo das necessidades dos trabalhadores, e a não ampliação do nível de atendimento das demandas sociais para além do limite em que esse atendimento comprometa a reprodução da ordem estabelecida.

No caso da educação, se a pensarmos com o objetivo precípuo de preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, sendo medida pelo estabelecimento de metas e cumprimento de índices, poderíamos analogamente correlacioná-la aos interesses das grandes corporações já citadas anteriormente. Se ao contrário, pensá-la como “[...] instrução orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 2009, p. 15), ou, ainda, como instrumento que potencializaria diversos saberes e competências, entre eles do conceito e da aplicabilidade da democracia como valor universal, mais próximos estaríamos dos interesses daqueles que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

Olhando para o cenário nacional, embora esforços contrários existam, o mais comum é a observação de uma lógica de condução governamental que se aproxima muito mais da primeira opção de educação, qual seja: aquela que prepara trabalhadores domesticados e acríticos, muito bem familiarizados com o fato de serem a todo momento traduzidos e classificados através da utilização de indicadores. Dessa forma, como explicar o discurso de fomento à democracia participativa no interior das escolas, por meio da gestão democrática - o qual aparece na Constituição Federal de 1988 e nas demais Leis e Diretrizes que regulamentam a educação brasileira -, se este poderia servir de estímulo à “consciência de classe”, fator preponderante para a práxis revolucionária?

Isso só é possível porque, conforme apontam Paro (2012) e Zientarski (2017), não existe possibilidade concreta de haver uma gestão escolar de fato democrática. Segundo esses autores, é contraditório falar em democracia dentro de um ambiente

com características que fundamentam e disseminam a lógica capitalista - com sua hierarquia, processos e procedimentos -, cumprindo sua função de aparelho ideológico do Estado.

É, portanto, nesse contexto contraditório de representação de interesses - muitas das vezes opostos entre si -, que o Diretor Escolar exerce suas funções, as quais, segundo Hojas (2015), foram sendo alteradas com o passar dos anos, em consonância às mudanças ocorridas na sociedade. Essas mudanças deveriam ter exigido uma série de adequações por parte das instituições formadoras desses profissionais, de tal forma que, quando estes assumissem um cargo de tamanha importância, como é o de Diretor Escolar, estivessem preparados para dar conta dos desafios que lhe surgissem.

Assim, é pensando na formação e no auxílio de profissionais que possuem um papel fundamental na direção da educação brasileira, que emerge o problema de pesquisa que norteará este trabalho acadêmico científico: quais são os principais desafios inerentes à gestão escolar, na concepção de diretores ingressantes da Rede Estadual Paulista?

A opção pelo diretor ingressante da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo decorre do entendimento de que este sujeito apresenta especificidades interessantes a esta análise. Dentre elas, podemos destacar o fato de que, no Estado de São Paulo, para se tornar Diretor de Escola da rede estadual de ensino, aquele que pretende ocupar o cargo necessita prestar concurso público de prova e títulos, comprovar experiência anterior no magistério, ter formação específica e ser aprovado no curso específico para diretores ingressantes.

1.1 Objetivo Geral

Nesses termos, esta pesquisa tem como objetivo precípua arrolar os principais desafios enfrentados pelos diretores em seu primeiro ano no exercício do cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

1.2 Objetivos específicos

Em termos mais específicos, pretende-se:

- identificar o ponto de vista dos diretores ingressantes no que concerne a função do diretor escolar;
- examinar o processo de formação inicial e continuada dos gestores escolares com vistas a apreciar suas contribuições para a prática profissional;
- descrever a especificidade da escola pública paulista bem como ajuizar o curso para diretores iniciantes;
- organizar um *website* para compartilhamento de experiências e de práticas de gestão bem como dos desafios do cotidiano escolar para que, entre pares, os diretores de escola possam interagir entre si para minimizar as dificuldades oriundas do retratado isolamento característico da função.

A partir da análise dos dados coletados via pesquisa de campo, como produto desta pesquisa, faremos a proposição de um instrumento de interação *online* – nos moldes de um *website* – entre os diretores escolares, uma vez que pesquisas têm demonstrado que esse tipo de ferramenta colabora com a solução de problemas, a partir da troca de experiências entre os pares (STAROBINAS, 2008; THURLER, 2002; TORRES, 2015). A ideia é de que esse instrumento contenha relatos de experiência e campos para fóruns de discussão, que possam servir de base para a resolução dos problemas enfrentados pelos diretores de escola. A alimentação dos dados poderá ser feita pelos próprios diretores, que poderão ainda tornar públicas as suas dificuldades (de maneira anônima ou não), no intuito de receber sugestões de colegas que queiram colaborar no enfrentamento dessas dificuldades.

1.3 Justificativa

É por crermos que o objetivo de pesquisa do estudante de Pós-Graduação deva ser um tema que lhe permita uma atuação política, pessoal e social (SEVERINO, 2002) e, também, por acreditarmos que é o Diretor Escolar a pessoa que pode contribuir com a mudança no ensino público brasileiro - mudança na qual um futuro mais pródigo possa se formar às gerações vindouras -, que esta pesquisa se justifica social e academicamente.

No que tange à sua justificativa existencial, esta pesquisa está alicerçada na premissa de que é necessário ouvirmos e darmos voz a esses profissionais, que ficam entre as determinações e as exigências governamentais, e os desejos e as especificidades da instituição que lhe é imputada a tarefa de dirigir. Isso porque toma-se como fato *a priori* que as políticas públicas são pensadas e estruturadas de acordo com a perspectiva de mundo/realidade daqueles que estão em cargos legislativos ou administrativos que lhes permite legislar acerca dessas questões - sem que ocorra consulta anterior ou posterior junto aos profissionais que estão à frente da educação formal brasileira. Para além disso, porque, no caso específico da figura do Diretor de escola, as determinações que lhe impõem um padrão de ação/atitude, são impostas de cima para baixo, tornando-o um mero agente burocrático a serviço do Estado.

Assim, tendo em vista o fato de que menos de 1% das pesquisas na área da educação são dedicadas à gestão escolar (ALVES; SÁ, 2015), esta pesquisa busca colaborar com a ampliação de produção científica sobre a temática, trazendo a perspectiva daqueles que vivem a função de diretor escolar no Estado de São Paulo.

Para dar conta do objetivo, este texto está estruturado em seis seções, nas quais serão abordadas questões relativas à figura do Diretor Escolar, mais especificamente aqueles concursados no Estado de São Paulo. Na primeira seção, buscar-se-á construir uma breve descrição da historicidade do campo da gestão escolar no Brasil e seus principais desafios. A próxima seção tratará acerca da formação inicial e continuada dos diretores de escola. A terceira seção abordará a figura central dessa pesquisa, a saber: o diretor escolar iniciante da escola pública paulista, do seu provimento de cargo à sua formação no curso específico. Após a descrição do caminho metodológico, quarta seção, foi feita a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das categorias de análise extraídas do depoimento dos diretores participantes da pesquisa. Por fim, fruto da exigência do Mestrado Profissional, apresenta-se a descrição do produto pensado para se materializar e colaborar com o enfrentamento dos desafios da gestão escolar contemporânea.

2 DA ADMINISTRAÇÃO CAPITALISTA À GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA

A contextualização apresentada, até agora, preocupou-se em posicionar o leitor acerca da perspectiva ideológica que norteará esta pesquisa. Deve-se ter claro que nos apoiaremos em uma concepção investigativa, que enxerga a materialidade histórica e socialmente posta, como algo multifatorial e dialética.

Nesse sentido, a partir deste trecho, estabeleceremos diálogos entre diferentes autores que, com concepções por vezes distintas, tem se ocupado de investigar, à luz da produção acadêmico-científica, questões que permeiam a temática da educação e, mais especificamente, o atinente à direção escolar.

2.1 O conceito de administração

Embora seja senso-comum a relação entre administração e empresa capitalista, a administração pode ser interpretada e materializada de maneiras distintas, variando de acordo, principalmente, com o referencial teórico do indivíduo que a analisa.

Maximiano (2004, p. 33), por exemplo, apresenta um conceito de gestão retirado do dicionário Aurélio, o qual define gestão como: “[Do latim *gerentia*, de *genere*, ‘fazer’.] I. Ato de gerir. II. As funções do gerente; gestão, administração. III. Mandato de administração (Novo Dicionário Aurélio, 1ª edição)”. O autor afirma que, ao estudarem-se a administração e a gestão, ambas possuem o mesmo significado, qual seja, “[...] um processo dinâmico de tomar decisões sobre a utilização de recursos, para possibilitar a realização de objetivos” (MAXIMIANO, 2004, p. 33).

Ao analisar a gestão e a administração a partir de um outro viés, Paro (2003a) traz o conceito de administração pautado na ideia de que a administração “[...] é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2003a, p. 152). Pensada dessa forma, a administração configura-se como uma atividade exclusiva e essencial para a vida humana - exclusiva, pois somente o homem é capaz de estabelecer livremente seus objetivos sobre a natureza posta; e essencial, porque, ao estabelecer seu objetivo, é necessário utilizar-se racionalmente dos meios que se possui para conseguir realizá-los.

De acordo com o autor, se apreendermos a especificidade da administração em geral – uma modalidade de administração, que é livre dos condicionantes históricos capitalistas –, é possível analisarmos a administração atualmente materializada, identificando os elementos dos quais, em uma sociedade mais avançada, poderiam ser depurados, para que, assim, a administração possa ser utilizada a serviço de propósitos não autoritários.

A origem da administração é ponto de discordância entre os autores. Na leitura de Maximiano (2004), a administração tem suas primeiras manifestações nas ideias gregas, romanas e militares, as quais, segundo o autor, demonstravam as aguçadas habilidades administrativas desses povos, seja frente à necessidade de alcançarem o poder/domínio e sustentá-lo por um longo espaço de tempo, seja para angariarem receitas para o Estado – por meio da tributação das cidades conquistadas e da criação de empresas encarregadas de colher os impostos e repassá-los ao Estado – ou, ainda, para administrar grandes contingentes de pessoas em prol de um objetivo comum.

Embora Maximiano (2004) coloque os fatos anteriores, sucintamente descritos, como protoformas da administração, ele reconhece que o que hoje se chama de administração – ou nas palavras do autor, de “administração científica” (MAXIMIANO, 2004, p. 56) – nasce, no século XVII, após a revolução industrial e com as ideias de Frederick Winslow Taylor. Pretendendo aumentar a eficiência da produção e promover a prosperidade dos patrões e dos empregados, Taylor e um grupo de colegas propuseram que o pagamento dos trabalhadores fosse feito de acordo com a quantidade de peças produzidas.

Após Taylor, outros pensadores surgem propondo diferentes maneiras de conduzir o processo produtivo. É o caso, por exemplo, de Henry Ford e sua linha de montagem, e de Fayol e a ideia da administração como área específica dentro da empresa. De acordo com Maximiano (2004), para Fayol, a administração deveria ser interpretada como uma função separada das demais funções da empresa. Nesse sentido, caberia à administração, e mais especificamente ao gestor, organizar a empresa, ordenar as funções e controlar as execuções.

Em uma outra perspectiva está Paro (2003a), o qual afirma que a administração é fruto de uma longa evolução histórica, na qual é possível de se observar a criação de diferentes modalidades de administração, devido aos determinantes históricos que nela estariam agindo. Dessa forma, o autor pontua que o modelo de administração

hegemônico atualmente é próprio do modo de produção capitalista, ou seja, é um tipo de administração que surge a partir de determinantes históricos próprios e inerentes à sociedade de classes. “A administração, ou a utilização racional de recursos para a realização de fins, adquire, na sociedade capitalista, como não podia deixar de ser, características próprias, advindas dessa situação de domínio” (PARO, 2003a, p. 45).

Mesmo assim, é necessário se ter claro que é possível que se faça administração a partir de uma outra perspectiva que não essa ligada aos interesses do Capital. Nessa perspectiva, a atitude dos responsáveis pela administração - seja qual for a área -, deve ser de “[...] reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social” (PARO, 2003a, p. 153).

De maneira geral, podemos afirmar que são diferentes as possíveis interpretações acerca do que é administração, variando, a nosso ver, de acordo com o referencial teórico de quem faz a síntese da totalidade concreta. Em outras palavras, é possível identificarmos ao menos três interpretações de administração: a administração *em geral*, ou seja, a administração isolada de seus determinantes sociais; a administração capitalista, que almeja a manutenção da ordem burguesa e da divisão de classes, em constante busca pelo lucro e pela mais-valia; e aquela administração na qual está posto o objetivo de superação da ordem capitalista, por meio de ações que viabilizem a toda classe proletária a leitura crítica da estrutura social à qual estamos submetidos, trazendo, com isso, a sua consciência de classe enquanto classe revolucionária. Assim sendo, o que determina o caráter conservador ou transformador da administração é justamente a natureza dos objetivos que ela busca concretizar.

Feita essa pequena análise acerca do conceito de administração, cabe-nos agora mostrar como o conceito de administração vem historicamente sendo utilizado no ambiente escolar brasileiro.

2.2 A perspectiva liberal da direção escolar

É praticamente consenso entre os intelectuais da administração que vivemos em uma sociedade organizada via instituições. Esses mesmos teóricos apontam para a necessidade de haver algum tipo de controle e coordenação dessas instituições, dada tamanha complexidade de tarefas, variabilidade de objetivos e o grande número de trabalhadores envolvidos em seu funcionamento (PARO, 2012).

Acerca desse tema, Marinho (2014, p. 180) assevera que devemos nos atentar para a necessidade da existência de

[...] uma estrutura racional de Administração Escolar que conduza a escola enquanto parte do Poder Público. Ou seja, a escola não segue uma estrutura própria, ela também segue normas e condutas pré-estabelecidas pela estrutura dos serviços públicos. (MARINHO, 2014, p. 180).

Para a mesma autora, dada a complexidade das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, é possível afirmar que a escola é uma “mini sociedade” (MARINHO, 2014, p. 179). Para Lück (2009, p. 20), a escola é uma organização social formada pela própria sociedade com o objetivo de “[...] transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação”. Não nos causa estranheza, portanto, quando se afirma que a escola é, na sociedade capitalista, uma instituição que necessita ser administrada. Assim como já se tornou consenso de que o responsável por essa tarefa é o diretor de escola (PARO, 2012).

Figura principal da equipe gestora, o diretor de escola “[...] é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional [...]” (LÜCK, 2009, p. 23). Suas obrigações não devem ser distribuídas entre o pessoal da equipe gestora, tampouco resumir-se à atividade administrativa. Todas as suas ações devem ter como foco a aprendizagem e a formação do aluno, por isso participa também da equipe técnico-pedagógica. Entretanto, engana-se quem pensa que a tarefa do diretor sempre foi essa. Ao longo da história da educação no Brasil, a função de diretor de escola foi se transformando em consonância com as necessidades material e historicamente postas.

Tendo em vista que a busca pela compreensão de determinado fato histórico implica, necessariamente, na busca pelo esgotamento de todas as características pujantes do objeto analisado, é nesse sentido que a partir da interpretação de viés gramsciano, Saviani (2013) alertar-nos-á para a existência e a necessidade de observância dos chamados movimentos orgânicos e conjunturais - sendo o primeiro aqueles fatos de incidência quase que permanente, e o segundo aqueles eventos ocasionais ou imediatos, de caráter quase acidental da história. Isso se faz necessário pois, ao se proceder à análise de determinado fato histórico, as mudanças de caráter orgânico só ocorrem em virtude da exacerbação das contradições entre forças

antagônicas, a tal ponto que se tornará necessária a organização de uma nova estrutura.

Importante proceder a essa elucidação para reafirmar que as mudanças em torno da maneira de se pensar e fazer a administração escolar serão, neste trabalho, sempre guiadas por esse viés. Entender-se-á, desse modo, que um fenômeno que altera sua essência não o faz de maneira descolada de sua materialidade histórica, mas, ao contrário, indica o momento em que este já não mais dá conta de ponderar os interesses antagônicos materializados em uma sociedade de classes.

Nessa perspectiva, o diretor de escola, embora já existente no sistema educacional, tem as primeiras produções teóricas discutindo sua atividade profissional, segundo Drabach e Mousquer (2009), somente na década de 1930. Para Saviani (2013), nesse período a sociedade será marcada pelo movimento de industrialização e urbanização das cidades, provocados pela expansão das indústrias cafeeira, do aço e do cimento.

Fruto do processo de industrialização, a teoria geral da administração de empresas (TGA) estava também em voga nos campos de discussão educacional. Mostrava-se a seu favor o fato de que, como decorrência do processo de industrialização e urbanização, houvera a melhora dos índices de alfabetização da população brasileira (MARINHO, 2014). Todo esse contexto sociopolítico encantador que a industrialização trazia aos olhos da sociedade brasileira tornava necessária a existência de mão de obra qualificada para dar conta da transição da produção do campo para a indústria.

Com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Estado brasileiro passa a tratar a educação como uma questão nacional, assumindo a responsabilidade sobre ela. Segundo Saviani (2013), esse intento de responsabilizar-se pela educação do povo, longe de ser manifestação da benevolência do Estado, está respaldado pela intenção de preparar os trabalhadores e os cidadãos para lidar com o novo tipo de sociedade imposto por meio da reorganização do processo produtivo.

Assim, nesse momento, reclamava-se a ampliação da oferta educacional e, à luz da teoria positivista, mais cientificidade ao campo educacional (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Em outras palavras, pedia-se “[...] espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 34).

Fruto desse contexto, portanto, a produção teórica em torno da administração escolar assumirá um viés tecnocrático, alicerçada na abordagem clássica da administração (BUENO, 2007), ou seja, passa-se a reproduzir a teoria geral da administração de empresas dentro do ambiente escolar, tendo em vista o “espírito científico” da teoria geral da administração, aclamado pelos teóricos à época.

Esse espírito seria elemento chave na confecção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO *et al.*, 2010), publicado pela primeira vez em 1932. Segundo Saviani (2013), esse documento de características eminentemente políticas, antes de defender o escolanovismo, propunha-se a defender um amplo sistema nacional de educação pública que abrangesse desde a escola infantil até o ensino universitário. Além disso:

Em termos políticos, o "Manifesto" expressa a posição de uma corrente de educadores que busca afirmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados. (SAVIANI, 2013, p. 254).

O Manifesto materializou-se como uma oportunidade vista pelo grupo de intelectuais formado em 1920 - o qual deu origem à Associação Brasileira de Educação (ABE) - de, a partir da Revolução de 1930 e da instauração do governo provisório, conseguir assumir o controle da educação no país (SAVIANI, 2013).

De qualquer forma, foi a partir ou concomitantemente a esse documento que se passou a sistematizar estudos sobre administração escolar no Brasil. Os estudos com apoio na teoria administrativa empresarial estavam em voga até os anos 1980, por meio dos escritos de José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Myrtes Alonso (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016; ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013) e Antônio de Arruda Carneiro Leão (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Fundador em 1961 da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – inicialmente Associação Nacional de Professores de Administração Escolar –, José Querino Ribeiro, com a visão de que a escola “[...] é uma empresa facilmente caracterizável pelo próprio rol de seus problemas - de pessoal, de material, de serviços, de financiamento [...]”, reclamava a necessidade de se padronizar as terminologias e o entendimento dessas com o devido rigor científico, uma vez que, no setor da administração escolar, o que se via predominantemente eram publicações que priorizavam “[...] a experiência prática dos administradores e

não a busca sistematizada, científica, dos estudiosos [...]” (RIBEIRO, 2005, p. 86). Nesse sentido, o autor aponta a necessária separação entre os estudos que focam a administração em si e aqueles que buscam a formação do administrador.

Em sua escrita, nota-se a assertiva de que é necessário que se separe e se entenda o que é concernente à educação e o que é de domínio da escola. A nosso ver, fica explícito que José Querino Ribeiro pensa a escola como uma instituição possível de ser administrada sob a égide da TGA, separando, entretanto, os assuntos administrativos dos de cunho pedagógico os quais, segundo suas ideias, não cabem à área da administração dar cabo.

Entretanto, de acordo com Calderón e Fedre (2016), embora a teoria apresentada por José Querino Ribeiro represente um importantíssimo salto na produção acadêmica sobre a administração escolar, pouco se tem debruçado no intuito de sistematizar suas contribuições para a área. A análise feita pelos autores mostra que, a partir dos bancos de dados disponíveis *online*, não existem artigos produzidos nesse sentido. Além disso, mostram que é difícil achar exemplares da obra basilar de José Querino Ribeiro, intitulada *Fayolismo na administração das escolas públicas*, em universidades públicas e privadas no território brasileiro. Nas palavras dos autores, tem-se “[...] a impressão de se tratar de obra jogada na fogueira do olvido” (CALDERÓN; FEDRE, 2016, p. 589).

Utilizando-se da interpretação de Henri Fayol, o qual focava seus estudos não no chamado “chão de fábrica”, mas nos gerentes, José Querino Ribeiro adaptou sua teoria para o campo escolar. Segundo Calderón e Fedre (2016), a já mencionada obra basilar de José Querino Ribeiro aborda a importância em torno de uma gerência que coordene a ação humana, tendo em vista a importância da cooperação entre os indivíduos. Além disso, destacava a necessidade de se voltar os olhos para a administração escolar, tendo em vista que pouco se tinha avançado sobre este campo, ao contrário do que se observava com as questões pedagógicas.

No que tange à essa discussão, vale a pena ressaltar o primeiro tópico discutido por José Querino Ribeiro: a divisão do trabalho no ambiente escolar. Segundo a interpretação do autor, o administrador (para nós, o diretor) deve ter uma postura “[...] totalmente apartada de qualquer abordagem politizada ou ideológica dos objetivos a serem atingidos pela empresa escolar” (CALDERÓN; FEDRE, 2016, p. 595), de tal forma que se caracteriza aqui a questão do distanciamento entre quem pensa e quem executa no âmbito das instituições escolares. Nesse sentido, o que é determinado

pelo Estado não é questionado pelo diretor - o que não ocorre quando as decisões devem partir de dentro da organização escolar, cabendo ao administrador acolher as opiniões dos envolvidos, conforme sinaliza o discurso da gestão democrática.

Essa visão de José Querino Ribeiro, de saber seu lugar dentro da realidade organizacional da escola - assim como outras questões que sua obra traz - é de suma importância para a discussão da administração escolar, uma vez que, ao contrário do que se reproduz na visão hegemônica da literatura brasileira, a questão proposta pelo autor não é de somente apresentar as similitudes entre empresa e escola, mas de possibilitar a eficiência dos serviços educacionais.

Na interpretação de Calderón e Fedre (2016), José Querino Ribeiro foi:

Precursor, pioneiro, clássico, fundador da ANPAE, em tempos em que as ciências da educação escolhem seus patronos, estamos sem dúvida alguma, diante do Patrono da administração para a eficiência dos serviços educacionais, exemplo e referência a serem seguidos por muitos intelectuais. (FEDRE, 2016, p. 600).

O que ele desejava era tão somente alcançar a eficiência e a produtividade ótima, uma vez que pensava a educação de milhões de crianças e de jovens, financiada com recursos públicos (CALDERÓN; FEDRE, 2016, p. 599).

Outro pensador da administração escolar à época foi Manoel Bergström Lourenço Filho. Professor e administrador que ocupara diversos cargos nos mais variados escalões da educação brasileira - desde professor primário em 1915 com 18 anos de idade, até fundador da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1944 ou Presidente da Comissão Nacional Executiva do Centro de Formação de Pessoal para Educação Fundamental da América Latina em 1951, ou, ainda, presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura, órgão brasileiro da Unesco em 1952 - quando de seu afastamento do ensino universitário e atividades administrativas, em 1957, se dedicará a ampliar sua já vasta obra acadêmica, a qual tratava das questões de natureza didática e metodológica, além das de natureza político administrativa.

Sua principal obra, intitulada *Organização e Administração Escolar*, publicada pela primeira vez em 1963, traz um olhar a partir de sua experiência profissional aliada às produções acadêmicas norte americanas - país que já se debruçava sobre a questão da administração escolar a mais tempo que o Brasil - acerca das teorias administrativas. Nessa obra, a escola é entendida como fruto do momento histórico da sociedade, o qual, naquele momento, fazia-se necessária uma maior integração

entre as escolas, pois passava-se a planejar os serviços escolares de modo mais amplo. Isso significava compreender a existência de possibilidades e/ou necessidades de mudanças em sua estruturação e modo de administrar, em razão das necessidades nacionais/locais e da pressão de interesses de certos grupos privados (LOURENÇO FILHO, 2007).

De acordo com o autor, “[...] as escolas existem para que produzam algo, em quantidade e qualidade, algo que há de ser previsto, e que possa ser obtido mediante boa articulação de operações coordenadas” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 19). Justamente por isso, faz-se necessária a articulação entre as necessidades da nova escola e os saberes já postos acerca da atividade racional de administrar.

Em sua obra, o autor comenta duas possibilidades de atitude daquele que organiza e administra da escola, qual seja: a atitude imitativa e a atitude de investigação sistemática. Na primeira, optar-se-á pela reprodução de atitudes que já venham sendo praticadas em situações similares, as quais serão somados os conhecimentos pessoais. Ao final, dar-se-ão créditos mágicos, o chamado “tino administrativo”, à resolução da situação. Na segunda atitude, a de investigação sistemática, as etapas de observação e de análise dos elementos, compreensão das condições postas, conscientização da possibilidade de se tratar de um movimento cíclico, ou seja, que se repete ou pode vir a se repetir, irão possibilitar a formulação de conclusões explicativas que ajudarão os profissionais a tomar decisões mais fundamentadas e com menor chance de erro.

Segundo Lourenço Filho (2007, p. 30), “[...] será, pois, legítimo tratar dos problemas da vida das escolas, ainda que elas apresentem aspectos muito variados, quanto à gradação e extensão das formas de ensino, e a complexidade, real ou aparente, de seus vários graus, tipos e formas”. Nesse sentido, o autor afirma ainda que a atitude de investigação sistemática pode e deve ser implementada em serviços escolares, sem apresentar qualquer motivo de não o ser, uma vez que já se aplica essa atitude em outros domínios, com resultados positivos.

Basear-se então nas teorias administrativas tão em voga na época, é o correto. Entretanto, para Lourenço Filho, embora as teorias desenvolvidas por Taylor e Fayol - as quais ele a chama de “teorias clássicas” - tragam sua contribuição, elas por si só não dão conta de entender por completo o processo de decisão nas organizações. Dessa forma, é necessário que se traga à luz a perspectiva oferecida pelas “teorias novas”, as quais agregam conceitos vindos do campo da psicologia e uma nova

interpretação para a questão da cultura do ambiente. Na interpretação de Drabach e Mousquer,

[...] Lourenço Filho apoia-se nestas duas correntes ao tratar da Organização e Administração Escolar, afirmando que o sistema escolar carece tanto das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, quanto da valorização das relações humanas que se processam neste espaço. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 269).

Embebido dessa perspectiva mais ampliada para o fenômeno educação, Lourenço Filho extrapola a TGA e incorpora a compreensão de que a escola está envolta nas questões de natureza humana, considerando a existência de influências externas e internas. Nesse sentido, afirma o autor que considerar a contribuição vinda com as novas técnicas “[...] não invalidam nem substituem as teorias clássicas, no que apresentam de fundamental. Apenas as enriquecem, como novos elementos que podem levar a metodologia da Organização e Administração a maior desenvolvimento” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 57).

Dessa forma, assim como os demais teóricos da época - que se pautavam nas teorias de Fayol -, Lourenço Filho (2007, p. 88) enumera as atividades concernentes à função de diretor: “[...] planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar”. Seu diferencial é justamente ter considerado que, nas escolas existem relações humanas, por se tratar de um ambiente que oferece serviços de ensino e não um produto pré-determinado como em uma fábrica (DRABACH; MOUSQUER, 2009). De acordo com Abdian (2008), junto a Lourenço Filho, Arnaldo Niskier, Carlos Correa Mascaro e Myrtes Alonso também utilizaram os conhecimentos advindos da ciência social nos estudos de administração.

Baseada na interpretação de que a escola é uma instituição social que se insere no contexto histórico que a permeia, Myrtes Alonso (2004) afirma que as modernas concepções administrativas idealizam a escola exatamente dessa forma, a ponto de encará-las como organismos vivos que interagem com o ambiente externo a elas.

De acordo com Kuenzer (1984), Alonso se posicionou a favor do fato de que existe uma TGA à qual serve de base para todas as outras possibilidades de administração, cada qual com suas especificidades definidas justamente pela natureza de cada trabalho, que se estrutura de diferentes formas. Acrescenta Kuenzer, que Myrtes Alonso comentou as dificuldades adjacentes à teorização das práticas administrativas, uma vez que estas são atividades eminentemente práticas, que se materializam nos mais diversos tipos de organização e que apresentam

dificuldades ao tentar se isolar critérios de valor. Além destes, no caso da administração escolar, está também o fato de que o objeto da organização escolar é algo não palpável e de complexa mensuração.

Para Alonso (2014), a partir dessa concepção de administração, o trabalho de planejamento e de execução no ambiente escolar não são mais dicotomizados no que tange ao profissional que os realiza, uma vez que não se admite mais o isolamento das tarefas administrativas e pedagógicas em campos distintos. Nesse sentido, segundo Alonso:

Embora se possa aceitar uma certa definição de papéis e funções isso não é tão rígido, de forma que os diferentes atores podem interpretar os seus papéis de acordo com a sua percepção da realidade, revelando peculiaridades importantes no desempenho das escolas. (ALONSO, 2014, p. 2)

Assim, corroboramos a afirmativa de Adbian de que Myrtes Alonso se coloca crente na possibilidade de haver uma universalização dos conhecimentos produzidos pela TGA no concernente à sua aplicação em diferentes instituições, mas leva em consideração que o movimento histórico não permite que a aplicação dessas teorias seja de tal forma que se ignore os fatores externos atuantes na materialização da escola.

Em sua dissertação de Mestrado, Arf (2007), que se ocupou de interpretar a obra de Myrtes Alonso, afirma que, para ela, o principal problema da escola é justamente a sua incapacidade de adequar-se às exigências da vida na contemporaneidade. Acrescenta que as instituições possuem o que ela chamou de estrutura formal e estrutura informal.

A primeira dessas estruturas, a formal, está ligada ao aparato legal que determina os objetivos que deverão ser perseguidos pela instituição e, mais especificamente, por aqueles que trabalham pela busca desses objetivos. A segunda estrutura, a informal, são relações sociais que ocorrem a partir da estrutura formal, mas que não são contempladas por esta, o que acaba por ocasionar “[...] condições extralegis de funcionamento do sistema” (ARF, 2007, p. 41). De acordo com Myrtes Alonso, por mais rígida e estruturada formalmente que seja a escola, sempre haverá espaço para o surgimento de relações e atividades não previstas oficialmente, assim, sempre haverá a observação de manifestações da estrutura informal.

Decorrente dessa posição assumida por Myrtes Alonso, Arf (2007) pontua que a autora se trata de uma teórica comportamentalista estruturalista, que enxerga no

enfoque sistêmico a maneira mais adequada para a análise das instituições escolares. Essa concepção, que é interdisciplinar, reúne diferentes correntes teóricas as quais oferecem uma visão mais abrangente e dinâmica da escola e das relações que se estabelecem entre ela e o meio externo no qual ela está inserida.

De maneira geral, Myrtes Alonso buscou demonstrar a importância da “[...] valorização dos aspectos psicossociais do comportamento humano” (ARF, 2007, p. 42) na estruturação e na organização de diferentes instituições/organizações, entre elas, a escola.

2.3 A perspectiva crítica da direção escolar

Contemporâneo aos teóricos da administração escolar anteriormente citados, mas fugindo à regra, Anísio Teixeira apresentou uma proposta de administração escolar diferente da administração de empresas. Para ele, essas teorias administrativas são diferentes na medida em que o alvo supremo da primeira é o aluno, e, da segunda, um objeto material (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Além disso, Anísio Teixeira afirma que o administrador escolar deve exercer a função de mediador e de inovador, e não a de mando (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

De acordo com o próprio Teixeira (1961), a administração escolar só se faz necessária porque o grau de complexidade da educação formal aumentou consideravelmente a partir da abertura do ensino à toda a população.

Oliveira e Araujo (2005), em pesquisa que mostrava a historicidade em torno da compreensão do conceito de qualidade da educação no Brasil, apontam que, a partir dos anos de 1940, o Brasil tem se preocupado com as alarmantes taxas de analfabetismo registradas e se ocupado de uma política de expansão da oferta de vagas nas escolas. Ressaltam os autores que essa preocupação com a ampliação do número de vagas não foi acompanhada daquela que poderia se ocupar de preparar melhor todo o sistema de ensino para receber adequadamente esses alunos. Segundo os autores:

Assim, a partir de 1940, a política de ampliação das oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, [...], e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 9).

E é essa conjuntura que somada à necessidade de ampliação do quadro de profissionais educadores, segundo Teixeira (1961), que vai forçar a existência da criação de uma área destinada a pensar a administração do ambiente escolar. Enquanto os sistemas encontravam-se diminutos e os profissionais que ali atuavam eram verdadeiramente capacitados para desempenhar plenamente a sua função, ou seja, ensinar, não havia a necessidade de apoio administrativo para que este conseguisse arcar com todas as suas obrigações.

Nesse sentido, “[...] somente quando o ensino é reduzido em quantidade posso eu fazer uma alta seleção dos educadores. Como tenho que educar toda a população, terei que escolher os professores em todas as camadas sociais e intelectuais [...]” (TEIXEIRA, 1961, p. 85). Dessa absorção de profissionais menos capacitados, surge a necessidade de se ter ao lado desses profissionais mais limitados outros que os ajudarão a dar conta de suas obrigações.

O administrador deverá cuidar para que todas as condições estejam postas para aqueles que são os atores principais do processo, os professores. O supervisor ajudará esses professores na busca pelo aprimoramento de seus métodos e processos de ensino, buscando melhorá-los cada vez mais. E, ao orientador, caberá guiar, compreender e entender os alunos ajudando-os no que for necessário para o bom aproveitamento do tempo de estudo (TEIXEIRA, 1961).

Na letra do texto de Anísio Teixeira, nota-se a ênfase dada à figura do professor que, na analogia apresentada pelo autor, seria o cirurgião, aquele mais capacitado e detentor de mais conhecimento. Ressalva é feita mais tarde, quando o autor afirma que, pelo tamanho e pela complexidade que toma o sistema escolar, vai ser do administrador e de seus *staffs* que dependerá o sucesso da escola. Nas palavras do autor,

[...] se antigamente era o professor a figura principal da escola, hoje um grande sistema escolar, com a complexidade moderna [...], a escola terá que depender do administrador e de seus *staffs* altamente especializados, que elaborem especificamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências, que antigamente constituía o saber do próprio professor da antiga instituição pequena e reduzida, a que servia com sua longa experiência e sua consumada perícia. (TEIXEIRA, 1961, p. 86).

Dessa forma, Anísio Teixeira deixa claro que a administração escolar é como que um auxílio, uma ajuda para que aqueles que deveriam ser os mais competentes, os verdadeiros ases do processo, ou seja, os professores consigam executar sua

tarefa com sucesso. Entretanto, dada a sua formação não tão mais erudita e ao aumento de alunos aprendentes e frequentantes, caberá à administração escolar auxiliar de maneira mais efusiva esses profissionais.

Oyama (2007) afirma que é necessário exaltar a figura de Anísio Teixeira, tendo em vista seu posicionamento frente à luta pela ampliação do acesso à educação no Brasil. Muito embora o autor mostre que, como Secretário da Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira ampliou o número de vagas, diminuiu a evasão e aumentou o rendimento escolar, no período de sua gestão, o Brasil como um todo passava por um momento de ampliação da oferta de educação graças ao desejo de se modernizar para atender aos interesses do mercado do capital. “A educação assumiu o caráter de um investimento de médio/longo prazos, na medida em que o capitalismo da época necessitava de mão de obra ao desenvolvimento das forças produtivas” (OYAMA, 2007, p. 17).

Para nós, assim como para Oyama, isso nem se quer por um instante tira o mérito de Anísio Spínola Teixeira por sua luta pela ampliação da educação pública e gratuita no país. A ressalva vem apenas para lembrarmos-nos de que as conquistas ou perdas que ocorrem por meio dessas lutas por direitos, se passam justamente em um contexto social em que o sistema de produção e acumulação, em última instância, determina o que se conquista e o que se concede quanto aos ganhos sociais.

Após o período ditatorial militar vivido no Brasil, o movimento de reabertura democrática trouxe novas formulações teóricas acerca da administração escolar, postas inicialmente, segundo Drabach e Mousquer (2009), nos escritos de Arroyo, Félix e Paro. Além destes, Marinho (2014) acrescenta o nome do professor Demerval Saviani à lista de teóricos que se debruçaram em torno da questão.

O contato com essa literatura permite-nos afirmar que essa concepção da administração escolar estará predominantemente alicerçada na corrente crítica do pensamento social, com matriz no pensamento marxista.

Félix, por exemplo, além de criticar a posição dos autores outrora citados neste texto (José Querino Ribeiro, por este adequar a administração escolar às exigências da sociedade capitalista; e Myrtes Alonso, por empreender uma análise que desconsidera a dimensão real dos problemas enfrentados no ambiente escolar), faz, antes de tratar da especificidade da administração escolar, uma análise da conjuntura social a partir da discussão de conceitos da teoria de Marx e Gramsci (FONSECA, 1984).

De acordo com Drabach e Mousquer (2009), Félix reafirma o caráter político da administração escolar, uma vez que este se apresenta como instrumento de controle do processo educacional. Por esse motivo, a utilização das teorias administrativas empresariais acaba, na verdade, desviando para soluções técnicas os problemas que são na verdade, de cunho social, econômico e político.

Arroyo também irá criticar a utilização da racionalidade administrativa desvinculada da busca pela diminuição das desigualdades sociais. Afirma o autor, que a compreensão de que essa racionalidade é algo naturalmente necessário para o bom funcionamento das instituições, mascara a perspectiva política desse processo administrativo. Por esse motivo, sugere que a escola deve implementar práticas que fomentem a participação da comunidade escolar nos diversos assuntos concernentes à escola (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Por viver um momento que a discussão se encontra apenas na crítica e não no apontamento de possíveis soluções, Arroyo assume a falta de subsídios para uma proposição mais concreta e clama para que se encontrem mecanismos que possibilitem a implementação de um processo de democratização das estruturas educacionais, via participação popular (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

De maneira geral, segundo Oliveira (2013), essas novas maneiras de se pensar a administração escolar irão defender a especificidade da escola, afirmando não ser possível transferir diretamente os fundamentos que embasam a TGA para o universo da administração escolar.

Abdian, Oliveira e Jesus (2013) afirmam que os estudos de Vitor Henrique Paro também podem ser considerados um dos propulsores da crítica à TGA no universo escolar. De acordo com Paro (2012), o que difere a escola de uma empresa capitalista – e que, portanto, justifica a não utilização dos processos administrativos próprios a esse tipo de empresa – são justamente três características inerentes ao processo de produção pedagógico. No primeiro deles, o fato de que o indivíduo que poderia ser classificado como “consumidor” é um aluno e, como tal, não é mero espectador do/no processo educacional, isso o torna ao mesmo tempo objeto e sujeito do ato educacional. A segunda característica decorre da diferença em relação ao produto da educação, ou seja, o aluno educado. Nesse sentido, para que se tenha “produto da educação”, o aluno deve incorporar e se modificar a partir daquilo que o professor lhe ensinou, carregando esse produto para o resto de sua vida. A terceira e última diferença trazida por Paro é o fato da impossibilidade de haver uma separação entre

o trabalhador e o produto de seu trabalho – sua intervenção sobre a natureza. Além disso, observa-se que, tanto para o aluno quanto para o professor, o conhecimento prévio que estes detêm figura como matéria prima no processo de construção de conhecimento. Novamente, ao contrário do que ocorre na produção capitalista, a matéria prima já está com o trabalhador e com o consumidor, e o transcorrer ou o findar do processo não poderá lhes alienar destes.

Dadas essas especificidades da educação e da escola, será sob esse viés que os estudos fundamentados na teoria marxista passaram a pedir um modelo de administração que fosse democrático. Segundo Oliveira:

Esses estudos passam a defender a gestão democrática como meio de transformação social, pois a partir dela, se abriria um espaço significativo para a formação política dos indivíduos por meio da participação coletiva nos processos de tomada de decisão. (OLIVEIRA, 2013, p. 17).

A gestão democrática da escola pública confere autonomia, transparência e ainda amplia a participação coletiva por meio de ações que promovam decisões compartilhadas, por exemplo, assembleias, conselhos, grêmios, conselho de classe, etc. (GARCIA; COSTA; ZANUTTO, 2018). Nessa perspectiva, esse tipo de ação contribuiria para que os indivíduos envolvidos aprendessem a lidar e a exercer a democracia, de tal forma que pudessem habituar-se com seus princípios e aplicá-los em outras instâncias sociais. De maneira geral, o que se observa é que esse discurso ganhou representatividade na discussão em torno da administração escolar.

A respeito disso, Thurler (2002a) já chamava atenção para o fato de que, desde os anos de 1980, os sistemas educacionais vêm passando por uma mudança em seus modelos de gestão autoritários e fechados para algo mais participativo. Isso fez com que os atores envolvidos no processo educacional fossem incumbidos de implementar, sempre respeitando o contexto local, essas exigências postas por meio de grandes objetivos de desenvolvimento.

Já, para Vieira e Vidal (2015), é na década de 1990 que vai se observar uma crescente recuperação de instâncias de participação nas decisões educacionais. Por exemplo, houve o fortalecimento dos conselhos escolares e o incremento da participação coletiva na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que exigiu diretores que soubessem lidar com essas instâncias de participação popular.

Tais achados vão ao encontro do que Oliveira e Vasques-Menezes (2018) afirmam. Segundo as autoras, a produção teórica em torno da temática da gestão

escolar, perfil profissional e exigências da função acentua-se a partir do final da década de 1990. Isso indica que, *a priori*, a ciência estava acompanhando a conjuntura social.

Vieira e Vidal (2015) afirmam que uma vez posta na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a gestão democrática como um princípio orientador da escola pública no Brasil, forçou a mobilização em torno de uma discussão teórica acerca da temática. Exemplo disso, está na realização das Conferências Nacionais de Educação (Conae) e nos apontamentos feitos no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Realizadas em 2010 e 2014, as Conae discutiram a construção do PNE com a ajuda da sociedade civil e propuseram um eixo temático de discussão que abordava a questão da gestão democrática da educação. No que tange ao PNE 2014, esse documento sugere que, para a nomeação de diretores de escola, sejam adotados juízos críticos que levem em consideração determinantes técnicos de mérito e desempenho, além da participação da comunidade escolar (VIEIRA; VIDAL, 2015).

Assim, em tempos de globalização da economia e também das relações sociais, a escola assume um papel diferente daquele que outrora exercera. De ambiente fechado ao diálogo e à participação externa, esta se vê agora cooptada a criar e fomentar mecanismos diversos de diálogo, participação e construção coletiva do projeto pedagógico (ALVES; SÁ, 2015).

Concomitante a isso, o que se observa é a passagem da utilização da nomenclatura clássica “Diretor”, que ficou associada ao semântico negativo da administração em sua abordagem clássica, tecnocrática, autoritária e controladora, para a nova terminologia “Gestor”, que chega aos olhos da sociedade como sinônimo de democratização e de reorganização do trabalho administrativo (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Segundo Oliveira e Vasques-Menezes (2018), o termo gestão é originário do latim *gestione*, que significa o ato de gerir ou administrar. Embora sejam a mesma coisa, quando correlacionadas à área escolar, a administração associa-se a processos técnicos, hierarquizados e baseados no poder e na autoridade; como gestão, se associa ao compartilhamento de ideias e à participação coletiva.

Isso é facilmente percebido atualmente (2019) na medida em que, na área educacional, o termo gestão é, em geral, acompanhado do termo democrática. Isso se dá de tal forma que o que se observa é que a terminologia “administração escolar”

deixou de ser utilizada dando lugar à gestão democrática da educação, a qual, até certo ponto, parece estar sendo utilizada de maneira indiscriminada.

Entretanto, se ao diretor de escola são impostas diversas determinações legais que lhe exprimem uma série de obrigações, como exigir que eles sejam democráticos e fomentadores da participação coletiva na condução da escola?

Justamente por isso, segundo a perspectiva de Franco (2014), esse discurso democrático não condiz com a realidade. O autor assevera que o discurso em torno da gestão democrática é um tanto quanto vazio, tendo em vista a enxurrada de diretrizes impositivas que passaram a decair sobre as escolas nas últimas décadas.

Por isso, nessa mudança de nomenclatura, inclusive, parece haver a intenção de popularizar a impressão de que a escola se tornou democrática. Isso porque, enquanto a terminologia direção escolar estava arraigada a uma figura autocrática e semanticamente negativa, a gestão estaria representando um ritual de passagem para uma nova maneira de se administrar o ambiente escolar, mais aberto ao diálogo e à participação coletiva nas decisões.

Embora se perceba que as pessoas, de modo geral, têm utilizado a terminologia gestão/gestor se referindo a algo positivamente diferente¹, concordamos com Alves e Sá (2015) e Drabach e Mousquer (2009) quando estes afirmam que essa mudança terminológica não surtirá efeito por si só.

Segundo Vieira e Vidal (2015), apesar de o termo gestão tenha sido incorporado à legislação educacional brasileira², esta não progrediu suficientemente na tarefa de definir conceitualmente o que se entende por gestão democrática, tampouco esclareceu o que se espera dos gestores escolares no que tange às suas atribuições e competências.

Isso não aconteceu apenas com a escola. Segundo Drabach e Mousquer (2009), muitas mudanças foram propostas na execução e nas proposições de diversas funções/profissões de produção na sociedade do capital. Afirmam, ainda, que essas

¹ Observa-se o mesmo fenômeno na política brasileira e, quiçá, mundial. A figura do político que perdeu o prestígio social anteriormente conquistado, deu espaço para que gestores "não-políticos" adentrassem à política. Por meio do discurso em torno da promessa de novas perspectivas de condução do processo administrativo público, os gestores têm conquistado cargos importantes na administração pública.

² Para citar algumas, referimo-nos à Constituição Federal (Art. 206, inciso VI) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Art. 3, inciso VIII), as quais trazem na letra da lei, o conceito de gestão democrática como um princípio regimental para a educação nacional.

mudanças, por vezes, foram apenas de nomenclatura, não representando efetiva alteração na materialidade concreta.

A exemplo disso, observemos o que as autoras afirmam acerca da gestão democrática no ensino público:

Fruto deste contexto, a desejada Gestão Democrática do Ensino Público surge multifacetada. De um lado, guardadora de um projeto democrático com vistas à ampliação dos espaços de cidadania e construção de uma educação de qualidade, de outro, como estratégia do gerencialismo econômico global no fortalecimento do sistema capitalista de sociedade. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 279).

Essas ideias convergem com as trazidas por Arroyo e Paro, quando estes afirmam que, por detrás da utilização da teoria da administração capitalista no ambiente escolar, está a intencionalidade de disseminar a lógica capitalista, de maneira a se preservar o *status quo* da sociedade.

Os achados de Abdian (2018, p. 109) também trazem mais fundamentação para tal perspectiva. Segundo a autora, ao proceder à sistematização da produção científica na área de política e administração/gestão da educação escolar, constatou-se “[...] a existência de um pensamento binário característico da área: administração empresarial e gestão democrática (especificidade da escola), sendo as duas práticas teóricas caracterizadas pela prescrição do que deve fazer a escola”.

A autora ainda aponta para o fato de que, de maneira geral, as produções distinguem política de gestão apenas por considerar que a primeira se refere a algo materializado no âmbito governamental, e a segunda como as diferentes possibilidades de se trabalhar essas políticas. Assim sendo, em nada se aproxima do pensamento de que a gestão significaria uma mudança radical na maneira de se fazer a direção escolar.

Convergindo com Abdian, estão Oliveira e Vasques-Menezes (2018). Segundo essas autoras, observa-se que não há uma padronização acerca dos conceitos inerentes ao campo educacional. Enquanto alguns autores utilizam os dois termos como sinônimos, outros os utilizam como distintos. Além disso, uma mesma categoria de análise pode ganhar diferentes terminologias.

Nota-se, então, a partir da leitura dos fatos por um viés mais crítico ao sistema, que parece mesmo existir uma intencionalidade de caráter ideológico na substituição e crescente massificação do uso da terminologia gestão no campo educacional.

Assim como foi posto no início desta seção, uma mudança de caráter orgânico só ocorre quando as contradições se encontram de tal forma postas, que passam a necessitar de uma nova maneira de organizar-se. Nesse sentido, nossa interpretação nos permite apontar que aquele caráter autoritário, impositivo e fiscalizador ligado à figura e à concepção do diretor administrador não caberia mais a partir do momento em que a sociedade passa a falar em redemocratização - da “coisa pública”, especialmente. Nesse momento, fez-se necessária, então, uma nova roupagem, um *upgrade* com vistas a tornar a escola mais aconchegante e acolhedora e, portanto, mais democrática. Assim surgiu o diretor gestor, democrático, participativo e aberto ao diálogo.

Essa mudança, entretanto, gerou frutos diversos, muito além de uma mera mudança na nomenclatura técnica. Isso porque, concomitante a isso, a responsabilidade atribuída ao diretor de escola também mudou, trazendo novos desafios para a gestão escolar contemporânea.

A próxima seção deste texto buscará justamente tratar da discussão em torno dos desafios que a gestão escolar da escola pública contemporânea se viu obrigada a lidar.

2.4 Os desafios da gestão escolar na escola pública contemporânea

Até aqui, os autores trazidos para contextualizar a função de diretor de escola têm demonstrado que, ao longo da história, a percepção acerca das funções desse profissional se alterou. O diretor que antes devia se preocupar em impor a ordem e assegurar o funcionamento da escola passou a lidar com outros desafios, entre eles, o de democratizar o acesso às decisões pertinentes ao ambiente escolar.

Nesse sentido, no que tange à figura do diretor escolar, Vieira e Vidal (2015) afirmam que, no passado, tanto o perfil quanto suas funções e atribuições eram bem delineadas. Para as autoras, esse quadro sofreu alterações, muitas delas associadas às mudanças ocorridas no campo da administração escolar, agora denominada “gestão escolar”.

Silva e Sá (2017) sinalizam que, em Portugal, existe ampla discussão teórica acerca da figura do diretor de escola, na qual discute-se o perfil, a prática cotidiana, a

relação com a administração educativa e comunitária, entre outros assuntos pertinentes à sua função.

No Brasil, para se ter uma ideia da necessidade de produção crítica acerca da temática, em pesquisa à Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP) - a qual apresenta o banco de teses e dissertações realizados nesta instituição – encontramos publicados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na área de Educação³, 87 dissertações de Mestrado, das quais seis tratavam da temática gestão escolar.

Quando a pesquisa se dava pela “área do conhecimento”, ao fazermos a busca na área de Administração Escolar, o resultado foi de quatro pesquisas datadas de 1992 a 2000. Se a busca ocorresse por “área de pesquisa”, quando selecionada a área de Educação, o resultado foi de 1.782 trabalhos, incluindo dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, todos publicados pela Faculdade de Educação. Ainda dentro desta pesquisa, apenas sete trabalhos abordavam a gestão escolar e somente um, a formação de gestores.

É possível afirmar, portanto, que, dos 1.872 trabalhos *stricto sensu* publicados na Biblioteca Digital da USP, apenas 18 ou 0,96% deles tratavam da temática da gestão escolar, em suas diferentes possíveis vertentes.

Esses achados corroboram as informações trazidas pelas autoras Alves e Sá (2015), quando estas afirmam que, embora a produção acadêmica sobre a temática da gestão escolar tenha se fomentado a partir dos anos 2000, as pesquisas que tratam da figura do diretor escolar não chegam a 1% da produção de dissertações e teses no país.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018), por exemplo, empreendendo uma pesquisa de maior amplitude, mostraram que são publicadas por ano, no Brasil, em média, seis produções sobre gestão escolar. Essas autoras trazem ainda dados interessantes elaborados a partir da elaboração de quatro categorias de análise: gestão escolar democrática e autonomia; gestão gerência e qualidade da educação; perfil do diretor escolar, formação e reestruturação da função; e formas de escolha de diretores nas escolas.

³ O sistema de busca utilizado na pesquisa empreendida no site da referida biblioteca digital não permite que se insira termos ou palavras-chave. O sistema funciona a partir de categorizações pré-elaboradas, permitindo ao usuário apenas a seleção de uma ou outra área de conhecimento.

Sobre a primeira categoria, as autoras afirmam que as publicações têm se prestado a analisar as intenções de implementação de modelos democráticos, ao mesmo tempo que verificam a possibilidade de modelos administrativos empresariais serem aplicados em escolas. Quanto à autonomia, a discussão está em torno da sua vertente pedagógica, muito embora as autoridades lhes concedam a autonomia financeira e administrativa. Acerca da segunda categoria, o que se observa é uma discussão sobre a questão da qualidade da educação por meio de suas conexões com as avaliações de larga escala, o financiamento da educação e a gestão escolar. Quando se fala sobre a figura do diretor – terceira categoria – os assuntos giram em torno do seu perfil, sua formação e as competências que passaram a ser exigidas desse profissional. Na quarta categoria, as pesquisas buscam estabelecer relação entre as formas de provimento do cargo, os resultados escolares e a qualidade da educação (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

De acordo com Lück (2009), a gestão escolar pode ser entendida como

[...] 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 comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento). (LÜCK, 2009, p. 24).

Dessa forma, a gestão escolar trata-se de uma atividade-meio, no sentido de que ela deve viabilizar a obtenção dos objetivos educacionais, respeitando as diretrizes e as políticas da área. Nesse sentido, acerca das atribuições dadas ao diretor escolar no Estado de São Paulo, a Resolução N° 56, de 14 de outubro de 2016, da Secretaria da Educação lhe incumbe:

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do

contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

A respeito do entendimento acerca do que é a gestão escolar e das atribuições do diretor, o que se percebe é que a escola ainda empresta da administração capitalista o modelo hierárquico de organização. De acordo com Paro (2012), o diretor representa a figura mais importante hierarquicamente dentro do ambiente escolar, uma vez que dele se espera a última palavra, pois coloca-o como representante da lei e da ordem, assim como responsável pela supervisão e pelo controle de tudo o que acontece dentro da escola.

Corroborando com essa afirmação, Marinho (2014, p. 180) afiança que, na escola, “[...] assim como qualquer outra organização, seja ela empresarial ou escolar, há sempre a necessidade de se ter regras, supervisão dos serviços oferecidos e resultados. Essas necessidades giram em torno de uma hierarquia [...]”.

Para Heloísa Lück (2009), que defende a tese da efetiva mudança na maneira de se fazer a direção escolar a partir do momento em que esta incorpora a ideia da gestão democrática, o diretor escolar

[...] é o profissional a quem cumpre a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK, 2009, p. 17).

Entretanto, o que está posto desde a Reforma do Estado na década de 1980 é a adoção de políticas gerenciais no contexto educacional. Esse modelo de políticas vai ao encontro de uma concepção de educação que é centralizadora e comprometida com a reprodução e o respeito às regras formais-legais (PARENTE, 2017). Isso vai ao encontro da opinião de José Querino Ribeiro, o qual vai afirmar que um diretor de escola não tem filosofia ou ideologia, mas deve seguir a filosofia e a ideologia do Estado.

Assim, conforme Paro (2012) e Oliveira (2013), o diretor escolar vai se materializar como um preposto do Estado, dado que este deverá sempre observar as

regras postas e zelar por elas. Ao mesmo tempo, poderá lidar tanto com suas próprias perspectivas ideológicas, quanto com as necessidades e os desejos da sociedade em geral.

É por isso que Silva e Sá (2017) afirmam que o discurso da autonomia diretiva frente aos problemas surgidos no cotidiano, que é dita e requerida por governantes e teóricos da educação de Portugal - embora sob visões de autonomia distintas, pois, enquanto aos governantes, autonomia é entendida como repasse de responsabilidades aos governos locais e ao diretor, aos teóricos, autonomia é percebida como participação coletiva e comunitária -, ainda figura como algo prometido e longe de ser posto como prática. O que se observa, segundo os autores, é que o diretor dispõe de um efetivo poder para baixo e para dentro tão somente.

Analisando a questão a partir da perspectiva do historiador Arthur Lovejoy, Azanha (1993) afirma que é possível entender a mentalidade de um determinado período histórico a partir da análise do uso de algumas palavras, as quais Lovejoy chama de “sagradas”. Para Azanha (1993, p. 37), “[...] a análise dos usos das palavras sagradas de um determinado período permitiria a captação dos sentimentos e dos valores que se associaram a esses usos e que, por isso mesmo, impregnaram a mentalidade da época”.

Direcionando a discussão para a educação, Azanha sinaliza algumas das palavras sagradas nessa área - autonomia, gestão democrática e participação - e se concentra em discutir especificamente, autonomia. Segundo o autor, alguns poucos documentos legais brasileiros foram historicamente mencionando o princípio da autonomia no ambiente escolar, estando este ligado ora ao âmbito financeiro, ora ao didático, ora ao regimental. Fato é que a autonomia sempre figurou como mero discurso, na medida em que os próprios documentos que regulamentavam as ações das escolas, institucionalizavam modelos a serem seguidos/copiados. O próprio Documento Preliminar para Reorganização das Atividades da Secretaria, de 1983, assim o afirma que

[...] através de inúmeros pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, vem se insistindo na autonomia da escola enquanto instituição educativa. Nem poderia ser de outro modo, porque a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonogada esta condição, a escola perde a sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação. [...]. No entanto, infelizmente e não obstante as alegações em contrário, as

nossas escolas de 12 e 22 graus jamais tiveram a autonomia que a lei lhes conferiu. (AZANHA, 1993, p. 41).

O mesmo documento afirma que tendo em vista a instituição do regimento único às escolas do Estado de São Paulo, estas se viram “[...] castradas na sua autêntica função educativa, porque os diretores e professores são simples funcionários burocráticos dos quais não se exige que eduquem, mas que cumpram ordens” (AZANHA, 1993, p. 41). Nesse sentido, o que se observa é o fato de que mesmo figurando como lei/norma, o que está efetivamente posto na materialidade, se contradiz com outras determinações/normativas dos próprios órgãos reguladores.

Essa aparente autonomia, segundo Parente (2017), mascara o fato de que o trabalho do diretor ainda permanece atrelado aos modos de controle do Poder Público, os quais normalmente estão vinculados a interesses políticos. O autor afirma ainda que a estrutura administrativa da escola, normalmente, é determinação dos órgãos centrais, o que também demonstra a baixa interferência do diretor nessa questão. Dessa forma, segundo o autor, o que acontece efetivamente é uma autonomia apenas relativa, por parte do diretor.

De acordo com Kuenzer (2007), no capitalismo em sua fase de acumulação flexível, o trabalho torna-se ainda mais fragmentado, exigindo-se que as escolas absorvam a incumbência de formar pessoas para a nova distribuição de tarefas, de ofícios e de especialidades na produção. Não obstante, a nosso ver, essa fragmentação se aplica também aos que estão inseridos no ambiente escolar, enquanto trabalhadores que, conforme vem sendo discutido neste texto – no caso específico do diretor de escola -, se veem cooptados a vivenciar a separação entre a teoria e a prática, entre o prescrito e o verdadeiramente experienciado.

A superação dessa fragmentação, só poderá ocorrer a partir da derrocada deste modo de produção:

O que vale dizer que, se a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de dominação, tendo em vista a valorização do capital, esta ruptura só será efetivamente superada em outro modo de produção. (KUENZER, 2007, p. 1160).

Assim, dado que vivemos em uma sociedade de classes, necessário se faz não nos esquecermos do fato de que a escola não é local de isenção, de neutralidade. Ao contrário, ela é local de disputa de interesses, de hegemonia, de manutenção e de possível transformação da ordem social.

A escola burguesa – que insere ao processo de educação formal os menos afortunados, para depois excluí-los ao final do processo, por não conseguir inseri-los no mercado de trabalho em condições que não a de força de trabalho técnica e subempregados – está posta exatamente como se pede para que se continue a perpetuação do sistema do capital, capacitando e disciplinando a força de trabalho (KUENZER, 2007).

Segundo Schneider e Rostirola (2015, p. 495), com a ofensiva neoliberal e sob seu discurso de modernização do aparelho estatal, uma série de modificações na maneira de se pensar e agir politicamente foram adotadas. Dentre elas, estão as “[...] formas de conceber e realizar o controle dos serviços públicos”.

Para Silva (1997) a partir da década de 1980, assistimos ao desenvolvimento de sistemas de avaliação de políticas públicas que focavam a análise destas a partir de um viés predominantemente economicista. Corroborando com essa proposição, Saviani (2013) afirma que, no neoliberalismo, o que se passa a ter é uma educação contábil que compreende a materialização de políticas do tipo *accountability*, ou seja, com foco na prestação de contas.

Estando a gestão da educação pública dentro desse espectro, ganha força o discurso da gestão democrática e participativa, na qual se espera a participação dos diferentes atores envolvidos nos processos gerenciados, a partir desta lógica administrativo-organizacional (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015). Do ponto de vista das políticas de prestação de contas e da administração/fiscalização, a utilização de uma lógica democrática de acesso à informação proporcionará a criação de uma mentalidade fiscalizadora por parte do cidadão contribuinte. Cria-se, assim, um contumaz sistema de avaliação de processo (SILVA, 1997) de políticas públicas e, dentre elas, as de educação.

Dessa forma, “[...] o modelo que vai se impondo ao trabalho nas escolas é uma forma contemporânea de organização burocrática na qual o anonimato das decisões não raramente determina todo o processo funcionalista das instituições” (FRANCO, 2014, p. 134).

Concomitantemente a essa conjuntura, observa-se a proliferação do binômio “autonomia-avaliação”, pois, enquanto se fala em autonomia, ao mesmo tempo se avalia, “engessando” a criatividade dos profissionais, tendo em vista a pressão existente em torno da exigência de um padrão de qualidade e de bons resultados (THURLER, 2002a). Prova disso está nos resultados escolares mensurados

predominantemente através de números obtidos em testes de larga escala (PARENTE, 2017).

Estando à frente da instituição, responde o diretor sobre os resultados e as notas obtidas pelos alunos, tendo em vista a anteriormente citada função de detentor da palavra final dentro do ambiente escolar que dirige. A lógica parece caracterizar-se da seguinte maneira: se os índices estão baixos, a condução do processo pedagógico é falha e, portanto, aquele que está à frente da instituição deve ser responsabilizado por tal. Na verdade, isso pode ser considerado como fruto da desresponsabilização do Estado e culpabilização dos agentes públicos, uma vez que transfere do sistema para o indivíduo a responsabilidade pela falha nos processos.

Este é o processo anteriormente tratado nesta pesquisa (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015), em que se defende o monitoramento com vistas a futuras indicações de culpados, travestido do discurso da democratização.

Não obstante, Thurler (2002a) assinala que mudanças repentinas constantes em busca de metas difíceis de se alcançar acabam por afastar os engajados e preocupados com a educação e por tornar senso comum a ideia de que é necessário um sistema ainda mais regulatório.

Nesse mesmo espectro, a complexidade e a dinamicidade do mundo atual vêm provocando um efeito negativo sobre a tomada de decisões educacionais. Isso porque essa conjuntura causa a homogeneização dessas decisões pedagógicas, na medida em que se provoca o afastamento da participação coletiva (VIEIRA; VIDAL, 2015). Segundo as autoras, a explicação para esse fenômeno está na crença depositada sobre as teorias e as ideologias já disseminadas, uma vez que estas aparentemente já conseguiriam dar conta de mostrar quais decisões são as melhores, cabendo ao diretor a tarefa de tomar esta decisão pelo coletivo escolar. Isso por si só acaba significando mais um empecilho na tentativa de se materializar uma gestão democrática.

Como ser histórico, fruto de toda essa conjuntura, segundo Paro (2012), como figura à frente das decisões que lhe competem, será justamente na figura do diretor que se notará mais facilmente o enraizamento da lógica capitalista de administração. De tal forma que é possível de se observar, por vezes, a contraditória dicotomia da sua função: em primeiro lugar, buscam-se os objetivos educacionais, exercendo sua preocupação de formador; e, posteriormente, atender às indicações advindas dos

órgãos superiores do sistema educacional, o que, por vezes, se choca contra os objetivos educacionais (PARO, 2012).

E como lidar com isso? A nosso ver, trata-se de uma tarefa deveras complicada. Contudo, cabe ao diretor ponderar essas questões, uma vez que:

Tais órgãos bombardeiam a unidade escolar com um número enorme de leis, pareceres, resoluções, portarias, regulamentos, etc., assoberbando as atividades do diretor, que se vê, assim, na contingência de dedicar parte considerável de seu tempo ao atendimento de formalidades burocráticas. (PARO, 2012, p. 174).

Enquanto se fala em democratização e discussão com a sociedade, lhe são postas obrigações legais e burocráticas que acabam por usurpar sua própria autonomia (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014). Parece-nos um movimento que tenta fazer com que a sociedade se sinta pertencente ao sistema, ao mesmo tempo que impossibilita que suas reivindicações sejam conhecidas por quem de fato formaliza a materialização da educação.

Amorim, Matta e Freitas (2017) discorrem que o diretor escolar se depara com diversas situações com as quais ele precisa lidar cotidianamente, de maneira que os objetivos educacionais possam ser alcançados. São exemplos dessas situações os professores com formação insuficiente; alunos com problemas diversos - deficiências mentais ou físicas, ou em situação de risco social - que impactam no seu desenvolvimento e de todo o processo envolvido; em espaços físicos em desacordo para práticas educativas; diminuição do reconhecimento social da educação formal; entre outros.

Severgnini *et al.* (2018) afirmam que, a partir de 1995, o Ministério da Educação (MEC) inicia um processo de descentralização do financiamento da educação, o que culmina no aumento da autonomia financeira das escolas a partir da implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Isso acaba resultando em mais um desdobramento das atividades já anteriormente incumbidas ao diretor escolar que passa a ser responsável por manutenção, orçamento, licitações, prestações de conta, elaborar demonstrativos financeiros, fazer devoluções de sobras financeiras, etc. De acordo com os autores, isso acaba por gerar mais desafios ao diretor e, além disso, sobrecarga de trabalho.

A questão salarial também passou a configurar-se um desafio aos diretores de escola. Segundo Souza e Gouveia (2010), embora essa questão salarial que outrora poderia servir de chamativo para assumir o cargo de diretor, historicamente tem

deixado de o ser, uma vez que, por ser um cargo de chefia em uma repartição pública, cabia o pagamento de uma gratificação pela função exercida, respeitando-se a tradição burocrática da verticalização das responsabilidades e da remuneração. O que se tem observado é a histórica e processual diminuição dessa gratificação salarial, fundamentada de certa forma pela interpretação, equivocada segundo os autores, de que os profissionais que estão sob maior pressão na escola não são os diretores, mas, sim, os professores que são cobrados pelos resultados educacionais.

De nossa parte, parece-nos prudente relembrarmos que, conforme tratado há pouco, o diretor escolar responde também pelo rendimento escolar seja ele positivo ou negativo, de tal forma que essa justificativa não fundamenta apropriadamente a explicação da diminuição do salário do diretor escolar.

Paro (2012) pontua que o diretor deve lidar com as questões vindas do interior da escola (professores, colaboradores e alunos) e de seu entorno (pais e comunidade), sempre cuidando para que não se comprometa a ordem, uma vez que é ele o gerente e está, portanto, responsável pelo cumprimento das leis, regulamentos e determinações.

Assim, o Quadro 1 elenca os conceitos tratados pelos diferentes autores que tratam da temática da educação e que foram trazidos anteriormente neste texto. Importante salientarmos que nem sempre os autores colocaram essas questões como sendo desafios enfrentados pelos diretores de escola, sendo por vezes tratados como inerentes à sua função. Essa interpretação de encarar essas atividades como desafios foi feita por nós, através do esforço interpretativo frente à questão.

Quadro 1 - Autores e desafios do diretor escolar

AUTOR (ANO)	DESAFIOS
Amorim; Matta; Freitas (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Professores com formação insuficiente. - Alunos com problemas diversos. - Espaços físicos em desacordo. - Desvalorização social da educação.
Azanha (1993)	- Falsa autonomia.
Kuenzer (2007)	- Separação entre teoria e prática, entre o prescrito e o experienciado.
Lück (2009)	- Exercer liderança e zelar pela organização do trabalho de todos que atuam na escola.
Oliveira (2013)	- Observar e zelar pelas regras postas.
Oliveira; Vieira; Augusto (2014)	- Falta de autonomia.
Parente (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia relativa. - Avaliação. - Implementação da gestão democrática em um sistema de educação que utiliza políticas gerencialistas de gestão.
Paro (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Dicotomia da função: buscar os objetivos educacionais e observar e zelar pelas regras postas. - Lidar com questões internas e externas da escola.
São Paulo (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover ações coerentes e consistentes com a proposta pedagógica. - Propiciar a formação dos profissionais com que trabalha. - Atuar orientado pela concepção de gestão democrática.
Schneider; Rostirola (2015)	- Prestação de contas democrática.
Severgnini <i>et al.</i> (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga de trabalho. - Cuidar de questões financeiras.
Souza; Gouveia (2010)	- Diminuição salarial.
Thurler (2002a)	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia-avaliação. - Mudanças repentinas e constantes. - Metas difíceis de alcançar.
Vieira; Vidal (2015)	- Homogeneização das decisões pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

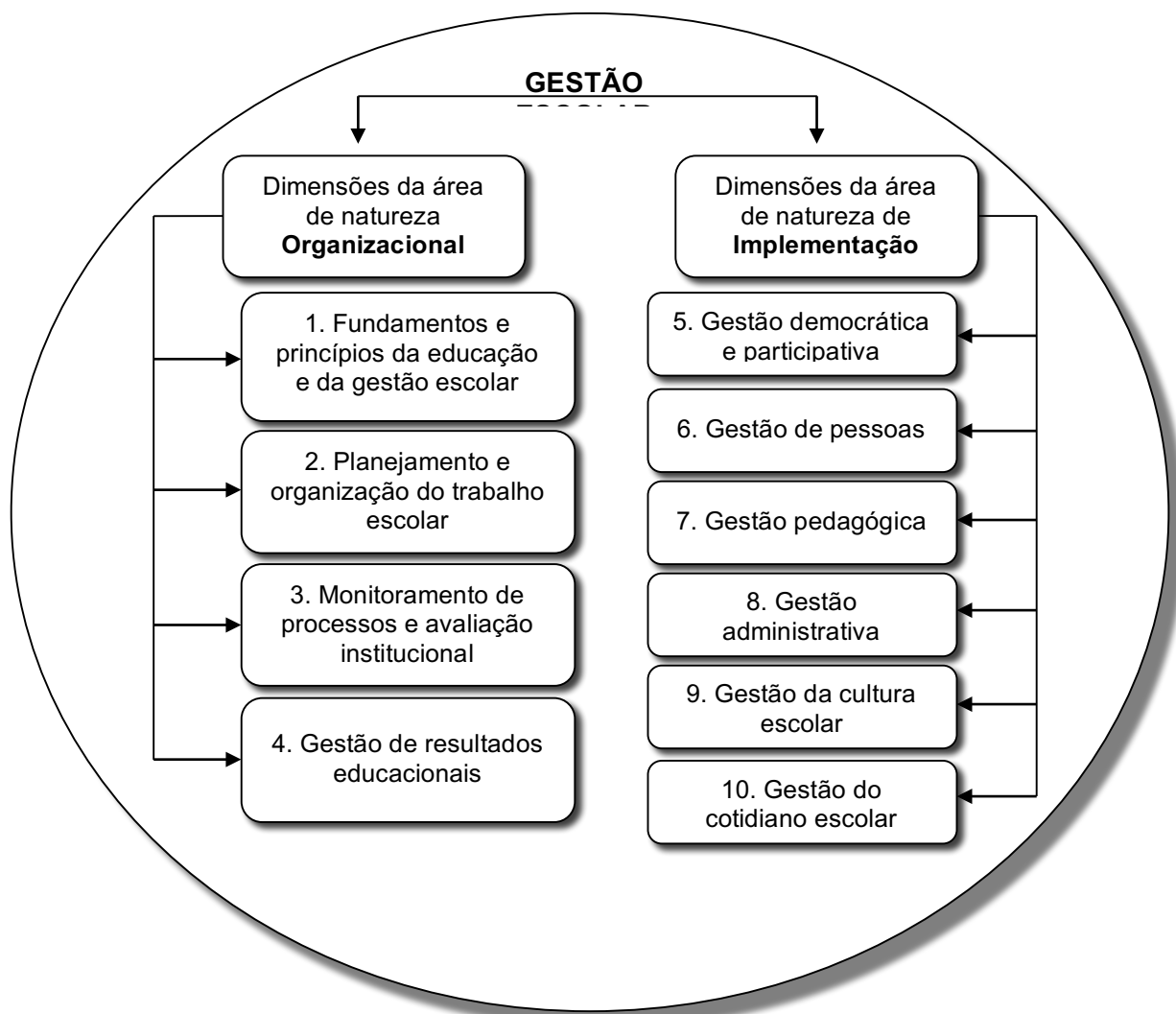
De modo geral, essa parece ser a conjuntura atual da difícil tarefa de “ser” diretor escolar: responsabilização pela função de liderança e organização de todo o trabalho da escola; binômio autonomia-avaliação - fundamentado em uma apenas discursiva autonomia; políticas gerenciais de burocratização com discurso de gestão democrática e participativa; gerenciamento dos conflitos internos e externos da escola; controle financeiro dos fundos disponíveis; sobrecarga de trabalho; diminuição salarial; discernimento entre suas convicções e propósitos educacionais, e as normativas legais impostas. Em resumo, o que se observa é o acúmulo de funções, tarefas e deveres, os quais parecem ser dicotômicos e, por vezes, até contraditórios.

Destarte, o que se vê no Brasil é uma discussão teórica que fomenta a superação da utilização da TGA no ambiente escolar, por esta não contemplar as necessidades e as especificidades da instituição, enquanto que aqueles que trabalham no cotidiano da escola rechaçam as dificuldades da implementação desse modelo de gestão democrática em um sistema de educação com características predominantemente tecnicistas que se legitima utilizando políticas gerencialistas de gestão educacional (PARENTE, 2017).

Todos os desafios elucidados a partir da teoria dos diversos autores tratados, neste texto, estão correlacionados ao que Lück (2009) vai chamar de dimensões da gestão escolar. Para a autora, uma vez que a escola deve ter como objetivo primeiro o sucesso na questão pedagógica, cabe à gestão escolar propiciar a coesão e a harmonia entre os elementos que lhe são concernentes. Esses elementos podem ser organizados em duas grandes áreas compostas de dez dimensões (Figura 1).

Segundo a autora, cada uma dessas áreas atua para que as ações pedagógicas ocorridas nas escolas possam acontecer com vistas ao pleno transcorrer dos objetivos educacionais. Assim, as dimensões de organização “[...] objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar”, assim como as dimensões de implementação “[...] são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar” (LÜCK, 2009, p. 26).

Figura 1 - Áreas e dimensões da gestão escolar



Fonte: Adaptada pelo autor de Lück (2009).

Lück, entretanto, faz o alerta para que tenhamos em mente que essas áreas e dimensões se permeiam constantemente e estão separadas apenas didaticamente. Nossa interpretação considera que existem diversas situações/desafios que englobam mais de uma dimensão, não sendo possível isolar ou correlacionar um determinado desafio com uma única dimensão.

No entanto, nem tudo é inteiramente sombrio e desanimador no que tange aos desafios da gestão escolar contemporânea. Embora esses desafios estejam postos, a literatura tem mostrado uma outra perspectiva de se olhar para essa complexa questão, demonstrando que é possível lidar com as dificuldades anteriormente tratadas neste texto, de maneira a colher bons resultados educacionais.

O livro *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*, organizado por Brooke e Soares (2008), aponta para a existência de diferentes fatores influenciadores do sucesso escolar, superando o que fora demonstrado no Relatório de Coleman em 1960, ou seja, que a diferença nos resultados escolares decorre mais do contexto socioeconômico do aluno, do que propriamente do esforço das escolas. Entendendo eficácia escolar como a “[...] capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas” (SOARES; BROOKE, 2008, p. 20 *apud* SCHNEIDER, 2009, p. 1), a coletânea de textos trazidos no livro apontará para os chamados “efeitos escola” como elementos importantes na coleta de bons resultados de aprendizagem.

Como efeito escola, entende-se as ações que um estabelecimento escolar adota, por meio de suas práticas e políticas internas, e que acabam influenciando positivamente no aprendizado dos alunos. São exemplos dessa lógica o sistema de premiação e punição, a ênfase e a clareza do trabalho acadêmico, a liderança, os bons exemplos de comportamento por parte dos professores, a colocação de alunos em posições de responsabilidade e o envolvimento dos professores nas decisões da escola (SCHNEIDER, 2009).

Para ilustrar essa perspectiva, trazemos Martins e Calderón (2016), os quais demonstraram, em seu estudo – que objetivou identificar as chamadas boas práticas escolares em uma escola de alta vulnerabilidade social que superou todas as metas colocadas pelo MEC por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) –, que os bons resultados colhidos só foram possíveis pela presença de uma gestão escolar que notadamente passou pela mudança paradigmática do foco nos aspectos burocráticos, para uma gestão articuladora entre a equipe e a comunidade escolar, ambas compromissadas com o direito de aprender dos alunos. Embora não tenham aparecido *a priori* nas entrevistas e grupos focais realizados, as ações implementadas pela gestão possibilitaram a constituição de uma conjectura favorável à obtenção de bons resultados.

Os autores mostraram que, dentre as boas práticas - entendidas como ações de intervenção que podem contribuir para que as escolas consigam atingir seus objetivos educacionais - que mais foram mencionados pelos entrevistados como sendo as responsáveis pelos bons resultados apresentados, está o “[...] trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo escolar”,

diretamente correlacionado à construção de uma equipe focada no âmbito pedagógico para a melhoria da aprendizagem.

Gestores convictos de sua missão e profundamente comprometidos com a garantia do direito de aprender mostraram-se fundamentais para que mudanças e inovações tivessem ocorrido na escola, estimulando a assiduidade dos professores e, conseqüentemente, o cumprimento dos conteúdos curriculares. (MARTINS; CALDERÓN, 2016, p. 141).

Nessa mesma perspectiva, Vieira e Vidal (2014) mostram que os diretores escolares são uma categoria profissional de grande importância no mundo inteiro. Pesquisas em diversos países têm demonstrado que a direção é um importante fator de influência na pedagogia escolar, com relações íntimas ao cumprimento das metas estabelecidas para as escolas.

Assim, pesquisas como as de Soares e Teixeira (2006), Lück (2009), Barbosa e Mello (2015), Oliveira (2015), Oliveira e Waldhelm (2016), Garcia e Bizzo (2017) e Oliveira e Carvalho (2018) confirmam que mesmo estando em meio à linha tênue entre a autonomia confiscada pela burocratização e fiscalização do sistema e seu compromisso com a melhora da educação, o diretor de escola configura-se como importante variável para a mudança na qualidade da educação.

Essa perspectiva da escola eficaz, que implementa as boas práticas em sua realidade, parece ser uma forma que nos convida a pensar até que ponto a gestão escolar não consegue bons resultados educacionais por culpa dos desafios colocados no dia a dia da atividade profissional. Esse questionamento provoca a reflexão em torno da figura de quem se deseja que esteja à frente da instituição escolar, o diretor. Nesse sentido, indagamos: Quem é esse profissional? Qual a sua formação? Qual a maneira de provimento dessa função? Enfim, qual o perfil que se espera de um diretor escolar na contemporaneidade?

Assim sendo, aos homens e às mulheres que se propõem a assumir essa empreitada, antes de se tornarem prepostos do Estado (MARINHO, 2014; OLIVEIRA, 2013; PARO, 2012), burocratas (AZANHA, 1993; RIBEIRO, 2005) ou gestores democráticos (GARCIA; COSTA; ZANUTTO, 2018), são imaginados como profissionais que se enquadram a um determinado perfil. Esse perfil, entre outras coisas, cobra formação específica desses candidatos. Sobre essa formação específica, trataremos na próxima seção deste texto.

3 A FORMAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA

Desde que a ofensiva neoliberal passou a considerar o campo educacional como um nicho de mercado para o capital, a concepção de se fazer a administração do bem público, pregada por essa ideologia, acabou por proporcionar consequências variadas para todos os atores envolvidos no processo educacional. Não destoante dessa realidade, como pudemos observar na discussão acerca do entendimento da função do diretor de escola, este se vê em meio a mudanças que irão acontecer também no que diz respeito à sua formação.

As próximas subseções, terão como objetivo elucidar justamente essa discussão em torno das mudanças que ocorreram na formação do diretor de escola, seja na sua trajetória intelectual-científica e nas suas modalidades inicial ou continuada.

3.1 Formar Diretores para formar alunos

Segundo Young (2016) e Amorim, Matta e Freitas (2017), a educação e a escola, como estrutura física, não acompanharam as mudanças que a sociedade sofreu. Mudaram-se as formas de se relacionar com as coisas e com o conhecimento, mas a forma de passar e/ou promover o conhecimento não se alterou. Assim sendo, coloca-se como desafio às escolas e seus gestores a implementação de um processo organizacional novo, que proponha a produção de conhecimentos compatíveis com a atualidade e o futuro próximo.

Nessa perspectiva, de acordo com Perrenoud (2002), dependendo do homem que queremos formar, se materializará o tipo de escola que tentaremos construir. Assim, para se pensar o tipo de escola ideal, faz-se necessário, antes, considerar que esta depende dos recursos econômicos disponíveis para a sua materialização e da luta política que também a permeia.

Corroborando com tal perspectiva e acrescentando outros aspectos influenciadores na construção de uma escola, Lück (2009) afirma 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. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos

legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho. (LÜCK, 2009, p. 15).

Dessa forma, pensar a construção de uma escola é considerá-la uma construção histórica, social e multifatorial. Por isso, Perrenoud (2002) alerta-nos ainda para o fato de que, dada nossa capacidade limitada de previsão, não é de bom tom pensarmos como se dará a formação do professor daqui a 50 ou 100 anos. Isso porque dificilmente acertaríamos como as coisas estarão e, para além disso, do que estaremos necessitados à época.

Parece-nos no mínimo plausível, portanto, a necessidade imperiosa de se observar, em primeiro lugar, a materialidade concreta, para somente então construir um projeto de escola factível com as condições objetivas do momento. Segundo Gatti (2017), uma vez que as escolas são instituições que integram a sociedade, é necessário compreender que nelas estão postas as tensões e os conflitos presentes nessa estrutura.

Nesse sentido, de acordo com Amorim, Matta e Freitas (2017), no debate em torno da gestão escolar, devemos observar as mudanças ocorridas no âmbito das políticas educacionais, nas políticas de formação dos gestores e dos conselhos e colegiados.

Em um estudo que buscou traçar a trajetória das produções teóricas vinculadas/produzidas no seio da ANPAE, Abdian (2008) aponta que, em raros momentos, se abordou a questão da formação dos diretores escolares. Segundo a autora, isso só ocorreu nas considerações de Moysés Brejon, em 1968, que se atentou para a necessidade de se aperfeiçoar os planos de formação desses profissionais. Além disso, ressaltou o autor, toda a estrutura administrativa do sistema deveria ser repensada, uma vez que

[...] estes (administradores escolares) passariam a agir num sistema inadequado ao bom desempenho das suas atividades, pois é verdade que grande parte dos administradores escolares estão reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes políticos e a instituição escolar, presa e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses político-partidário-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica. (BREJON, 1968, p. 45 *apud* ABDIAN, 2008, p. 38).

Fato é que, segundo Lück (2009), a dinâmica da escola passou a exigir o aumento da sua competência, exigindo, assim, mais habilidade por parte de sua gestão. Entretanto, o que se sabe é que, em geral, a formação inicial dos diretores

não tem foco nessa área específica de atuação. Quando há, normalmente é de caráter genérico e conceitual. Dessa feita, uma vez que a gestão escolar demanda diferentes competências específicas, o que não pode ser considerado “normal”, segundo a autora, é que as atitudes dos diretores sejam baseadas em “ensaio e erro”.

Com a ajuda de Hojas (2015), bem como de Silva e Sá (2017), podemos afirmar que, no que tange à formação exigida para ascender ao cargo de diretor escolar, esta se alterou historicamente no Brasil e no mundo de acordo com a legislação vigente à época.

No Brasil, segundo Vieira e Vidal (2014), desde a LDB de 1961, a formação mínima dos diretores de escola - administradores escolares, àquela época - é determinada por lei. De acordo com as autoras, foi assim com a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que exigia profissionais formados em curso normal e que depois se especializariam na função por meio de cursos oferecidos pelos institutos de educação. Com a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, passou-se a exigir a formação em nível superior. Aumentando as exigências já postas, a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, manteve a graduação em curso superior e acrescentou a possibilidade da pós-graduação na área e, além disso, determinou que a admissão fosse realizada por intermédio de concurso público de provas e títulos. A atual LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mantém as exigências postas na década de 1970 do século passado e acrescenta-se, como pré-requisito, a experiência docente prévia.

Talvez, como fruto de tal processo histórico, de acordo com Oliveira (2015), a questão da formação do diretor tem sido bastante debatida pelos teóricos da educação, dividindo espaço com a discussão em torno da formação de professores. Isso é importante na medida em que:

A questão da formação do diretor escolar é de grande valia [...]. Um diretor não nasce pronto, tem como base uma formação inicial pedagógica e a experiência no cargo com um mínimo de fundamentação em gestão administrativa. O diretor escolar representa um cargo de muita visibilidade e responsabilidade na composição de uma educação pública de qualidade. (OLIVEIRA, 2015, p. 68).

Acerca da questão da qualidade da educação e da correspondência entre os resultados dos escolares e a figura do diretor, não se pode negar que as análises

feitas comprovam a existência de interdependência entre eles.⁴ Por isso, em decorrência da importância do cargo e da função do diretor escolar, está posto na LDB brasileira como deve se materializar a formação básica ou inicial desse profissional tão importante no processo educacional. De acordo com o contido no artigo 64 da referida lei:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 26).

O que se lê, portanto, na lei máxima da educação nacional, é que, para se tornar um diretor de escola, é necessária uma formação em nível superior em pedagogia ou em nível de pós-graduação com cursos na área da educação.

Convergindo com a determinação posta pela LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, determina no artigo 14 que:

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64, em conformidade com o inciso VIII do artigo nº 3 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2006, p. 5).

Dessa forma, a LDB afiança a licenciatura em pedagogia como formação mínima para os profissionais da administração escolar e o CNE determina que o curso de pedagogia dê conta de formar esses futuros profissionais para o pleno desempenho da função.

Contudo, assim como descrito na LDB, a resolução do CNE também certifica a possibilidade de se beneficiar da formação em nível de pós-graduação, para que o profissional ascenda aos cargos da administração escolar, entre eles, o de diretor escolar. Conforme o documento: “Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados” (BRASIL, 2006, p. 6).

Assim, para além da formação e do exercício do magistério comprovado, a função de diretor escolar pede que o profissional que a esteja executando preencha uma série de pré-requisitos que pressupõem, além de um acúmulo de conhecimento

⁴ Conforme apontado na seção 2 deste texto.

e discernimento frente à realidade materialmente posta, que se tenha, entre outras coisas, sensibilidade para a questão social.

Acreditamos que parte dessas habilidades, as quais deverão se tornar competências necessárias a este profissional, são conseguidas ou, em alguns casos, aprimoradas, por meio do desenvolvimento profissional autônomo ou da educação formal, seja ela graduação ou pós-graduação do tipo *lato* ou *stricto sensu*.

Para situarmo-nos acerca do processo de formação formal do diretor de escola, na próxima seção deste texto, trataremos dessa formação em seu nível inicial, ou seja, no curso superior de licenciatura em pedagogia.

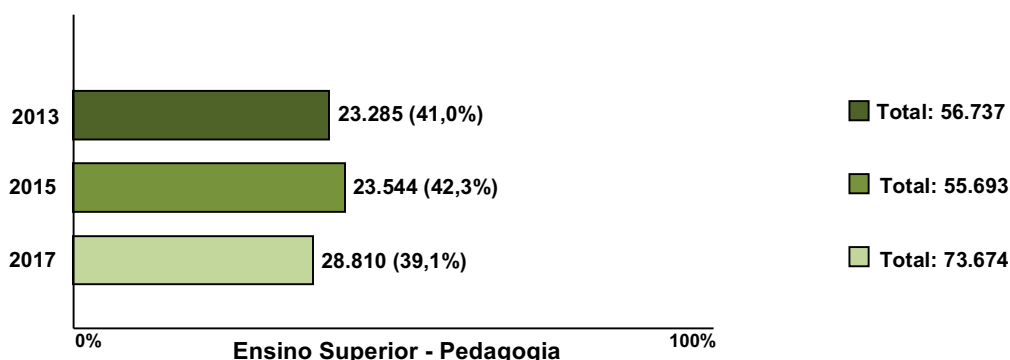
3.2 Formação inicial do diretor de escola

Por formação inicial na área da educação, entendemos aquela que se dá em instituições de Ensino Superior em cursos de licenciaturas e de pedagogia (CONSTANTIN Jr., 2017). No que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, o diretor escolar, conforme posto anteriormente, a lei determina que essa formação inicial ocorra no curso de licenciatura em pedagogia.

No Brasil, de acordo com dados extraídos do Questionário do Diretor da Prova Brasil anos 2013, 2015 e 2017, coletados na questão 4 – “Qual é o mais alto nível de escolaridade que você conclui (até a graduação)?”, e expostos na Figura 2, podemos observar que 41%, em 2013, 42,3% em 2015, e 39,1%, em 2017, da população de diretores escolares, possuem a graduação de licenciados em pedagogia. Em números absolutos, em 2017, por exemplo, dos 73.674 questionários aplicados, 28.810 diretores escolares afirmaram possuírem a referida graduação.

Ao olharmos para esse recorte histórico, percebemos que, entre 2013 e 2015, o percentual de diretores com formação em pedagogia ficava acima da casa dos 40% e, em 2017, esse percentual diminuiu, ficando abaixo da média das duas aferições anteriores.

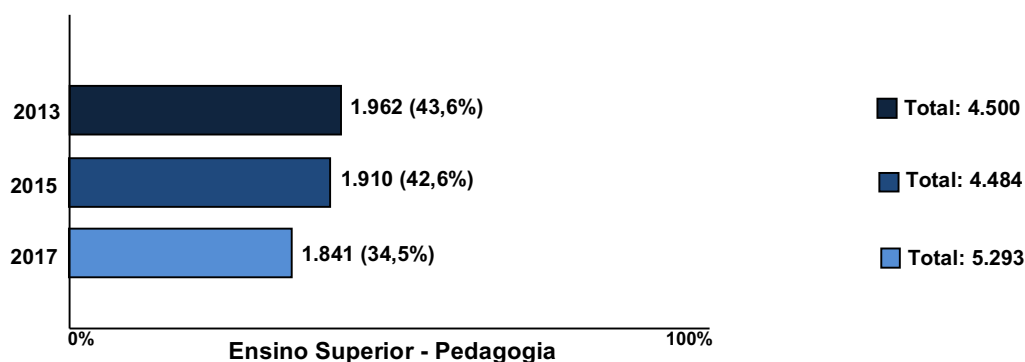
Figura 2 - Panorama da formação em Pedagogia dos Diretores de Escola: Brasil



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (INEP, 2015, 2018a, 2018b). Elaborada pelo autor.

No caso do Estado de São Paulo, esse percentual acompanhou igualmente a realidade nacional. Conforme demonstrado na Figura 3, até o último concurso realizado em 2017, a porcentagem de diretores das escolas estaduais de São Paulo que possuíam a formação em licenciatura em pedagogia ficava acima da casa dos 40%. Na última leitura realizada, em 2017, nota-se a queda na porcentagem para abaixo da casa dos 40%, registrando 34,8% dos diretores do Estado de São Paulo com essa graduação.

Figura 3 - Panorama da formação em Pedagogia dos Diretores de Escola: São Paulo



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (INEP, 2015, 2018a, 2018b). Elaborada pelo autor.

Em 2013, dos 4.503 diretores que ocupavam o cargo em escola estaduais, 1.962 (43,6%) deles afirmaram possuírem a formação de licenciatura em pedagogia. No ano de 2015, do universo de 4.484 diretores, 1.910 (42,6%) eram licenciados em pedagogia e, em 2017, dos 5.293 diretores de escola do Estado de São Paulo, 1.841 (34,8%) deles afirmaram ter essa formação.

Com base nos dados coletados no Questionário do Diretor da Prova Brasil e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o que se observa, portanto, é que, nesse período, entre 2013 e 2017, houve uma diminuição gradual da presença de licenciados em pedagogia entre os diretores escolares do Estado de São Paulo e do Brasil como um todo. Esse panorama vai ao encontro das críticas feitas por autores como Libâneo, acerca da formulação e da materialização da formação em pedagogia.

Quando se propõe a analisar o aparato jurídico-legal por trás da materialização do curso de pedagogia, Libâneo (2006) afirma que há, já na regulamentação deste curso, incongruências das mais variadas. Para o autor, a referida legislação apresenta imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da pedagogia; além disso, embora discorra sobre formar os profissionais da educação, não define quem são e quais são as funções desses profissionais. Acerca do objeto de estudo desta pesquisa, a crítica está posta na afirmação de que o profissional pedagogo participará da organização e da gestão, e não que este fará a organização e a gestão da educação. De acordo com Libâneo (2006):

O conteúdo da Resolução do CNE expressa uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um equívoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência, reduzindo a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico. Esse posicionamento nega toda a tradição teórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica [...]. (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

O que o autor tenta nos mostrar é que não se pode fazer da formação em pedagogia uma formação única e essencialmente voltada à docência. De tal forma que, se isso estiver correto, a formação em pedagogia não se mostrará efetiva para, entre outras coisas, formar diretores escolares.

Segundo o autor, das limitações advindas da própria lei que regulamenta a formação em pedagogia, surgem consequências graves para esse profissional (LIBÂNEO, 2006). Os reflexos atingem diversas áreas e, dentre elas, a formação dos administradores educacionais, profissionais da gestão do currículo e os diretores escolares. Segundo o autor, isso acontece, pois todos eles se submeterão a uma formação empobrecida de teoria pedagógica, o que provoca a formação de um licenciado incapaz de contribuir com a construção de uma análise crítica da educação.

Segundo Franco (2014), embora pesquisas venham tratando dos problemas cotidianos escolares como fragmentados, a verdade é que estes são complexos e multifacetados, o que pede que os profissionais que cuidarão da administração escolar recebam uma formação da mesma forma, ou seja, articulada e multifacetada. Segundo o autor, a formação dos profissionais que cuidariam dessa administração chegou a carecer de coerência no que tange à competência que se exigiria do pedagogo exercendo o cargo de diretor escolar.

Esse quadro torna-se preocupante uma vez que, para Honório *et al.* (2017), há de materializar-se uma formação pedagógica que dê conta de realizar análises conjunturais da realidade. Em sua pesquisa, os autores avaliaram a legislação que regulamenta e dita as diretrizes pelas quais os cursos de formação dos profissionais do magistério devem observar para a construção de seus currículos. Dentre os aspectos que merecem ser observados/destacados, está justamente a necessidade de se buscar a construção de “relações dialógicas entre teoria e prática”, e “[...] a aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1.753). Isso, segundo os pesquisadores, estaria dentro daquilo que chamam de “[...] padrão de qualidade social na formação dos profissionais do magistério” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1752), o qual deve ser perseguido pelas instituições de formação e também pelas secretarias de educação.

Nesse sentido, além do já anteriormente citado Relatório Coleman (SCHNEIDER, 2009), encontra-se a pesquisa de Oliveira e Waldhelm (2016), a qual demonstra que dos itens avaliados – liderança da gestão, clima acadêmico e nível socioeconômico –, embora todos tenham apresentado correlação positiva – ou seja, quanto maior o nível, melhor o resultado na avaliação de larga escala – o que mais se destacou foi o nível socioeconômico.

Essa correlação positiva entre o nível socioeconômico e os resultados escolares também fora achada em El Salvador (RAMÍREZ, 2015). Nesse caso, aponta-se ainda que, além do nível socioeconômico do aluno, deve-se considerar o nível socioeconômico da escola, a quantidade de horas dedicadas à direção e o nível cultural da família, para se analisar os resultados educacionais.

A questão que se manifesta, portanto, gira em torno da discussão de uma formação menos positivista e cartesiana e mais humanizada, crítica e contextualizada para o indivíduo que ocupará o cargo de diretor escolar. Em outras palavras, uma

formação mais ampliada⁵. Segundo Gatti (2017), a questão é que, para pensar-se uma nova proposta de formação aos profissionais da educação, é preciso, antes, assumir que se chegou à insatisfação completa.

De acordo com Miranda e Veraszto (2014), pressupõe-se que, desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, já mencionada anteriormente -, na qual em seu artigo 4º aborda-se sobre o objetivo do referido curso, o profissional pedagogo seja capaz de interpretar as necessidades de cada momento e de proporcionar condições mais adequadas de trabalho a si, aos seus colegas e aos alunos.

Ocorre que, segundo Perrenoud (2002, p. 17), muita coisa fracassa na área da educação “[...] precisamente porque [...] não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente”. A exemplo disso, Alves e Sá (2015) asseguram que os cursos de pedagogia, que, embora possuam foco na formação do docente, servem também como critério básico para o ingresso à função de diretor escolar, continuam com as mesmas características do século passado, baseando-se, desse modo, prioritariamente em disciplinas estanques e afastadas das conexões entre teoria e prática.

Segundo Franco (2014), ocorre que o discurso é de que se requer uma formação em torno de competências, mas, paradoxalmente, se enfatiza a aquisição de habilidades única e tão somente. Nesse sentido, é necessário que “[...] os cursos que formam os profissionais, que atuarão como gestores escolares, sejam mais complexos, integrados e abrangentes no que se refere aos conteúdos formativos propostos e ao perfil profissional dos egressos [...]” (FRANCO, 2014, p. 147).

Acerca disso, o estudo que analisou os currículos de formação dos cursos de pedagogia na região do Grande ABC paulista identificou a existência de um conjunto de conteúdos que devem dar conta de formar, inicialmente, os profissionais para a gestão da Educação Básica. Entretanto, durante essa análise, notou-se que a carga horária destinada ao ensino de conhecimentos inerentes à gestão escolar é demasiadamente baixa: 6% da carga horária na instituição que dedicava menos

⁵ O termo "ampliado" está fundamentado na concepção apresentada pelo professor Carlos Nelson Coutinho (1994) na discussão em que este faz sobre política social. Para ele, quanto mais me aproprio da diacronia histórico-ontológica e da sincronia gnosiológica, que significam, respectivamente, as condições objetivas ou o quanto de informações que disponho para elaboração de uma síntese e, o quanto me aproprio de mediações a partir das informações que disponho, dependerá a minha percepção frente ao fato, ou seja, se restrita ou ampliada.

tempo à formação do diretor e 16% na que mais tempo de seu currículo dedicou à temática. Isso leva a crer que “[...] dificilmente a carga horária destinada à formação do gestor dê conta de atender às exigências que recaem sobre esse profissional no contexto da atualidade” (MIRANDA; VERASZTO, 2014, p. 175).

A Deliberação N^o 111 de 2012 do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) à qual fixa as diretrizes curriculares complementares para a formação de docentes para a Educação Básica via graduação em pedagogia em estabelecimentos de Ensino Superior que estejam vinculados ao sistema estadual de ensino, sequer cita outro profissional do âmbito escolar, que não o professor - como diretor ou coordenador pedagógico, por exemplo.

No documento, o mais próximo que se chega da área da gestão é quando nos incisos VI e VII do artigo 6^o se menciona as competências necessárias para a prática da docência e da gestão do ensino:

VI – domínio os fundamentos da gestão pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto político pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino;

VII – domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula. (SÃO PAULO, 2012, p. 2).

Nota-se que a discussão não permeia o âmbito da gestão escolar, mas, sim, o pedagógico. Importante ressaltar que o que se vê no artigo 6^o e incisos VI e VII, que tratam da formação de docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, repetir-se-á com mínimas alterações de escrita, no artigo 10^o incisos VI e VII, os quais tratam dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No mesmo documento, a gestão do ensino - não a escolar - volta a ser mencionada quando se irá tratar das duas áreas que deverão ser vivenciadas no estágio supervisionado:

Art. 7^o II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão de ensino, [...], nelas incluídas entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas (sic) e de aprofundamentos em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente. (SÃO PAULO, 2012, p. 4).

O que parece acontecer, *a priori*, é um aparente menosprezo com a área da gestão/administração escolar, manifestado desde a concepção do curso que formaria inicialmente possíveis futuros diretores escolares.

Versando sobre a temática e corroborando os achados anteriores, Franco (2014), ao analisar os cursos de formação em pedagogia, identifica uma distribuição da carga horária dessa formação, demasiadamente pequena para uma função com tamanha complexidade. Além disso, identifica que disciplinas que focam o ensino para a prática do diretor de escola concentram-se no final do curso de pedagogia, o que conduz para a interpretação de que as atividades diretivas e organizacionais desempenhadas pelo diretor são mais complexas do que a atividade docente. O autor afirma que se nota a existência de disciplinas das mais diversas concepções, em detrimento de disciplinas que poderiam ajudar na formação de diretores escolares no Brasil.

Assim como Miranda e Veraszto (2014) e Franco (2014), Garcia, Costa e Zanutto (2018) também fazem constatações acerca da baixa carga horária destinada à formação de gestores escolares em cursos de formação inicial. Em sua pesquisa, os autores averiguaram se os possíveis futuros diretores estavam sendo formados para conseguir lidar com a questão da gestão democrática. Como resultado, os depoimentos dos gestores dos cursos das instituições de Ensino Superior (IES) explicam que o foco seria apenas conceituar e explicar o que é a gestão democrática tratando-a como um princípio norteador de condutas, não necessariamente discutir a sua aplicação.

Esse incômodo manifestado pelos autores, vai ao encontro do que Alves e Sá (2015) afirmam ser uma queixa dos diretores entrevistados por elas. Se, ao invés de disciplinas que aparentam fundamentar práticas ligadas à área educacional, por apenas emprestar o conceito “educação” em seu nome ou ementário - por exemplo, Neurofisiologia, Nutrição, Consciência do corpo, entre outras -, poderiam os currículos, em vez disso, trazer disciplinas mais direcionadas à prática do diretor escolar em diálogo com a materialidade concreta posta nas escolas. Essa perspectiva apareceu em apenas sete cursos dos 130 pesquisados.

A pesquisa realizada por Alves e Sá (2015) entrevistou 25 diretores escolares, mesclando iniciantes, intermediários e experientes no cargo. Dos gestores iniciantes entrevistados em sua pesquisa, três deles disseram que a formação inicial em pedagogia não lhes foi diretamente útil para o exercício da função de diretor. Um

mencionou que a direção parece ser algo mais ligada à burocracia e não à formação pedagógica, e um segundo entrevistado diz que a vivência prática na função lhe deu mais subsídios do que a formação inicial.

Quando os entrevistados eram gestores experientes, também não houve relação positiva entre o curso de pedagogia e a atuação profissional. De maneira geral, os mais experientes disseram que o curso de pedagogia lhe serviu basicamente para a prática pedagógica e não para a prática burocrática inerente à função de diretor. As autoras pontuam ainda que não houve desqualificação do curso, apenas demonstração de que ele não está preparando pedagogos para o exercício da função de diretor escolar.

Nota-se, portanto, que parece haver certo distanciamento entre a discussão teórica da área e a materialidade concreta posta historicamente, uma vez que enquanto os teóricos afirmam que o foco deve ser a gestão pedagógica (ALVES; SÁ, 2015; LÜCK, 2009; OLIVEIRA, 2015; TORRES, 2015), os depoimentos dos diretores escolares parecem ressaltar a importância ou a preocupação de outra instância, qual seja, a administrativa financeira. Talvez essa contradição esteja alicerçada na vigilância e na fiscalização compartilhada, tão em voga graças à ideologia neoliberal - conforme já tratado anteriormente.

Sobre essa questão, Libâneo (2006) afirma:

Os problemas da formação profissional de educadores no Brasil são institucionais, históricos, legais etc., mas eles resultam de uma problemática que está em outro lugar: no mundo real e concreto das escolas, situadas, por sua vez, num mundo de mudança. As pesquisas que tratam da formação profissional revelam uma ferida aberta que é o descompasso entre a definição de dispositivos legais e a realidade cotidiana das escolas. (LIBÂNEO, 2006, p. 863-864).

Talvez, por isso, Libâneo (2006) aponte para o fato de que a atuação na área da direção escolar requer uma formação específica, em um curso de bacharelado, independentemente de qualquer experiência prévia. Isso porque, nessa perspectiva, as resoluções dos problemas postos pelo cotidiano escolar seriam realizadas via intercâmbio de ideias entre estes e os demais profissionais atuantes na escola. Dessa forma, o autor sugere que a formação do diretor escolar seja outra que não a licenciatura em pedagogia, como prescreve a legislação.

Um contraponto à essa perspectiva de Libâneo, está na pesquisa de Souza e Gouveia (2010) que cita a inexistência de significativa diferenciação entre os

resultados colhidos por meio do trabalho de diretores escolares com formação específica em administração escolar em relação àqueles com uma outra formação docente.

Tendo em vista as diferentes perspectivas para se encarar a questão, o estudo de Franco (2014) mostra que nem tudo está perdido. Segundo o autor, uma vez dadas as 16 competências esperadas do pedagogo egresso do Ensino Superior - postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia -, é de se esperar que esses profissionais sejam capazes de, além de serem bons docentes, de realizar atividades voltadas ao planejamento, para a coordenação, supervisão e administração do trabalho educativo, ou seja, para serem bons diretores de escola também. Em sua pesquisa, o autor faz um comparativo entre as competências solicitadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o perfil proposto para o egresso do curso de pedagogia, segundo as diretrizes para o curso. Ao final da análise, afirma o autor, que as competências desejadas e o ensinado ao egresso do curso de pedagogia estão sim consonantes entre si.

Dessa forma, tendo em vista a discussão que vimos tratando nesta seção, o que parece haver é uma falha/lacuna entre alguns fatores, tendo em vista que os diretores reclamam da falta de conhecimentos específicos e a análise curricular aponta para a perfeita correspondência entre o desejado e o ensinado.

Será então que, como alunos, esses diretores não conseguiram ou não se esforçaram para assimilar efetivamente os conteúdos disseminados durante a licenciatura? Ou são as instituições de Ensino Superior que não estão cumprindo as diretrizes curriculares?

Para deixar-nos ainda mais inquietos com essas questões, trazendo uma perspectiva contrária ao que temos visto até agora, temos a pesquisa de Oliveira (2015). O autor assevera que a formação oferecida ao diretor escolar é predominantemente voltada à aprendizagem de conhecimentos de lógica administrativa, muito embora a discussão realizada pelos teóricos da área venha exaltando a necessidade de se enfatizar os conhecimentos mais pedagógicos. Concluindo seu texto, o autor afirma que a formação deveria focar também o ensino de conhecimentos gerenciais e administrativos, uma vez que isso está diretamente vinculado à essência da função de um diretor de escola.

Portanto, tendo em vista a discordância existente entre as pesquisas que tratam da questão da formação inicial do diretor escolar, tornar-se elemento de investigação

desta pesquisa a seguinte questão: Qual a percepção dos diretores ingressantes acerca de sua formação inicial, no que tange à se ela lhe serve como base para conseguir executar as tarefas que se apresentam no cotidiano escolar?

3.3 Formação continuada do diretor de escola

A preocupação com a formação do diretor de escola guarda íntima relação com a formação dos futuros cidadãos, capacitados via educação pública. Esses diretores precisam ser adequadamente preparados para a função, dominando conhecimentos em diversas áreas, sempre com foco no aprendizado dos alunos. O desafio está, portanto, na formação dos gestores (TORRES, 2015).

Entretanto, partindo do pressuposto que talvez seja mais importante deter conhecimentos específicos que garantam uma ação efetiva e eficiente na materialidade concreta, do que possuir vasto conhecimento em diversas áreas que não corroborarão efetivamente com o exercício da função, é necessário que essa formação seja bem elaborada e atenda de fato às necessidades daqueles que dela participam. De acordo com Gatti (2003), para que um conhecimento adquirido possa provocar algum tipo de mudança comportamental, este necessita fundamentalmente guardar algum tipo de correspondência com a realidade do aprendente.

Pensando na complexidade e na responsabilidade imbuída à figura do diretor escolar, Miranda e Veraszto (2014) consideram que a formação do diretor de escola carece de conhecimentos específicos para o exercício dessa função. Segundo os autores, somente os conhecimentos adquiridos com a “prática” não garantirão o bom exercício da função. Por isso, faz-se necessário que exista uma formação complementar a esses profissionais. Nesse sentido, de acordo com Franco (2014):

Estas especificidades do trabalho requerem investimento em uma formação profissional dos profissionais de gestão, mais comprometida com a compreensão da escola pública e em seus dilemas e avanços na história. [...]. Por essa razão, é fundamental que as práticas de gestão escolar se organizem a partir de saberes que articulem teoria e prática, além da compreensão e da intervenção no clima da escola. (FRANCO, 2014, p. 168-169).

Todavia, esse tipo de interpretação para a questão da formação do diretor escolar parece estar destoante do que apontam os próprios diretores em exercício. A exemplo disso, Silva e Sá (2017) afirmam que boa parte dos diretores que

participaram de sua pesquisa disseram ser mais importante os saberes práticos/cotidianos do que os saberes teóricos adquiridos nos cursos de formação realizados por eles.

A partir dessas informações, parece-nos clara a existência de uma lacuna entre uma produção teórica ainda insípida da área e o requerido pelos próprios diretores de escola. O problema, segundo Franco (2014), está no fato de que o abismo entre o requerido e o ensinado pode levar a uma repetição de atitudes que os diretores tiveram contato anteriormente. Desse modo, visto em uma situação sem resposta aparente em seu repertório profissional, o diretor pode incorrer na reprodução de algo que “ouviu falar e que deu certo”.

Entretanto, o fato é que, como mostrado anteriormente neste texto, a educação, as escolas, os profissionais que nela trabalham, os alunos que nela estudam, etc., não se materializam desprendidos de suas realidades individual e social. Isso quer dizer que não se deve pautar decisões de cunho educacional em um jogo de “tentativa e erro”. Todas as decisões podem implicar em consequências duradouras na vida de muitas pessoas e, por isso, devem ser tomadas com muito embasamento teórico científico, os quais deveriam estar disponíveis em cursos formativos em seus diversos níveis.

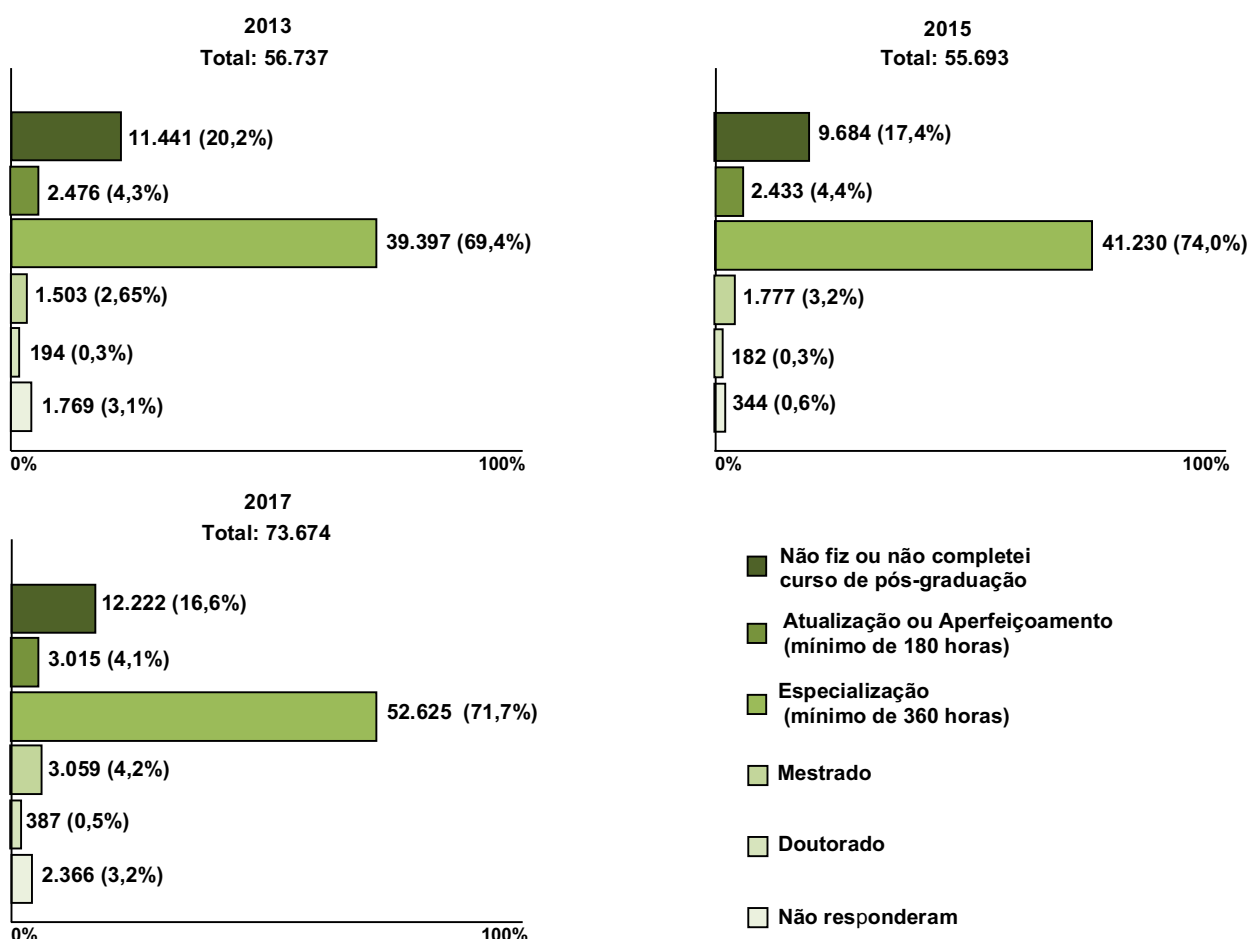
No caso do diretor de escola, tendo em vista que a sua formação inicial parece ser insuficiente, uma outra possibilidade é a formação continuada. Constantin Junior (2017) afirma que a formação continuada é aquela que acontece após a formação inicial. Ela tem como objetivo justamente dar conta do distanciamento entre a teoria e a prática, auxiliar os iniciantes na prática educacional e assessorar os mais experientes frente às mudanças que ocorrem no mundo e se refletem na escola.

De acordo com o autor, existem dois tipos de formação continuada: aquela pautada em um modelo de racionalidade técnica, a qual tem embasado a maioria dos cursos oferecidos por secretarias estaduais e municipais de educação; e uma outra perspectiva, defendida pelo autor, de racionalidade prática, com formação no e pelo exercício reflexivo da profissão. Ainda de acordo com Constantin Junior (2017), há um movimento das políticas públicas que tentam declinar as formações iniciais e estimular a formação continuada. A nosso ver - e em consonância com a perspectiva de Kuenzer (2007) -, é um cenário desenhado propositalmente para a ampliação do mercado do capital, na área da educação.

Entretanto, de acordo com Torres (1998 *apud* CONSTANTIN JUNIOR, 2017, p. 19), mesmo esses programas de formação continuada também não estão obtendo sucesso na formação dos profissionais da educação, de tal forma que não se observa mudanças no desempenho dos professores, tampouco na qualidade da educação oferecida à população.

Outro ponto que merece atenção é a heterogeneidade das formações em nível de pós-graduação, especialmente nos cursos de atualização ou aperfeiçoamento e dos cursos de especialização (360 horas). A Figura 4 mostra como está distribuída a formação continuada dos diretores escolares no Brasil, de acordo com o levantamento de dados realizado por meio do Questionário do Diretor da Prova Brasil dos anos de 2013, 2015 e 2017.

Figura 4 - Panorama da formação continuada dos Diretores de Escola: Brasil



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (INEP, 2015, 2018a, 2018b). Elaborada pelo autor.

Em 2017, por exemplo, em média, de cada 100 diretores escolares espalhados pelo Brasil, 71 cursaram alguma especialização - com carga horária de, no mínimo,

360 horas - e apenas cinco concluíram alguma pós-graduação em nível *stricto sensu*. Além disso, chama atenção o fato de que dos 73.674 diretores, 12.222 (16,6%) afirmaram não terem concluído sequer um curso de pós-graduação.

Corroborando esses achados, Vieira e Vidal (2014), também estudando o caso do Brasil, afirmaram que, em virtude do caráter diversificado de formações e pós-graduações apresentados pelos diretores que foram ingressando no cargo, algumas iniciativas de formação continuada que visavam preencher as lacunas deixadas por essa formação não específica na área de gestão escolar, foram tomadas. Nesse sentido, Alves e Sá (2015, p. 324) asseveram que se deve ressaltar as iniciativas governamentais brasileiras, nas esferas federal, estadual e municipal, em prol da formação desses profissionais. Prova disso, segundo as autoras, está no programa destinado aos diretores, vice-diretores e coordenadores em exercício na Educação Básica das redes públicas de ensino, denominado Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, executado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Inep.

Esse programa, por exemplo, é ofertado por universidades públicas, parceiras do MEC, aos diretores de escola, via educação a distância (EAD). Ele foi concebido em uma parceria estabelecida entre 31 universidades públicas em 2005 e foi disponibilizado a todos os estados brasileiros a partir de 2006. Trata-se de uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que busca qualificar os diretores das escolas de Educação Básica pública, com vistas à implementação dos princípios da moderna administração pública em prol da concepção da qualidade social da educação. Como resultado, “[...] o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos” (BRASIL, 2018, p. 1)

Retornando às supramencionadas iniciativas que buscam minimizar os efeitos dessa heterogeneidade da formação do diretor de escola, assim como Alves e Sá (2015), Vieira e Vidal (2014) fazem referência ao Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - Progestão, que teve como objetivo a formação de diretores escolares das esferas municipais e estaduais de diversos estados brasileiros. Assim como o já mencionado Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública - Escola de Gestores como é mais conhecido -, o Progestão também fora desenvolvido para ajudar na formação continuada dos diretores escolares brasileiros.

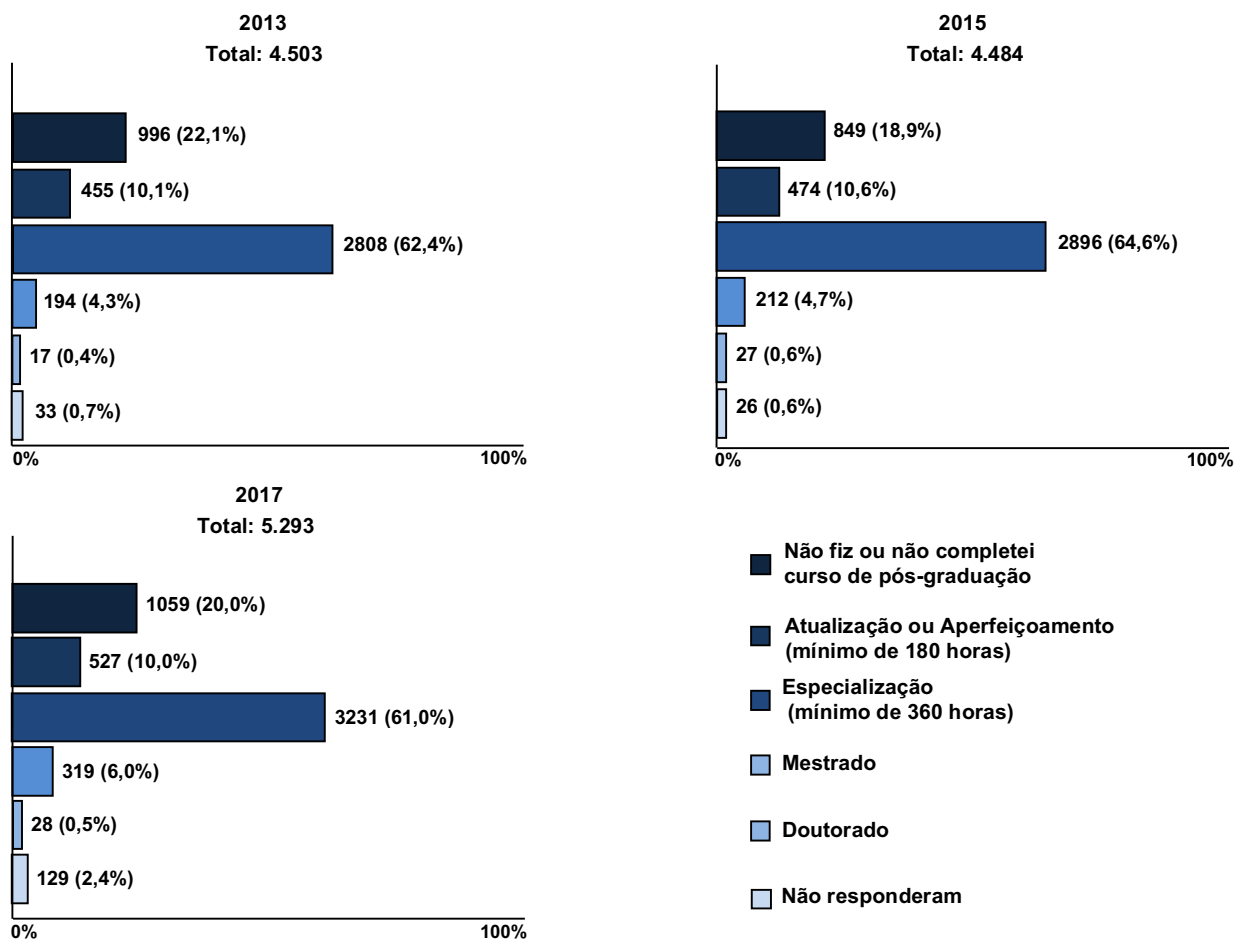
De acordo com Vieira e Vidal (2014), até a escrita de sua pesquisa - em 2014 - a falta de informações sobre o número de diretores egressos em ambos os cursos, não possibilitou a avaliação do seu impacto sobre a realidade educacional brasileira.

Respeitando a LDB e acompanhando esse movimento formador, o Estado de São Paulo, a partir dos concursos públicos para provimento de cargo de Diretor de Escola de 2001 e 2007, além dos profissionais com formação em pedagogia, outros que não a tivessem também poderiam concorrer ao cargo (HOJAS, 2015). Para isso, além do período de experiência mínimo de oito anos de exercício comprovado no magistério - também exigido aos pedagogos -, precisariam comprovar formação em alguma outra licenciatura e, além disso, ao menos uma formação a nível de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado na área da educação.

Entretanto, essa possibilidade que o Estado de São Paulo propicia aos profissionais da educação que almejam ocupar o cargo de diretor de escola, qual seja a de não ser obrigatória a licenciatura em pedagogia, não reverberou num cenário distinto do observado no Brasil.

Nessa perspectiva, nota-se, a partir dos dados retirados do Questionário do Diretor da Prova Brasil dos anos de 2013, 2015 e 2017, apresentados na Figura 5, que a porcentagem de diretores, no Estado de São Paulo, que não possuem cursos de pós-graduação (20%) é maior do que podemos observar quando comparamos com os dados no âmbito nacional (16,6%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de diretores com titulação de mestre é maior no Estado de São Paulo (6%) se comparado ao restante do Brasil (4,2%).

Figura 5 - Panorama da formação continuada dos Diretores de Escola: São Paulo



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (INEP, 2015, 2018a, 2018b). Elaborada pelo autor.

A formação continuada mais popular, tanto no Estado de São Paulo quanto no Brasil como um todo, é disparadamente a Especialização com cursos de no mínimo 360 horas. Para citar apenas os dados mais recentes, em 2017, 71,7% dos diretores escolares do Brasil e 61% do Estado de São Paulo, afirmaram ao Inep que haviam concluído algum curso nesse molde.

Entretanto, de acordo com Hojas (2015), a concessão para permitir que o especialista em educação possa assumir a direção da escola, proporcionou a desconstrução da identidade profissional da categoria. Isso porque os cursos de formação continuada oferecidos acabaram se concentrando nas questões técnicas e burocráticas da função, uma vez que estavam inspirados na lógica do gerencialismo empresarial. De maneira geral, isso acabou provocando o afastamento da preocupação com a questão social e educacional.

A mesma lógica se observa presente em Portugal, em que, segundo Silva e Sá (2017), exige-se que, para ocupar o cargo de Diretor, o profissional tenha antes

passado por determinados cargos de gestão das escolas, como, por exemplo, o cargo de Diretor Adjunto. De acordo com o levantamento realizado pelos autores, a formação dos diretores em Portugal está concentrada predominantemente no nível de pós-graduação. Disso, consoante os autores, decorre a importância da formação continuada ou especialização após o ingresso na função.

Ainda olhando o caso de Portugal, de acordo com Silva e Sá (2017), a autonomia dada às instituições de ensino para a elaboração do currículo de seus cursos para a formação do diretor de escola, seja no nível superior, na especialização ou na formação continuada, é bem-vinda. Segundo eles, a diversidade curricular não traria o problema da uniformização ou padronização da formação dos diretores, tão querido pelas organizações internacionais⁶ que possuem grande poder de influência sobre as decisões tomadas para a educação do país.

Para os autores, isso é desejado, pois esse movimento, do chamado Estado avaliador, se preocupa em desenvolver dispositivos diversos de aferição do desempenho dos envolvidos no processo educacional (alunos, professores e escolas), utilizando-se de avaliações de larga escala nacionais e internacionais (SILVA; SÁ, 2017). Assim, recorre-se à lógica da avaliação democrática para, como já dito anteriormente neste texto, identificar os responsáveis pelos resultados.

De qualquer forma, embora o caso de Portugal possa parecer interessante, Oliveira (2015, p. 70) afiança que uma formação que se espelhe em teóricos e especificidades internacionais é, na verdade, um erro. Segundo o autor, “[...] o diretor escolar, lida com problemas específicos de nosso contexto de escola pública como: a periferia, a distância da escola, a violência, as condições do prédio escolar e uma carência de acesso aos direitos políticos e sociais básicos”.

Nesse sentido, Constantin Junior (2017) defende que

[...] a formação continuada não pode acontecer apenas em espaços institucionais distantes da realidade do professor, mas o lugar de formação privilegiado deve ser a escola, defende também que a formação continuada deve ser, em muitos casos, individualizada. (CONSTANTIN JUNIOR, 2017, p. 21).

Observa-se, novamente, a reafirmação acerca da necessidade de se incorrer sempre, e em todo o nível que se faça formação, à contextualização da materialidade histórica.

⁶ São exemplos dessas organizações a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional (SILVA; SÁ, 2017).

Entretanto, ao analisar o referencial teórico dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aos ingressantes ao cargo de Diretor Escolar, Hojas (2015) apontou para o fato de que há prevalência de livros em forma de coletâneas - com discussões eminentemente teóricas -, em detrimento de obras que apresentem estudos substanciais e aplicados, direcionados ao exercício da função.

O mesmo observou Torres (2015), ao analisar o curso oferecido pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Segundo a autora, de maneira quase unânime, os respondentes mostraram que as informações trabalhadas no curso possuíam um caráter superficial, carecendo de maior aprofundamento. As principais temáticas carentes de maior capacitação foram a questão administrativa e a gestão de pessoas. De maneira geral, os diretores mostraram-se pouco seguros para tomarem decisões e reclamaram o distanciamento entre a teoria veiculada e aprendida no curso e a prática vivenciada na escola. Frente à análise das respostas dadas pelos diretores respondentes, foi possível afirmar “[...] que as orientações embora tenham sido importantes, não contemplaram a real necessidade para o ambiente e a demanda que os cargos lhes exigiram. A teoria e a prática parecem ainda não se encontrarem” (TORRES, 2015, p. 133).

Para Souza e Gouveia (2010), é necessário pontuar que os conteúdos oferecidos em cursos de diretores devem conter relação direta com as características da função que será desempenhada. Se a direção escolar deve ser focada no diálogo, na democracia e na capacidade de liderança, os cursos não devem dar enfoque na questão gerencial e administrativa.

O já mencionado estudo empreendido por Garcia, Costa e Zanutto (2018) mostrou que, na Região do Grande ABC/SP, os diretores que participaram de formações continuadas com foco na temática gestão democrática relataram uma aparente atenção especial para questões estratégicas e artimanhas para que os diretores conseguissem alcançar seu objetivo.

De maneira geral, observa-se que esses cursos estão proporcionando uma formação teórica distanciada da prática exercida pelos diretores escolares, de tal forma que passam a não contribuir adequadamente com o aprimoramento da atuação do diretor, conforme apontado por Oliveira (2015).

É justamente aí que a ideia de Perrenoud (2002) acerca de formação de professores vai se inserir nessa discussão que fazemos em torno da formação do

diretor de escola. O autor sugere que a formação seja orientada pela concepção de aprendizagem por problemas, ou seja, com a aplicação de conhecimento ou a busca dele, sempre a partir de problemas e situações reais.

Para Machado (2002), o fato de não se considerar as disciplinas de um determinado curso, um fim em si mesmas, não faz desse pensamento algo revolucionário. Desde a Grécia antiga, onde se lecionava a partir do currículo básico, o Trivium, pensa-se a utilização das disciplinas como instrumento para o desenvolvimento das competências pessoais. Assim, disciplinas devem figurar como instrumentos que facilitarão o alcance dos objetivos pessoais dos alunos e, nesse sentido, deve também a escola se organizar para atender a esse projeto de existência.

Por isso, parece-nos claro que as instituições de ensino que pensam a formação desses diretores escolares devem estar atentas às observações, às insatisfações e às necessidades desse seu alunado, buscando, mais do que ensiná-los conceitos e definições, proporcionar o desenvolvimento de competências.

Competência, para Perrenoud (2002), pode ser definida como

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Ser competente é, portanto, saber mobilizar os saberes e os conhecimentos tácitos, de forma a torná-los explícitos/concretos. Nesse sentido, as disciplinas escolares ensinam os saberes e os conhecimentos que darão subsídios para a construção de manifestações de competências (MACHADO, 2002).

Mas, uma vez, conforme já trazido anteriormente neste texto, na perspectiva de Kuenzer (2007), em que ocorre a flexibilização na ocupação e na formação dos profissionais que deverão ocupar diferentes funções no sistema de produção, no que tange especificamente à educação, o foco passa a ser o enfrentamento de “eventos”, ou seja, de situações que não estão parciais ou totalmente previstas e que, quando materializadas, acabam atrapalhando o desenvolvimento regular do todo. Nesse sentido, a formação passa a necessitar de um modelo com foco nas competências para solução de problemas, o que, por conseguinte, exige maior repertório de conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, recuperando a capacidade de se trabalhar intelectualmente e resgatando a unidade teoria e prática, trabalho intelectual e material.

Dessa forma, hipoteticamente falando, se as formações e os cursos assim o fossem, estabelecendo relações entre a realidade enfrentada pelos diretores escolares e os conteúdos necessários para o desenvolvimento de suas competências, talvez o interesse pela busca de novos conhecimentos voltasse a ser um elemento motivador desse profissional.

Enquanto não for assim, a formação contínua, entendida como composta por cursos, formações sem vínculo com o projeto da escola, cursos do tipo “colcha de retalhos”, entre outros, não conseguirá se materializar como impactante (THURLER, 2002b) no que diz respeito à melhoria do ensino profissional e, por consequência, do ensino escolar também.

A pesquisa de Torres (2015) com diretores escolares do estado do Rio de Janeiro mostrou que 57% do público analisado participou de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação. Quando contabilizadas outras possibilidades de formação continuada (cursos realizados por iniciativa própria e cursos oferecidos na escola onde trabalha), foi possível afirmar que 86% dos diretores continuam, de alguma forma, atualizando seu repertório de conhecimento. Ainda assim, chama atenção os 14% que dizem não ter participado de nenhum tipo de formação continuada, nos cinco anos anteriores à pesquisa.

Todavia, o artigo 67 da LDB garante período de “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 26). Assegura, ainda, o regime de progressão funcional, baseado, entre outras coisas, pela titulação. Assim sendo, o fato de 14% de diretores não ter realizado nenhum tipo de formação em cinco anos, mostra um retrato preocupante da realidade que permeia nossa educação.

Pensando em motivos que possam explicar esse desinteresse pela continuidade de sua formação intelectual, recorreremos aos apontamentos de Thurler (2002b), que fala sobre a formação de professores. Segundo a autora, a inobservância da realidade enfrentada pelos profissionais da educação acaba culminando em atividades de formação que sempre trazem como resultado queixas já conhecidas: o formador vem com uma proposta pronta e definida e, por isso, não está pronto ou não consegue dar liberdade para ouvir as questões dos professores; o formador permanece por pouco tempo junto aos professores; em virtude dessa pequena permanência do formador, quando os professores se deparam com necessidades

específicas, se sentem desamparados mediante a falta do formador. Todas questões que remetem ao distanciamento entre o que os profissionais necessitam e o que lhes é ensinado.

Nota-se, portanto, que diferentes autores apontam para o problema do distanciamento existente entre os conteúdos formativos apresentados nos cursos de formação profissional - entre eles os de diretores de escola -, e as competências que lhes são exigidas no exercício diário da sua função. Caberá indagar aos profissionais que colaborarem com nossa pesquisa: Qual a sua percepção acerca da formação continuada ou contínua, como fornecedoras de conhecimentos para a sua atuação profissional?

Não obstante, neste momento do texto, para não incorreremos no retratado distanciamento entre a discussão teórica e a materialidade do objeto de estudo, parece-nos imperativo tratarmos da especificidade da gestão do ensino no Estado de São Paulo. O próximo capítulo materializa-se com esse intuito.

4 GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Mais uma vez, invocando as discussões que fizemos ao longo deste texto acerca da necessidade de se observar com cuidado a conjuntura histórica e socialmente posta para avaliarmos determinado objeto de estudo, esta seção buscará situar-nos a respeito da realidade posta no Estado de São Paulo, no que tange à educação. Nesse sentido, retrataremos o quadro atual (2019) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), focando, posteriormente, em suas iniciativas com vistas à figura do diretor de escola de sua rede de ensino. Além disso, discutir-se-á a forma e as exigências que se fazem necessárias para se ascender ao cargo de diretor de escola da rede pública de educação do Estado de São Paulo.

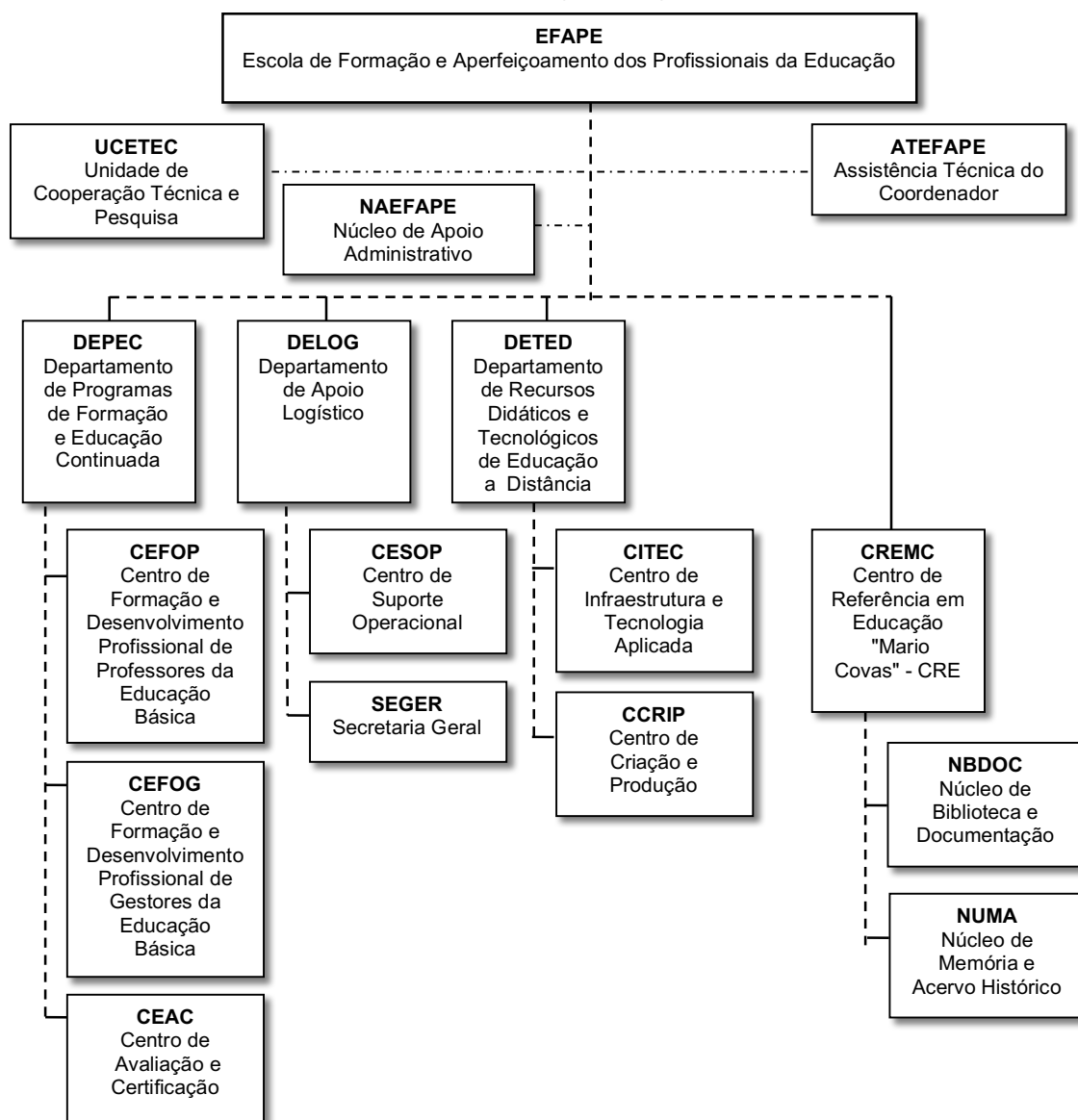
4.1 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Segundo dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado de São Paulo conta com 45,5 milhões de habitantes, distribuídos por uma área territorial de 248.219,627 km² (IBGE, 2018). Ao longo de todo esse território, estão as mais de 5,4 mil escolas sob a supervisão da SEE-SP, o que faz desse sistema a maior rede de ensino do Brasil.

De acordo com o *website* institucional da SEE-SP (SÃO PAULO, 2019), são 3,7 milhões de alunos sob a supervisão dos 245,2 mil servidores nos quadros do Magistério, do Apoio Escolar e na própria Secretaria da educação. Os mais de 139,9 mil professores atuantes e 4,8 mil diretores de escolas estão atualmente organizados em 91 Diretorias Regionais de Ensino, agrupadas em 15 Polos Regionais.

A SEE-SP conta com seis coordenadorias que desenvolvem ações de formação, fiscalização, gestão, gerenciamento e planejamento. Duas delas tratam da formação e do desenvolvimento profissional dos servidores estaduais: a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

Figura 6 - Estrutura da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE)



Fonte: Adaptada de Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019).
Elaborada pelo autor.

Desde 2009, a EFAPE disponibiliza aos seus servidores cursos de formação continuada, em sua grande maioria semipresenciais. Quando do início da elaboração deste texto (novembro de 2018), o *website* da EFAPE informava a abertura para inscrições no curso "Formação pela Escola", o qual tem por objetivo capacitar diversos profissionais, que atuam na educação, a lidar com o monitoramento, a avaliação, a prestação de contas e o controle social de programas e ações financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além deste, o *website* informava 20 outros diferentes cursos já em andamento.

Um dos cursos que estão em andamento é o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola - 1ª Edição/2018, o qual trataremos em uma seção mais adiante deste texto. Destarte, partiremos para a análise histórica da forma de acesso ao cargo de diretor de escola no Estado de São Paulo.

4.2 Provimento de cargo para diretor de escola no Estado de São Paulo

De acordo com Franco (2014), a partir da década de 1990, quando se passa a viver sob a lógica da divulgação pública dos resultados educacionais, muda-se o conjunto de exigências para o diretor escolar, o que deixa a tarefa de administrar a escola cada vez mais complexa. Dessa forma, não se exige mais um profissional que domine as técnicas administrativas e burocráticas com afinco, mas profissionais que também saibam lidar com a complexidade da questão escolar, alcançando bons resultados nas avaliações.

Uma vez que os resultados são decorrentes de múltiplos fatores, dentre eles a ação do diretor de escola - tema já tratado anteriormente -, a pressão por melhores escores nos índices de avaliação nacionais e internacionais fará emergir discussões teóricas sobre as especificidades do cargo de diretor. Uma dessas especificidades é a forma de provimento do cargo.

O levantamento realizado por Oliveira e Vasques-Menezes (2018) mostrou que pouco tem se discutido a forma de ascensão ao cargo de diretor de escola no Brasil. De acordo com as autoras, essa discussão foi bastante abordada a partir da década de 1980, deixando de ser a partir do momento em que as redes públicas de ensino passaram a utilizar o concurso público como forma para a escolha desses profissionais.

Já, segundo Paro (2003b), desde as duas últimas décadas do século XX, essa questão da forma do provimento do cargo de diretor tem ganhado a atenção de diversos pesquisadores. Para o autor, a própria existência de estudos acadêmicos que buscam defender ou criticar uma ou outra forma de provimento do cargo de diretor escolar demonstra a relevância que o assunto possui.

Desde 1971, a LDB estipulava a exigência de que se faça o ingresso ao cargo de diretor de escola por meio de concurso público de provas e títulos. Em 1996, a então nova LDB reafirmava isso. Mais recentemente, a Meta 19 do Plano Nacional de

Educação (PNE) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - dá a entender que se deve buscar a forma de provimento mista, combinando a avaliação do concurso e a eleição. Na letra da lei: “[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas” (BRASIL, 2014, p. 7).

Nesse sentido, ao procurar analisar a forma de seleção e de provimento do cargo de diretor de escola e a experiência docente anterior (se exigida ou não), Franco (2014) apontou para a existência de grande variação entre os estados brasileiros no que se refere à questão da forma de ingresso na função. Assim, o que se observa no Brasil predominantemente é a adoção de quatro maneiras de se chegar à função de diretor escolar: por meio de *indicação* político-partidária; de *concurso público* em que se procura examinar a capacidade técnica dos futuros diretores; via *eleição direta* realizada por meio de votos da comunidade local e segmentos escolares; e as chamadas *formas mistas*, que congregam dois ou mais desses critérios (GRACINDO, 2009).

Alves e Sá (2015) afirmam que, no caso do Brasil, esse acesso acontece predominantemente por meio de três processos: concurso para provimento do cargo; de eleição interna ou em conjunto com a comunidade; ou, ainda, via indicação política.

Segundo Paro (2003b), o que acontece geralmente no Brasil é o ingresso por meio de três modalidades de escolha: 1) nomeação via autoridade; 2) concurso de prova e títulos; 3) eleição. A partir dessas três modalidades, variações surgem - juntando duas dessas formas, por exemplo -, a critério daqueles que estão à frente do processo.

Para além dessa falta de padronização, de acordo com o levantamento bibliográfico feito por Oliveira e Vasques-Menezes (2018), foi possível percebermos, inclusive, que os autores que publicaram a respeito divergem também quanto ao fato de a forma de ascensão à função impactar ou não na qualidade da educação.

Souza (2019) afirma que, de maneira geral, a forma como é dado o acesso ao cargo de diretor escolar guarda estreita relação com a maneira como se materializará a condução diretiva da escola. Segundo o autor, se o provimento do cargo acontecer por meio da eleição, o espírito democrático já estaria se manifestando desde então. Se a maneira fosse a indicação política, esta já iria contra o almejado princípio democrático da gestão escolar. Se, no entanto, o provimento acontece via

concurso/avaliação, embora não tenha o viés da indicação política, pode levar à interpretação de que a direção escolar é uma função predominantemente técnica.

Paro (1995, p. 120) vai advogar a favor do provimento do cargo de diretor escolar por meio das eleições, por essa ser a própria representação do processo democrático. De acordo com o autor, se desejamos mudanças no caráter das escolas públicas, é imperioso que a introdução dessa mudança seja feita de forma democrática; assim, essa “[...] norma parece aplicar-se bem à questão da eleição de diretores”.

Em 2003, o mesmo autor afirmaria que existe inclusive um discurso que se coloca resistente à eleição do diretor de escola uma vez que isso por si só não garantiria a implementação de uma gestão democrática ou que traria à tona conflitos internos que antes estariam “adormecidos” nas escolas. Todavia, no que tange ao segundo argumento, a própria democracia não se pretende a camuflar os interesses antagônicos, mas, ao contrário, provocar a discussão e a crítica no intuito de identificar a melhor maneira de se sair da “crise”. Acerca do primeiro argumento, procede a possibilidade de se eleger algum autoritário; entretanto, é mais fácil reaver o cargo entregue a um autoritário eleito do que a um concursado (PARO, 2003b).

A respeito dos concursos públicos, o mesmo autor argumenta contrariamente a estes, afirmando que:

A atual sistemática de concursos tem-se prestado a esta função político-ideológica: obscurecer as profundas causas políticas da inépcia da escola, reduzindo-a a uma dimensão meramente técnica; como se, ao diretor, responsável último pelo funcionamento da unidade escolar, bastasse uma competência técnico-administrativa que o capacitasse a bem gerir os recursos a sua disposição (que recursos?), promovendo, assim, o “bom funcionamento” da escola. (PARO, 1995, p. 120).

Muito embora as críticas que são feitas contrárias ao concurso de prova de título reafirme que esta é uma boa maneira de se escapar do clientelismo político-partidário e de assegurar minimamente o atendimento de um perfil previamente delimitado, elas ressaltam que esse tipo de aferição de conhecimentos e habilidades, não garante que o candidato aprovado apresente o perfil de liderança que se julga necessário para o desempenho desta função, conforme nos afirma Paro (2003b).

Liderança, segundo Lück (2009), é a capacidade de influenciar a ação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a concretização dos objetivos educacionais e a sua implicação na efetivação de todas aquelas ações

educacionais necessárias à sua realização. Uma vez que a gestão democrática implica a mobilização de diferentes atores na consecução conjunta dos objetivos educacionais, a liderança põe-se como imprescindível.

Com uma visão mais crítica, Paro (2003b) afirma que o problema está no fato de que essa liderança almejada só se faz necessária porque o Estado não fornece as condições necessárias para o funcionamento de um ensino de qualidade, o que exigiria a competência de liderança daquele que ocupa a função de diretor.

Ainda segundo o autor, o conhecimento técnico aferido por meio da prova, por vezes não dá conta da resolução dos problemas que o cotidiano escolar propicia. Além disso, o concurso não garante que o candidato aprovado tenha compromisso com a qualidade da escola ou da educação, por causa do tipo de vínculo que o concurso traz, qual seja a estabilidade ao cargo. Essa estabilidade quase vitalícia do cargo “[...] concorre para determinar o descompromisso do diretor com objetivos educacionais articulados com os interesses dos usuários e induz à negligência para com formas democráticas de gestão” (PARO, 2003b, p. 24).

Dessa feita, embora o concurso para provimento de cargo de diretor de escola seja uma boa maneira de se afastar das influências político-partidárias, pode ao mesmo tempo significar o reducionismo técnico da função desempenhada pelo diretor e, para além disso, o início de um processo de mudança no ambiente escolar que já se inicia contrariamente à - pelo menos aparentemente - via mais democrática de se fazê-lo.

O que parece unívoco, a nosso ver, é a compreensão de que a maneira menos desejada de provimento do cargo de diretor é a indicação política. O estudo de Paro (2003b), por exemplo, assevera que esse tipo de escolha faz parte da cultura clientelista muito presente no Brasil. A escola acaba se tornando, nesse caso, segundo depoimentos trazidos pelo autor, um “curral eleitoral”, um reviver do “coronelismo da República Velha”.

O argumento apresentado a favor da indicação dos diretores escolares, de que se a população já fez a escolha do poder executivo que mais lhe pareceu adepto às suas ideologias, este mesmo poder colocará diretores que estejam a seu serviço e, portanto, congreguem com sua ideologia, não se sustenta, uma vez que diminui a ação política da população ao seu comparecimento às urnas em ciclos de quatro em quatro anos. Além disso, essa argumentação a favor da indicação se coloca contra o

fato de que a população pode se posicionar contra aqueles que, eleitos, não estejam representando os interesses daqueles que o elegeram (PARO, 2003b).

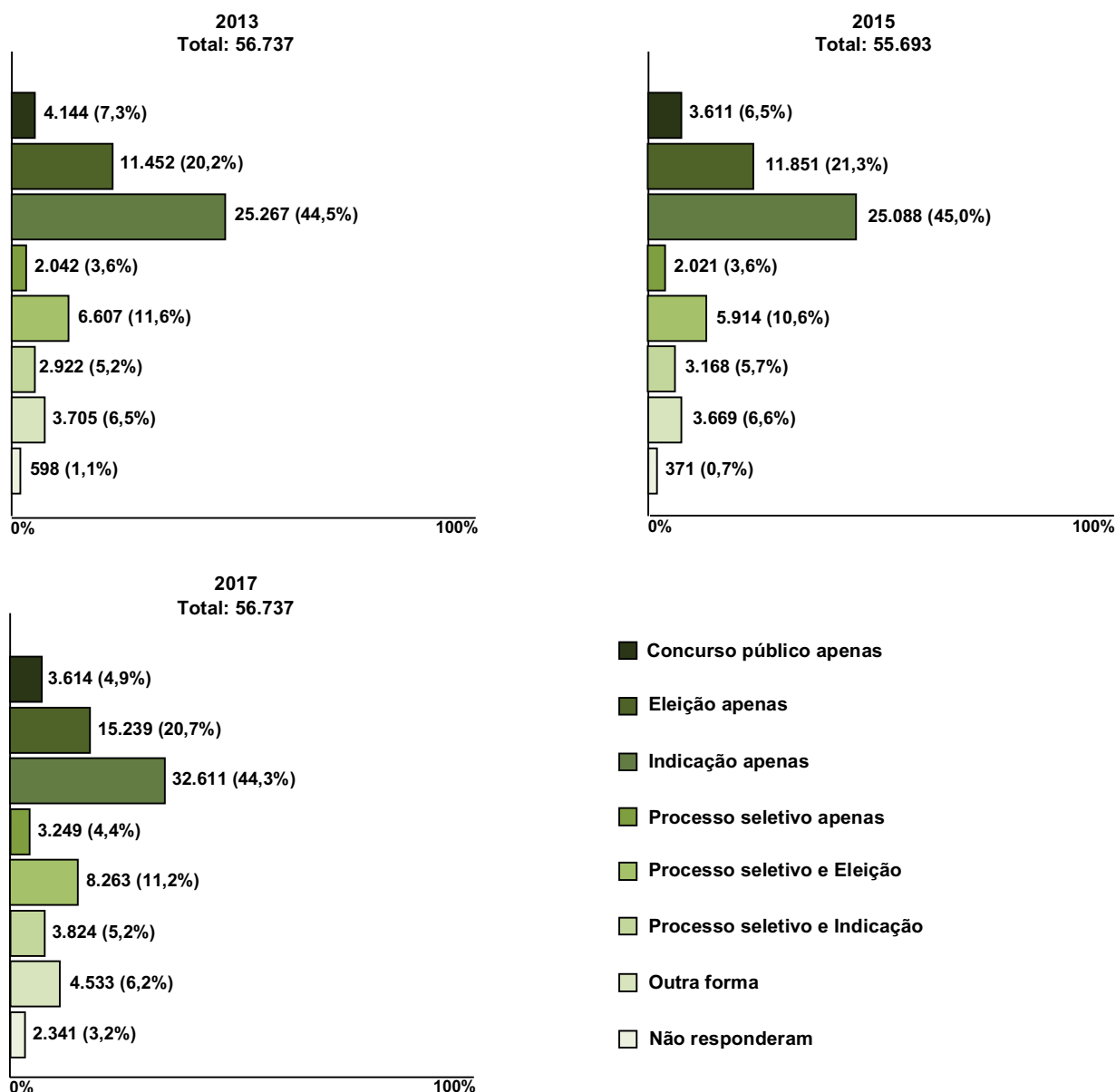
Em suma, o que se percebe é que existem diferentes formas para se delegar a função de Diretor escolar, para as quais existem pontos positivos e pontos negativos para serem levados em consideração. Destarte, necessário faz-se voltarmos nossa atenção para como isso está posto no Brasil afora.

De acordo com Souza e Gouveia (2010), os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2007 mostraram que 0,89% dos diretores escolares no Brasil assumiram o cargo por meio de concurso público. A maior parte, 27,83% assumiu o cargo via eleição.

Após quatro anos, em 2011, por meio do Questionário do Diretor da Prova Brasil, Vieira e Vidal (2014; 2015) afirmaram que 45,9% dos diretores escolares brasileiros assumiram seus cargos via indicação (indicação técnica; política; ou outra forma de indicação), sem participar de qualquer processo de seleção e/ou eleição. Os outros 42,8% assumiram o cargo por intermédio de seleção e/ou eleição (seleção; eleição; seleção e/mais eleição).

A Figura 7, a seguir, traz a compilação dos dados apresentados pelo Inep - retirados da questão 14 do Questionário do Diretor da Prova Brasil anos 2013, 2015 e 2017 -, no âmbito nacional.

Figura 7 - Forma de provimento do cargo de diretor de escola: Brasil



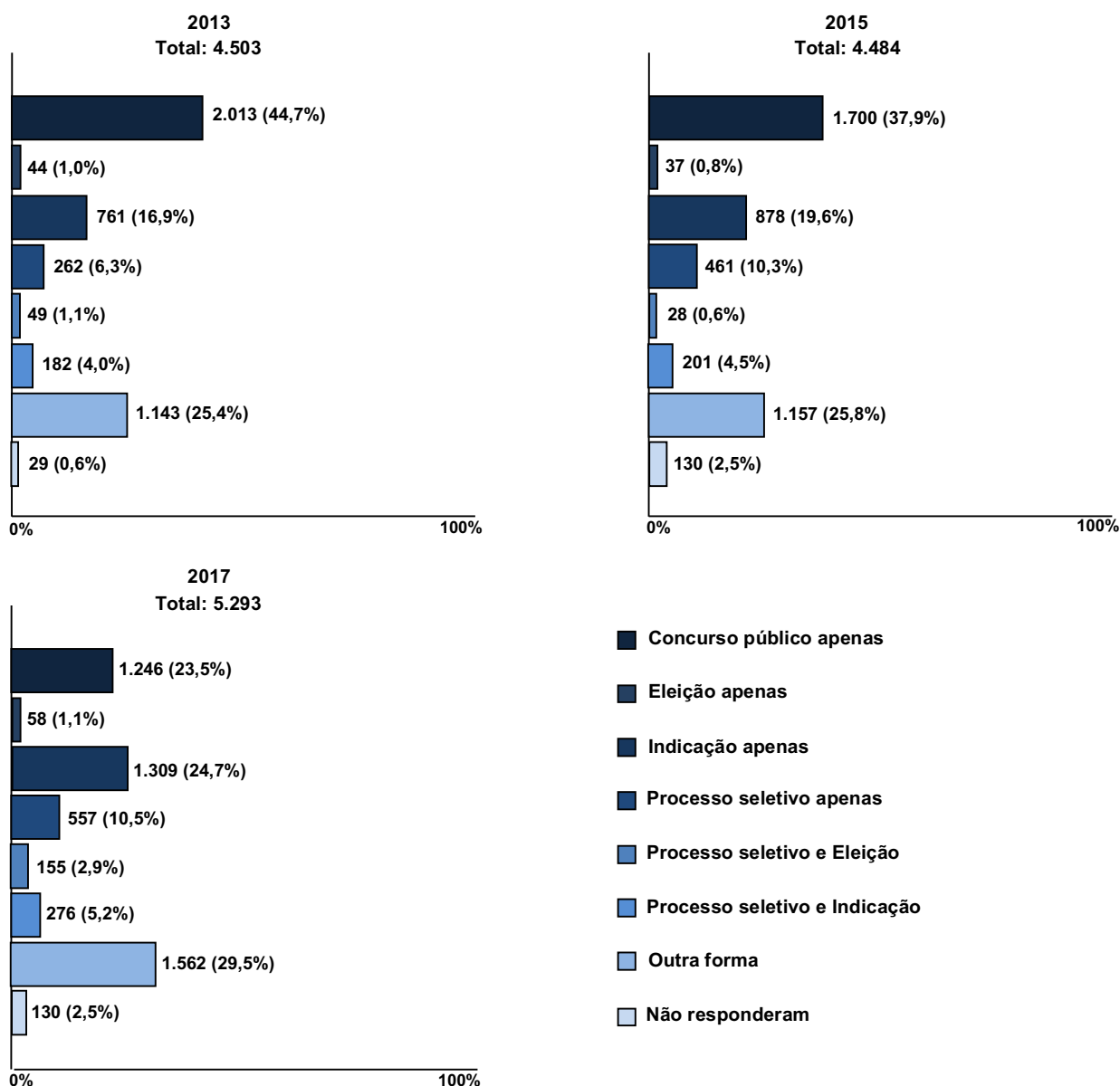
Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (INEP, 2015, 2018a, 2018b). Elaborada pelo autor.

O que se observa é que somente no caso do provimento do cargo por meio de “concurso público apenas”, houve diminuição constante desde 2013 (7,3%, em 2013; 6,5%, em 2015; e 4,9%, em 2017). Além disso, o provimento por intermédio da “eleição apenas” representa a segunda maior maneira de se ascender ao cargo de diretor escolar no Brasil (20,2%, em 2013; 21,3%, em 2015; e 20,7%, em 2017). Refutando a discussão teórica acerca da temática, a “indicação apenas” é marcadamente o modo de provimento do cargo de diretor escolar mais presente no Brasil (44,5%, em 2013; 45%, em 2015; e 44,3%, em 2017).

Em 2017, por exemplo, enquanto 3.614 diretores afirmaram que chegaram ao cargo por meio de concurso público e 15.239 por meio de eleição - formas de provimento bem avaliadas e quistas pela literatura -, 32.611 diretores asseguraram que se tornaram diretores via indicação tão somente, contrariando completamente o que os teóricos da área anseiam para a realidade da educação brasileira.

No que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, o Estado de São Paulo, quando isolamos os dados dessa unidade federativa e selecionamos apenas as escolas cuja administração cabe ao estado, nota-se, na Figura 8, que há distinções frente aos dados nacionais.

Figura 8 - Forma de provimento do cargo de diretor de escola: São Paulo



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (INEP, 2015, 2018a, 2018b). Elaborada pelo autor.

Ao contrário do que se observa no Brasil, nas escolas estaduais de São Paulo, a “indicação apenas” vem em uma crescente desde 2013 (de 16,9% para 19,6% e 24,7%). Concomitantemente, o provimento por meio da “eleição apenas” apresenta-se histórica e marcadamente impopular neste estado, contrariando o panorama que desejam os pesquisadores da área (1%, em 2013; 0,8%, em 2015; e 1,1%, em 2017).

Além disso, o que nos chamou atenção foi o fato de que, para o provimento por meio do “concurso público apenas”, embora tenhamos vivenciado a abertura de edital e o chamamento dos candidatos aprovados no concurso de 2017, há uma diminuição contínua na porcentagem de diretores que afirmam ter assumido o cargo dessa forma, passando de 44,7%, em 2013, para 37,9%, em 2015, e 23,5%, em 2017. A nosso ver, mesmo considerando que o penúltimo concurso tenha acontecido em 2007, o número de diretores afastados ou que se aposentaram não seria tão grande a ponto de justificarem a diminuição vertiginosa apresentada na Figura 8.

No geral, o que se observa a partir dos dados apresentados nas Figuras 7 e 8, é que, enquanto o sistema de provimento de cargo via concurso e via eleição - os quais são os mais preteridos pela literatura da área - vão encontrando dificuldades em se popularizar, o provimento via indicação continua sendo a maneira mais popular e comum de se acessar o cargo de diretor de escola no Brasil como um todo.

Esses achados corroboram o panorama de retrocesso frente a essa questão de provimento do cargo de diretor escolar no Brasil, apresentado por Souza (2019). Para a construção do que o autor chamou de Índice de Gestão Democrática, utilizaram-se as variáveis: provimento do cargo de diretor, conselho escolar, existência e construção do Projeto Político pedagógico e a existência de um ambiente democrático. Essas variáveis mostrariam o percurso que a gestão escolar brasileira vem traçando em busca da implementação da gestão democrática. Ao final de sua análise, o autor afirma que, embora o panorama geral tenha se mostrado positivo, o maior problema se apresenta justamente por causa do provimento do cargo de diretor estar acontecendo predominantemente via indicação.

Retornando ao caso de São Paulo, de acordo com Hojas (2015), desde que a função de Diretor Escolar foi criada nesse estado, a partir de 1893, as exigências acerca do perfil necessário para ocupar o cargo foi se alterando historicamente em consonância com as mudanças mais gerais que abarcaram o ensino paulista como um todo. Além disso, o estudo dos concursos revela que estes também

acompanharam a trajetória da discussão teórica em torno da temática e a representação de interesses em torno do cargo.

Em sua pesquisa, a autora aponta que, entre 1979 e 2007, houve seis processos seletivos distintos para o ingresso na função de diretor escolar no Estado de São Paulo. Nesse sentido, para nos beneficiarmos da análise que a autora faz, recorreremos à apresentação dos dados em forma de tópicos, como segue:

- Nos concursos de 1979 e 1982, a atenção esteve voltada aos conhecimentos técnicos e aos aspectos normativos relativos à função, uma vez que, neste concurso, mostrou-se que os órgãos avaliadores buscavam profissionais que, no seu trabalho diário, garantissem que as determinações estipuladas por seus superiores fossem efetivamente postas em prática.

- Já nos concursos seguintes, ocorridos em 1988 e 1998, o enfoque decaiu sobre a abertura para a participação de outras partes envolvidas nas decisões que interessavam ao ambiente escolar, além da discussão acerca da especificidade necessária à Administração Escolar.

- Nos dois últimos concursos - o texto é de 2015 e, portanto, não considera o concurso de 2017 -, ocorridos em 2001 e 2007, as questões estiveram voltadas à ênfase dada à Gestão da escola, enquanto peça fundamental para a obtenção de resultados positivos no que tange à educação como um todo (HOJAS, 2015).

O que se percebe é que a trajetória dos concursos paulistas acompanhou as discussões teóricas em torno da temática, as quais certamente exprimiam, também, as conjecturas postas na sociedade à época.

Acerca do mais recente edital homologado para provimento de vagas para o cargo de Diretor Escolar⁷ - Edital SE Nº 01/2017 -, baseado no Anexo III que faz referência ao artigo 8º da Lei Complementar Nº 836, de 30 de dezembro de 1997 - Lei que institui o Plano de carreira, vencimento e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas -, determina-se que o candidato interessado em assumir a função deve ter diploma de licenciatura plena em pedagogia ou curso de pós-graduação na área de educação e, além disso, comprovar no mínimo oito anos de efetivo exercício de magistério em escola autorizada e reconhecida.

⁷ No edital SE Nº 01/2017, o referido concurso ofertou 1.878 vagas distribuídas entre as 91 diretorias de ensino do estado de São Paulo. A remuneração inicial é de R\$ 3.834,00, dos quais R\$ 2.840,00 referem-se ao salário base e R\$ 994,00 à gratificação de gestão educacional.

Importante salientar que, no caso de São Paulo, essa nova exigência - comprovação de experiência docente anterior - aparecerá na Lei Complementar Nº 836, de 30 de dezembro de 1997, onde se determina que, além da licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação na área de educação, se comprove oito anos de efetivo exercício de magistério (SÃO PAULO, 1997).

Essa nova determinação, posta no edital de 2017, leva em consideração aquilo que outrora afirmamos neste texto, ou seja, que antes de ser um diretor, se foi professor e, portanto, se conheceu os meandros que só quem vive a realidade da sala de aula conhece.

A lógica está na consideração de que a vivência da docência na escola contribui para a formação do futuro diretor (FRANCO, 2014), uma vez que podemos interpretar esse processo como uma formação contínua, em exercício. Garcia e Miranda (2017) afirmam que a escola além de ser um espaço para formação do aluno é também espaço para a formação do professor e do futuro diretor. Afirmam ainda que se deve atentar para o fato de que, sendo diretor, não se pode esquecer que a escola além de ser um espaço para formação do aluno é, também, espaço para formação do professor. Dessa forma, cabe ao diretor ser responsável pela gestão da escola e das pessoas que nela trabalham ou estudam, atuando em conjunto com outros profissionais da escola, planejando, organizando e conduzindo os tais processos de formação docente.

Entretanto, se conforme viemos tratando neste texto, nem a formação inicial em pedagogia, nem a formação continuada ou contínua conseguem suprir as necessidades formativas dos diretores de escola para o enfrentamento das dificuldades inerentes à função, como capacitá-los de tal forma a não comprometer os resultados educacionais - aqueles expressos em números nas avaliações de larga escala?

O Estado de São Paulo vai oferecer um curso de formação específico para os ingressantes na função. Fazendo parte do período de estágio probatório, o curso e a conclusão dele é, em conjunto com outras questões, condição para se manter no exercício da função de diretor de escola. Assim sendo, dedicar-nos-emos, a seguir, a analisar esse curso.

4.3 O curso de formação aos ingressantes Diretores de escola

Conforme tratado anteriormente, uma vez posta a flexibilização do mercado necessária à integração produtiva, novas competências passam a ser preteridas dos profissionais que trocam sua força de trabalho por salário. Essas competências não seguem modelos estanques. Ao contrário, são definidas e redefinidas de acordo com os modelos de contratação e subcontratação que buscam atender, de forma competitiva, às exigências do mercado. De acordo com Kuenzer (2007):

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalhos dinâmicos [...]. O foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; a priori, não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isso se define a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se superlativiza na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato. (KUENZER, 2007, p. 1167-1168).

Dessa forma, o que irá determinar a inserção ou não no mercado de trabalho não é a qualificação em si, mas as necessidades que historicamente vão se materializando na instituição escolar. Necessário se faz uma formação que prepare os futuros profissionais para serem multitarefas.

Ser multitarefa, neste caso, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica. (KUENZER, 2007, p. 1170).

Assim sendo, as contribuições do já retratado neste texto, Professor José Querino Ribeiro, estão presentes na seleção de diretores da rede estadual de São Paulo, a qual encontra-se baseada em princípios técnicos e meritocráticos, a partir dos quais, como adverte o autor, os candidatos ao cargo devem ter formação “[...] em cursos especiais capazes de dar uma cultura e prática adequadas àquela função e estabelecimento de uma doutrina de administração que melhor corresponda às exigências da empresa escola” (RIBEIRO, 1938, p. 71 *apud* CALDERÓN; FEDRE, 2019, p. 587).

De acordo com Hojas (2015), foi no Instituto de Educação Caetano de Campos, na capital paulista, onde funcionou o primeiro Curso de Administradores Escolares, o qual mais tarde foi levado para outros Institutos de Educação que surgiram no estado.

De acordo com a autora, assim foi realizada a formação em nível médio desses profissionais até o início da década de 1970. Após a promulgação da Lei Nº 5.540/1968, a formação deles passou a ser realizada em nível superior, em respeito ao posto no artigo 30 da referida lei.

No edital do concurso de 2017, além de todas as exigências já tratadas neste texto, determina-se que a estabilidade no cargo virá somente após o cumprimento obrigatório do chamado estágio probatório o qual se refere: a 1.095 dias (três anos) de efetivo exercício no cargo de diretor de escola; à aprovação no Curso Específico de Formação aos Diretores de Escola no Quadro do Magistério; e ao conceito no mínimo Satisfatório nas avaliações periódicas a que serão submetidos.

No *website* da SEE-SP, o curso se apresenta como parte integrante do período de estágio probatório, com o objetivo de “[...] potencializar a ação dos diretores de escola da Rede Pública Paulista” (SÃO PAULO, 2018). O curso é oferecido aos ingressantes na função, na modalidade semipresencial, com encontros presenciais e atividades à distância. Quem executa o curso é a EFAPE em parceria com a CGEB.

Ainda de acordo com a SEE-SP, o curso se destina aos:

Ingressantes diretores de escola provenientes do Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola – SQC – II – QM de 2017, que estão em efetivo exercício como diretores de escola na SEE-SP, conforme a base da Coordenadoria Geral de Recursos Humanos (CGRH) de julho de 2018. (SÃO PAULO, 2018, p. 1).

De acordo com as Diretrizes de formação continuada para gestores da SEE-SP (SÃO PAULO, 2017, p. 7), a necessidade de uma formação específica surge a partir da heterogeneidade na formação anterior dos profissionais que almejam assumir o cargo de diretor escolar. Esses profissionais, continua o texto, “[...] nem sempre possuem experiência na área de gestão, adquirindo conhecimento no exercício da prática”. Por esse motivo, torna-se objetivo da SEE-SP, por meio da EFAPE, proporcionar “[...] formação continuada específica na área de gestão para que esses servidores possam desempenhar suas atribuições de maneira eficiente e eficaz”.

Com correlação ao conteúdo do curso, estão disponíveis apenas as temáticas que serão tratadas no concurso, sem disponibilização do seu conteúdo programático, ementa ou lista de referências. De qualquer forma, julga-se importante elucidar quais são essas temáticas elencadas no *website* da SEE-SP. Vejamos:

- Papel social da escola no século XXI.
- Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar.

- Planejamento e organização escolar.
- Acompanhamento e monitoramento do ensino e da aprendizagem.
- Gestão de resultados educacionais.
- Exercício da liderança nas práticas de gestão escolar.
- Gestão democrática e participativa.
- Clima organizacional.
- Gestão da vida funcional.
- Gestão do espaço físico e do patrimônio.
- Gestão administrativa.

O observar dos nomes das disciplinas que são oferecidas no curso corrobora os achados anteriormente postos neste texto, no que se refere à necessidade de se adequar as discussões no campo da educação às necessidades materialmente postas. Em um esforço interpretativo, elaboramos o Quadro 2 que busca categorizar essas temáticas em grandes áreas do conhecimento.

Quadro 2 - Disciplinas e área de conhecimento do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola - 1ª Edição/2018

ÁREA	TEMÁTICAS
Pedagógica	Papel Social da Escola no século XXI
	Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar
	Planejamento e organização escolar
Avaliação e Resultados	Acompanhamento e monitoramento do ensino e da aprendizagem
	Gestão de resultados educacionais
Gestão / Administração	Exercício da liderança nas práticas de gestão escolar
	Gestão democrática e participativa
	Clima organizacional
	Gestão da vida funcional
	Gestão do espaço físico e do patrimônio
	Gestão administrativa

Fonte: Elaborado pelo autor com base em São Paulo (2018).

À primeira vista, o que se observa é uma preocupação especial com a administração e a gestão do ambiente escolar, uma vez que das 11 temáticas tratadas no curso, seis estão mais voltadas às questões de caráter burocrático-administrativo. Enquanto isso, duas estão voltadas à preocupação com o sistema de avaliação e a busca de resultados, conforme tinha nos alertado Thurler (2002a), Oliveira e Waldhelm (2016), Ramírez (2015) e Silva e Sá (2017). Além disso, apenas três

temáticas estão voltadas às questões pedagógicas, corroborando as discussões/impressões de Paro (2012), Saviani (2013), Oliveira, Vieira e Augusto (2014) e Hojas (2015).

Na balança da dicotomia saberes pedagógicos *versus* saberes administrativos, o curso parece pender para o lado dos saberes administrativos, contrapondo-se aos teóricos da área que julgam ser prudente concentrar esforços sobre a área pedagógica, a fim de materializar-se uma educação com mais qualidade. Trata-se, a nosso ver, da intencionalidade de se promover uma formação direcionada à fabricação de um modelo de conduta, pautado, portanto, no melhor modelo de racionalidade técnica, com foco na perpetuação do *status quo*.

Corroboram nossa impressão os achados de Constantin Junior (2017), que mostra que os professores também sofrem com isso. Ao analisar a produção teórica que estuda as necessidades de formação de professores e o curso oferecido pela SEE/SP, o autor mostra que o curso está fornecendo uma formação padronizada, na qual se observa a demasiada preocupação com a utilização do currículo oficial do Estado de São Paulo, com a prova SARESP e com os materiais pedagógicos oficiais.

Tendo em vista o cenário apresentado, tanto no que tange à formação de professores quanto na de diretores, conforme nos posicionamos anteriormente neste texto, cremos que isso elucida a representação de interesses que se faz presente na educação brasileira. Parece que assistimos a um grande processo de formação por indução de professores e profissionais da educação que, ao contrário do que a teoria da indução prega⁸, tem servido para disseminar o *status quo*, tendo em vista que já está enraizado na maioria dos profissionais da educação a permissividade e o conformismo negativo frente à conjuntura social.

Tal conjuntura ilustra que a educação está posicionada de tal forma que serve tão somente para a reprodução das condições materiais de uma sociedade capitalista, caminhando para longe de uma educação mais crítica e emancipadora. O que se observa é a carência da reunião das duas características fundamentais ao profissional da educação, trazidas pelo professor Paro (2012) quando este discute a educação emancipatória. Estamos falando da competência técnica e do compromisso político.

⁸ Segundo Reis (2015), indução é o termo utilizado para indicar o período de desenvolvimento dos professores, que corresponde aos seus três primeiros anos de atividade docente. Nesse período inicial, deve-se fomentar a troca de experiências - por meio da socialização com os demais professores da escola -, buscando minimizar as dificuldades encontradas nesse processo de transição entre a formação inicial e a prática.

O fato é que em virtude dos paradoxos que encontramos entre a fala dos profissionais atuantes e as discussões empreendidas pelos teóricos da área, por hora, não saberíamos dizer se o cerne da questão está na formação do diretor de escola - seja ela na sua etapa inicial ou continuada -, no empenho/compromisso desse profissional - na etapa de formação ou no seu cotidiano -, ou, ainda, na própria superestrutura que permeia a educação nacional. Buscaremos a resposta a essas questões na etapa de pesquisa de campo, a qual delimitaremos pormenorizadamente na próxima seção deste texto.

5 MÉTODO

Segundo Severino (2002), ao adentrarmos no universo do Ensino Superior, seja ele na graduação ou na pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, a maneira como lidamos com o conhecimento, seja consumindo-o ou produzindo-o, transforma-se. Isso porque, uma vez imerso nesse universo, uma série de regras expressas, por exemplo, por meio das normas de escrita acadêmica ou da diversidade de metodologias de pesquisa, com minuciosas etapas de coleta, análise, interpretação e elaboração de sínteses, padronizam a maneira de se construir e consumir o conhecimento científico atualmente.

Corroborando essa perspectiva, Cervo, Bervian e Silva (2007) propõem que em diferentes momentos históricos o conhecimento e as teorias são elaborados de acordo com o nível de evolução da sociedade. Para esses autores, a ciência começa com descobertas ocasionais e evolui ao longo do tempo, para elaborações crescentemente mais rígidas e metódicas, não significando, porém, que, ao adotarem-se métodos científicos, o resultado final possa ser rechaçado como absolutamente verdadeiro.

O método, de maneira ampla e generalista, significa a sequência pela qual deve-se submeter os diferentes procedimentos necessários para se chegar à certo fim ou resultado esperado, não se configurando como um modelo, fórmula ou receita para alcançar-se resultados desejados (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Quando se fala especificamente nas ciências, método, segundo Marconi e Lakatos (2017), é

[...] o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permita alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 79).

Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 27), o método em ciências é “[...] o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade”, sendo, portanto, um instrumento de trabalho de quem pesquisa.

Assim, o presente estudo não divagará aleatoriamente acerca do objeto de pesquisa que ele aborda, mas seguirá as determinações e as regras que determinam a validade das considerações a que chegaremos, de tal maneira que, pelo menos por hora, possibilitará a construção de um retrato da materialidade histórica posta na conjectura deste objeto de pesquisa, o diretor escolar.

É nesse sentido, portanto, que se afirma que esta pesquisa trará uma abordagem ampla do conceito “gestão escolar”, uma vez que nos pautaremos novamente nas ideias de Coutinho (1994), o qual entende que uma análise que se utiliza de diversos fatores/determinações concretas para a construção de um conceito - seja ele qual for -, terá, quando da elaboração da sua totalidade, um conceito “amplo”. Quando, ao contrário, a análise conter mais abstração, mais “restrito” portanto será o conceito. Destarte, esta pesquisa pretende dar conta do maior número de determinações que se apresentam sobre o objeto de estudo, na tentativa de construir um arcabouço teórico que permitirá a ampliação da discussão acerca dessa temática, sob o ponto de vista mais amplo e abrangente da totalidade concreta.

5.1 Procedimentos metodológicos e abordagem de pesquisa

Diante do exposto e posta a análise preliminar - construída por meio do referencial teórico - acerca da temática que esta pesquisa se propõe a estudar, optou-se por adotar a abordagem qualitativa de pesquisa uma vez que nela não se busca mais o mecanicismo dos fenômenos humanos mas a “[...] complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade criadora das relações interpessoais e sociais”, de tal maneira que se valorizam os aspectos qualitativos dos fenômenos (CHIZZOTTI, 2001, p. 78).

A pesquisa qualitativa vive um período de ascensão, uma vez que se tornou uma técnica consolidada e respeitada, deixando de ser “apenas a pesquisa *não* quantitativa” (FLICK, 2009, p. 8, grifo do autor). Segundo Chizzotti (2001), foi a partir dos anos de 1960 que o debate acerca dos limites das pesquisas quantitativas proporcionou outras alternativas de pesquisas para a área das ciências humanas. A abordagem qualitativa é, assim, fruto desse debate e processo (CHIZZOTTI, 2001; FERREIRA, 2014).

Por considerar-se que as ciências humanas possuem uma especificidade própria, faz-se necessária, também, uma metodologia própria e específica. Isso porque sua análise necessita que se considere a relação dialética existente entre mundo, sujeito e objeto (CHIZZOTTI, 2001), em que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes

um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) mostraram que há uma prevalência na utilização de metodologias qualitativas nas pesquisas em torno da gestão escolar. Além disso, relataram predomínio das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental e a utilização de técnicas de análise de entrevistas, aplicação de questionários, análises frente a relatórios de dados, *cases*, pesquisa no cotidiano e pesquisa *survey*. As autoras afirmam que se carece de pesquisas sobre a formação, as competências, a identidade e a qualidade do trabalho que se exige desse profissional. Nessa perspectiva, esta pesquisa se circunscreve em um campo que aparentemente apresenta uma lacuna, qual seja: ouvir o próprio sujeito da análise, sobre suas dificuldades profissionais cotidianas.

Assim, levando em consideração que se pretende arrolar os principais desafios enfrentados pelos diretores em seu primeiro ano no exercício do cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a pesquisa qualitativa apresenta-se, a nosso ver, como a opção metodológica que melhor fornecerá instrumentos para que o pesquisador obtenha a compreensão do assunto investigado. Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa do tipo exploratória, pois seu objetivo não será esgotar por completo a questão em torno dos desafios enfrentados pelo diretor ingressante, tampouco dar conta de criar um tipo ideal de conduta para esse diretor. A intenção, antes é tornar esse problema mais explícito ou ainda formular hipóteses que poderão ajudar futuros pesquisadores e/ou diretores no enfrentamento dessas questões, o que é, de acordo com Cervo e Bervian (2002), característico das pesquisas exploratórias.

Não obstante, essa maneira de lidar com o objetivo da pesquisa é, segundo Gil (2002), característica das pesquisas exploratórias as quais se circunscrevem pela busca do aperfeiçoamento de ideias ou a descoberta de concepções. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007), por causa da realização de descrições precisas da situação buscando descobrir as relações existentes entre os elementos que compõem o objeto estudado, esse tipo de estudo auxilia na construção de novas hipóteses que não são testadas de imediato, mas servirão para pesquisas posteriores.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 205), nos estudos exploratórios, “[...] para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas

em geral sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem”, uma grande variedade de técnicas de coleta de dados pode ser utilizada, entre elas a entrevista, a observação participante, a análise de conteúdo, entre outras.

Ainda segundo as autoras, existem três possíveis tipos de estudo exploratório: os estudos exploratório-descritivos combinados; os estudos que usam procedimentos específicos para a coleta de dados para o desenvolvimento das ideias; e os estudos de manipulação experimental. Dessa forma, esta pesquisa caracteriza-se como aquela que se utiliza de procedimentos específicos para a coleta de dados - entrevista e análise de conteúdo - para conseguir “[...] extrair generalizações com propósitos de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas em um estudo subsequente” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 205).

Vale pontuar que, embora não tenhamos nos empenhado em caracterizar a etapa da pesquisa bibliográfica, a fizemos sob o entendimento de que esta se configura como “[...] parte da pesquisa descritiva ou experimental, quando é feito com o intuito de recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura a resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 66).

Contudo, uma vez que a pesquisa bibliográfica, segundo esses autores, procura analisar e conhecer as produções culturais e científicas acerca de determinado assunto, tema ou problema realizadas previamente com o objetivo de possibilitar seu entendimento por completo, essa etapa fora realizada sem a pretensão de esgotar todas as fontes que tratavam do assunto investigado. Assim, a realização desta etapa da pesquisa teve como intenção buscar referenciais teóricos que pudessem fundamentar a compreensão e a análise dos dados coletados na etapa da pesquisa de campo.

5.2 Universo da pesquisa

Para a amostragem, foram selecionados profissionais que ocupam o cargo de diretor de escola (Especialidade: SQC-II – QM - Classe de Suporte Pedagógico) no Estado de São Paulo e que assumiram a função por meio do Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola publicado no edital SE nº 01/2017. Esses diretores estão no exercício da função, como concursados, há pouco mais de um ano

e, respeitando o descrito no referido edital, estão participando do curso para diretores ingressantes na EFAPE.

O universo da pesquisa engloba todos os oito Diretores Ingressantes lotados em uma Diretoria Regional de Ensino da SEE-SP, localizada na Zona Sul de São Paulo. A definição desse perfil de sujeito da pesquisa deu-se pela interpretação de que seriam estes os recém concursados, os diretores de escola que mais poderiam colaborar com a sua opinião nesta investigação sobre os desafios da gestão escolar.

5.3 Coleta de dados

A coleta de dados realizada fez uso de dois instrumentos: questionário *online* e entrevista semiestruturada. Acerca do questionário, este se caracteriza como

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador (hoje se pode fazer por *e-mail*); depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma forma que o recebeu (se for usado *e-mail*, maiores chances de retorno sobretudo pela praticidade). (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 219).

Nesse sentido, por ser a forma mais comum de se proceder à coleta de dados e pressupor que todas as pessoas, em algum momento da vida, já preencheram algum questionário (CERVO; BERVIAN, 2007), buscando obter um maior número de informações acerca do fenômeno investigado, essa foi a técnica de coleta de dados utilizada.

Para a sua construção e disponibilização aos sujeitos da pesquisa, optou-se por utilizar a plataforma de serviço Formulários Google. Para o envio do questionário (Apêndice A), contamos com a colaboração de Supervisores de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que se disponibilizaram a enviar aos diretores ingressantes sob sua supervisão o *link* do questionário por meio das ferramentas digitais, *e-mail* e o aplicativo de celular *WhatsApp*.

O referido formulário *online* esteve disponível aos sujeitos da pesquisa entre 13 de abril de 2019 e 16 de maio de 2019, em um total de 34 dias. Entretanto, dos oito diretores ingressantes que receberam o questionário *online*, apenas três deles nos forneceram respostas por meio desse instrumento.

Não foi possível apurar qual ou quais poderiam ser os motivos que levaram à baixa participação, mas algumas hipóteses foram pensadas: embora os supervisores tenham afirmado colaborar com a divulgação da pesquisa e o compartilhamento do questionário, não é possível inferir se houve mesmo o envio do instrumento para os sujeitos da pesquisa; mesmo que tenham recebido o questionário, o fato de o receberem por intermédio da figura do Supervisor pode ter gerado um efeito persuasivo sobre os sujeitos da pesquisa; por estarem todos em período de estágio probatório e temerem algum tipo de consequência negativa por expressarem sua opinião, isso também foi considerado como possível explicação para o baixo número de participação; além dessas, a falta de interesse - que poderia ser explicada por vários motivos -, também pode explicar o ocorrido. Importante salientar que foi tomado todo o cuidado em esclarecer aos participantes que a pesquisa em nada tinha a ver com a SEE ou com o curso de ingressantes. Além disso, foi informado que suas identidades seriam sequer solicitadas, garantindo o anonimato das respostas.

Destarte, uma vez que a coleta de dados por meio do questionário *online*, a nosso ver, não nos trouxe elementos significativos para a análise pretendida, procedemos a uma segunda tentativa de coleta de dados, desta vez a entrevista semiestruturada presencial e individual, com todos os outros cinco diretores ingressantes lotados na mesma Diretoria Regional de Ensino da Zona Sul de São Paulo.

No que tange à chamada entrevista não diretiva ou semiestruturada, a qual se caracteriza como “[...] uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado” (CHIZZOTTI, 2001, p. 92), a opção por essa técnica de pesquisa decorre do fato que se esperou que o informante reunisse competência para

[...] exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias. (CHIZZOTTI, 2001, p. 93).

Nesta pesquisa, a entrevista não foi considerada uma simples conversa entre pesquisador e entrevistado. A perspectiva que embasou a realização da entrevista é a mesma apresentada por Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 51), os quais afirmam que a técnica de entrevista “[...] é uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa”.

Marconi e Lakatos (2017) expõem que a entrevista é uma técnica utilizada na investigação social e que se caracteriza como uma conversação realizada face a face, de tal forma que o entrevistador/pesquisador consegue do entrevistado as informações desejadas proferidas verbalmente pelo entrevistado.

Acerca do tipo de entrevista, a opção pela entrevista semiestruturada decorre do fato de que esse tipo de entrevista permitiu ao pesquisador explorar o assunto de maneira mais ampla, utilizando-se de questões norteadoras abertas que permitiram sua resposta por meio de uma conversação mais informal (MARCONI; LAKATOS, 2017). Dessa forma, fizemos uso de um roteiro que serviu como guia para a realização da entrevista (Apêndice A) - utilizou-se o mesmo roteiro enviado no questionário *online* anteriormente citado - de modo a garantir que as informações extraídas pudessem ser posteriormente comparadas e analisadas sem que houvesse distanciamento dos objetivos propostos.

Esse roteiro procurou abarcar as temáticas tratadas nesta pesquisa (objetivos específicos) de tal forma que nos possibilitasse a compreensão do fenômeno investigado com maior amplitude e nos permitisse, ainda, atingir nosso objetivo principal. Para tal, pensou-se em construir um instrumento de coleta de dados que estivesse nos moldes da taxionomia de Bloom - a qual também foi utilizada como base para a definição dos objetivos dessa pesquisa.

De acordo com a taxionomia, os objetivos educacionais devem propor a direção dos processos educacionais e, por isso, devem ser claros e significativos. Nesse sentido, para Bloom, Krathwohl e Masia (1972):

Supôs-se que a exposição de um objetivo, em termos similares, por diferentes pessoas que trabalham tornaria possível uma classificação definida daquele objetivo e também permitiria inferências exatas sobre os tipos de comportamentos esperados [...]. Desta maneira, se os autores ou leitores de um objetivo o colocassem numa categoria específica, as conseqüências (sic) para as experiências de aprendizagem e para a avaliação se tornariam relativamente precisas e claras. (KRATHWOHL; MASIA, 1972, p. 2-3).

Assim, quando optamos por nos basear nessa teoria, esperávamos que, na medida em que as perguntas fossem sendo feitas, a utilização dos verbos escolhidos propositadamente por nós pudesse induzir no entrevistado o emprego hierarquizado das dimensões do conhecimento. No roteiro de entrevista (Apêndice A), foi mencionado ao lado das perguntas abertas à qual dimensão de classificação dos objetivos, segundo a taxionomia, aquela pergunta pertencia.

Todavia, faz-se oportuno esclarecer que, antes de proceder à coleta dos dados, foram observados todos os cuidados apontados como imprescindíveis para a plena realização e transcorrer das entrevistas (MARCONI; LAKATOS, 2017; FERREIRA, 2014; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007; CHIZZOTTI, 2001; DUARTE, 2004), tais como: esclarecer o motivo da entrevista; criar condições físicas e emocionais para a realização da entrevista; registrar as respostas com gravador e anotações breves no ato da entrevista; atenção e sensibilidade para conduzir o entrevistado em direção a temas e a percepções enclausuradas; entre outros.

Nesse sentido, antes de iniciarem-se as entrevistas - que aconteceram todas nas escolas onde as diretoras estão lotadas, assim como em data e horário escolhidos previamente por elas -, o entrevistador expôs ao entrevistado informações a respeito da pesquisa: apresentação pessoal; apresentação do programa de pós-graduação ao qual está vinculada a pesquisa; exposição dos objetivos da pesquisa; e a possibilidade de desistência de participação. Após essa apresentação, foram solicitados o preenchimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e pedida a autorização para que a entrevista fosse gravada em áudio por meio de recurso de gravação disponível em aparelho eletrônico do tipo *tablet*.

5.4 Análise de dados

Assim como Amorim, Matta e Freitas (2017), interpretamos que a pesquisa de caráter qualitativo permite que a coleta de dados e as informações sejam feitas de modo mais aberto e menos rígido, de tal maneira que permite e valoriza o processo interpretativo por parte do investigador, uma vez que este tem clareza acerca da complexidade das temáticas em discussão.

Em virtude da singularidade das pesquisas sociais que procuram esmiuçar as singularidades individual e/ou grupal, uma metodologia que permita realçar tais especificidades deve ser adotada (CÂMARA, 2013). Dessa forma, frente à opção pela realização da coleta de dados por intermédio dos dois instrumentos apresentados na seção anterior deste texto, optou-se por se utilizar a técnica da análise de conteúdo para procedermos ao tratamento dos dados coletados.

A análise de conteúdo surge na década de 1920 e encontra sua primeira sistematização mais elaborada em 1977 nos escritos de Laurence Bardin (CÂMARA,

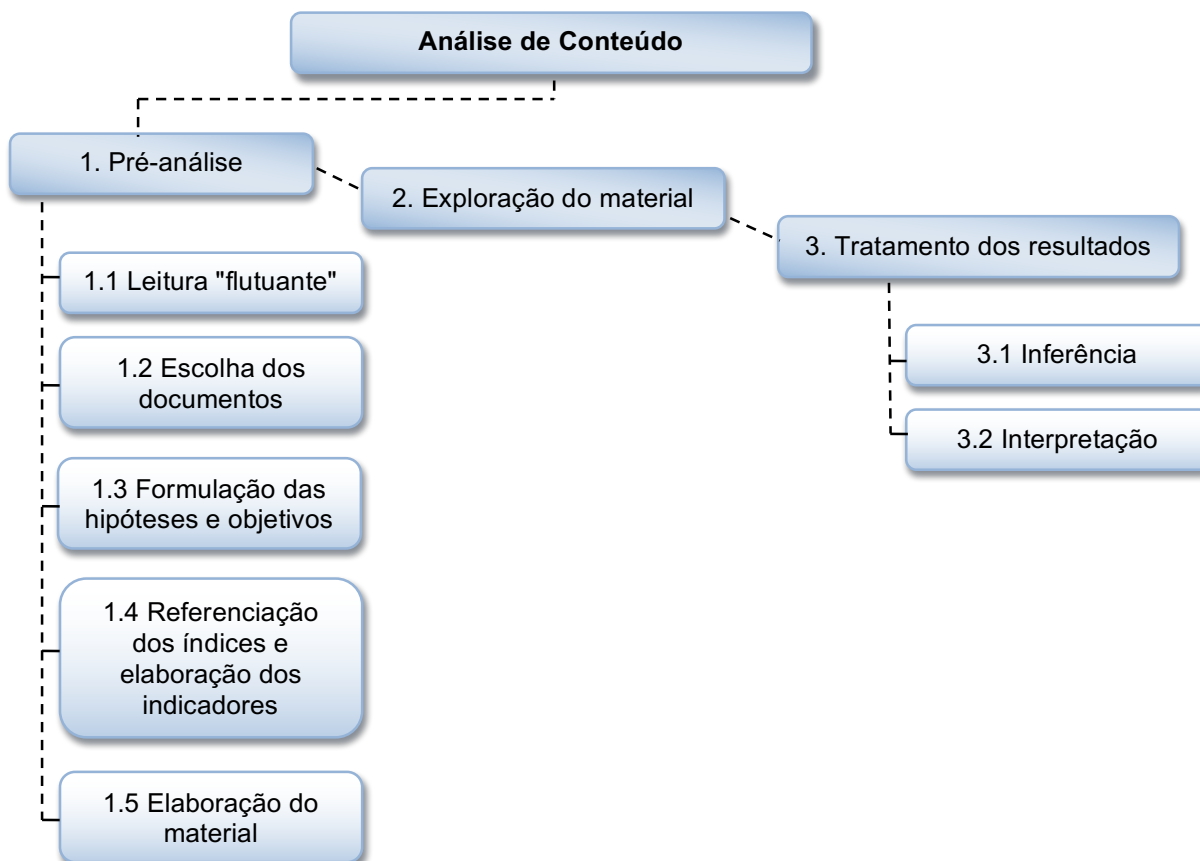
2013). Segundo a sistematizadora dos moldes que nos servem até hoje, a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos técnicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Em outras palavras, proceder à análise de conteúdo é buscar identificar as informações, as representações e os significados que estão contidas nas mensagens (faladas, escritas ou expressadas) e que podem estar manifestados de maneira explícita ou implícita. Nesse sentido, o objetivo da análise de conteúdo é inferir significados que não estão aparentes em uma análise de caráter superficial.

Para conseguir dar conta desse objetivo, Bardin (2016) assevera que a análise de conteúdo deve organizar-se em torno de três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A Figura 9 demonstra a hierarquização dos procedimentos que devem ser adotados para a realização da análise de conteúdo.

Figura 9 - Organograma da análise de conteúdo



Fonte: Adaptada de Bardin (2016).

Dado que as informações foram coletadas por meio do questionário *online* e de entrevista, uma vez que os questionários *online* geram relatórios com a transcrição na íntegra das respostas preenchidas pelos respondentes, no caso das entrevistas, a próxima etapa foi a da transcrição das falas dos respondentes e das notas escritas à mão pelo entrevistador. Para tal trabalho, foram observados os escritos de Gibbs (2009, p. 28) que atentam os pesquisadores que recorrem à essa técnica de coleta de dados sobre o perigo que uma transcrição malfeita pode trazer para a pesquisa que está sendo realizada. Segundo o autor, “[...] a transcrição, especialmente de entrevistas, é uma mudança de meio, e isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação”.

De acordo com Bardin (2016), com a transcrição das entrevistas, a análise de conteúdo inicia-se com a leitura “flutuante” a procura de impressões e de orientações. A escolha de documentos que serviram para fornecer informações acerca do problema investigado, que incluem aqueles que já foram trazidos na fundamentação teórica, foi a próxima etapa. Frente às primeiras impressões advindas das entrevistas

e da fundamentação teórica, formulamos as hipóteses em consonância com os objetivos da pesquisa.

Em seguida, foram criados códigos, índices ou indicadores que possibilitaram a construção de encadeamentos lógicos entre momentos das falas e das escritas individuais, além das correlações possíveis entre os diferentes entrevistados, trazendo pontos de concordância ou discordância para as mesmas questões. Esse exercício é o que Gibbs (2009, p. 123) cita como “forma de verificação tanto dentro de casos quanto entre eles”.

A elaboração do material, segundo Bardin (2016), será a organização de tudo o que se fez até o momento nos moldes que serão necessários - ou requisitados, caso utilizem-se recursos informatizados - para proceder à posterior etapa.

A fase da exploração do material nada mais é do que colocar em prática todas as decisões tomadas anteriormente. Essa fase “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

De acordo com Martins e Théophilo (2009), na etapa de tratamento dos resultados, a grande quantidade de dados textuais será fracionada em pequenas unidades, as quais serão reagrupadas em categorias que guardam relação entre si, relevando padrões, temas e conceitos. Esse tipo de análise dos dados possibilitará as três atividades interativas e contínuas, típicas das pesquisas qualitativas: redução de dados; apresentação de dados; delineamento e busca das conclusões.

Uma vez que a análise e a interpretação dos dados necessitam de um gerenciamento de dados eficiente, coeso e ordenado, consideramos a possibilidade de utilização de *softwares* computacionais para auxiliar na busca de todas as minúcias trazidas pelos diretores ingressantes entrevistados. Pensando nisso, nesta pesquisa, optamos por utilizar o sistema de criação de nuvem de palavras para complementar a análise dos dados coletados.

Grosso modo, entende-se como nuvem de palavras as imagens normalmente apresentadas como ilustração à leitura superficial do senso comum. Observando a figura gerada pelo *software*, o tamanho de cada palavra acaba por indicar a frequência com que ela fora utilizada pelo entrevistado em seu discurso. Em outras palavras, “[...] nuvens de palavras são imagens que representam frequência de termos em textos” (VASCONCELLOS-SILVA; SAWADA, 2018, p. 1).

6 APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS

Até esta seção, o texto produzido esteve fundamentado nas elaborações dos pesquisadores brasileiros que tratam da temática administração e gestão escolar. Embora o rigor científico exija distanciamento e neutralidade entre pesquisador e objeto de estudo, o fato de sermos seres sociais e históricos por si só indica que à toda análise feita por um ser humano cabe uma outra perspectiva de enfrentamento e interpretação da questão.

À vista disso, esta seção promoverá a apresentação e a discussão das temáticas anteriormente tratadas à luz da opinião dos autores, confrontando-as agora com a opinião dos diretores de escola entrevistados. Nesse sentido, proceder-se-á, em primeiro lugar, à caracterização dos participantes da pesquisa para, em seguida, apresentar e discutir as respostas obtidas à luz do referencial teórico que embasou a realização dessa investigação.

6.1 Caracterização dos participantes

Conforme descrito no item 5.2 desta pesquisa, a coleta de dados aconteceu por meio de dois instrumentos e em momentos diferentes. Ao todo, colaboraram com esta pesquisa oito diretores de escola ingressantes no concurso da SEE/SP de 2017, dos quais três responderam ao questionário *online* e cinco nos concederam entrevista.

A fim de identificar anonimamente esses participantes, optamos por identificá-los com a letra “D” de diretor, seguida de um número, o qual corresponde à ordem de preenchimento do questionário ou de participação da entrevista. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa D1, D2 e D3 são aqueles que responderam ao questionário *online*, e os sujeitos D4 a D8 correspondem aos que revelaram sua opinião por meio da entrevista.

Os dados contidos na Tabela 1, a seguir, apresentam o perfil dos diretores entrevistados.

Tabela 1 - Perfil dos diretores entrevistados

Diretor	Gênero	Idade	Tempo de docência	Tempo de atuação na direção (sem estar concursado)
D1	Feminino	55 anos ou mais.	25	8
D2	Feminino	De 30 a 39 anos.	7	5
D3	Feminino	De 50 a 54 anos.	8	8
D4	Feminino	De 30 a 39 anos.	9	não exerceu essa função
D5	Feminino	De 30 a 39 anos.	10	4
D6	Feminino	De 30 a 39 anos.	8	8
D7	Feminino	55 anos ou mais.	15	3
D8	Feminino	De 50 a 54 anos.	5	13

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelo autor.

À frente dos dados dispostos na Tabela 1, nota-se que todos os oito sujeitos da pesquisa eram do gênero feminino, quatro (50%) deles estavam com idade entre 30 e 39 anos, dois (25%) entre 50 e 54 anos e dois (25%) com idade acima de 55 anos. Faz-se necessário elucidar que a categorização da faixa etária dos respondentes seguiu a mesma utilizada pelo Inep no Questionário do Diretor da Prova Brasil. Pensou-se que, ao utilizar essa categorização por faixa etária, minimizaríamos um possível desconforto por parte dos respondentes, ao terem que revelar sua idade.

Acerca do tempo de docência anterior ao provimento do cargo de diretor, as diretoras exerceram a função de professoras por, em média, 10,8 anos. Esses achados coadunam com o perfil exigido pela SEE-SP para o cargo de diretor de escola, qual seja: a comprovação de, no mínimo, oito anos de experiência comprovada no magistério.

No que tange ao tempo de exercício da função de diretor de escola, sem considerar o tempo como concursada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, apenas uma das oito diretoras afirmou que nunca havia exercido essa função anteriormente. As sete diretoras que afirmaram já terem ocupado a função estiveram à frente de escolas por, em média, sete anos. Isso é possível pois, como vimos anteriormente, no Brasil, o provimento do cargo de diretor de escola pode ser realizado de diversas formas (concurso público de provas e títulos, eleição, indicação, etc.). E, muito embora no Estado de São Paulo o provimento do cargo deva acontecer via concurso público de provas e títulos, existem situações em que um promovido

professor passa a ocupar o cargo como Diretor Designado. Isso pode acontecer porque os diretores em exercício podem, dentre outras situações, pedir remoção da escola (troca de local de trabalho), se aposentarem ou se afastarem por pedidos pessoais ou médicos, por exemplo.

6.2 Criando categorias

Para conhecer os desafios, bem como identificar os meios e as formas a partir dos quais as diretoras ingressantes das escolas estaduais paulistas buscam empreender para equacionar os problemas inerentes à gestão escolar, foram propostas seis indagações cujas respostas serão apresentadas e discutidas a seguir. Para tanto, tomando-se como referência as orientações metodológicas apresentadas anteriormente, as respostas foram organizadas, classificadas e categorizadas considerando-se a semelhança entre elas (BARDIN, 2016). Nesse sentido, partindo-se do pressuposto de que o procedimento de categorização diz respeito a colocar cada elemento em um grupo comum a ele, nessa pesquisa, os nomes atribuídos às categorias, bem como suas definições, foram escolhidos a partir das indagações feitas por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados - pois eles já nos ofereciam respostas bastante similares, tendo em vista que foram construídos com base nos objetivos (geral e específicos) dessa pesquisa -, da ideia central das respostas apresentadas e do embasamento teórico adotado no trabalho (ABDIAN, 2008; CALDERÓN; FEDRE, 2016; DRABACH; MOUSQUER, 2009; LIBÂNEO, 2006; LÜCK, 2009; PARO, 2003a, 2003b, 2012).

6.2.1 Categoria 1: A função do diretor escolar

Partindo-se do pressuposto de que a literatura nos mostrou que a função de diretor de escola vem se alterando material e historicamente, gerando a partir daí possíveis diferentes interpretações acerca de qual seria a principal ou as principais tarefas do diretor de escola contemporâneo, fizemos aos sujeitos da pesquisa a seguinte indagação: Considerando que a administração escolar vem se alterando historicamente no Brasil e no mundo em face às demandas da escola contemporânea,

na sua concepção, descreva qual(is) é(são) a(s) função(ões) do(a) Diretor(a) de Escola na Rede Estadual Paulista?

Uma vez que, segundo Thurler (2002a), Vieira e Vidal (2015) e Oliveira e Vasques-Menezes (2018), foi a partir das décadas de 1980 e 1990 que as exigências em torno da figura do diretor escolar começaram a se modificar - passando a exigir um perfil mais democrático e aberto ao diálogo e menos autoritário e centralizador das decisões em torno da escola -, a intenção de procedermos a essa indagação, *a priori*, era identificar nessas diretoras o perfil profissional que mais lhe caracterizaria, ou seja, se mais burocrático como um agente do Estado, ou democrático e tendencioso a se preocupar mais com a questão pedagógica da escola - já que a participação democrática exerceria uma pressão, direcionando o enfoque da direção escolar para a questão pedagógica.

Nesse sentido, a hipótese que se coloca é a seguinte: Da revelada interpretação acerca de sua função como diretora de escola, decorrerá a sua caracterização, como sujeito histórico, frente aos dois possíveis estereótipos pensados a partir da figura do gestor/diretor escolar, qual seja: o diretor de escola burocrático e agente do Estado, ou o gestor escolar democrático e guiado pela concepção de participação coletiva nas decisões. Por consequência, os desafios que lhe serão mais exaltados demonstrar-se-ão mais característicos a uma ou outra concepção de administração escolar.

Por hora, cabe-nos destacar a opinião de uma das diretoras que, quando questionada sobre sua função, afirmou que existe a função que ela gostaria de exercer e a que ela, de fato, necessita exercer: *“Existe o que eu acredito, o que eu gostaria que fosse [...]”* (D8).

E então, quando questionada sobre o que ela acredita ser a verdadeira função do diretor, ela respondeu:

Seria uma função gerencial. O diretor estaria mais ligado à parte de coordenação, no sentido de acompanhar, propor soluções, discussões, diálogo, tanto com a equipe docente quanto os discentes e a comunidade em geral. Eu entendo que ele seria um gerenciador deste processo. Tanto da avaliação do processo em si quanto dos resultados obtidos. Eu acho que a função dele é essa. (D8)

Assim, corroborando o distanciamento entre o que a literatura tem preterido, qual seja, que o foco da atuação do diretor escolar deve ser a gestão pedagógica (ALVES; SÁ, 2015; LÜCK, 2009; OLIVEIRA, 2015; TORRES, 2015), e o consubstanciado, que é justamente o contrário, ou seja, uma atuação voltada à

questão administrativa, as palavras da diretora descrevem que sua verdadeira função – no sentido de que é o que ela de fato executa – é:

Muito operacional. Muito operacional, muita burocracia, muito papel, entendeu? Muita responsabilidade pra gerir uma escola e gerir pessoas. Você acaba não tendo a função de gerente, que seria o importante. Você acaba se distraindo, se ocupando com funções periféricas ao invés de você fazer a sua função principal, que é coordenar e gerenciar todo o processo. Então você deixa uma lacuna. (D8).

Tomando esse caráter multitarefa como algo inerente à função do diretor de escola, outra diretora afirma que o diretor tem a função de ser “*um multitarefa. Gestor administrativo, de processos, de pessoas e pedagógico*” (D2), e outra que compete ao diretor de escola “*as várias dimensões da Unidade escolar, administrativa, pedagógica, equipe, infraestrutura*” (D3). Nessa mesma perspectiva, temos o seguinte depoimento:

Olha, eu acho que a função do diretor é dar conta da escola em todos os aspectos que ela abrange. Então, a gente tem que deixar a escola funcionando na parte administrativa, a gente tem que deixar a escola funcionando na parte pedagógica, a gente tem que deixar a escola funcionando na gestão das pessoas, dos conflitos, das equipes, na questão financeira, até porque a gente não tem verba que dê para tudo, então a gente tem que priorizar algumas coisas em detrimento de outras. Então, a gente acaba fazendo quinhentas coisas ao mesmo tempo. Mas, o foco é que a escola funcione e a prioridade seja o aluno. (D6).

Esses depoimentos vão ao encontro das opiniões de Ribeiro (2005), Paro (2012) e Marinho (2014), no sentido de que a escola é complexa e envolve muitas pessoas, muitos objetivos e necessita de uma estrutura racional, sem perder de vista que não segue uma estrutura própria mas, ao contrário, deve seguir normas e condutas estabelecidas pela estrutura dos serviços públicos.

Além disso, nota-se, aparentemente, que as diretoras pareciam estar cientes de que a sua função deveria abarcar as diversas dimensões da gestão escolar (LÜCK, 2009). Supostamente, essas diretoras sabiam minimamente que a função de diretor escolar veio se alterando historicamente (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018) e, por isso, as competências que lhe seriam exigidas também foram mudando.

Nesse sentido, o depoimento da diretora D7 chamou-nos atenção para o fato de que essa diversidade de tarefas pode ser algo ruim e não tão confortável para elas, uma vez que pode gerar sobrecarga de trabalho: “*Aqui você tem que perguntar o que não é a função do diretor*”.

Acerca da sobrecarga, a diretora D4 afirmou que tudo deve sair da sua mesa resolvido, pois ela entende que isso é parte de sua função:

Minha função é apagar incêndio. A gente chega na escola para apagar incêndios porque a hora que você começa a fazer uma coisa... Igual a hoje, sentei para fazer o plano de reposição... Sentei para fazer isso, chega um aqui, outro ali. É aluno que dá trabalho, é pai de aluno que chega, é alguma coisa que acontece na cozinha. Então você não consegue sentar e fazer... é sempre apagando incêndios que geralmente são coisas relacionadas ao aluno. É briga de alunos, se está de uniforme, se não está, respondeu pra professor, respondeu pra funcionário. É geralmente isso daí. Algum aluno que está no pátio e que não era pra estar, que está em outra sala que não é a dele. É esse o tipo de coisa. Tudo vem parar aqui, tudo para aqui nessa porta e daqui tem que sair resolvido. (D4).

Podemos perceber, na transcrição da fala das diretoras, que elas incorporaram a imagem do diretor como aquela figura que, hierarquicamente superior (PARO, 2012), se torna responsável por toda a escola, do trabalho educacional ao trabalho de mentoria, de liderança, de orientação e de coordenação. De tal forma que, conforme nos afirmou Lück (2009), suas obrigações são suas e por isso não devem ser distribuídas a outros. Justamente o contrário postulado por José Querino Ribeiro (CALDERÓN; FEDRE, 2016) o qual afirmava que o diretor deveria cuidar da parte administrativa e outro profissional da parte pedagógica, pois só assim se conseguiria a excelência dos serviços educacionais.

A incorporação e a naturalização desse discurso de hierarquia são perceptíveis nos dizeres de outra diretora, quando essa fala sobre o que acredita ser a sua função como diretora:

Comandar. Comandar o movimento da escola, e esse movimento ele se divide, na verdade eu lembro muito de uma frase que um professor meu disse na pós-graduação, ele disse que o diretor vai ser aquele coração que vai pulsar e vai dar o ritmo de tudo. [...]. E aí, a forma como a gente comanda isso é que vai ditar toda regra. Não vai ser o aluno, não vai ser o professor, vai ser o diretor. (D5).

Isso posto, o que se observa é que as diretoras participantes desta pesquisa, embora tenham assumido um perfil hierarquizado e centralizador das ações inerentes à escola, possuem também preocupação com o transcorrer das demais atividades que acontecem nela, em especial aquelas voltadas aos alunos. Ilustra nossa percepção o seguinte depoimento:

[...] porque se eu não consigo administrar direito a questão dos recursos, eu também não consigo colocar coisas no pedagógico para propiciar aulas melhores... para que os professores consigam dar aulas melhores. (D7).

Acerca desse distanciamento que não deveria acontecer entre o trabalho administrativo e o pedagógico (ALONSO, 2014) - este último, o qual todas as participantes da coleta via entrevista manifestaram ser o foco existencial da escola

contemporânea -, as diretoras, por vezes, relatam saírem frustradas por não conseguirem dar a devida atenção no atinente à questão pedagógica.

São as coordenadoras pedagógicas que ficam mais próximas a essa questão. Mas nas HTPC's eu procuro acompanhar as reuniões. Todas as pautas, nada sai sem antes passar por mim. Isso vai, isso aqui não vai. Então nada sai sem passar por mim. Eu gostaria de ter mais tempo, não ter mais tempo, mas se eu tivesse o tempo para me dedicar ao pedagógico. É uma parte que eu gosto, porque esse que é o sentido da escola hoje, não é? Mas a gente fica tão absorvido com documentos, com burocracia, com indisciplina - vai ter, isso é normal -, que acaba não sobrando tempo para ir a fundo ajudar os professores no pedagógico. (D4).

Ainda sobre essa questão da dedicação focada no trabalho administrativo e burocrático em detrimento da perspectiva pedagógica, afirma outra diretora que “*A gente tem uma gestão pedagógica, mas eu acho que está havendo muita demanda do cargo de diretor e isso com certeza é difícil*” (D8). Por isso, tendo em vista a teoria de Anísio Teixeira (1961), para a qual, a partir da popularização do acesso à educação para a população, novas demandas surgiram de modo que passa a ser necessário administrar as escolas, para assim, possibilitar/viabilizar o trabalho do professor, esses diretores são cooptados - a nosso ver, à contragosto - de abdicar das discussões em torno das questões pedagógicas por estarem sobrecarregados de trabalhos da esfera burocrática.

Assim, muito embora as respostas pudessem nos delimitar um perfil mais burocrático ou democrático dessas profissionais, isso não pôde ser tomado como elemento classificatório das diretoras - como era a hipótese inicial desta seção - pois, notadamente, as diretoras se colocavam à favor de se buscar uma educação de melhor qualidade - o que está ligado à questão pedagógica -, mas se queixavam das dificuldades que elas enfrentam para encontrar tempo para participar das questões voltadas à área pedagógica da administração escolar. Reclamavam que buscavam estar atentas às propostas e decisões tomadas pelos coordenadores pedagógicos e professores, mas sentiam muito por não poderem participar ainda mais dessas questões.

A posteriori, percebemos que as respostas dadas pelas diretoras, em sua maioria, não mencionaram a gestão democrática como algo presente no seu trabalho. Isso nos parece com o panorama traçado por Drabach e Mousquer (2009) acerca da mudança da nomenclatura de diretor para gestor escolar, a qual parece ter ficado apenas no discurso, pois, conforme afirmado por Franco (2014), essa mudança não necessariamente tem se manifestado na realidade.

Nesse sentido, notamos que durante a coleta de dados pouco se falou em gestão e em gestão democrática. Para se ter uma ideia, apenas três das diretoras participantes mencionou o termo gestão em alguma de suas respostas. A diretora D1, por exemplo, falou que sua função era “gestar as políticas públicas”, a diretora D7 mencionou algumas poucas vezes que ela e sua equipe faziam a gestão da escola, e a diretora D6 falou sobre sua dificuldade com a gestão democrática na sua escola.

No concernente à gestão democrática, comentou-se aleatoriamente - não houve ênfase em demonstrar preocupação com a consolidação de práticas democráticas - algumas ações que inferimos se tratar daquelas que fazem parte da cartilha da gestão democrática e participativa, quista por teóricos e legisladores. A exemplo disso, as diretoras D5 e D7 falaram sobre a criação de grêmios estudantis. Uma delas afirmou ainda que isso seria positivo para aproximar da direção da escola os chamados “alunos problema”.

Isso em muito se parece com o que Félix outrora afirmara acerca da administração escolar estar se prestando a esconder que os problemas que são sociais estão sendo transferidos para a escola (DRABACH; MOUSQUER, 2009), cabendo a esta lidar com a situação a partir de uma gestão mais democrática – ou, na verdade, menos afastada e mais próxima do aluno.

Uma diretora chegou a comentar que tentou implementar mais diálogo com a comunidade escolar, mas se viu cooptada a asseverar sua opinião depois que encontrou diversas opiniões muito destoantes sobre, entre outras coisas, concepção de educação, objetivos da educação e da escola, autoridade dentro da escola, etc. Sobre a gestão democrática, ela afirmou:

É o que é pedido. Não é fácil. [...] Eu tenho gente aqui na escola, funcionárias, com uma média de idade de 55 anos. E eu tenho nove nessa faixa. Elas estudaram aqui, todas, elas conhecem aqui desde quando era tudo mato, então, para elas é muito difícil eu chegar aqui e dizer o que tem que fazer, por causa da minha idade, porque elas falam "você tem idade pra ser minha filha". Por elas acharem que eu não tenho a experiência que deveria ter e por elas terem uma visão da escola e da educação totalmente obsoleta. [...]. Porque no tempo da "Dona Fulana" é que era bom, porque a "Dona Fulana" gritava e todo mundo tinha medo dela... essa é a ideia delas de escola ideal, e se eu for jogar isso na gestão democrática, elas são em grande número. Então, na democracia eu teria que fazer isso. [...] Mas é um paradigma que é difícil de você conseguir quebrar. É muito difícil. Então, eu peno com a gestão democrática. (D6).

Mesmo assim, a mesma diretora pontua que reconhece a importância da gestão democrática da escola:

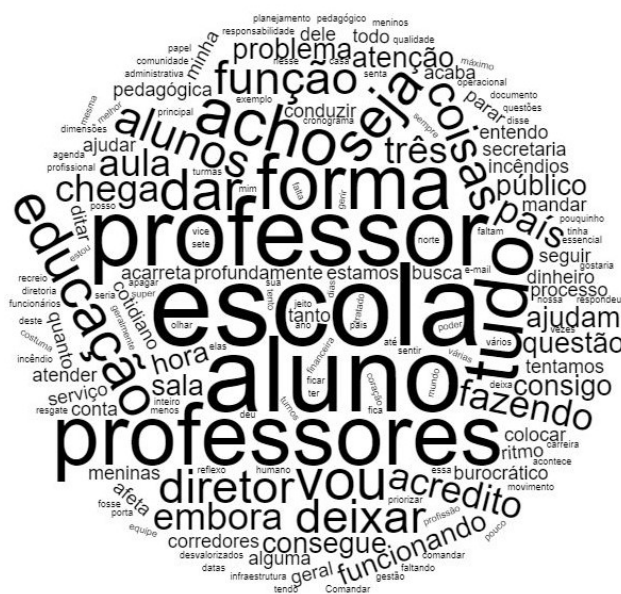
Olha que paradoxo: eu quero fazer a gestão democrática porque eu entendo que é o correto, legítima, as pessoas se sentem pertencentes, eu acho isso super válido, mas se eu der pra elas o poder que elas têm na gestão democrática eu volto pra década de 60. (D6).

Essa dificuldade em lidar com a dimensão democrática da gestão escolar nos chamou atenção pois, pela idade das diretoras e pelo tempo de serviço na educação que elas afirmaram ter, todas adentraram o campo da educação após o início das discussões teóricas sobre gestão escolar democrática e participativa. Suas falas, ou ausência delas, revelam que essa é uma prática distante do seu cotidiano - talvez, em virtude de inúmeros possíveis motivos.

De maneira geral, e a partir da transcrição da fala da diretora D6, a gestão democrática parece ser, para os diretores de escola, mais um desafio do que uma solução. Basta pensarmos nos conceitos da teoria de Myrtes Alonso (ARF, 2007), pois, segundo a autora, a gestão democrática parece estar, hoje, do ponto de vista da estrutura formal, como algo almejado para o atendimento a uma questão legal e, do ponto de vista da estrutura informal, como algo ainda desconexo das condições objetivas de implementação frente a determinadas relações sociais estabelecidas nas escolas.

A questão é que, ensinando a gestão democrática nas escolas, se ensina também tomada de decisão coletiva (OLIVEIRA, 2013), o que, por vezes, fere/invade o espaço do outro. Em uma sociedade que preza pela competição e pelo individualismo, a tomada de decisão coletiva passa a ser algo utópico ou algo que incomoda ter de aceitar. Assim sendo, corroborando os dados discutidos nessa seção, está a Figura 10, gerada por meio do recurso da nuvem de palavras a partir da resposta dada pelas diretoras à indagação sobre seu entendimento acerca de sua função como diretora de escola.

Figura 10 - Nuvem de palavras para função de diretor escolar



Fonte: Dados da pesquisa. Extraída da análise do software *WordClouds*.

O que podemos observar - a partir da interpretação de que as palavras em maior destaque (tamanho) são aquelas que estiveram mais presentes na transcrição da opinião das diretoras - é que aparecem destacadas as palavras: escola, aluno, professor e professores e educação. Isso demonstra, supostamente, a importância dada e/ou reconhecida pelas diretoras a algumas das diversas dimensões concernentes à função do diretor de escola. Isso corrobora as afirmativas de Lück (2009) acerca da multidimensional função do gestor escolar, o qual deve lidar tanto com as dimensões de organização quanto com as de implementação.

Além disso, no exercício da inferência (BARDIN, 2016), observamos nas palavras destacadas na Figura 10 uma correlação entre esta e as falas das diretoras acerca do desejo de focar sua atuação profissional à dimensão pedagógica da gestão escolar. Fato que não ocorre, pois as condições objetivas impostas pela materialidade concreta obriga-lhes mais dedicação à dimensão burocrática - como o quereria José Querino Ribeiro, ou como refutaria Myrtes Alonso.

6.2.2 Categoria 2: Os desafios do diretor de escola ingressante

A partir da compreensão acerca da percepção das diretoras no que tange à sua função, nossa pesquisa propôs-se a identificar quais foram os principais desafios enfrentados no primeiro ano de exercício da função de diretor escolar da Rede Estadual Paulista. Para tanto, foi pedido a eles: Comente um pouco a respeito dos

principais desafios que você enfrentou em seu primeiro ano como Diretor(a) concursado(a) de escola da Rede Estadual Paulista.

A proposição de um questionamento dessa natureza tinha a intenção de, uma vez que a literatura tem apontado a existência de diversos desafios ao profissional que se torna diretor de escola no Brasil (AMORIM; MATTA; FREITAS, 2017; AZANHA, 1993; KUENZER, 2007; LÜCK, 2009; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014; PARENTE, 2017; PARO, 2012; SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015; SEVERGNINI *et al.*, 2018; SOUZA; GOUVEIA, 2010; VIEIRA; VIDAL, 2015) e em outros países como em Portugal (SILVA; SÁ, 2017), compreender se esses mesmos desafios se apresentam aos diretores ingressantes e, para além disso, arrolar algum outro desafio que se fizesse presente nas falas das diretoras, tendo em vista a especificidade de serem elas ingressantes no cargo na SEE-SP.

Como hipótese inicial para essa categoria de análise, imaginamos que os desafios arrolados pelas diretoras ingressantes poderiam corroborar ou refutar aqueles trazidos pela literatura da área, além de nos permitir conhecer aquele que se apresentasse mais latente na sua atividade. Nossa interpretação é de que, até certo ponto, aquele desafio que se mostrasse mais pujante às diretoras permitir-nos-ia inferir sobre o perfil de atuação efetivo - não o preterido - e, portanto, necessário para o cargo.

Na seção em que tratamos dos desafios dos diretores de escola à luz dos autores da área - 2.4 *Os desafios da gestão escolar na escola pública contemporânea* -, pudemos elaborar um quadro que nos permitiu observar cerca de 20 situações que podem se colocar como desafiadoras para esses profissionais. Entre eles, falta autonomia (AZANHA, 1993; PARENTE, 2017), liderança sobre tudo e todos na escola (LÜCK, 2009), problemas diversos com professores, alunos e entorno da escola (AMORIM; MATTA; FREITAS, 2017; PARO, 2012), sobrecarga de trabalho e responsabilidade sobre a questão financeira da escola (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015; SEVERGNINI *et al.*, 2018), entre outros.

A diretora D7, por exemplo, comentou sobre a dificuldade que é lidar com a parte administrativo-financeira da escola:

Eu acho que o maior desafio de uma diretora nova, que entrou agora, é justamente essa questão da parte administrativa. Essa parte de prestação de contas, de recursos. [...]. São muitas contas e prestações de contas. E todo ano muda essa prestação de contas. Então para mim, eu vejo como o maior desafio, essa questão da prestação de contas. Você vai aprendendo no cotidiano. Você vai aprender a

fazer as atas, aprendendo a fazer outras coisas. Então, para mim, não sei como as outras estão enfrentando isso, mas para mim essa questão da prestação de contas é o maior desafio. (D7).

Acerca da responsabilidade sobre as contas, as diretoras reclamaram que se “descobriram” como profissionais da área da contabilidade e de recursos humanos:

Agora que você chegou aqui, eu estava fazendo prestação de contas. Isso quem faz é um contador. Só que o governo não dá, não paga um contador. Eu tenho que tirar de algum lugar para pagar esse contador. [...]. Eu faço aqui. Eu não tenho contador. Sou eu quem faço. Mas assim, eu não sou contadora. (D8).

Corroborando a colega, outra diretora vai se queixar de que, além de ter de dar conta de algo que ela não possui os conhecimentos necessários, em virtude da falta de profissionais, outras demandas também acabam ficando sob sua responsabilidade:

Eu não tenho gerente atualmente. A minha gerente se aposentou e eu não tenho nenhuma que queira fazer esse serviço, porque elas dizem que é muito trabalho. Então, quem responde sou eu. Na falta dessa pessoa quem responde também sou eu. Mais uma demanda, dentro de todas as outras, com uma formação e com um acompanhamento que eu não tenho. E é muito técnico. Imagina você ter que lidar com aposentadoria, tempo de serviço fora, tempo de serviço no Estado, mandar para a Diretoria. Volta, faz contagem. Tem idade, não tem. Quanto tempo de contribuição, aí manda, mas trabalhou em outra escola precisa do tempo de lá, manda, busca, vai, volta...eu não tive formação pra isso. (D6).

Essas falas corroboram a afirmação de que as coisas não acontecem ou fracassam na educação, justamente porque não se consegue perceber o que é pedido/solicitado e o que é possível/viável de se fazer (PERRENOUD, 2002). A formação mínima que se exige para assumir o cargo de diretor não fornece subsídios para que esses profissionais possam cumprir com todas as obrigações que lhe são impostas (MIRANDA; VERASZTO, 2014), principalmente as de âmbito burocrático-financeiro.

A fala da diretora D7 consegue ilustrar claramente essas afirmações:

Porque as questões pedagógicas, eu vejo que todas nós estamos preparadas, por conta de vir de sala de aula ou por conta de experiências anteriores em coordenação. Então eu vejo que isso nós estamos dando conta. A maioria de nós, por exemplo, de uma certa forma, avançamos bastante nas questões pedagógicas. Eu não sei como são as outras meninas nessa questão da prestação de contas, de recursos. Porque nós que viemos da parte da pedagogia, isso é um pouco... não sei se é menos estudada, mas nós não tivemos grande foco nisso. Por mais que tenhamos uma parte do curso de pedagogia que nos ajuda a entender... mas nessa parte em que estudamos a gestão, nós não estudamos a prestação de contas. E isso é muito complicado. (D7).

Interessante pontuar que a resolução SEE-SP N° 56, de 2016 (SÃO PAULO, 2016), prevê que esses profissionais deem conta dessas e muitas outras tarefas, de modo que não se pode falar que, ao assumirem o cargo, foram surpreendidos. A respeito disso, a diretora D4 traz-nos uma informação interessante sobre o que ela imaginava que seria “ser diretor” e o que ela tem vivido:

Eu imaginava algo assim: chegou na escola, vai lá, tem seu computador, tem seus documentos para fazer... Porque eu passei por algumas escolas e eu via os diretores fazendo isso. Chegava, sentava lá no computador, respondia alguns e-mails e documentos. Fim do dia ia embora, não acontecia nada... Então pensei: se é isso, então vamos lá. Não. Mas, não é. Aqui eu já fiz de tudo, desde trocar filtro de bebedouro, até, sei lá, varrer o pátio. Já fiz de tudo o que você possa imaginar. (D4).

Esse depoimento em muito se parece com a fala de outra diretora entrevistada:

Isso é engraçado, porque na sala de aula a gente não tem muita clareza, de como que a administração funciona, a gente não tem noção mesmo. A hora que você passa pro lado de cá da mesa, muitas surpresas. (D6).

De maneira geral esses depoimentos mostram-nos, também, que esses diretores acabam por acumular muitas tarefas (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015) no seu dia a dia de trabalho. Uma das diretoras participantes teceu o seguinte comentário sobre essa questão:

Porque a função de diretor é muito ampla, ela é muito complexa. Eu falo de vários assuntos durante o dia, que eu acho que o presidente de uma indústria, eu não sei se ele chega aos pés de um diretor de escola, mediante a infinidade de tarefas, das funções, departamentos diferentes que ele lida o dia todo. Então eu tenho que ser formada em RH porque eu cuido do pessoal, do pagamento, folha de pagamento. Eu tenho que ser formada em... cuidar das meninas da limpeza porque eu tenho que dar conta da limpeza. Eu tenho que ser uma nutricionista, porque eu tenho que cuidar das meninas da cantina. Aí eu tenho que ter um ótimo relacionamento para manter o clima organizacional da escola, prazeroso. Eu tenho que ter uma visão ampla para poder aproveitar os espaços da escola. (D8).

O depoimento da diretora D6 reafirma essa questão e acrescenta:

Eu acho que o maior de todos é o acúmulo de demandas. A gente tem muita coisa para fazer, todas ao mesmo tempo e na maioria das vezes a gente não tem os recursos para ajudar a gente fazer. Nem recurso humano, nem recurso financeiro, nem recurso material. E aí acaba surgindo aquilo que eu falei, da gente ter que priorizar algumas coisas. Tem hora que essas escolhas são bem difíceis de fazer. (D6).

E essas tarefas que vão surgindo repentinamente também partem da Diretoria de Ensino que os convoca para reuniões constantemente ou lhes fazem pedidos que precisam ser prontamente atendidos. A fala a seguir, ilustra essa situação:

Aí, fora e-mail que chega da diretoria que é urgente que precisa responder. Que às vezes, você tá aqui fazendo alguma coisa e você tem que parar para ir na diretoria levar algum documento, uma coisa. Isso acontece também. (D4).

Para lidar com isso - sobrecarga e falta de conhecimento para lidar com algumas questões - as diretoras acabam recorrendo a diferentes esferas. A diretora que nunca exerceu cargo de direção antes afirmou que recorre aos colegas da própria equipe escolar:

Eu peço ajuda. Eu peço para a coordenadora... para as duas coordenadoras pedagógicas. Para a gerente, que é a secretária. Para o pessoal da secretaria que também trabalha aqui há muito tempo, então sabe muito. Então eu saio pedindo ajuda. Às vezes eu "meto as caras" e faço, mas... geralmente tenho que recorrer. (D4).

Essa atitude não difere muito daquela tomada pela diretora que já esteve em cargo de coordenação:

Quebrando a cabeça. Ligando pra um, pra outro, chorando aqui, chorando lá, mandando e estando errado, volta, concerta, manda de novo... E eu tenho muita professora aqui municipalizada, a sede dela é aqui, a vida dela está toda aqui, mas ela presta serviço em São Caetano do Sul, em São Bernardo do Campo. Então eu nem conheço a pessoa. A pessoa aparece aqui e fala: meu nome é "Fulana de Tal" (sic) e eu sou professora daqui e eu queria me aposentar. Não sei nem quem que é, não sei nem como está a vida, não sei de nada. E aí, no meio de tudo isso, você tem planejamento pra fazer, conselho de classe pra fazer, tudo junto. É uma loucura. Isso a gente não tem formação. Nenhuma. Isso tirou meu sono nos primeiros dias desse ano [...]. (D6).

Esse tipo de atitude pode estar relacionado a várias questões apontadas pela literatura, dentre elas as já mencionadas: formação insuficiente (LIBÂNEO, 2006; MIRANDA; VERASZTO, 2014), sobrecarga de trabalho (SEVERGNINI *et al.*, 2018), liderança e zelo com todos da escola (LÜCK, 2009; PARO, 2012), assim como a homogeneização das decisões (VIEIRA; VIDAL, 2015).

Em relação a última questão, a homogeneização das decisões, observa-se a materialização daquilo que Lourenço Filho (2007) chamou de atitudes imitativas, pois os diretores ingressantes não conseguem solucionar os problemas sozinhos e, por estarem atarefados e com prazos a serem cumpridos, recorrem à reprodução de algo que já foi feito e vem dando certo. Talvez isso seja característico do momento, pois, dado que são ingressantes e estão se habituando com a função, ainda não lhes foi possível adotar as chamadas atitudes de investigação sistemática, uma vez que eles ainda vão perceber que essas demandas são cíclicas e, na medida em que forem se repetindo, poderão eles experimentar diferentes modos de resolução do problema

posto. A fala de uma das diretoras ilustra esse nosso raciocínio à luz da teoria de Lourenço Filho:

Sei que eu não vi ainda tudo o que acontece em um ano em uma escola. Eu estou me dando esse tempo de 1 ano, para ver tudo que acontece durante o ano letivo para depois começar... Bom, agora você já sabe que acontece isso, isso e isso. Porque as coisas são, todo ano a mesma coisa, né? São cíclicas. Para depois de um ano começar, então... vamos lá, funciona assim ó, aqui você consegue, aqui não. Mas eu também estou me dando esse tempo, porque eu já dei muito “murro em ponta de faca”. Porque a gente chega com um gás, assim, que você quer mudar tudo e aí você vê que não é bem assim. (D4).

Não obstante a esses achados que vão ao encontro do que os autores têm se ocupado a discutir, conforme posto na hipótese dessa categoria de análise, qual seja os desafios enfrentados pelos diretores de escola, conseguimos arrolar alguns desafios que não haviam se apresentado na literatura.

A exemplo disso, trazemos o depoimento da diretora D8, a qual relata que buscar a aceitação da equipe foi o seu principal desafio ao assumir a direção da escola em que se encontra lotada hoje:

Eu acho que o primeiro deles é a aceitação. Sem dúvida. A equipe te aceitar como regente da orquestra. [...]. Então esse é um grande desafio, pra mim que já tenho vivência na gestão. Eu creio que para um colega que esteja começando agora, é o excesso de legislação, o excesso de tarefas e a cobrança. Então você tem que saber a legislação, usar a legislação atual porque ela muda, você tem que estar atualizada e fazer as coisas dentro do que manda a legislação, então isso também é bem desafiador. (D8).

Podemos perceber que ela se coloca como um caso à parte, uma vez que já vivenciou experiências anteriores de coordenação pedagógica - somada à sua titulação acadêmica (doutorado) e atuação no Ensino Superior. Seu depoimento é extremamente coerente com o que as outras colegas de profissão vão dizer:

O meu desafio aqui nessa escola, foi aceitar o tamanho dessa escola que é muito grande. Foi um choque? Foi! Agora eu tenho três ciclos, o que eu faço? Porque eu tenho que saber tudo dos três. Não é, só tem um ou dois. Não, aqui são três. Então eu tenho que saber tudo dos três. Assim, o meu maior desafio foi aceitar isso e entender como isso funciona. Porque o ciclo I é diferente do médio, que é diferente do fundamental II. Apesar de ser uma escola só, aqui eu tenho três realidades. Três escolas, completamente diferentes. (D4).

A diretora faz referência ao tamanho da escola a qual dirige. Isso, à primeira vista, parece estar se referindo ao número de alunos, mas, no decorrer da sua fala, notamos que a questão talvez esteja mais ligada ao fato de que essa escola contemple

todas as etapas ciclos da Educação Básica, ou seja, do Ensino Fundamental I e II ao Ensino Médio.

A respeito disso, a Tabela 2, exposta a seguir, traz alguns dados a respeito das escolas em que procedemos à coleta de dados via entrevista.

Tabela 2 - Perfil das escolas visitadas

Diretor	Nº Alunos	Ensino	Funcionamento	Vice-Diretor
D4	956	Fund. I e II + Ens. Médio + Fundação Casa	Matutino + Vespertino	Sim (chegou há 15 dias)
D5	534	Fund. II e Ensino Médio	Matutino + Vespertino	Sim
D6	900	Fund. I e II + EJA	Matutino + Vespertino + Noturno	Sim (antigo diretor)
D7	2.000	Fund. I e II + Ens. Médio	Matutino + Vespertino + Noturno	Sim
D8	500	Fund. I e II	Matutino + Vespertino	Sim

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelo autor.

Esse choque com a dimensão do que é ser diretor de escola no Estado de São Paulo também foi percebido por outras duas diretoras entrevistadas. Uma delas veio do Estado da Bahia e outra veio do estado do Pará, logo após ser convocada pelo concurso da SEE-SP.

A diretora D7 afirmou que ainda se questiona acerca de algumas tarefas do diretor de escola no Estado de São Paulo, comparando com o que ela vivenciou anteriormente trabalhando em uma prefeitura do estado da Bahia:

As questões administrativas, existiam setores na secretaria de educação que eram responsáveis por essa parte. Por exemplo, pagamentos, aposentadoria, essas coisas que são feitas na escola - e eu não sei como isso vem parar na escola... até agora eu não consegui entender essa questão aqui no Estado de São Paulo - e na Bahia, éramos responsáveis apenas por juntar os documentos necessários e mandá-los para o setor competente na secretaria. Eles eram responsáveis por isso, acompanhar, publicizar. Por isso, essa é a parte mais desafiante pra mim. (D7).

No caso da diretora que veio do estado do Pará, os desafios que se colocaram a ela foram:

Em primeiro lugar a mudança de sistema de ensino, porque eu vim do Pará. Eu estava trabalhando em uma Prefeitura, um lugar menor, com uma outra estrutura de ensino. Nós tínhamos apenas uma Secretaria de Educação, tudo se resolvia

lá. Aqui, tudo macro, é tudo muito grande, é uma dimensão absurda, são muitas diretorias, isso foi a primeira coisa que me chamou atenção [...], então, assim, no primeiro momento, eu me senti começando do zero na educação. Primeiro porque, o ensino médio que eu tenho aqui, foi a primeira vez que eu tive experiência. Não tinha trabalhado com ensino médio, apenas com Infantil e Fundamental. Então foi um desafio, porque, o ensino em si, as cobranças com o Enem, era uma experiência que eu não tinha. [...]. Então, assim, eu me senti um tanto quanto assustada, no início. (D5).

Um dado interessante para se observar vem do comentário da diretora D7 sobre como ela escolheu a escola que assumiria a direção. A diretora que é doutora e esteve à frente da coordenação de cursos de movimentos sociais ligados à reivindicação por educação relatou-nos que elaborou uma lista com as escolas que ela considerava “ideais”. Entretanto, como no dia da nomeação essas escolas já tinham sido escolhidas, ela procedeu à busca na internet para conhecer as escolas disponíveis. Ela afirma:

Achei vários vídeos dessa escola aqui. Vídeos dos alunos que tinham ocupado as escolas. E eu pensei: eu vou nessa! Depois eu vim até o prédio para conhecer - depois de já ter feito a opção - eu fiquei assustada. Porque é uma escola muito grande. É muito desafio. Um entorno com uma realidade muito difícil. Aqui tem um público muito difícil, o entorno dela, onde ela está inserida, tem uma realidade muito assustadora. (D7).

Essa mesma diretora afirma que, mesmo com a titulação de doutora, sempre quis trabalhar na Educação Básica porque acredita que a escola deve ser um lugar de oportunidades. A escola “é o local onde ainda podemos fazer uma formação humana, uma formação voltada para o ser humano” (D7).

Não obstante, a diretora D2 vai afirmar que se mostra como desafio para ela “conseguir transformar práticas e costumes já consolidados, mas que não fazem sentido na situação atual”. Nota-se, portanto, que na sua análise, há certos comportamentos que estão naturalizados na instituição escolar, os quais dificultam o trabalho dos diretores.

Como prova disso, com o gravador desligado, ouvimos queixas das diretoras acerca do excesso de falta dos professores - fato que, segundo as diretoras, é permitido pela legislação trabalhista que rege os professores -, ou sobre professores esgotados que não se encontram em condições físicas e/ou mentais para continuar à frente de uma sala de aula, além dos anteriormente citados, casos de resistência à implementação de novas perspectivas. Tudo isso, a nosso ver, reafirma a existência dos desafios emanados das dimensões de implementação por meio da gestão de pessoas, do cotidiano e da cultura escolar, alicerçado por Lück (2009).

- Adaptação a um sistema educacional do tamanho como o do Estado de São Paulo.
- Mudança de sistema de ensino.
- Escolas de grandes proporções.
- Desmotivação e do descompromisso profissionais.
- O desafio dos professores esgotados.
- Aceitação por parte da equipe escolar.
- Inversão de valores éticos e morais.

Cabe ainda ressaltar que, embora alguns depoimentos tenham sido tomados para elucidar a opinião das diretoras entrevistadas, alguns conceitos que são tratados pelos autores da área como desafios, foram mencionados ao longo das entrevistas ou quando do desligamento do gravador – houve oportunidades em que as diretoras nos conduziram pela escola para que conhecêssemos o espaço. Assim, julgamos procedente que trouxéssemos o quadro elaborado na seção 2.4 dessa pesquisa, agora com a indicação das diretoras que de maneira direta ou indireta mencionaram esses desafios ao entrevistador.

Além disso, fizemos a inserção dos desafios mencionados pelas diretoras e que não foram enumerados em nossa revisão bibliográfica. O Quadro 3, a seguir, é o resultado dessa compilação de informações.

Quadro 3 - Autores e desafios do diretor escolar ingressante

AUTOR (ANO)	DESAFIOS	DIRETORES
Amorim; Matta; Freitas (2017)	- Professores com formação insuficiente. - Alunos com problemas diversos. - Espaços físicos em desacordo. - Desvalorização social da educação.	D8 D4; D5; D6; D7; D8 D7; D8 D6; D7; D8
Azanha (1993)	- Falsa autonomia.	D8
Kuenzer (2007)	- Separação entre teoria e prática, entre o prescrito e o experienciado.	D4; D6; D7; D8
Lück (2009)	- Exercer liderança e zelar pela organização do trabalho de todos que atuam na escola.	D4; D5; D6; D7; D8
Oliveira (2013)	- Observar e zelar pelas regras postas.	D1; D8
Oliveira; Vieira; Augusto (2014)	- Falta de autonomia	D8
Parente (2017)	- Autonomia relativa. - Avaliação. - Implementação da gestão democrática em um sistema de educação que utiliza políticas gerencialistas de gestão.	D8 D4; D8 D6; D8
Paro (2012)	- Dicotomia: buscar os objetivos educacionais e observar e zelar pelas regras postas. - Lidar com questões internas e externas da escola.	D4; D6; D7; D8 D4; D5; D6; D7; D8
São Paulo (2016)	- Promover ações coerentes e consistentes com a proposta pedagógica. - Propiciar a formação dos profissionais com que trabalha. - Atuar orientado pela concepção de gestão democrática.	D4; D5; D7; D8 Não mencionaram D5
Schneider; Rostirola (2015)	- Prestação de contas democrática.	D4; D5; D6; D7; D8
Severgnini et al. (2018)	- Sobrecarga de trabalho. - Cuidar de questões financeiras.	D4; D5; D6; D7; D8
Souza; Gouveia (2010)	- Diminuição salarial.	D4
Thurler (2002a)	- Autonomia-avaliação. - Mudanças repentinas e constantes. - Metas difíceis de alcançar.	D4; D6; D7; D8 D8 Não mencionaram
Vieira; Vidal (2015)	- Homogeneização das decisões.	D4
Pesquisa	- Adaptação a um sistema educacional do tamanho como o do Estado de São Paulo.; - Mudança de sistema de ensino. - Escolas de grandes proporções. - Desmotivação e descompromisso profissionais. - Professores esgotados. - Aceitação por parte da equipe escolar. - Inversão de valores éticos e morais.	D7 D5 D4; D5; D7 D5; D7 D4 D8 D8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Isso posto, considerando que a maior parte das diretoras participantes desta pesquisa nos apontaram desafios ligados a questões de âmbito burocrático e administrativo, supomos que isso seja fruto do despreparo para lidar com essas questões, de tal forma que acabe por tornar essas atividades - as quais são

aparentemente inerentes à função - verdadeiros desafios para as diretoras ingressantes. Em outras palavras, parece que só se torna um desafio aquilo que foge ao controle ou aquilo que não se tem pleno domínio - seja de conhecimento ou de controle das variáveis atinentes.

Essa questão está, a nosso ver, intimamente ligada à formação dessas diretoras, assunto que também foi tomado como categoria de análise neste texto e será discutido na próxima seção.

6.2.3 Categoria 3: A formação inicial do diretor ingressante

Os dados apresentados na etapa da revisão da literatura retirados dos três últimos Questionários do Diretora da Prova Brasil mostraram que a licenciatura em pedagogia é a formação mais comum entre os diretores escolares do Brasil (39,1% ou 28.810 dos 73.674 respondentes) e do Estado de São Paulo (34,8% ou 1.841 dos 5.293 respondentes).

Entretanto, conforme também apontado na etapa de revisão de literatura, o referido curso de pedagogia não tem conseguido subsidiar adequadamente seus alunos de modo que a formação dos diretores escolares é julgada inconsistente para o exercício desse cargo (FRANCO, 2014; GARCIA; COSTA; ZANUTTO, 2018; LIBÂNEO, 2006; MIRANDA; VERASZTO, 2014).

Nesse sentido, com vistas a corroborar ou refutar esse cenário descrito na literatura acadêmica da área, procedemos à seguinte indagação às diretoras ingressantes: Pensando na sua Formação em Pedagogia, como você avalia esse curso no que diz respeito à formação do gestor escolar para subsidiá-lo(a) no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar?

Como hipótese, acompanhando o que fora apontado na discussão teórica acerca da temática, uma vez que a formação em pedagogia não tem dado conta de fornecer subsídios para a atuação dos diretores escolares do Brasil, imaginamos que as diretoras ingressantes no Estado de São Paulo também tiveram pouco respaldo dessa formação para lidar com os desafios que surgiram ao longo desse um ano de exercício da função.

Inicialmente, julga-se importante salientar que entre as oito diretoras, sujeitos desta pesquisa, apenas uma delas não é licenciada em pedagogia. Das outras sete diretoras que possuem licenciatura em pedagogia, quatro possuem também outras

licenciaturas em filosofia, geografia, história, ciências da natureza e psicologia. Não obstante, tendo em vista que a legislação paulista exige do candidato ao cargo de diretor escolar a licenciatura em pedagogia ou o curso de pós-graduação na área de educação, esse tratamento diferenciado assumido pela SEE-SP, em relação a outras licenciaturas, pode gerar questionamentos por parte daqueles que desejam ocupar o cargo. O depoimento da diretora D8 vai ao encontro disso:

Eu não tinha o interesse de fazer pedagogia, vou ser bem sincera. Por quê? Porque eu acho um pouco ingrato o fato de o pedagogo ter condições com uma faculdade só, de ser diretor, vice, coordenador, supervisor e ponto. E os outros licenciados, não. Eles terem que fazer ou uma especialização ou um outro curso, que foi o que eu fiz. Então eu tenho duas faculdades. (D8).

Essa diretora, que é mestre em educação e possui a titulação de doutora em outra área de pesquisa, afirma que foi cursar pedagogia porque se interessou pela visão e pela grade do curso, depois que começou a lecionar no Ensino Superior para futuros pedagogos. Além disso, seu ingresso no curso de pedagogia tratou-se de uma questão que não visava apenas “a competência na função, mas questão também de evolução funcional” (D8).

No que tange ao curso de pedagogia, essa mesma diretora, que atualmente divide seu tempo laboral com a coordenação do curso de pedagogia em uma IES, afirma que de maneira geral, esse curso de pedagogia

[...] está hoje, sobrecarregado. Ele não está formando alfabetizadores, ele não está formando professores de educação infantil e de ensino fundamental anos inicial - que é o viés magistério que ele possui - e também não está formando bons vice-diretores, professores coordenadores e diretores. Eu acho que tem uma falha aí. (D8).

Essa fala não é a única que coloca o curso de pedagogia como um curso que não oferece os subsídios necessários para a prática profissional do diretor de escola. As demais diretoras que participaram desta pesquisa dão respaldo a ela: “Ela - a formação em pedagogia - dá pouco subsídio para lidar com os desafios”, afirmou a diretora D3. Para a diretora D1, o curso encontra-se “defasado, inconsistente”. Reclamou também a diretora D2, a qual afirmou que “não me senti ampara pela minha formação”.

Nesse sentido, corroboramos os dados trazidos anteriormente a partir dos apresentados por Libâneo (2006), Miranda e Veraszto (2014) e Garcia, Costa e Zanutto (2018), os quais demonstraram que a pedagogia tem se proposto a enfatizar

as questões de âmbito pedagógicas e, em detrimento disso, não consegue fornecer os conhecimentos básicos necessários à prática da gestão escolar.

Esse enfoque pedagógico gera frutos, como é retratado nesse depoimento da diretora D6:

Eu acho que ela ajuda muito na parte pedagógica, na gestão pedagógica de escola ajuda muito. [...] Então, o que envolve a parte pedagógica, eu acredito que eu tenha uma facilidade muito boa, de ajudar um professor a fazer um plano de aula, de conseguir resolver um problema de um aluno que não está aprendendo [...]. Eu acho que nisso a faculdade de pedagogia me ajudou muito. Nas outras áreas, não. Nas outras áreas é batendo cabeça, mesmo. (D6).

Assim, nossos dados revelaram-se opostos aos trazidos por Oliveira (2015), uma vez que todas as oito diretoras participantes apontaram que os cursos de pedagogia lhes ajudaram unicamente para a questão pedagógica e em muito pouco as auxiliaram para lidar com as questões burocráticas. Isso é justamente o contrário do que o autor afirma em seu estudo, mostrando que, em sua análise, os cursos de pedagogia têm dado muita ênfase aos conteúdos administrativos concernente à área. Nesse sentido, utilizaremos mais um trecho da transcrição da fala da diretora D6:

A gente chega pra ser diretor de escola e a gente tem prestação de contas de todo tipo de verba que a gente recebe. Esse é o tipo de coisa que na faculdade de pedagogia... eu nem sabia que eu teria que prestar contas, que teria essa parte burocrática de como prestar contas, como fazer um orçamento, que tipo de critério eu tenho que observar quando eu vou contratar uma empresa que vai prestar um serviço para a escola. Então, são trâmites burocráticos que a gente só aprende mesmo na hora que a gente chega aqui. (D6).

Ainda sobre essa questão, outra diretora participante da pesquisa teceu o seguinte comentário:

Porque as questões pedagógicas, eu vejo que todas nós estamos preparadas, por conta de irmos todas da sala de aula ou por conta de experiências anteriores em coordenação. [...]. Porque nós que viemos da parte da pedagogia, isso é um pouco... não sei é menos estudada, mas nós não temos grande foco nisso. Por mais que temos uma parte do curso de pedagogia que nos ajuda a entender, nessa parte em que estudamos a gestão, nós não estudamos a prestação de contas. E isso é muito complicado. (D7).

Aja vista que a literatura tem questionado a capacidade do curso de licenciatura em pedagogia fornecer subsídios necessários aos que assumem o cargo de diretor escolar, o apontamento feito pela diretora encontra respaldo na materialidade concreta. Talvez, o bacharelado em licenciatura deva voltar a ser alvo de discussão, como fora proposto por Libâneo (2006).

Há de pensar-se, ainda, se a adequação não deveria vir da própria legislação paulista que, em vez de requerer isso, exigisse alguma outra formação para a ocupação do cargo de diretor escolar.

Cabe ainda ressaltarmos os depoimentos que alicerçaram os estudos de Alves e Sá (2015), Franco (2014) e Honório *et al.* (2018). Isso porque, segundo esses autores, o curso de pedagogia tem sofrido críticas porque, entre outros motivos, não se atualizou. O depoimento da diretora D5 ilustra essa afirmação:

Nossa, eu acho (o curso) muito limitado. Precisaria rever. Eu acho que os cursos de licenciatura pararam um pouquinho no tempo, porque, tudo bem, teoria é importante, Paulo Freire, Vygotsky, Montessori, tudo mais que fundamenta o curso, mas a realidade e o dia a dia estão muito longe da realidade de dentro de uma universidade. [...]. Ontem, inclusive, - na reunião que eu fui - mostrou-se um vídeo no qual mostrava uma sala de cirurgia do século 19 e uma sala de cirurgia de hoje, século 21, uma cabine de piloto de avião do século 19 e a de agora. As diferenças são gritantes. Mas quando mostrou as fotos de sala de aula é o quadro, o professor e o aluno enfileirado. E aí, a gente continua saindo da faculdade dessa maneira, com esse preparo. Que eu vou escrever no quadro, que eu vou copiar, que o aluno vai copiar e eu vou dar um visto e nada muda... (D5).

A literatura aponta que o curso de pedagogia deve ser multifacetado (FRANCO, 2014) para se conseguir atingir o padrão de qualidade social na formação dos profissionais que ocuparam cargos no magistério (HONÓRIO *et al.*, 2018). Nesse sentido, o curso de pedagogia deveria buscar contextualizar seus conteúdos de maneira que os futuros pedagogos, ao se depararem com a realidade historicamente posta no ambiente escolar, saibam lidar com as diversificadas demandas que lhe serão impostas.

Há um trecho da entrevista de uma diretora que aborda essa questão, vejamos:

[...] eu acho que os cursos de pedagogia estão, hoje, deficientes. Eles precisam ser revistos, ganhar uma roupagem nova, para a atualidade que vivemos. Já houve uma mudança do MEC, pois ele era de 3 anos e agora são 4. Mas mesmo assim eu acho que há várias falhas, por quê? Porque atender o aluno de hoje, do 1º ou 5º ano, na questão da alfabetização é um grande desafio. Há a questão da inclusão e a questão da didática inclusiva. Então, dessa forma, eu percebo que hoje os professores saem despreparados para assumir uma sala de aula e eu acho que isso é uma falha do curso em si. (D8).

Muito embora nessa passagem ela se refira unicamente à formação do professor, a partir desse depoimento é possível pressupor que, se mesmo com foco na formação do professor pedagogo o curso não tem dado conta de fazê-lo adequadamente, como esperar que, no âmbito da formação do futuro diretor escolar,

de fato o curso lhes oferece os subsídios necessários para atuar na direção escolar; entretanto, quando focamos na questão burocrática da função de diretor escolar, o curso não tem se mostrado competente para propiciar uma formação que dê conta de ajudar esses profissionais.

Dessa forma, talvez a pós-graduação em educação possa ajudar na diminuição do distanciamento existente entre a teoria e a prática (CONSTANTIN JUNIOR, 2017) do diretor escolar - já que a legislação estadual de São Paulo (SÃO PAULO, 1997; HOJAS, 2015) permite uma ou outra formação para se concorrer ao cargo de diretor de escola nessa unidade federativa. É por isso que a próxima categoria de análise (BARDIN, 2016) visará entender a contribuição da pós-graduação no enfrentamento dos desafios inerentes à gestão escolar.

6.2.4 Categoria 4: A formação continuada do diretor ingressante

De acordo com a definição apresentada por Constantin Junior (2017), a formação continuada é aquela que ocorre após a formação inicial e tem como objetivos: diminuir a distância entre a teoria e a prática efetiva; auxiliar aqueles que estão no início da carreira; ajudar os mais experientes a se atualizar. Entretanto, embora a formação continuada tenha esse caráter repositivo de algo que está faltando ou que está incompleto para o exercício pleno das funções laborais, na área da educação isso não tem se efetivado materialmente (CONSTANTIN JUNIOR, 2017; OLIVEIRA, 2015).

Dessa forma, tendo em vista que, conforme demonstrado nesta pesquisa: a licenciatura em pedagogia tem se mostrado insuficiente para ajudar na capacitação dos diretores escolares; no caso do Estado de São Paulo, pode-se também concorrer ao cargo com uma pós-graduação na área da educação; e a SEE-SP obriga que os diretores ingressantes participem do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola - o qual faz parte do estágio probatório de três anos que os diretores concursados em 2017 deverão passar -, a inferência realizada nessa categoria de análise (BARDIN, 2016) considerou a possibilidade e a necessidade que se tornasse alvo da nossa investigação, tanto a pós-graduação realizada pelos diretores, quanto o curso que eles estão fazendo por meio da EFAPE.

Nesse sentido, com o objetivo de inferir a opinião dos sujeitos desta pesquisa acerca dessas formações, foram feitos os seguintes questionamentos: “Considerando

que você está participando do curso para Diretores Ingressantes, em que medida esse curso vem contribuindo para o aperfeiçoamento de sua prática profissional?"; "Ainda pensando no curso para Diretores Ingressantes, você considera que os conteúdos desse curso estão coerentes com a realidade da gestão escolar?"

A hipótese nessa categoria de análise (BARDIN, 2016) é a que de a formação continuada pode suprimir - ou ao menos diminuir - a lacuna deixada pela licenciatura em pedagogia no que tange a subsidiar os profissionais que desempenham a função de diretor escolar.

As respostas a essas duas indagações sinalizaram que a formação continuada está sim mais próxima da realidade dos diretores ingressantes. A respeito do curso específico para esse público, as respostas demonstram que este tem fornecido conhecimentos necessários para ajudá-los no exercício da sua função.

Com relação à formação continuada, do tipo especialização, uma das diretoras teceu o seguinte comentário:

[...] mostra algumas coisas da administração, questão de documentação, de vida do professor. Mas assim, é tudo por cima, sabe? Você não sabe como é que é, até a hora que você chega aqui. Na hora que você vê esse monte de papel, é, de quinquênio, evolução, é Formulário 17, é Formulário "não sei o quê". Você fica: "Meu Deus, o que que é isso?". É livro ponto... e é funcionário que não vem e assina no dia que vem. Lá eles falam, no curso de pós eles falam tudo isso, porque acontece. E nem com o estágio você não consegue enxergar essas coisas. [...] Então, ajudou de alguma forma, nas rotinas administrativas, mas assim, a gente só aprende mesmo, na prática. Igual dar aula. (D4).

Esse depoimento afirma que os conhecimentos a ajudaram de alguma forma, mas que somente a prática lhe garantiu o aprendizado. Isso vai ao encontro das ideias discutidas a partir de Gatti (2003) e Silva e Sá (2017), uma vez que, para a primeira autora, os conteúdos dos cursos de pós-graduação precisam estar relacionados à realidade de quem aprende e, para os segundos, o problema está no fato de que os diretores de escola tem afirmado ser mais importante os saberes do dia a dia do que os saberes teóricos.

Outra diretora expressa sua opinião sobre esse assunto e nos conta que, no seu entendimento, toda formação é válida para aqueles que trabalham com educação:

Todas capacitações que eu fiz, até uma que poderia, aparentemente, não estar ligada a minha atuação profissional, já me valeu bastante. Porque eu entendo que em tudo você tem um aprendizado, você aprende na vida. Porque nós somos uma pessoa contextualizada. Nós não somos fragmentadas, só somos contextualizadas. O mundo é extremamente interessante e eu como uma cientista, vou em busca das respostas. Porque eu tenho muitas perguntas. (D8).

Nota-se que a diretora, com duas graduações, algumas especializações e os títulos de mestre e doutora, coloca-se nessa fala como cientista que é. Isso nos despertou especial atenção pois outra diretora, que também tem os mesmos títulos, afirmou que esse nível de conhecimento lhe permite olhar para os fatos de uma maneira diferente, graças à sua bagagem teórica:

Eu acho que o mestrado e o doutorado também ajudam. Porque tem muita coisa que você entende, porque você consegue fazer uma leitura de que a coisa está acontecendo de uma forma, mas tem a possibilidade de acontecer de outra. Nós vamos encontrar desafios, mas vamos superar esses desafios, porque queremos chegar em um determinado ponto. Às vezes, quando chegamos um determinado ponto do caminho, encontramos uma barreira e não sabemos como superá-la, acabando por desistir. E se você tem um curso do tipo mestrado ou doutorado, isso te dá muita bagagem teórica, o que te permite fazer outras leituras, te possibilitando chegar em outras metas. (D7).

Esses depoimentos que versam sobre o ensino em nível *stricto sensu* poderiam ser somados a outros e utilizados como incentivo para diretores e professores que se encontram no exercício da função, com a intenção de demonstrarem a aplicabilidade dos conhecimentos e das técnicas de pesquisa adquiridos.

Cabe ressaltar que a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) fala em formação continuada e contínua em serviço. Isso significa que está posto em lei que o profissional da educação deve gozar de tempo específico para estudo, período de licenciamento remunerado e regime de progressão funcional, este último baseado, entre outras coisas, pela titulação.

A esse respeito, mostramos anteriormente que muitos diretores de escola não fizeram ou não completaram cursos de pós-graduação. Estamos falando de 16,6% dos diretores de escola do Brasil e de 20% dos lotados no Estado de São Paulo. Se olharmos para os números daqueles diretores que se titularam mestres e/ou doutores, no Brasil, eles somam apenas 4,9% e, no Estado de São Paulo, 6,5%.

Diante desse cenário, como então interpretar a legislação que afirma que os diretores de escola devem se manter em formação contínua (BRASIL, 1996) e, ainda, promover a formação daqueles que estão sob sua responsabilidade (SÃO PAULO, 2016)? Acerca dessa discussão, uma diretora se pronunciou:

Na hora que eu for sentar para estudar vai chegar alguém, eu vou ter que parar, o telefone vai tocar. Então a gente não consegue parar pra estudar. Eles falam no curso, tem que estar tudo dentro dessas 8 horas diárias, estudar o pedagógico, o burocrático... Então, eu acho que sou muito ruim ainda, porque eu não sei ainda separar meus horários pra dar conta disso tudo. (D4).

Nota-se, portanto, que as muitas tarefas diárias que ela possui (as quais ela chamou de “incêndios”, outrora) não possibilitam que ela separe um tempo para se dedicar aos estudos que ela afirma serem muito importantes e necessários.

A fala da diretora menciona o curso de formação oferecido pela EFAPE, do qual todas as participantes da pesquisa estão participando. Esse curso terá a duração de três anos - mesmo período do estágio probatório dos diretores ingressantes -, é dividido em módulos e o cumprimento de todas as etapas e avaliações é requisito para que o candidato seja efetivado como diretor de escola do Estado de São Paulo.

Sobre esse curso, coletamos opiniões majoritariamente positivas dos participantes desta pesquisa. A diretora que veio do estado do Pará para assumir a direção de uma escola no Estado de São Paulo afirmou que o curso lhe ajudou muito para lidar com as diferenças encontradas:

Olha, para mim tem ajudado, eu acredito, que uns 90% porque, eu volto a minha fala do início, por eu vir de outro sistema de ensino, tudo para mim aqui é novidade. Quando se fala em matriz curricular é novidade, quando se fala na HTPC é novidade, então eu achei muito válido. Eu acredito que se eu não tivesse o curso eu estaria muito mais perdida, teria sido muito mais difícil esse primeiro ano aqui em São Paulo [...]. (D5).

A exemplo das opiniões negativas, a diretora D1 afirmou que o curso tem ajudado “pouco” para o seu aperfeiçoamento e prática profissional e, quando perguntada sobre se os conteúdos estavam coerentes com a realidade enfrentada na gestão escolar, essa diretora respondeu “sim e não, pois fazemos as tarefas duas vezes”.

Contudo, de maneira geral, o que percebemos é que o curso tem ajudado as diretoras e, por isso, foi elogiado em alguns pontos. Um deles foi a questão do momento que as temáticas foram sendo abordadas, pois estava de acordo com o momento vivido por elas na gestão da escola:

[...] eles estão fazendo de uma maneira que está casando os módulos com o que a gente está passando na escola. Então, fim do ano foi sobre autoavaliação, o módulo. E era sobre a autoavaliação que a gente tinha que fazer no fim do ano. Então eles colocaram assim, de um jeito, que está sendo útil, os materiais que eles estão disponibilizando, assim, pra quem é ingressante como eu que não sabia de nada, é maravilhoso. Porque é tudo bem explicado. Olha, está nesse documento, é assim que faz... então esse curso pra mim foi uma grata surpresa. E é gostoso de fazer, sabe? É bem didático e dinâmico. Eu gosto bastante. (D4).

A diretora D7 também elogiou a maneira como os módulos foram pensados pois:

Eu acho que eles organizaram justamente para atender ao cotidiano, para atender o que acontece na escola. Por exemplo agora, eles estão discutindo sobre o currículo, proposta pedagógica, quadro quadrienal... então se você for observar, é justamente isso que nós estamos vendo na escola. No final do ano, eles estavam discutindo sobre avaliação institucional, justamente aquilo que estávamos discutindo na escola. Então tem algumas coisas que eles estão discutindo com a gente, que são coisas que estão acontecendo na escola.

Assim, um ponto que merece ser destacado nesse curso é, como disse a diretora D2, o *timing* em que os módulos foram sendo distribuídos, atendendo à proposta de Gatti (2003) sobre a relação que os conteúdos precisam ter com a realidade vivida pelos sujeitos aprendentes.

Interessante pontuar que o contrário também foi afirmado na revisão bibliográfica. Souza e Gouveia (2010), por exemplo, demonstraram que não se observa grande diferença nos resultados apresentados em pesquisas que compararam diretores com formação em pedagogia e diretores com formação em gestão escolar.

Talvez a questão esteja entorno da contextualização. O conhecimento fornecido pela pós-graduação tem como foco o aluno, mas abrange várias áreas (TORRES, 2015), de tal forma que se deveria ajustar os conteúdos não a partir do que se julga necessário transmitir, mas a partir do que necessitam os atores em cena. Nesse sentido, assim como Torres (2015) notou com os diretores do estado do Rio de Janeiro, percebemos que os diretores de São Paulo também acusaram pouca aderência do curso com as questões administrativas e gestão de pessoas.

Ele está coerente, porém o Diretor lida com outras questões como vida funcional e não recebe formação. (D3).

Esse depoimento guarda relação com o desafio que algumas das diretoras nos relataram na coleta de dados, tendo de lidar com questões burocráticas como aposentadoria, prestação de contas, controle de presença ou administração de verbas, os quais elas não esperavam ter de lidar por serem diretoras de escola.

Ainda sobre esse assunto, uma das diretoras avalia bem o curso, mas pontua:

A questão é: eles pinçam uma situação e junto com essa uma, eu tenho algumas outras. Eles tiveram a preocupação de usar o calendário nosso, dos nossos deveres e colocar os módulos que nos ajudem naquele momento que a gente está trabalhando. Eles tiveram essa preocupação. Isso é muito bom. Mas ele não contempla todos os desafios que a gente, como ingressante, tem no momento. (D6).

Nota-se, mais uma vez, que as diretoras concentram suas queixas sobre as questões técnico-burocráticas da sua função, as quais, como vimos, não foram bem trabalhadas na licenciatura em pedagogia e parece também não o ser no curso voltado aos diretores ingressantes:

Eu acho que o curso traz vários elementos que nós já estudamos lá no curso de pedagogia, e para mim que estudei há muito tempo, já tinham coisas que eu não recordava mais, portanto, eu acho que ele é um curso muito válido.

Assim, a hipótese de que o curso de pós-graduação, em especial o oferecido pela própria SEE-SP, estivesse diminuindo a lacuna deixada pela licenciatura, pode ser considerada verdadeira, muito embora as diretoras ainda tenham feito apontamentos de que ele atende apenas parcialmente àquela dimensão que nos pareceu ser a mais carente de subsídios, a dimensão técnico-burocrática.

Novamente, utilizamos o recurso da montagem da nuvem de palavras para ilustrar as palavras que apareceram com mais frequência nas respostas dos participantes às perguntas dessa categoria.

Figura 13 - Nuvem de palavras para o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola



Fonte: Dados da pesquisa. Extraída da análise do software *WordClouds*.

Observa-se, na Figura 13, que o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola aparece destacado na imagem, assim como as palavras: escola, trabalho, discutindo, momento, módulo, realidade, válido. Esses

achados legitimam nossa análise feita a partir dos dados coletados na fase de pesquisa de campo e vão ao encontro do que a literatura da área preza para a materialização de um curso em nível de pós-graduação.

Isto posto, uma proposta de intervenção na materialidade foi pensada, com vistas a colaborar com os diretores escolares. Essa proposta será apresentada e discutida na próxima seção deste texto.

7 PRODUTO: WEBSITE DIRETOR ESCOLAR

O curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul prevê que, ao término do curso, o aluno elabore dois produtos, quais sejam, o Trabalho Final de Curso, e um segundo produto, que se concretizará como elo entre a pesquisa e o objeto e o ambiente investigado.

Essa opção está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009), a qual regulamenta o objetivo primeiro do Mestrado Profissional, que, em síntese, busca “[...] capacitar os profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009, p. 21).

A despeito das críticas acerca da dicotomia entre teoria e prática, cujo pressuposto está na afirmação de que, enquanto o mestrado acadêmico promove a formação de pesquisadores e docentes, o mestrado profissional forme profissionais para o mercado de trabalho (OSTERMANN; REZENDE, 2009), esta pesquisa entende que, além da qualificação profissional, o egresso do curso de mestrado profissional retribui à sociedade não apenas um produto que poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas também um profissional comprometido com a transformação social.

Para Chisté (2016), é necessário que rompemos com a dicotomia que sustenta a ideia de que, de um lado, estarão aqueles que raciocinam (mestrado acadêmico) e, de outro, os que executam (mestrado profissional).

Destarte, não fugindo à regra, esta pesquisa se propôs a construir um segundo produto que estivesse em consonância com os achados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo empreendidas. Por isso, para que esse segundo produto não se configurasse como algo desconexo da realidade enfrentada pelos diretores de escola ingressantes do Estado de São Paulo, em nossa coleta de dados, incorremos ao seguinte questionamento: Na sua opinião, o que poderia ser feito para ajudar os Diretores Ingressantes no enfrentamento de desafios no cotidiano escolar?

As respostas obtidas foram, assim como nas demais categorias, analisadas e submetidas à etapa de inferência (BARDIN, 2016). Além disso, elaborou-se um quadro com a reunião dos dados já anteriormente tratados, acrescidos dos dados extraídos do questionamento sobre o que poderia ser feito para ajudar os diretores ingressantes. O resultado pode ser visualizado no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Função, desafios, formação e sugestão de produto

Diretor	É função do diretor de escola	Desafio(s)	Formação Inicial (Pedagogia)	Formação Continuada (EFAPE)	O que poderia ser feito para te ajudar?
D1	Gestar políticas públicas.	O estágio probatório.	Defasada e inconsistente.	Ajudou pouco.	Mais parceria nas orientações.
D2	Ser um profissional multitarefas.	Conseguir mudar o que está consolidado.	Não a amparou para a função.	Ajudou bastante, porque propicia troca de práticas e situações.	Visitas técnicas para analisar <i>in loco</i> .
D3	Dar conta das diversas dimensões da escola.	Muito trabalho burocrático, o que compromete o pedagógico.	Forneceu pouco subsídio para enfrentar os desafios.	Coerente, no tempo certo. Mas não trata de todas as questões.	Formação para lidar com situações: vida funcional; administração de verbas; patrimônio escolar.
D4	Apagar incêndios, geralmente relacionados ao aluno.	Lidar com o tamanho da escola.	(Não se formou em pedagogia)	Surpresa positiva. Os módulos casam com o momento vivido na escola.	Acompanhar outro diretor experiente antes de assumir o cargo; Ter direito a um tempo específico para estudar.
D5	Comandar o movimento/ritmo da escola.	Mudança de sistema de ensino (São Paulo é muito grande, muita gente envolvida).	Muito limitada. Precisava ser revista para atender às demandas de hoje (do professor ao aluno)	Tem ajudado. Por vir de outro sistema, o curso tem ajudado a entender o sistema do Estado de São Paulo.	Período de adaptação aliado à fundamentação teórica. Menos reuniões na DE. Mais tempo para resolver as solicitações.
D6	Dar conta de tudo, do administrativo ao pedagógico (pessoas, conflitos, equipe, financeiro).	O acúmulo de demandas (de várias naturezas).	Ajudou a dar conta das questões pedagógicas, somente.	Bom, mas trata questões pedagógicas que já vimos na pedagogia. Precisava ser mais abrangente.	Mais encontros entre pares, como os que acontecem no curso.
D7	Cuidar para que tudo funcione, permitindo a aprendizagem do aluno	Lidar com a parte administrativa de prestação de contas e administração de recursos.	Ajudou a ampliar a visão dos fatos.	Bom. Relembra questões da pedagogia e acontece no tempo das demandas da escola.	Período de inserção na função antes de assumir o cargo. Mais proximidade à supervisão. Mais valorização dos profissionais da educação.
D8	Ser um burocrata.	Aceitação da equipe. Excesso de legislação, de tarefas, de cobrança.	Incompleto. Ajudou apenas por ser uma exigência.	Ajuda. Está acompanhando as demandas da escola.	Deixar os conteúdos do curso disponíveis para consulta. Mais apoio ou suporte da DE e supervisão.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

O Quadro 4 permite-nos visualizar as opiniões que se apresentaram mais explícitas nas falas dos diretores participantes. Entretanto, como já mencionado anteriormente, a escolha pela realização da pesquisa de campo (CERVO; BERVIAN, 2002; GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2017) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) não foi sem sentido. Sabíamos, à luz dos autores, que essa opção nos permitiria ir além, justamente porque nos municiaria de informações que, sem esse tipo de coleta e/ou análise, poderiam passar por despercebidas.

Nesse sentido, convém mencionar que alguns conceitos e/ou ideias trazidos nas falas dos diretores nos chamaram atenção, seja pela sua repetição por diferentes sujeitos, seja pela sua significância para a compreensão do objeto de estudo. Uma das diretoras, por exemplo, comentou:

Parabéns pela iniciativa de olhar para uma situação tão esquecida como o diretor ingressante e seus dilemas. (D2).

Outra diretora contou-nos que agradeceu aos professores/formadores do curso de diretores ingressantes da SEE-SP por eles terem proporcionado momentos de diálogo entre os presentes:

Eu lembro que no primeiro dia, na primeira formação que tivemos, quando acabou, eu chamei o (nome do formador) e a (nome da formadora) e falei "Eu queria agradecer muito vocês por essa oportunidade, porque o trabalho do diretor é solitário!". Eu não tenho com quem dividir minhas frustrações. Eu não posso chamar um professor aqui e falar que eu estou cheia de problemas e você precisa me ajudar. Eu não posso fazer isso. Então, você acaba levando pra casa muita coisa, engolindo muita coisa. Tem dia que a gente precisa botar pra fora, senão a gente fica mal. E ali é um espaço que a gente tem pra fazer isso e aí uma colega fala: passei por isso, melhorou, fiz tal coisa. No outro dia eu tô (sic) um pouco melhor e um colega não, então ela ouve, eu ajudo. Isso tem sido excelente pra gente. (D6).

Outra fala parecida sobre dividir as frustrações e os desafios com colegas que estejam vivenciando dificuldades iguais ou parecidas à frente da gestão escolar foi repetida por mais uma das diretoras entrevistadas:

A função de diretor é muito solitária. Por exemplo, quem é o outro diretor? É o da escola do lado. Só que ele tem os problemas dele e se ele discutir os problemas dele comigo, vai virar o "muro das lamentações". Ao passo que o professor não, ele tem o professor aqui, eles conversam, eles trocam figurinhas... o diretor não. Então é uma função solitária. A gente depende sim do supervisor, mas eu acho que a função do supervisor ainda não está boa. (D8).

Essa referência à sensação de solidão foi encontrada em muitos dos discursos dos diretores participantes desta pesquisa. A nosso ver, essa retratada solidão não

está ligada a uma possível dificuldade em delegar e compartilhar tarefas, da divisão do trabalho de direção ou das decisões de âmbito escolar, mas, sim, da dificuldade em se estabelecer relações pessoais dentro desse ambiente, as quais lhes permita o compartilhamento de ideias, frustrações, opiniões, etc. A utilização de tecnologias como aplicativos de troca de mensagens por meio do celular, *e-mails*, entre outros, tem diminuído essa sensação de isolamento, mas ainda assim esse profissional se percebe solitário no enfrentamento dos desafios que o cotidiano escolar lhe empreende.

Para prosseguirmos no raciocínio que nos levará ao produto, convém antes esclarecer que, uma vez que todas as entrevistas aconteceram nas escolas onde as diretoras trabalham, em alguns casos, as diretoras se ofereceram para mostrar as instalações e, talvez por já estarem um pouco mais familiarizadas com o entrevistador - ou por não estarem com suas falas sendo gravadas -, fizeram comentários que, a nosso ver, contribuíram para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa. Nesses casos, as falas trataram de situações diversas, por exemplo:

- Resistência dos funcionários que estão na escola a mais tempo.
- Boicote de pares ou superiores que negaram auxílio.
- Dificuldade de fazer-se ouvida/respeitada em decorrência da idade e suposta falta de experiência.
- Fadiga e dificuldade de dar conta das tarefas.
- Sentimento de incapacidade, desespero, frustração e solidão.
- Procura por acompanhamento psicológico.
- Contato com pares para buscar ajuda.
- Pesquisa por ajuda (para o enfrentamento dos desafios) na internet.
- Desvalorização dos profissionais e da educação como um todo.

Assim, essas diretoras que de maneira uníssona asseveraram sua preocupação e seu empenho em prol de uma educação de qualidade para uma população tão sofrida e esquecida demonstram carecer de algo como um acompanhamento ou um instrumento de comunicação que lhes permitisse se expressar e, principalmente, buscar respostas ou ideias para a resolução de seus desafios por meio de experiências vivenciadas e compartilhadas por seus pares.

A ideia, portanto, contemplando a construção do segundo produto desta pesquisa, foi a construção de um *website* que permitisse a interação entre os diretores

de escola - a princípio, do Estado de São Paulo. Esse *website* disponibilizaria conteúdos acadêmicos científicos sobre educação e gestão/administração escolar, além de possuir locais para criação, acompanhamento e participação de fóruns de discussão acerca de temas que os próprios diretores sugerissem por conta própria - criando um fórum de discussão - ou sugerissem ao moderador/administrador do *website*.

O objetivo desse *website* é colaborar com os diretores de escola no enfrentamento de questões diversas (prestação de contas, problemas de ordem disciplinar, problemas com a equipe de profissionais da escola, problemas com a supervisão, entre outros), de maneira que a partir do compartilhamento das situações que estejam lhe afligindo, a troca de experiência e/ou sugestões com seus pares, permita-lhe tomar conhecimento de possibilidades para a resolução do desafio que está posto.

Isso vai ao encontro do afirmado por Myrtes Alonso (2007) acerca das mudanças e das transformações em decorrência do desenvolvimento tecnológico. Segundo a autora, essas mudanças "[...] provocam alterações nos modos de viver, na interação social, no trabalho, enfim, em todos os aspectos da vida humana" (ALONSO, 2007, p. 27).

Assim sendo, julgamos que a criação de um instrumento *online* de interação e de compartilhamento de informações seria uma boa maneira de atender às características de uma sociedade que muito tem mudado após o advento da Revolução Tecnológica (ALONSO, 2007). Hoje, não basta ter conhecimento sobre algo, é necessário aplicar e transformar em realidade aquilo que se conhece. É preciso considerar que convivemos em um ambiente instável e altamente dinâmico nas relações nele construídas, em que a informação está disponível a todos e o trabalho em equipe é importante e fortalecedor de empatia.

Nesse sentido, convém explicitar que entenderemos a utilização desse tipo de ferramenta eletrônica (o *website*), porque

[...] entendemos que a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação não se dá por simples transferência de equipamentos, conexões e instruções, num vácuo humano e ideológico, mas é permeada pelos significados atribuídos a esses processos e equipamentos no contexto de sua recepção. (STAROBINAS, 2008, p. 6).

Se estamos em uma sociedade conectada e que critica o anacronismo dos métodos de ensino, porque não se utilizar dessa ferramenta que se mostra importante na aprendizagem por possibilitar, entre outras coisas, a construção de um clima de naturalidade para a manifestação da dúvida, sem perder de vista que, mesmo aqueles que pouco se manifestam, a partir da leitura do que já está posto, “[...] o expõe ao contato com diferentes possibilidades de estruturação de réplicas para um mesmo enunciado” (STAROBINAS, 2008, p. 161), de forma a já contribuir com a reunião de informações que lhe poderão servir para o enfrentamento de seus desafios.

Não obstante, também foram observadas as afirmações de Fonseca (2001) a respeito da grande variedade de agentes estressores atuantes na sociedade atual, os quais exigem dos homens adaptações e readaptações constantes, de tal forma que acaba por aumentar as chances de se entrar em um estado de constante tensão. De acordo com a pesquisadora, são muitos os autores, estudos e pesquisas que “[...] revelam que o ambiente e a pressão sobre determinadas tarefas têm alterado experiências de trabalho e seus significados, fatos que afetam a estrutura psíquica dos indivíduos” (FONSECA, 2001, p. 48).

Considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, o que se intenciona com esse Produto (*website*) é, portanto, que os diretores se sintam menos solitários e mais pertencentes a essa grande comunidade de profissionais que estão, dia após dia, em busca de oferecer um futuro melhor para a população estudante do Estado de São Paulo e de todo o país.

A estrutura do *website*

Para a construção do *website* “Diretor de Escola”, foi utilizada a plataforma online de construção de sites “Wix.com”. Nela, estão disponibilizadas opções gratuitas ou pagas de páginas de internet totalmente editáveis. Logo, uma vez dominadas as ferramentas de criação do *website*, procedemos à sua estruturação em quatro páginas: *Home*, Fórum, Bibliografia e Contato.

Na página inicial (*Home*), estão dispostos os *links*/botões de navegação para as outras quatro páginas do *website* (Figura 14). Também está posta uma breve apresentação, a qual detalha quais os motivos que nos levaram à criação desse sítio eletrônico. Além disso, foi colocado um mural com informações de eventos concernentes à área da educação, o qual será alimentado com informações que

poderão ser trazidas pelo administrador ou pelos próprios usuários por meio do canal de “Contato”.

Figura 14 - Página inicial do *website* “Diretor de Escola”



Fonte: Imagem extraída do *website* construído na plataforma *Wix.com*

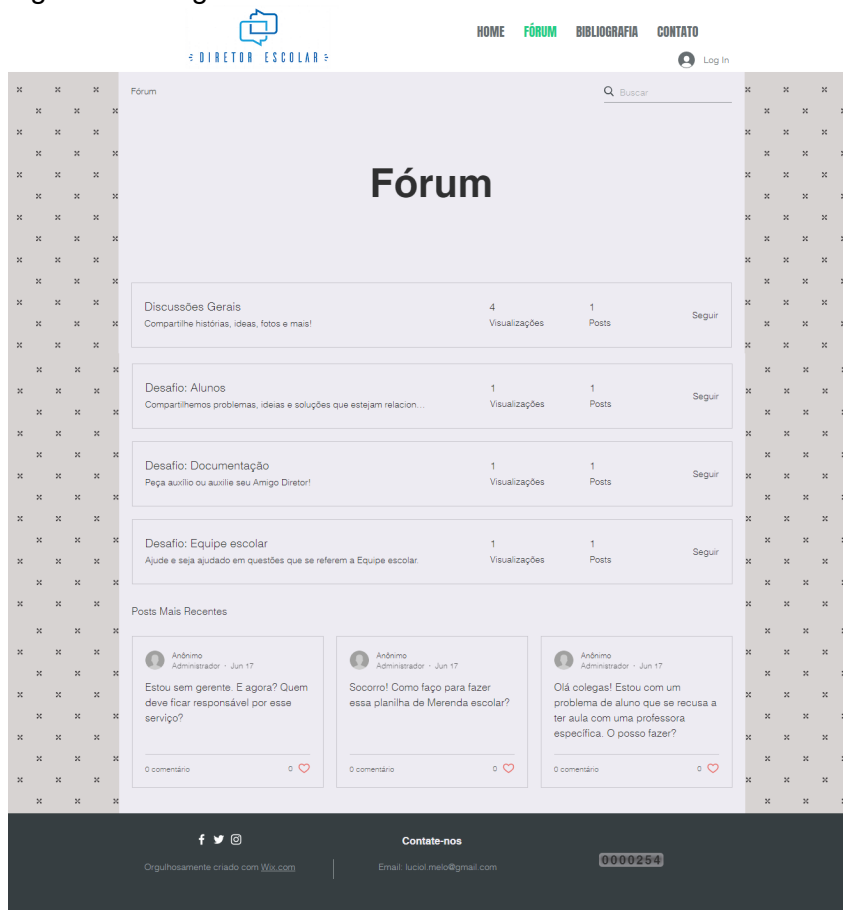
Consta na página inicial ainda aquilo que optamos por chamar de “Links úteis”. Esses links direcionam o visitante do *website* a algumas páginas da internet que julgamos utilitárias aos diretores que estivessem navegando pelo *website*. Foram

adicionados *links* para as páginas do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, da Escola de Formação - EFAPE, do Portal do Servidor público do Estado de São Paulo, do Inep e do QEdU.

Há também a ferramenta de disparo de notificação de atualizações do *website*. Uma vez inscritos, esses usuários serão avisados quando houver alguma atualização no *website*. Para isso, basta que o interessado se cadastre colocando seu endereço de e-mail no campo específico inserido na parte inferior da página “Inicial”.

Na sequência, a próxima página é aquela que materializa a intenção primeira da construção do *website*, qual seja, a página onde está o Fórum de Debate (Figura 15).

Figura 15 - Página "Fórum" do *website* "Diretor de Escola"



Fonte: Imagem extraída do *website* construído na plataforma *Wix.com*

Nela, estão dispostas as categorias ou seções de debate, as quais contam com uma questão norteadora ou comentário inicial que busca expressar uma angústia ou desafio que carece ser compartilhado entre os pares. Nela, os usuários podem visualizar as questões já postas e fazer comentários ou, ainda, criar uma nova discussão, de tal forma que isso viabiliza a troca de experiências, opiniões,

impressões; enfim, de diferentes possibilidades de enfrentamento aos desafios que se colocam aos diretores de escola.

A terceira página, “Bibliografia recomendada” (Figura 16), compreende o local onde ficarão expostas as referências das obras que estejam disponíveis na internet, que tratem da temática da educação e, mais especificamente, da gestão escolar.

Figura 16 - Página "Bibliografia recomendada" do *website* “Diretor de Escola”



Fonte: Imagem extraída do *website* construído na plataforma *Wix.com*

As referências obedecem ao padrão ABNT e estão separadas em três categorias: 1. Clássicos/Teoria Política; 2. Administração/Gestão Escolar; 3. Formação do Diretor/Gestor Escolar.

Para a visualização dos arquivos/textos, não é necessário qualquer tipo de cadastro por parte dos usuários da página. Basta apenas que este proceda à busca

na internet, utilizando-se da ferramenta de busca que mais lhe aprouver. Objetiva-se, com isso, disponibilizar literatura acadêmica aos interessados, de forma a promover a formação contínua que deve experimentar todo profissional da educação, entre eles inclusive, nosso foco, o gestor escolar.

A última página é a página de “Contato” (Figura 17). Uma mensagem – “Olá, meu nome é Lúcio e sou o criador do *website* Diretor Escolar. Será um enorme prazer receber sua sugestão ou crítica” - apresenta o responsável pela página na internet e convida o usuário a deixar sua opinião sobre o que lhe convir.

Figura 17 - Página "Contato" do *website* “Diretor de Escola”

A imagem mostra a interface de uma página de contato em um navegador. O título é "Contate-nos". Abaixo dele, há um texto de boas-vindas: "Olá, meu nome é Lúcio e sou o criador do website Diretor Escolar. Será um enorme prazer receber sua sugestão ou crítica." À esquerda, há um formulário com campos para "Nome *", "Email *", "Assunto" e "Mensagem", seguido por um botão "Enviar". À direita, há um ícone de uma caixa de e-mail e o texto "= DIRETOR ESCOLAR =". O fundo da página é uma imagem de um píer sobre a água. Na barra de rodapé, há ícones de redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram), o texto "Contate-nos", o endereço de e-mail "Email: lucio.melo@gmail.com" e o número "0000254".

Fonte: Imagem extraída do *website* construído na plataforma *Wix.com*

A página de contato trata-se de uma ferramenta comum em *websites* atuais e permite que o usuário envie mensagem para o administrador da página, com sugestões, críticas, elogios, etc.

Com vistas a criar relacionamento entre as partes, essa página do *website* busca possibilitar contato fácil e rápido entre usuário e administrador da página na internet.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início das discussões teóricas a respeito da administração escolar, segundo Drabach e Mousquer (2009), na década de 1930, por parte de autores como José Querino Ribeiro, Myrtes Alonso, Manoel Bergström Lourenço Filho, Heloísa Lück, Anísio Teixeira, Vitor Henrique Paro, entre outros, o diretor de escola passou a ocupar papel de destaque nas análises em torno da educação - pública, especialmente.

Esse destaque esteve relacionado, muitas vezes, às visões que se poderia ter acerca de sua função e, portanto, do seu papel à frente da instituição escolar. Se a visão estivesse mais próxima daquela que se convencionou chamar de perspectiva liberal da administração escolar (ALONSO, 2004; LOURENÇO FILHO, 2007; RIBEIRO, 2005), sua função seria administrar a escola de maneira centralizadora e com vistas à reprodução e ao respeito às regras do Estado (PARENTE, 2017), ou seja, aquilo que Paro (2012) e Oliveira (2013) chamaram de: mero preposto do Estado. Se, por outro lado, o ponto de vista fosse a perspectiva crítica da administração escolar (PARO, 2012), esse diretor teria como função conduzir a escola de maneira democrática e participativa, fomentando a participação coletiva nas decisões do contexto educacional.

Ocorre que a educação se materializa histórica e processualmente incorporando os sinais da luta por representação de interesses nas diversas esferas da sociedade, os quais, muitas vezes, são difusos e antagônicos entre si. Fato é que, a partir do momento que se percebe a influência do diretor na obtenção de melhores ou piores resultados, seu perfil, a forma de provimento ao cargo, sua formação, suas habilidades e suas competências irão tornar-se objeto de muitos estudos acadêmicos.

Nesse contexto, chamou-nos atenção posicionamentos como o de Alonso (2007) que afirma que os diretores escolares estão frequentemente descompromissados com a questão pedagógica e tendenciosos a atribuir a culpa, pelos maus resultados do desempenho escolar, aos professores e aos coordenadores pedagógicos com quem trabalha. Para a transformação desse cenário, afirma a autora, é necessário que os diretores sejam menos acomodados, mais participativos, mais éticos e democráticos.

O contato com tal perspectiva de análise da materialidade histórica nos despertou o interesse investigativo em torno da questão. As leituras proporcionaram-

nos contatos com outros pontos de vista, nos quais o diretor escolar não se encontra acomodado, mas, ao contrário, pressionado, atarefado e malformado - para citar alguns poucos exemplos.

Destarte, foi a partir do contato com ambas as maneiras de enxergar a atuação do diretor escolar que surgiu o objetivo desta pesquisa, qual seja, o de arrolar os principais desafios enfrentados pelos diretores em seu primeiro ano no exercício do cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A intenção de arrolar os principais desafios a partir da perspectiva do próprio diretor buscou confrontar o que está sendo dito por alguns teóricos e o que está sendo vivenciado na materialidade histórica pelos próprios diretores de escola. A escolha por este perfil específico de diretor - Diretores ingressantes no concurso da SEE-SP - deu-se, pois, como pudemos observar, o Estado de São Paulo possui uma legislação específica para o provimento do cargo de diretor escolar, exigindo do interessado formação mínima, prévia experiência no magistério, participação no concurso de prova e títulos e aprovação no curso para diretores ingressantes. Dessa forma, à primeira vista, o Estado de São Paulo aparentou ter pleno conhecimento do perfil profissional necessário para a atuação no cargo de diretor de escola nesse estado. Ledo engano.

A pesquisa demonstrou que os diretores ingressantes acabam por se deparar com outros desafios, além dos já apontados pelos pesquisadores da área, que, a nosso ver, estão intimamente ligados ao tamanho e à diversidade características do sistema de ensino do Estado de São Paulo. Suas falas revelaram a existência de desafios pessoais, formativos e psicológicos que se fizeram presentes a partir, principalmente, das questões burocráticas que lhe foram atribuídas no exercício da função de diretor escolar.

Por sua vez, na outra temática que essa pesquisa buscou abordar, qual seja, a opinião desses diretores acerca de qual seria sua função na instituição escolar, o objetivo foi atingido. As respostas mostraram indubitavelmente que as diretoras carregam naturalmente - no sentido de não questioná-lo - o estigma historicamente construído do Diretor como figura superior na hierarquia escolar, se considerando inteiramente responsáveis pelo pleno funcionamento de todas as dimensões que esta instituição compreende. Sinalizaram, ainda, que embora estejam absolutamente conscientes de que o papel da escola é ensinar e que o foco principal deve sempre decair sob a questão pedagógica com vistas ao sucesso educacional do aluno, a

maneira como funciona a dinâmica escolar, acaba por afastá-los dessa dimensão, colocando-os a serviço, ora das questões burocráticas oriundas do sistema fiscalizador e transferidor de responsabilidades, ora das questões humanas que se afloram e se potencializam dentro de um ambiente de convívio diário entre indivíduos históricos e socialmente distintos, sejam eles alunos, sejam eles os membros da equipe escolar formada pelos seus assistentes, professores, inspetores, entre outros.

Quanto ao objetivo de apreciar as contribuições da formação inicial e continuada para a prática profissional do diretor escolar, este fora atingido, demonstrando que, do ponto de vista da formação pedida no aparato jurídico-legal que regulamenta os concursos de diretores escolares no Estado de São Paulo – licenciatura em pedagogia e/ou pós-graduação na área da educação –, esta primeira se mostrou marcadamente insuficiente para ajudar os diretores ingressantes no enfrentamento de seus desafios no primeiro ano de gestão escolar.

As falas das diretoras participantes sinalizam que, do ponto de vista pedagógico, a somatória dos conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia com o tempo de experiência no magistério - outra exigência para o pretendente ao cargo de diretor de escola no Estado de São Paulo – dá conta de lhes ajudar no enfrentamento dos desafios oriundos dessa dimensão, a dimensão pedagógica. Entretanto, quanto às questões de âmbito administrativo-burocrático, os depoimentos tornam-se uníssomos ao afirmar que o curso de licenciatura em pedagogia não lhes fornece subsídios suficientes para o enfrentamento dos desafios procedentes dessa outra dimensão, a dimensão burocrática da gestão/administração escolar.

Cabe mencionar que, conforme posto há pouco, os desafios mais presentes nesse primeiro ano dos diretores ingressantes foram aqueles que se circunscrevem prioritariamente na dimensão burocrática da gestão, de tal modo que, se o curso de licenciatura reconhecidamente não fornece subsídios para esse enfrentamento, a crítica a este curso é, principalmente, decorrência da sua falta de contextualização para com a realidade vivenciada pelos diretores de escola na atualidade.

Também convém trazer à discussão a questão de que talvez não seja uma particularidade da pedagogia o fato de que esse tipo de formação - a superior - parece não estar conseguindo dar conta de ajudar os profissionais formados nela. A abertura do Ensino Superior aos grandes grupos educacionais privados - que enxergaram a educação com um bom nicho de mercado -, têm empobrecido a formação no Ensino

Superior brasileiro, de forma a contribuir cada vez menos para o enfrentamento dos desafios que a realidade do mundo do trabalho oferece aos seus formandos.

Ainda a respeito da sua formação, as diretoras participantes da pesquisa demonstraram que os cursos de pós-graduação têm colaborado apenas em parte com o enfrentamento dos desafios. No que tange ao curso obrigatório exigido pela SEE-SP ministrado na EFAPE, este tem pecado por ser predominantemente realizado a distância e por não contemplar as particularidades enfrentadas pelas diretoras. Entretanto, o curso recebeu elogios por ter se apresentado concernente às questões vivenciadas no cotidiano escolar, pela distribuição das temáticas tratadas em consonância com as exigências burocráticas pedidas pela SEE-SP, pelo seu rico material instrucional e pelas ricas vivências em grupo, que permitem que ocorra entre os participantes, o compartilhamento das dificuldades, a troca de experiências e a empatia entre os pares.

Destarte, quanto ao ajuizamento do curso para diretores ingressantes, este objetivo foi parcialmente atingido, uma vez que não foi possível ter contato com o plano de ensino ou com material instrucional do curso. Dessa forma, nossa análise deu-se unicamente pela opinião dos sujeitos da pesquisa.

De maneira geral, portanto, interpretamos que esses resultados trazem importantes constatações a respeito da realidade vivenciada por esses diretores ingressantes; além disso, podem instigar novas hipóteses investigativas; entretanto, não devem ser generalizados, pois, considerando-se que se referem tão somente às concepções trazidas por esse grupo composto por oito diretores ingressantes, não expressa o ponto de vista da totalidade de sujeitos na condição de diretor ingressante no Estado de São Paulo. Dessa forma, por exemplo, recomendar-se-ia a ampliação da pesquisa para as outras Diretorias Regionais de ensino da SEE-SP, abrangendo mais sujeitos e suas concepções.

Isso posto, fizemos a proposição de um *website* (www.luciolmelo.wixsite.com/diretorescolar) que intencionou permitir e fomentar a troca entre pares, de informações, de desafios, de dúvidas, de angústias, de frustrações, de dicas, de experiências, etc., em busca de minimizar a sensação de solidão e de frustração que algumas das diretoras participantes desta pesquisa retrataram sentir.

Convém ressaltarmos a relevância de pesquisas exploratórias como esta, que se colocam como possibilidade de chamar atenção para a realidade vivenciada na

gestão escolar. De nada adiantará continuar elaborando condutas ideais, cobrando resultados ou avaliando suas competências, se as pesquisas não ouvirem nem darem voz ao discurso de quem vive a educação na escola ou na sala de aula.

A teoria deve embasar a prática, tal como a prática também deve embasar a construção teórica a seu respeito. Diretrizes, manuais de conduta ou discussões acerca da formação de nada adiantarão se não se sabe antes, o que os atores principais desta história verdadeiramente necessitam para continuar atuando em prol da materialização de uma educação de qualidade para o povo brasileiro.

Julgamos oportuno, portanto, salientar nossa posição favorável à produção acadêmico-científica que se contextualize à realidade dos sujeitos investigados, e não somente busque contextualizar sugestões de novas práticas. Que novas investigações sejam idealizadas e materializadas na área da educação, a partir das dificuldades dos profissionais atuantes, buscando-se intervir a partir desses dados.

De nossa parte, intencionamos dar continuidade a essa investigação - se possível, com os mesmos sujeitos da pesquisa – à procura de analisar se houve ou não alteração na sua percepção acerca dos desafios enfrentados na gestão/administração escolar depois de algum exercício do cargo. Por enquanto, nós vos suplicamos: diretores escolares, uni-vos.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambao. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p. 31-50, 2008.

ABDIAN, Graziela Zambao. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018.

ABDIAN, Graziela Zambao; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno. Desafios teóricos-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr./jun. 2016.

ABDIAN, Graziela Zambao; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013.

ALONSO, Myrtes. **Gestão escolar: revendo conceitos**. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ALONSO, Myrtes. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. (orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. 2. reimp. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 23-38.

ALVES, Jurema Silvia de Souza; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991278>

AMORIM, Antonio; MATTA, Alfredo Eurico da; FREITAS, Kátia Siqueira de. O retrato holográfico do gestor da escola básica e a necessidade de novas possibilidades gestoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1802-1819, jul./set. 2017.

ARF, Fabiana Aparecida. **O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2007.

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola, um reexame. **Idéias**, São Paulo, 1993. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/ideias_16_p037-046_c_cr.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 67, p. 39-54, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BLOOM, Benjamin Samuel; KRATHWOHL, David Reading; MASIA, Bertram B. Introdução e explicação. In: BLOOM, Benjamin Samuel; KRATHWOHL, David Reading; MASIA, Bertram B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Editora Globo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972. p. 1-12.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20-21, 29 dez. 2009.

BUENO, Edna Maria Gomes da Silva. **A dimensão pedagógica do papel do diretor na gestão escolar: análise do progestão - programa de capacitação a distância para gestores escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.** 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FEDRE, Júlio Penna. José Querino Ribeiro: o fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 585- 604, 2016.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes no Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP.** 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, São Paulo, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez Editora, 1994. p. 13-69.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, S. F. **Reforma Sanitária: em busca de uma teoria.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 47-60.

COUTO, Berenice Rojas. Direitos Sociais: sua construção na sociedade contemporânea. In: COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 33-137.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos, vol. 168).

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.979-992, set. 2014.

FLICK, Uwe. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 7-14.

FONSECA, Candida Clara de Oliveira Pereira. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da Rede Pública no Estado de Minas Gerais**. 2001. 226 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FONSECA, João Pedro da. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?, de Maria de Fátima Costa Félix. **Revista da Faculdade de Educação USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 365-368, 1984.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação, Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GARCIA, Paulo Sergio; BIZZO, Nelio. Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: o que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 83-96, jan./abr. 2017.

GARCIA, Paulo Sergio; MIRANDA, Nonato Assis. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, out./dez. 2017.

GARCIA, Paulo Sergio; COSTA, Valdirene Rodrigues; ZANUTTO, Marcos Vinicius. Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 309-326, 2015.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul./set. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados da Aneb e da Anresc 2013**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados da Aneb e da Anresc 2015**. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados da Aneb e da Anresc 2017**. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso de flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 843-876, out. 2006.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar**: curso básico. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

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

MACHADO, Nilson J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 137-155.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Administração escolar no Brasil (1935-1968)**: Um campo em construção. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 38, p. 130-144, 2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. Polo sobre avaliação quantitativa e qualitativa. In: MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 107-144.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Introdução à administração**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2004.

MIRANDA, Nonato Assis; VERASZTO, Estéfano Vizconde. A formação inicial do gestor educacional na região do Grande ABC Paulista. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 166-178, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, mar. 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho de. A formação do diretor escolar e a qualidade da educação pública. In: CONGRESSO NORDESTINO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 5., 2014, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: Uespi, 2015. p. 67-74.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. O estudo da escola e a construção de uma nova teoria de administração escolar: dois novos desafios para a pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. (Org.) **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. Curitiba: Appris, 2013. p. 13-33. (Coleção educação).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC/Rio/005, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

OYAMA, Edison Riuitiro. A democratização do ensino com Anísio Teixeira versus educação brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 5, n. 5, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.5i5.p4617>

PARENTE, Juliano Mota. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio/ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003a.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003b.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

RAMÍREZ, Gustavo Ramos. La dirección escolar eficaz: un estudio multinivel en educación secundaria en El Salvador. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 69, p.187-206, 2015.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, set. 2016.

REIS, Pedro. A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 1., 2015, Algarve. **Seminários e Colóquios**. Portugal: Conselho Nacional de Educação, 2015. p. 284 - 291. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

RIBEIRO, José Querino. Planificação educacional (planejamento escolar). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005.

SANTOS, Catarina Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância. 2008. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários Para Os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e Dá Outras Providências Correlatas: Atualizada até a Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação nº 111, de 1 de fevereiro de 2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares Para A Formação de Docentes Para A Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, Oferecidos Pelos Estabelecimentos de Ensino Superior Vinculados Ao Sistema

Estadual: Deliberação CEE Nº 111/2012. São Paulo, SP: DOE, 03 fev. 2012. 2012, Seção 1, p. 46-49.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

SÃO PAULO. (Estado). **Diretrizes de formação continuada para gestores da SEE-SP**. 2017. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2019.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 56, de 14-10-2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTN. Acesso em: 16 jan. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SCHNEIDER, Gabriela. Resenha: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. **Jornal de Políticas Educacionais**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 1-5, 31 dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v3i6.20538>.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado Pela Anpae**, [s.l.], v. 31, n. 3, p.493-510, 1 jun. 2015.

SEVERGNINI, Elizandra *et al.* Administração de uma escola estadual dado as burocracias impostas pelo Estado: Proposição de um modelo conceitual da gestão pública. In: ENCONTRO DA ANPAD, 52., 2018, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2018. p. 1-16.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação das políticas sociais: concepção e modelos analíticos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 53, p. 74-79, mar. 1997.

SILVA, Guilherme Rego; SÁ, Virgínio Isidoro Martins. O diretor escolar em Portugal: Formação e Perfil Profissional. **Revista Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 62-81, 28 abr. 2017.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lucia Helena G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601470>.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 173-190, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602010000400009>.

STAROBINAS, Lilian. **Interação de professores em fóruns eletrônicos: Um estudo de caso do programa Educar na Sociedade da Informação**. 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Educação, Ensino de Ciências e Matemáticas) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

THURLER, Monica Garther. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* (orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a. p. 61-87.

THURLER, Monica Gather O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* (orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002b. p. 89-111.

TORRES, Jani. **A formação básica do gestor escolar enquanto membro do processo seletivo interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: o caso da Regional Serrana II**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Acesso em: 4 mar. 2019.

UNESCO; OIT. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Organização Internacional do Trabalho. **A recomendação da OIT/UNESCO de 1966**

relativa ao Estatuto dos Professores e a recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. [s.l.]: UNESCO, OIT, 2008.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo Roberto; SAWADA, Anunciata. Análise de conteúdo de nuvens de palavras produzidas na comunidade virtual "hepatite C". In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 5., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos** [...]. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/53636490710/20>. Acesso em: 17 maio 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Buenos Aires, n. 67, p. 19-38, jan./abr. 2015.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016.

ZIENTARSKI, Clarice. A gestão democrática da escola pública sob a égide do capitalismo neoliberal. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 4, n. 10, p. 169-183, jan./jul. 2017.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA DIRETORES INGRESSANTES DA SEESP

ETAPAS	TEMAS	OBJETIVOS	CLASSIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS
ETAPA 1 Rapport	<p>Prezado (a) Diretor (a).</p> <p>O objetivo desta pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) é identificar os desafios enfrentados, no primeiro ano de gestão, pelos Diretores Ingressantes na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.</p> <p>Os dados coletados de cada diretor(a) serão somados aos de outros participantes desta pesquisa, mantendo, assim, o sigilo das informações individuais. Não há resposta certa ou errada, mas a concepção de cada um a respeito do assunto investigado – por isso, fique à vontade para dar sua opinião.</p> <p>Sua participação é muito importante para nós, pois julgamos ser necessário compreender a efetividade da direção escolar sob o ponto de vista daqueles que de fato a exercem e, por isso, sabem das dificuldades e dos desafios que lhe são impostos pela complexidade e responsabilidade da função. Em testes, o tempo para resposta do questionário foi de aproximadamente 15 minutos.</p> <p>Agradecemos a sua colaboração!</p>		
ETAPA 2 Perfil do respondente	<p>Gênero.</p> <p>Você poderia nos dizer a sua faixa etária?</p> <p>Além da sua formação em Pedagogia, você tem outra graduação (licenciatura, bacharelado ou tecnólogo)?</p> <p>Se você respondeu sim na questão anterior, qual(is) outra(s) graduação(ões) você possui?</p> <p>Indique os cursos de pós-graduação ou especialização que você possui.</p> <p>Quanto tempo (em anos completos) você trabalhou como professor antes de se tornar diretor?</p> <p>Excluindo o período de Diretor concursado, você já exerceu essa função antes? Por quanto tempo?</p> <p>Em qual Diretoria de Ensino você está lotado?</p>		
ETAPA 3 A opinião do(a) Sr(a) Diretor(a)	<p>Considerando que a administração escolar vem se alterando historicamente no Brasil e no mundo em face às demandas da escola contemporânea, na sua concepção descreva qual(is) é(são) a(s) função(ões) do(a) Diretor(a) de Escola na Rede Estadual Paulista?</p>	Objetivo específico 1	Compreensão

	Comente um pouco a respeito dos principais desafios que você enfrentou em seu primeiro ano como Diretor(a) concursado de Escola da Rede Estadual Paulista.	Objetivo geral	Conhecimento
ETAPA 3 A opinião do(a) Sr(a) Diretor(a)	Pensando na sua Formação em Pedagogia, como você avalia esse curso no que diz respeito à formação do gestor escolar para subsidiá-lo(a) no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar?	Objetivo específico 2	Avaliação
	Considerando que você está participando do curso para Diretores Ingressantes, em que medida esse curso vem contribuindo para o aperfeiçoamento de sua prática profissional?	Objetivo específico 2 e 3	Compreensão e Avaliação
	Ainda pensando no curso para Diretores Ingressantes, você considera que os conteúdos desse curso estão coerentes com a realidade da gestão escolar?	Objetivo específico 2 e 3	Compreensão e Avaliação
	Na sua opinião, o que poderia ser feito para ajudar os Diretores Ingressantes no enfrentamento de desafios no cotidiano escolar?	Objetivo específico 4	Síntese
ETAPA 4 Considerações finais	Espaço reservado para comentários e considerações que julgar pertinente. Agradecimentos.		

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Lúcio Leite de Melo**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, orientado pelo Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, vimos convidá-lo (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: Os desafios da gestão escolar na Rede Estadual de São Paulo: um estudo exploratório com diretores ingressantes.

Pesquisador Responsável: Lúcio Leite de Melo

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS

Endereços eletrônicos: lucio.melo@uscs.edu.br

Telefone para contato: (011) xxxxx-xxxx

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa objetiva arrolar os principais desafios enfrentados pelos diretores em seu primeiro ano no exercício do cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A pesquisa envolve a coleta de dados através de entrevista semiestruturada com diretores de escola ingressantes no último concurso público para provimento do referido cargo.

Será garantida a todos(as) que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá no mês de maio de 2019 em data previamente agendada com o participante da pesquisa, é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar os pesquisadores de fazerem uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa podem ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

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

São Paulo, ___ de maio de 2019.

Assinatura: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Observações complementares:

Pesquisador participante,

Lúcio Leite de Melo

RG: xx.xxx.xxx-x