

Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante

**School management challenges in the São Paulo public school:
the ingressing school principal perception**
**Desafíos de la gestión en la escuela pública paulista:
la percepción del director ingresante**

LÚCIO LEITE DE MELO

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1630-4370>

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – São Paulo.

NONATO ASSIS DE MIRANDA

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6592-3381>

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – São Paulo e Universidade Paulista.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou compreender os desafios dos gestores em seu primeiro ano no cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa cujos dados foram obtidos por meio de entrevista com roteiro semiestruturado com diretores de oito escolas públicas do estado de São Paulo. Os depoimentos dos diretores foram analisados e interpretados na perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin e à luz da literatura que discorre sobre o assunto. Os resultados mostram que há desafios pessoais, formativos e psicológicos que se fazem presentes a partir, principalmente, das questões burocráticas que são atribuídas aos gestores no exercício do cargo de diretor escolar. Em razão disso, muitas vezes, o diretor acaba colocando em segundo plano o projeto pedagógico da escola, em detrimento de aspectos e demandas de natureza administrativa, bem como para atender às determinações advindas da Secretaria da Educação de São Paulo.

Palavras-chave: Gestão da educação. Diretor de escola. Diretor Ingressante. Educação Básica.

Abstract: *This article presents the results of a research that sought to understand the challenges of the school principals in their first year of work in the Sao Paulo Education Secretary. This is a research with a qualitative approach whose data were obtained through interviews with a semi-structured script with principals of eight public schools in the state of Sao Paulo. The school principals' testimonials were analyzed and interpreted in the perspective of content analysis from Laurence Bardin and the literature on the subject. The results show that there are personal, formative, and psychological challenges that are present, starting mainly from the bureaucratic issues that are attributed to the school principals in exercise. Because of this, the school principal often ends up by putting the school's pedagogical project in second place at the expense of aspects and demands of an administrative nature, as well as to attend the determinations coming from the São Paulo Education Department.*

Key words: *Education Management. School principal. School principal beginners. Basic education.*

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscó comprender los desafíos de los gerentes en su primer año en el cargo de Director Escolar de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo. Esta es una investigación con enfoque cualitativo cuyos datos se obtuvieron a través de entrevistas con guiones semiestructurados con directores de ocho escuelas públicas del estado de São Paulo. Las declaraciones de los directores fueron analizadas e interpretadas desde la perspectiva del análisis de contenido de Laurence Bardin y a la luz de la literatura sobre el tema. Los resultados muestran que existen desafíos personales de capacitación y psicológicos, a partir de los problemas burocráticos que se atribuyen a los gerentes en el ejercicio del cargo de director de la escuela. Debido a esto, el director muchas veces termina poniendo el proyecto pedagógico de la escuela en un segundo plano a expensas de aspectos y demandas de carácter administrativo, así como para cumplir con las determinaciones del Departamento de Educación de São Paulo.

Palavras-chave: *Gestão educativa. Director de escuela. Director entrante. Educación básica.*

INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se em uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), que teve como objetivo precípuo identificar e analisar os principais desafios enfrentados pelos diretores em seu primeiro ano de exercício no cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), que tem exigências bem delimitadas aos aspirantes a esse cargo. Para ingressar como diretor na SEDUC, é necessário que o candidato tenha formação específica (licenciatura em pedagogia e/ou pós-graduação na área da educação), comprove experiência prévia de oito anos de docência e preste concurso público de provas e títulos. Além disso, o diretor precisa ser aprovado em curso específico para ingressantes e no estágio probatório.

Esse grau de exigência, em tese, está atrelado à necessidade de a função de diretor de escola da SEDUC adequar-se às transformações sociais observadas nos últimos anos (HOJAS, 2015). Nesse sentido, Ramos (2016) alerta para o fato de que, para entender a educação, nessa perspectiva, faz-se necessário observar todo o contexto histórico e social que a envolve, com vistas a compreender sua organicidade para além de seus elementos mais superficiais.

Assim, em casos como o da SEDUC, o perfil desejado para o diretor de escola abarca uma série de competências e habilidades, supostamente, por considerarem que, com determinado perfil, a educação praticada por esses profissionais poderá atender aos requisitos e objetivos dos órgãos reguladores. Em razão disso, quando se ajuizou analisar os desafios da gestão escolar impostos ao diretor ingressante da SEDUC, pensamos que, para tratar dessa temática, a

priori, seria prudente proceder a compreensão dos itens que compõem o que identificamos como sendo diferenciais dessa rede de ensino, interpretando-os a partir de um olhar mais macro em relação à realidade brasileira.

Com relação à justificativa do estudo, dois aspectos foram considerados: a) o entendimento de que dada a complexidade e responsabilidade que a função de diretor de escola exige, diversos desafios poderiam se materializar no cotidiano escolar, especialmente, para os ingressantes; b) a ausência de estudos sobre o diretor ingressante expressa a relevância da pesquisa. É oportuno destacar que, ao empreendermos o levantamento bibliográfico com o intuito de traçar um panorama da produção acadêmica acerca dos diretores ingressantes, constatamos que a maior parte dos estudos e pesquisas trata dos gestores escolares em termos mais abrangentes, e não daqueles que estão iniciando sua trajetória na gestão escolar.

Em razão da escassez de pesquisas que dedicam seus estudos sobre aqueles que estão ingressando na função, este estudo mostra-se relevante do ponto de vista empírico, porque apresenta os desafios enfrentados por um grupo de diretores de escolas da SEDUC em seu primeiro ano de exercício na gestão, e teórico, porque ratifica as fragilidades da formação inicial do gestor escolar, bem como a necessidade de formação continuada para esses profissionais com vistas a atender às demandas do cotidiano escolar, especialmente em uma rede complexa como a da SEDUC.

Com relação à organização do texto, este artigo se apresenta em cinco partes. Além da introdução e das considerações finais sobre a pesquisa, na segunda seção empreendeu-se de maneira breve uma discussão em torno da gestão escolar. Posteriormente, apresentamos o percurso metodológico escolhido para a realização da pesquisa e, a seguir, apresentamos as categorias de análise, as quais foram interpretadas na perspectiva da análise de conteúdo e à luz do referencial teórico que fundamentou a pesquisa.

PERSPECTIVA LIBERAL E CRÍTICA DA GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Paro (2012), a administração é histórica porque foi se alterando com o passar do tempo a partir dos determinantes históricos que lhe circundava. Assim, 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, igualmente, a administração possa ser utilizada a serviço

de propósitos não autoritários. Nesse sentido, administração significa “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 152).

A escola, por se configurar como uma instituição (MARINHO, 2014), com tamanha complexidade de tarefas, variabilidade de objetivos e grande número de trabalhadores envolvidos em seu funcionamento (PARO, 2012), formada pela própria sociedade para a transmissão de valores sociais e formação dos alunos (LÜCK, 2009), necessita ser administrada.

Destarte, do referencial teórico daquele que trata a questão, surgiram diferentes concepções acerca do papel da administração escolar. Portanto, no Brasil, foi a partir ou concomitantemente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO et al., 2010), em 1932, que se passou a sistematizar estudos sobre administração escolar.

Desde então, até a década de 1980, esses estudos estiveram pautados na teoria administrativa empresarial, por meio dos escritos de José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Myrtes Alonso (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016; ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013) e de Antônio de Arruda Carneiro Leão (DRABACH; MOUSQUER, 2009). De maneira geral, estes autores - cada qual à sua maneira - baseavam-se na concepção de que seria possível utilizar a teoria geral da administração (TGA) no ambiente escolar. A esse grupo de autores e a todos aqueles que se utilizavam da TGA para explicar a administração escolar, convencionou-se chamá-los de liberais.

A interpretação contrária à utilização da TGA para lidar com a administração do ambiente escolar ficou conhecida como teoria crítica da administração escolar. Fazem parte desse grupo de teóricos, dentre outros, autores como Anísio Spínola Teixeira, Maria de Fátima Costa Félix, Miguel Gonzalez Arroyo, Vitor Henrique Paro (DRABACH; MOUSQUER, 2009) e Demerval Saviani (MARINHO, 2014).

O contato com essa literatura permite-nos afirmar que essa concepção da administração escolar está predominantemente alicerçada na corrente crítica do pensamento social, com matriz no pensamento marxista. Para eles, as teorias administrativas que se preocupam em tratar do ambiente escolar guardam diferenças daquelas que tratam do ambiente empresarial na medida em que o alvo supremo da primeira é o aluno, e, da segunda, um objeto material (DRABACH; MOUSQUER, 2009). De maneira geral, segundo Oliveira (2013), essas novas maneiras de se pensar a administração escolar defenderão a especificidade da escola, porque não é possível transferir diretamente os fundamentos que embasam a TGA para o universo da administração escolar.

Dadas as especificidades da educação e da escola, foi sob esse viés que os estudos fundamentados na teoria marxista passaram a pedir um modelo de administração que fosse democrático. Assim,

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, como por exemplo, assembleias, conselhos, grêmios, conselho de classe, dentre outros (GARCIA; COSTA; ZANUTTO, 2018). Ademais, uma vez posta na Constituição Federal (CF) 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 (VIEIRA; VIDAL, 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).

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.

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). Para essa autora, 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. Vieira e Vidal (2015) afirmam que, no passado, tanto o perfil quanto as funções e atribuições do diretor escolar eram bem delineadas. Para essas autoras, este quadro sofreu alterações, muitas delas associadas às mudanças ocorridas no campo da administração escolar, agora denominada de “gestão escolar”.

A partir de então, passou-se a atribuir ao diretor escolar um conjunto de atribuições, tais como responsabilização pela função de liderança e organização de todo o trabalho da escola; binômio autonomia-avaliação - fundamentado em

uma suposta 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 mesmo 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).

Mesmo assim, pesquisas como as de Barbosa e Mello (2015), Garcia e Bizzo (2017), Lück (2009), Oliveira e Carvalho (2018), Oliveira e Waldhelm (2016) e Soares e Teixeira (2006) 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 protagonista pela busca da qualidade social da educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, dados seus objetivos, classifica-se como exploratória, porque teve o propósito de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vistas à formulação de problemas mais precisos (GIL, 1999), bem como por tratar-se de uma amostra pequena (oito participantes) e não-representativa (MALHOTRA, 2001) do total de gestores ingressantes da SEDUC em 2018. Quanto à natureza, enquadra-se como qualitativa, porque buscou compreender e interpretar os significados que os participantes atribuem aos desafios da gestão escolar. Ademais, as entrevistas foram realizadas nas escolas onde esses profissionais atuam, permitindo aos pesquisadores observar aspectos inerentes ao cotidiano de gestores ingressantes *in loco* (CRESWELL, 2014).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram diretores ingressantes SEDUC de uma Diretoria Regional de Ensino (DRE) da zona sul da cidade de São Paulo. Foram selecionados todos os diretores de escola dessa DRE que assumiram o cargo por meio do Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola nos termos do edital SE nº 01/2017¹.

1 Por ocasião da pesquisa eram apenas oito diretores ingressantes nessa Diretoria de Ensino

Os dados foram obtidos por meio de entrevista realizada com diretores das escolas previamente selecionadas, valendo-se de um roteiro semiestruturado, no período de fevereiro a março de 2019. As respostas foram organizadas e classificadas na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Assim, inicialmente, na *pré-análise*, empreendeu-se uma leitura do material eleito para realizar a análise das entrevistas que foram transcritas, constituindo o *corpus* da pesquisa. Nessa fase, foram adotadas as regras de representatividade (diretores ingressantes), homogeneidade (os depoimentos referem-se aos desafios da gestão escolar) e exclusividade (cada elemento foi enquadrado em uma única categoria).

Em seguida, com vistas a fazer a *exploração do material* (depoimentos dos gestores), empreendeu-se uma categorização *a priori*, que consistiu na predeterminação de indicadores “em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2012, p. 64). Assim, cada questão do roteiro de pesquisa serviu de base para a criação das categorias de análise, bem como para tentar responder aos objetivos da pesquisa.

Por fim, os depoimentos dos gestores foram analisados e *interpretados* à luz da literatura que serviu de base para fundamentar a pesquisa. Nessa fase, buscou-se capturar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (depoimentos e observações).

Todos os diretores participantes da pesquisa são do gênero feminino, quatro (50%) delas estavam com idade entre 30 e 39 anos, duas (25%) entre 50 e 54 anos e duas (25%) com idade acima de 55 anos. 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.

CRIANDO CATEGORIAS

Tomando-se como referência as orientações metodológicas apresentadas anteriormente, as respostas foram organizadas, classificadas e categorizadas considerando-se a semelhança entre elas (BARDIN, 2016). Para garantir o sigilo acerca da identidade das participantes, foi utilizada a letra “D” para Diretora e um número para diferenciá-las e garantir-lhes o anonimato.

CATEGORIA 1: A FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

Considerando-se que a função de diretor escolar vem se alterando material e historicamente e que, a partir das décadas de 1980 e 1990, as exigências em torno da figura desse profissional começaram a se modificar (OLIVEIRA;

VASQUES-MENEZES, 2018; VIEIRA; VIDAL, 2015) exigindo um perfil mais democrático, aberto ao diálogo, menos autoritário e centralizador das decisões em torno da escola, buscamos averiguar a concepção dos diretores acerca de sua função na escola pública estadual paulista. Sobre esse assunto, uma das diretoras afirmou que ela tem uma função gerencial, pois coordena, acompanha, propõe soluções e dialoga “[...] tanto com a equipe docente quanto discentes e a comunidade em geral” (D8). Ao final, acrescentou que o Diretor de escola é um gerenciador de processos.

Esse depoimento corrobora o preconizado na literatura que é o distanciamento do diretor de escola da gestão pedagógica (ALVES; SÁ, 2015; LÜCK, 2009; TORRES, 2015) em detrimento de uma atuação mais voltada às questões administrativas. O depoimento apresentado, a seguir, reforça essa prática:

Muito operacional. Muito operacional, muita burocracia, muito papel, entendem? 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).

Nota-se que apesar de ela confundir função com atribuições, sua fala evidencia que o diretor escolar ganhou um caráter multitarefas, pois a ele compete resolver as questões inerentes ao ambiente escolar. Essa interpretação é legitimada por outra participante ao afirmar 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). Essa diversidade de tarefas não é confortável para elas, uma vez que pode gerar sobrecarga de trabalho, conforme sinalizado nesse relato: “*Aqui você tem que perguntar o que não é a função do diretor*” (D7)

Esses depoimentos tendem a confirmar que o diretor assume para si responsabilidade de toda a escola (PARO, 2012), do trabalho educacional ao trabalho de mentoria, de liderança, de orientação e de coordenação. Fica a impressão de que suas obrigações são suas e, por isso, não devem ser delegadas para outros (LÜCK, 2009), diferentemente do postulado por José Querino Ribeiro (CALDERÓN; FEDRE, 2016), para quem o diretor deveria cuidar da parte administrativa e outro profissional da parte pedagógica, pois só assim se conseguiria a excelência dos serviços educacionais.

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: “*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).

No concernente à gestão democrática, não houve ênfase em demonstrar preocupação com a consolidação de práticas democráticas. Comentou-se aleatoriamente sobre algumas ações que inferimos tratem-se daquelas que fazem parte da cartilha da gestão democrática e participativa, quista por teóricos e legisladores. Uma das diretoras relatou que, reconhecendo a importância da gestão democrática, tentou implementar um processo mais dialógico com a comunidade escolar, mas acabou por encontrar muita dificuldade:

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 em 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).

De maneira geral, essa fala ilustra o fato de que 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.

Nota-se, na narrativa dos diretores, que a função do diretor de escola é, assim como retratado pela literatura, bastante ampla e multifacetada. Quanto à gestão democrática, os diretores parecem deixá-la a cargo dos autores, uma vez que, para sua implementação, parece ser necessário um trabalho processual de preparação da comunidade escolar, o que lhes traria mais uma dentre as inúmeras demandas que o cargo lhes exige.

CATEGORIA 2: A FORMAÇÃO INICIAL DO DIRETOR INGRESSANTE

Os dados retirados dos três últimos Questionários do Diretor 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 também do Estado de São Paulo (34,8% ou 1.841 dos 5.293 respondentes). (BRASIL, 2015, 2018a, 2018b)

Entretanto, diversos autores (FRANCO, 2014; GARCIA; COSTA; ZANUTTO, 2018; LIBÂNEO, 2006; MIRANDA; VERASZTO, 2014) afirmam que o referido curso de pedagogia não tem conseguido subsidiar adequadamente seus alunos, de modo que a formação dos diretores escolares é julgada incompleta para o exercício desse cargo.

No que tange ao curso de pedagogia, uma das diretoras 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 a pedagogia como um curso que não oferece os subsídios necessários para a prática profissional do diretor de escola. Outras diretoras que participaram desta pesquisa têm percepção similar sobre a formação inicial do diretor de escola. Por exemplo, uma delas afirmou que: “Ela - a formação em pedagogia - dá pouco subsídio para lidar com os desafios” (D3). Para a diretora D1, o curso encontra-se “defasado, inconsistente”. Por sua vez, uma terceira diretora reitera: “não me senti amparada pela minha formação” (D2).

Todas as oito diretoras entrevistadas apontaram que os cursos de pedagogia lhes ajudaram na dimensão pedagógica, mas pouco as auxiliaram para lidar com as questões administrativas da função, conforme pode ser constatado nesse depoimento:

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).

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, esse o curso deveria buscar contextualizar seus conteúdos de maneira que os futuros pedagogos, ao se depararem com a realidade posta no ambiente escolar, soubessem lidar com as diversas demandas que lhes são 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).

Assim, poderíamos proceder a duas conclusões: primeiro, do ponto de vista pedagógico, quando somados o curso de pedagogia e a experiência em sala de aula, 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.

CATEGORIA 3: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR INGRESSANTE

De acordo com Constantin Junior (2017), a formação continuada é aquela que ocorre após a formação inicial e que busca 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, os dados retirados do Questionário do Diretor da Prova Brasil (BRASIL, 2015, 2018a, 2018b) mostram 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 sendo que, em São Paulo, o percentual é de 20%. Se olharmos para os números daqueles diretores que se titularam mestres e/ou doutores, no Brasil, eles somam apenas 4,9% chegando a 6,5% em São Paulo.

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).

Esse depoimento faz referência ao curso de formação oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EFAPE), do qual todas as participantes da pesquisa estão participando por fazer parte do processo seletivo. É oportuno destacar que a maioria dos diretores têm opiniões positivas sobre esse curso. A diretora (D5) 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 organizacionais e burocráticas encontradas no cotidiano escolar.

Outro ponto a ser destacado é que o curso organiza os temas de estudo em consonância com o momento vivido por elas na gestão da escola, conforme descrito nesse depoimento: “[...] *eles estão fazendo de uma maneira que está casando (sic) os módulos com o que a gente está passando na escola. [...]*” (D4). Como afirmou a diretora D2, o *timing* correto em que os módulos foram distribuídos ao longo do curso ajudou as diretoras ingressantes no enfrentamento de suas tarefas na direção da escola, atendendo a proposta de Gatti (2003), para quem deve existir uma relação entre os conteúdos estudados e a realidade vivida pelos sujeitos aprendentes de um processo de ensino-aprendizagem. Contudo, houve também apontamentos de pontos falhos do curso.

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).

Esse depoimento ilustra a opinião de outras diretoras que concentram suas queixas sobre as questões técnico-burocráticas da sua função, as quais, como vimos, não foram bem trabalhadas na licenciatura em pedagogia, o que parece também não ocorrer no curso de diretores ingressantes.

Assim, a hipótese de que o curso de indução estivesse diminuindo a lacuna deixada pela licenciatura, poderia ser considerada verdadeira se atendesse tanto à dimensão pedagógica quanto à administrativa. Apesar de as participantes elogiarem a dimensão pedagógica do curso, o mesmo não se aplica aos aspectos técnico-administrativos.

CATEGORIA 4: OS DESAFIOS DO DIRETOR ESCOLAR INGRESSANTE

Nessa categoria, encontram-se as respostas à indagação que buscou identificar quais foram os principais desafios enfrentados no primeiro ano de exercício da função de diretor escolar na 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), 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 SEDUC.

A diretora D7, por exemplo, comentou sobre a dificuldade que é lidar com a parte administrativo-financeira da escola quando destacou: “*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 [...]?*”.

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

Porque a função de diretor é muito ampla, ela é muito complexa. [...] 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).

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 outro município. 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 para 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 parece 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).

Não obstante, uma das entrevistadas afirmou que para ela um desafio é “consequir transformar práticas e costumes já consolidados, mas que não fazem sentido na situação atual” (D2). 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, ou sobre professores esgotados que não se encontram em condições físicas e/ou mentais para continuar à frente de uma sala de aula, dentre outros inerentes à resistência à implementação de novas perspectivas.

Assim, de maneira geral, as falas coletadas e transcritas demonstram que as diretoras se enxergam aptas para lidar com as questões pedagógicas, de tal forma que, no que tange à dimensão da gestão escolar, isso acaba por não se tornar um desafio propriamente dito. Havemos de nos lembrar, entretanto,

que, em categorias anteriores, pudemos verificar que as diretoras reclamaram por não conseguirem se dedicar o quanto gostariam a esta dimensão, a saber, a parte pedagógica da gestão escolar.

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 apareceram ao longo das entrevistas ou quando do desligamento do gravador. Assim, julgamos procedente elaborarmos um quadro que contém a enumeração dos desafios emanados na literatura e, além disso, a menção das diretoras que de maneira direta ou indireta citam esses desafios na entrevista (Quadro 1).

Quadro 1 - 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

Quadro 1 - Autores e desafios do diretor escolar ingressante

AUTOR (ANO)	DESAFIOS	DIRETORES
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. 	D4; D5; D7; D8 Não mencionaram D5
Schneider; Rostirola (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Prestação de contas democrática. 	D4; D5; D6; D7; D8
Severgnini et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga de trabalho. - Cuidar de questões financeiras. 	D4; D5; D6; D7; D8
Souza; Gouveia (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição salarial. 	D4
Thurler (2002a)	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia-avaliação. - Mudanças repentinas e constantes. - Metas difíceis de alcançar. 	D4; D6; D7; D8 D8 Não mencionaram
Vieira; Vidal (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Homogeneização das decisões. 	D4
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação a um sistema educacional 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 pelos autores (2019).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar e analisar os principais desafios da gestão escolar na perspectiva de um grupo de diretoras de escolas ingressantes na SEDUC. Dentre os achados da pesquisa, constatamos 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 desse sistema de ensino. Suas falas revelaram a existência de desafios pessoais, formativos e psicológicos que se fizeram presentes a partir, principalmente, das questões burocráticas que lhes foram atribuídas no exercício

da função de diretor escolar. No entanto, isso não significa que esses profissionais sejam descompromissados com a questão pedagógica, tal como afirma Alonso (2007), mas forçados a delegar essa responsabilidade para outros membros de sua equipe, em razão da complexidade da gestão escolar na SEDUC.

Outra constatação da pesquisa é que as diretoras carregam naturalmente em suas falas - no sentido de não questionar - o estigma historicamente construído do Diretor como figura superior na hierarquia escolar, e se consideram inteiramente responsáveis pelo pleno funcionamento de todas as dimensões que essa 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-las dessa dimensão, colocando-as a serviço ora das questões burocráticas oriundas do sistema fiscalizador e transferidor de responsabilidades, ora das questões humanas que afloram e se potencializam dentro de um ambiente de convívio diário entre indivíduos históricos e socialmente distintos, sejam eles alunos ou membros da equipe escolar formada pelos seus assistentes, professores, inspetores, entre outros.

No que diz respeito às contribuições da formação inicial e continuada para a prática profissional do diretor escolar, a primeira mostrou-se, na concepção das diretoras, marcadamente insuficiente para subsidiá-las no enfrentamento de seus desafios no primeiro ano de gestão escolar. Foi constatado, nesta pesquisa, que esses desafios se atêm prioritariamente à dimensão burocrática da gestão, de tal modo que, se o curso de licenciatura em Pedagogia, pré-requisito para o ingresso no cargo de Diretor de Escola na SEUDUC, reconhecidamente não fornece subsídios para esse enfrentamento, a crítica a esse curso é, na concepção das participantes, principalmente, em decorrência da sua falta de contextualização para com a realidade vivenciada pelos diretores de escola na atualidade.

No que tange ao curso obrigatório exigido pela SEDUC e ministrado na EFAPE, mesmo recebendo elogios por ter se apresentado concernente às questões vivenciadas no cotidiano escolar, ainda assim, tem pecado por ser predominantemente realizado a distância e por não contemplar as particularidades enfrentadas pelas diretoras no que tange à dimensão administrativa. Contudo, como não foi possível ter contato com o plano de ensino ou com o material instrucional do curso, assim como pelo fato de tratar-se de um curso em andamento, quando da realização desta pesquisa, nossa análise deu-se unicamente pela opinião dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, cabe salientar que, por esta pesquisa se constituir como exploratória, seus resultados não podem ser generalizados. A opção pela categorização previamente definida adotada com base no referencial teórico

(indução respaldada em teoria de base definida), conforme sugere Bardin (2016), apesar de ter sido coerente com os objetivos desta pesquisa, se constitui como um recurso que pode limitar as possibilidades alternativas de análise do *corpus* na fase de codificação e, assim, reduzir a criatividade do pesquisador e a exploração de caminhos alternativos de análise.

Em face ao exposto, é provável que uma (re)análise dos depoimentos das diretoras, na perspectiva da Análise de Conteúdo, recorrendo ao sistema de codificação e categorização (dedução), poderá gerar outras categorias, as quais emergirão da fala, do discurso, do conteúdo, das respostas das participantes da pesquisa. Contudo, esse recurso (dedução) é mais complexo do que o utilizado nesta pesquisa (indução), pois implica em idas e vindas do material de análise à teoria. É oportuno salientar que a despeito dessa complexidade, com o recurso da dedução, a tendência é que as categorias se tornem mais ricas, conforme for aumentando a clareza conceitual do pesquisador e seu domínio sobre as abordagens teóricas.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. 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, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. 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, M. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 23-38.

ALVES, J. S. S.; SÁ, M. A. Á. S. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015.

AMORIM, A.; MATTA, A. E; FREITAS, K. S. 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, F. A. **O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje.** 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.

AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola, um reexame. **Ideias**, São Paulo, 1993. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/ideias_16_p037-046_c_cr.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. V. A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 67, p. 39-54, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

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. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

CALDERÓN, A. I.; FEDRE, J. P. José Querino Ribeiro: o fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, p. 585- 604, 2016.

CONSTANTIN JUNIOR, J. C. **Professores iniciantes no Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP.** 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, São Paulo, 2017.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

FRANCO, A. P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia.** 2014. 300 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. 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, P. S.; COSTA, V. R.; ZANUTTO, M. V. Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2018.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOJAS, V. F. 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, M. G. 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.

KUENZER, A. Z. 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, J. C. 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.

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

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARINHO, I. C. **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.

MIRANDA, N. A.; VERASZTO, E. V. 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, A. C. P.; CARVALHO, C. P. 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, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, M. E. N. (Org.) **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. Curitiba: Appris, 2013.

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

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

RAMOS, G. P. 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.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 56, de 14-10-2016**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16. HTN. Acesso em: 16 jan. 2018.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. **Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil**. RBPAAE, v. 31, n. 3, p.493-510, 1 jun. 2015.

SEVERGNINI, E. 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.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. 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, Â. R.; GOUVEIA, A. B. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**. Educar em Revista, Curitiba, n. 1, p. 173-190, 2010.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P. et al. (orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 61-87.

TORRES, J. **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) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. 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.

Lúcio Leite de Melo

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); bacharel e Licenciado em Educação Física (2007), Especialista em Docência e Gestão na Educação a Distância (2016) também pela USCS. Desempenha a função de Professor nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Odontologia na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Email: luciol.melo@hotmail.com

Nonato Assis de Miranda

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e Coordenador Geral do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista; Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores. E-mail: mirandanonato@uol.com.br

Recebido em 22 setembro de 2019.

Aprovado em 08 abril de 2020.