

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Neir Lardo Leitão**

***FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES NO  
CONTEXTO DE SEU COTIDIANO ESCOLAR***

***Taubaté – SP***

***2020***

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Neir Lardo Leitão**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES NO  
CONTEXTO DE SEU COTIDIANO ESCOLAR**

Pesquisa apresentada na Banca de Defesa de Dissertação como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

**Taubaté – SP**

**2020**

**Neir Lardo Leitão**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES NO CONTEXTO DE SEU  
COTIDIANO ESCOLAR**

Pesquisa apresentada na Banca de Defesa de Dissertação, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Data: 27 de fevereiro de 2020

Resultado: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a). Márcia Maria Dias Reis Pacheco - Universidade de Taubaté  
Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Walkiria de Oliveira Rigolon - Universidade Estadual de Campinas  
Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Maria Aparecida Campos Diniz - Universidade de Taubaté  
Assinatura \_\_\_\_\_

A presente dissertação não poderia ser concluída sem a participação de pessoas que contribuíram na construção de minha história, aos quais eu dedico seu resultado.

Meus pais pela entrega de suas vidas a servir de exemplo constante;

Minha família que se privou de minha presença em momentos importantes, me inspirando a construir esta caminhada como exemplo da necessidade de dedicação ao que nos propomos a fazer;

Meus amigos que entenderam minhas ausências;

Meus gestores, bravos guerreiros que me inspiraram a conhecê-los mais de perto.

Minha orientadora Marcia Pacheco pela parceria;

Às professoras Maria Aparecida Campos Diniz e Walkiria de Oliveira Rigolon pela generosidade em contribuir para o aprimoramento desta dissertação;

À Secretaria Municipal de educação de Taubaté pela bolsa de estudos que oportunizou minha permanência no curso de mestrado;

Aos meus amores Dom, Ian, Elise e Annia por existirem e darem sentido a minha vida.

Agradeço à Deus pela doce presença constante, me apontando caminhos viáveis e sabedoria necessária para as escolhas.

A humanidade tem sobrevivido ao longo de milhões de anos, devido à sua capacidade de adaptação. Ao contrário do restante reino animal, os seres humanos têm a capacidade de refletir, observar-se a eles próprios e de modificar as suas lutas com o mundo em ordem a ir ao encontro das suas necessidades. Esta luta com o mundo é chamada experiência. A experiência tem sido a base da aprendizagem desde o seu aparecimento na terra (GANG,1998, p.58).

## RESUMO

Busca-se com a presente pesquisa, adentrar ao cotidiano da escola pública para analisar a complexa rotina do gestor, reconhecendo sua ação como variável fundamental para garantir um ensino de qualidade e, para tanto, compreender suas necessidades formativas e como elas são consideradas nas ações de formação continuada. O foco neste tema não deixa de considerar outros fatores relevantes que influenciam a qualidade da escola pública, como os sociais, os políticos e os econômicos que são variáveis com forte determinismo sobre os resultados educacionais. Como supervisora de ensino de escola pública municipal, a escolha deste tema parte de uma convicção de que a gestão escolar interfere sobre todas estas variáveis e o gestor competente administra adversidades e maximiza recursos, fazendo diferença na conquista de uma escola de qualidade. Porém, o conhecimento desta realidade também expõe a existência de profissionais cujas competências não estão niveladas com as exigências de sua função devido a sua falta de formação específica para o exercício de suas atividades. A partir de sua natureza básica, a proposta em questão busca realizar por intermédio da abordagem qualitativa, uma pesquisa que se classifica como exploratória e descritiva. Recorreu-se a pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas semiestruturadas dirigidas a 50 gestores escolares de uma rede pública municipal, também se fez uso de diários reflexivos produzidos por um grupo de 12 gestores selecionados para a pesquisa, O conteúdo desenvolvido teve como foco as necessidades formativas dos gestores e como elas se dão, considerando as demandas cotidianas do contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestor escolar; Cotidiano escolar; Formação continuada; Qualidade da escola.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 - Os desafios da escola	18
Figura 2 - Delineamento da Pesquisa	26
Figura 3 - Organização da Pesquisa	45
Figura 4- Experiência profissional dos gestores da cidade pesquisada	72
Figura 5 - As variáveis determinantes da gestão	75
Figura 6 - Relação de Padrões e resultados de aprendizagem	85
Figura 7 - Ciclo de monitoramento e avaliação	91
Figura 8 - Variáveis envolvidas no processo	92
Figura 9- Movimento da motivação	107
Figura 10- Fatores externos de influência no comportamento humano	108
Figura 11- Os principais stakeholders	109
Figura 12- Objetivos organizacionais	110
Figura 13- Inter-relação das mudanças	119
Figura 14- Ciclo da mudança de cultura	120
Figura 15- Elaboração da cultura organizacional	121
Figura 16- Eixos situacionais do cotidiano	125
Figura 17- Mapa organizacional	130
Figura 18- Análise de competências	145
Figura 19- Análise de conteúdos	149
Figura 20- Perfil do gestor	156
Figura 21- Atividades que consomem mais tempo do gestor	165
Figura 22- Ações cotidianas do gestor	169
Figura 23- Tipos de problema que o gestor procura ajuda	173
Figura 24- Formas mais frequentes de comunicação com a SME	175
Figura 25- Perfil dos gestores / autoavaliação	185
Figura 26- Distribuição das demandas	196
Figura 27- Frequência das demandas da SME	197
Figura 28- Frequência dos verbos nas solicitações	202
Figura 29- Nuvem de palavras	203
Figura 30- Nível de dificuldade no desenvolvimento de ações	207
Figura 31- Nível de conclusão das ações	208



Figura 32- Tipo de sentimento diante das realizações	209
Figura 33- Conclusão do dia do gestor	209
Figura 34- Distribuição das ações cotidianas	210
Figura 35- Considerações finais	214
Quadro 1 - Levantamento Bibliográfico Preliminar	29
Quadro 2 - Critérios de qualidade da escola a partir do PDE	47
Quadro 3 - Comparativo sobre qualidade	48
Quadro 4 - Aspectos físicos relacionadas a qualidade da escola	49
Quadro 5 - Organização do trabalho escolar	50
Quadros 6 - Determinantes das condições de aprendizagem	57
Quadro 7 - Forma de ingresso na função de diretor escolar	67
Quadro 8 - Características do ciclo de vida profissional	70
Quadro 9 - Recursos organizacionais	74
Quadro 10 - Mudanças de paradigmas de administração e gestão	77
Quadro 11 – Variáveis observadas na comparação de modelos	81
Quadro 12 – Limites e pontos positivos dos modelos apresentados	81
Quadro 13 - A organização das ações da escola	86
Quadro 14 - Fundamentos e princípios da gestão escolar	88
Quadro 15 - Planejamento e organização do trabalho escolar	89
Quadro 16 - Monitoramento dos processos	93
Quadro 17 - Indicadores da qualidade na educação	96
Quadro 18 - Avaliadores dos processos de aprendizagem	98
Quadro 19- Gestão de resultados educacionais	99
Quadro 20- Gestão democrática e participativa	104
Quadro 21 - Possibilidades de ações do gestor	111
Quadro 22 Gestão de pessoas	111
Quadro 23- Gestão Pedagógica	114
Quadro 24- Gestão administrativa	117
Quadro 25- Gestão da cultura organizacional da escola	122
Quadro 26- Gestão do cotidiano	126
Quadro 27- Estrutura do questionário: Aspecto demográfico	139
Quadro 28- Estrutura do questionário: Exercício da função	140
Quadro 29- Estrutura do questionário: Exercício cotidiano	141

Quadro 30- Estrutura do questionário: Exercício Cotidiano/Rotinas	142
Quadro 31- Formação continuada	144
Quadro 32- Registro das correspondências	146
Quadro 33 Legenda para diário	147
Quadro 34- Diário do gestor	147
Quadro 35- Descrição do gestor sobre formação continuada	189
Quadro 36- Dimensão Administração / pessoas	198
Quadro 37- Dimensão administração/ cotidiano	198
Quadro 38- Dimensão administração/ financeiro	199
Quadro 39- Dimensão pedagógica	199
Quadro 40- Dimensão administração/ burocracia	200
Quadro 41- Dimensão democrática/ espaços	200
Quadro 42- Dimensão formação	201
Tabela 1- Identificação do gestor	155
Tabela 2- Periodicidade de contatos com o SME	176
Tabela 3- Tarefas diretivas/ Gestão participativa	178
Tabela 4- Tarefas diretivas / Gestão de pessoas	180
Tabela 5- Autoavaliação de competências	186
Tabela 6- Registro de horas trabalhadas	204

## SIGLÁRIO

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES- Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/UNITAU - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

CF - Constituição federal

CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEI - Escola Municipal de Ensino Infantil

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola

PDCA - *plan, do, check, act*

PNE - Plano Nacional da Educação

SciELO- Scientific Eletronic Library

SME - Secretaria Municipal de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	19
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Relevâncias do Estudo / Justificativa	22
1.5 Organizações da Pesquisa	25
2 REVISÃO DA LITERATURA	27
2.1 Panorama da Pesquisa na Área de Gestão Escolar: Formação	27
2.2 O papel do gestor escolar frente as demandas da Escola	46
2.2.1 A democratização da gestão escolar	52
2.2.2 A descontinuidade das políticas públicas	56
2.2.3 A formação dos gestores da SME	60
2.2.4 Formas de ingresso do gestor no SME	65
2.2.5 O ciclo de vida profissional	69
2.3 Gestão escolar	73
2.3.1 As dimensões da gestão escolar	83
2.3.1.1 Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar	87
2.3.1.2 Planejamento e organização do trabalho escolar	88
2.3.1.3 Monitoramento de processos educacionais	89
2.3.1.4 Gestão de resultados educacionais	93
2.3.1.5 Gestão democrática e participativa	100
2.3.1.6 Gestão de pessoas	105
2.3.1.7 Gestão pedagógica	112
2.3.1.8 Gestão administrativa	115
2.3.1.9 Gestão da cultura organizacional da escola	118
2.3.1.10 Gestão do cotidiano escolar	122
3 METODOLOGIA	127
3.1 Tipo de Pesquisa	127
3.2 Participantes da pesquisa	129
3.3 Instrumentos	132
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	135
3.4.1 Instrumentos de coleta de dados	136
3.5 Procedimento para análise de dados	149
3.5.1 A tabulação de dados	149
3.5.1.1 Procedimentos para o tratamento de dados	150
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	153
4.1 Perfil geral do gestor	155
4.1.1 Gênero	156
4.1.2 Idade	157
4.1.3 Estado civil	157
4.1.4 Forma de ingresso na função	158
4.1.5 Formação acadêmica	159
4.1.6 Experiência profissional	160
4.1.7 Característica do local de trabalho	161
4.1.8 Estilo de gestão	162
4.2 Cotidiano do gestor	164

4.2.1 Tempo destinado a realização das atividades	164
4.2.2 Impedimentos para uma atuação mais efetiva	169
4.2.3 Atividade do gestor considerada como mais difícil	171
4.2.4 Atividade que o gestor considera como mais prazerosa	172
4.2.5 Tipos de problema que geralmente procura ajuda	173
4.2.6 Formas frequentes de comunicação com o SME	175
4.3 Tarefas diretivas	178
4.4 Autoavaliação de competências	184
4.5 A formação continuada do gestor	188
4.5.1 Autodescrição da formação continuada	188
4.5.2 Periodicidade e formato das formações	192
4.5.3 Avaliação da formação continuada	194
4.6 Demandas da SME via e-mail	196
4.7 Registros dos diários	204
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICE I – Ofício	233
APÊNDICE II – Termo de Autorização	234
APÊNDICE III- Termo de Compromisso do pesquisador	235
APÊNDICE IV – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário	236
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	245
ANEXO B – Protocolo de Inscrição na Plataforma Brasil	248

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi concebida sob a perspectiva de uma profissional cuja história foi construída no contexto educacional, iniciada por sua formação no magistério, onde vivenciou papéis diversos principiado como auxiliar de sala, convivendo com profissionais experientes em contextos diversos, e seguindo como professora titular, professora tutora, coordenadora pedagógica, vice-diretora, diretora, supervisora de ensino e formadora de gestores. Seus estudos que se estenderam nas graduações de Serviço Social e Pedagogia, sempre estiveram em busca de entender a realidade em que esteve inserida, buscando não só uma sustentação teórica para suas ações, mas um olhar constante em formas inovadoras de resolução de problemas, favorecendo assim a busca por efetividade em suas práticas e na valorização da pessoa como protagonista de sua história, com possibilidades de fazer diferença no contexto em que esteja inserida. Como formadora de gestores de uma rede pública municipal se adentrou na amplitude da ação do gestor escolar, hora como participante em sua atuação como supervisora de ensino e assim parte da gestão da escola, hora como pesquisadora que busca sustentação para compreender a realidade e seu contexto para nortear o processo de formação continuada destes profissionais, desta forma buscou em sua atuação prática a motivação para trazer este cotidiano como foco da presente pesquisa.

A vivência da pesquisadora como supervisora de ensino de uma rede pública municipal, permitiu a constatação da responsabilização dos gestores escolares pela qualidade do ensino apresentado em suas escolas. As demandas em seu cotidiano são múltiplas e diversas, pelas próprias características do papel atual da escola na sociedade brasileira. As exigências formativas para a função são ampliadas e o gestor se vê diante de um grande desafio, quanto a sua formação, tanto inicial como continuada, em seu cotidiano, frente à necessidade de atender as expectativas depositadas sobre ele, pois se trata de mais uma dimensão que ele deve saber administrar em busca do sucesso em sua profissão, conforme assevera Dalcorso (2012, p.37) “ [...] o gestor precisa desenvolver competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes à sua função.”

A posição ocupada pelo gestor frente à comunidade escolar, realmente é estratégica para que a escola alcance seus objetivos educacionais, cabendo a este profissional liderar esta comunidade e administrar recursos objetivos e subjetivos, maximizando seu potencial em favor de um projeto de qualidade de ensino. Estes recursos, como nos aponta paro (2015), são considerados assim por seus aspectos de uso direto para a realização do trabalho, referentes às condições consideradas como objetivas, materiais ou imateriais, como instrumentos e objetos de trabalho, bem como os conhecimentos e técnicas de mediação para seu devido uso. Como recursos subjetivos, o gestor administra a capacidade de trabalho humano envolvida na produção do objeto de trabalho, que no caso da educação, trata-se da produção pedagógica.

Esta capacidade de trabalho, no entanto, não chega pronta na escola para o gestor apenas administrar seu uso em favor dos objetivos educacionais. Ela, na realidade, é construída no próprio ambiente de trabalho, na relação com o outro, na condição de se aprender fazer fazendo, o que exige do gestor a capacidade de construir e conduzir um projeto de formação para capacitar e aprimorar sua equipe de trabalho a partir das necessidades de sua realidade local.

A referida equipe, contudo, é constituída por sujeitos e, portanto, com vontades próprias, partindo de realidades e construções identitárias diferentes, cujas relações não se dão apenas no momento da execução de seu trabalho, mas permeia o cotidiano escolar, foco da atuação do gestor (PARO, 2010 p.768).

A estas ações, que por si só exigem um preparo técnico deste profissional, soma-se a necessidade que este tenha bases políticas sólidas para entender o papel da escola na sociedade, seus desafios e possibilidades, compreendendo as reais necessidades dos diversos grupos sociais representados na comunidade escolar e seu entorno, as lutas de classes, o respeito à equidade social e ter ainda, embasamento para agir e conduzir sua equipe, a partir de princípios que de fato conduzam a construção de cidadania no cotidiano da escola. A complexidade da gestão atual é ampliada na medida em que esta deva ser compartilhada democraticamente, e isso requer habilidade de lidar com interesses diversos e com a participação consciente da comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral (PARO, 2015 p. 770).

Diante da considerada grande demanda, é inegável o valor do gestor para o sucesso da escola no alcance de seus objetivos para com a sociedade, e com base nos levantamentos desta pesquisa analisou-se o relato destas questões, e seu grau de aprofundamento, buscando identificar a real ação do gestor na unidade escolar, trazendo o tema em parâmetros do que deveria ser, de quais são suas atribuições legais e as muitas dimensões de sua atuação na escola. Muito deste tema, tratado em sua maioria nos programas de formação para o gestor escolar, evidenciam a importância do exercício de sua função na escola, mas, a partir de um olhar mais apurado, pouco se fala de suas fragilidades enquanto profissional único em cada escola, cujos pares, dos quais necessita para seu aprimoramento profissional, também se encontram isolados em outras unidades escolares. Questões de seu cotidiano como profissionais de “mil e uma funções”, com estruturas de trabalho precárias, não são trazidas com frequência pelas produções de pesquisas (SOUZA, 2017).

Na atuação desta pesquisadora na função de supervisora de ensino, como parte de seu trio gestor da escola, ou seja, gestor – coordenador pedagógico – e supervisor, busca-se com a pesquisa compreender como se dão as ações de formação continuada do gestor escolar e ainda compreender o trabalho do gestor no cotidiano de suas demandas, uma vez que segundo Paro (2010) há escassez de estudos sobre o cotidiano do gestor escolar.

Para os estudos da administração (ou gestão) escolar, o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem-se repetindo há muito tempo. O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição (PARO, 2010, p 766).



Se há consenso sobre o reconhecimento da complexidade da demanda do gestor em sua atuação cotidiana, para isso torna-se de vital importância sua formação para este exercício. Porém, na realidade, o que se observa em sua maioria, é o conjunto de profissionais sem uma formação inicial adequada, destacados da sala de aula por suas boas práticas pedagógicas, e que pouco tem desenvolvida sua formação continuada. Profissionais que em sua maioria, dependem de diretrizes vindas de seus superiores para suas ações rotineiras, e as recebem, muitas vezes consideradas como formação continuada, exclusivamente para atender as demandas pontuais, relativas aos fenômenos que se apresentam como emergenciais no cotidiano escolar, ou para treinamento e adaptação às determinações das reformas educacionais e/ou novos programas que serão incorporados à escola (SOUZA,2017).

Pesquisas relacionadas à formação destes profissionais, apresentadas nestes estudo, identificam e confirmam uma prática constante de treinamento de curta duração, sobre temas pontuais e estritamente técnicos, guardando relação com necessidades “tópicas e imediatas”, não apresentando resultados satisfatórios quanto a sanar deficiências trazidas de uma formação inicial deficitária, e ainda, não oportunizando a reflexão do profissional sobre suas práticas, criando condições para que haja uma revisão das mesmas (MACHADO, 2000).

As necessidades formativas do gestor, segundo a pesquisa de Souza (2017), se evidenciam e se mantêm em sua estrutura, quando diante de decisões equivocadas, e/ou desconhecidas, busca orientações e soluções para seus problemas administrativos ou técnicos com colegas mais experientes, tornando o empirismo como prática usual, muitas vezes reproduzindo repetidas vezes estas práticas copiadas, sem a devida reflexão de seu contexto ou mesmo da necessidade ou não, de sua aplicabilidade diante de diferentes situações, e acabam por generalizar uma ação acrítica, desmotivando a tentativa de buscar novas soluções para os antigos e recorrentes problemas, de forma inusitada e adequada à realidade em contexto. Em outros momentos, diante da necessidade de resoluções que demandem uma quantidade de conhecimentos maior sobre determinados aspectos de uma situação problema, ou mesmo que demandem um maior discernimento da situação que envolva responsabilização legal pelas

decisões, espera que surjam as “determinações” de órgãos superiores (SOUZA, 2017).

A partir destas considerações, o cotidiano do gestor, com sua rotina de trabalho, permeada pelos documentos disciplinadores e normativos advindos da Secretaria Municipal de Educação podem ser reveladores do papel que representam e ainda anunciar suas necessidades formativas e reais possibilidades de formação do gestor no cotidiano escolar. A Figura 1 apresenta a importância da formação do gestor, como variável fundamental a quem atua como orientador das ações da escola para que esta tenha base para enfrentar seus atuais desafios.

**Figura 1 - Os desafios da escola**



Fonte: A autora (2019) a partir de MACHADO (2000)

A figura busca sintetizar as questões referentes a atuação da escola em seu papel social, que tem seus objetivos e metas firmados no uso e construção de conhecimentos socialmente produzidos, apresentando a formação continuada como uma das variáveis fundamentais para que o gestor amplie seu campo de visão para entender estas questões e em como elas interferem na realidade da escola, trazendo complexidade para a ação do gestor. Elas são

apresentadas nesta figura envolvidas no eixo motriz que dá o movimento necessário às práticas de gestão, que é a formação profissional para a ação na escola. Estas questões apresentam-se como um reflexo da realidade social, que para atender à nova realidade da educação para todos, encontra os desafios relacionados a baixa escolaridade média da população, resultando no crescente analfabetismo funcional, as desigualdades resultantes da polarização econômica e consequente exclusão dos menos favorecidos, podendo serem consideradas como questões de maior demanda na escola pública brasileira.

## **1.1 Problema**

O gestor de escola pública da atualidade tem encontrado uma série de novas atribuições em seu cotidiano de trabalho, a partir da democratização do ensino e sua urgente qualificação de processos visando resultados, da globalização, do aligeiramento da formação teórica do educador, do anseio de pais e reivindicações da comunidade, de demandas sociais e políticas que cada vez mais passam a fazer parte do universo escolar, dentre outras. Estas situações trazem complexidade e singularidade para este contexto, exigindo do gestor uma capacidade cada vez maior de mobilizar os poucos recursos materiais e humanos disponíveis, para levar a escola ao alcance de seus objetivos educacionais. Estudos de Dalcorso (2012), Lück (2009) e Libâneo (2006) têm apontado as competências necessárias a este profissional, identificando-o como elemento chave para uma educação de qualidade. Diante disso, este projeto de pesquisa pretende responder ao seguinte problema: quais são as necessidades formativas dos gestores da rede pública municipal, considerando as demandas cotidianas do contexto escolar no Ensino Fundamental?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Investigar como se dão as ações de formação continuada de gestores e suas necessidades formativas frente ao contexto de seu cotidiano escolar.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o papel do gestor escolar frente às demandas de uma escola de qualidade;
- Identificar as atividades do gestor escolar em seu contexto cotidiano;
- Estabelecer as relações existentes entre a percepção dos gestores de sua função e as demandas pedagógicas e administrativas solicitadas pela SME;
- Apresentar as demandas formativas do gestor escolar;
- Investigar as ações de formação continuada para os gestores propostas e desenvolvidas em uma rede pública municipal.

### 1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa teve como seu objeto de estudo investigar como se dá a formação continuada dos gestores do Ensino Fundamental de uma rede pública de um município do Vale do Paraíba Paulista em seu contexto de trabalho, buscando identificar as possibilidades desta ação no cotidiano do gestor escolar.

O estudo foi realizado em uma rede de ensino pública municipal que atende a aproximadamente 42 mil alunos, mantendo em seus quadros funcionais cerca de 2.500 professores. Oferece atendimento à Educação Infantil, compreendendo crianças de quatro meses a cinco anos de idade em período regular e/ou integral, distribuídas em 70 unidades escolares de Ensino Infantil. O atendimento a alunos do ensino Fundamental abrange as séries iniciais e finais em período regular e/ou integral, em 50 unidades escolares, sendo que quatro destas atendem também a alunos de ensino médio.

Estas unidades se concentram em sua maioria em zona urbana, mas oferece atendimento a alunos da zona rural, em 6 escolas que oferecem atendimento à toda a educação básica. Há ainda o atendimento em 7 escolas a alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em período noturno. Mantem duas unidades de ensino para a formação profissionalizante, sendo uma voltada às artes, com cursos de Artes Visuais, Dança, Instrumento Musical, Canto e Teatro, e ainda outra para formar técnicos em manutenção de aeronaves ou mecânico de manutenção aeronáutica.

Delimitando o estudo, dada a dimensão da rede, este se centrou na pesquisa junto aos 50 gestores que atuam nas escolas do ensino fundamental. Esta escolha se deu devido ao nível de complexidade das escolas que atendem alunos na faixa etária de seis a quatorze anos, com maior concentração de profissionais para seu atendimento em período regular e integral. Neste recorte se encontra a maioria dos profissionais que atendem a educação básica com seus professores regulares especialistas, monitores, técnicos, estagiários, profissionais de atendimento operacional, exigindo do gestor um preparo adequado frente à necessária diversidade de ações.

Outro fator de expressa complexidade para esta etapa de ensino, se apresenta no fato de sua representatividade na avaliação externa nacional, que mede o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, formulado para medir a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Esta tarefa evidencia ações assertivas ou não, com relação à gestão escolar que possibilitam amenizar os fatores que resultam em baixo desempenho dos alunos, considerando os aspectos que cabem à escola, e estão para além das questões da governabilidade do ensino no Brasil.

A necessária formação continuada deste profissional apresenta uma gama de conhecimentos que o gestor deve dominar e que o capacitem para atender a sua “atividade-fim”, que são ligadas aos aspectos pedagógicos da escola, relativos exclusivamente à docência, cujas bases deveriam ser estabelecidas em sua formação inicial, e por si só, já necessitam de complementação com relação ao seu desenvolvimento profissional (SOUZA,2017). Soma-se a estas necessidades formativas, que estão ligadas diretamente à sua ação na escola como será apresentado no transcorrer da pesquisa, os conhecimentos que este profissional necessita dominar quanto aos aspectos relacionados à sua “atividade-meio” com preponderância administrativa e burocrática, que são primordiais para a gestão das diversas dimensões de seu trabalho na escola, como gestão financeira, gestão democrática e participativa, gestão administrativa, gestão do clima organizacional e da cultura escolar, gestão de pessoas, gestão do cotidiano, gestão de resultados (LÜCK, 2009).

Diante disso, entende-se que a formação dos gestores se torna o elemento essencial para que este profissional, que em sua maioria é destacado

da sala de aula para assumir direta e imediatamente esta função, possa exercê-la de forma competente e efetiva.

#### **1.4 Relevância do Estudo/Justificativa**

Buscou-se nas últimas décadas abrir espaço nas escolas para atender à necessidade incontestável de educação para todos, trazendo à tona debates e reflexões que evidenciassem a necessidade de superar barreiras que impediam o acesso e permanência de muitos alunos no sistema de ensino público. A partir deste debate torna-se imprescindível a questão da qualidade das escolas e todas as variáveis que o tema apresenta, para que o resultado deixe de ser um anseio e passe a ser uma evidência, diante dos investimentos pessoais e financeiros a ela destinados, assegurando a educação de qualidade como a garantia de direitos do aluno/cidadão, e que a escola deve estar preparada para isso. Qualidade que no âmbito intraescolar se apresenta como diretamente relacionados a organização e efetividade da gestão que fundamentalmente parta de princípios democráticos construídos em ações participativas conscientes, que garanta com todas as suas ações o planejamento pedagógico que favoreça boas práticas na consolidação dos currículos escolares, a partir de altas expectativas para o aluno buscando sempre o sucesso deste em seu âmbito escolar (DOURADO, 2007, p.16).

O gestor escolar de escolas públicas tem encontrado uma série de novas demandas frente às necessidades de qualificar as ações da escola atual para o alcance de seus objetivos, o que tem cada vez mais exigido ações qualificadas do profissional que conduz a escola. A importância dada para o tema da democratização do ensino e a baixa qualidade de desempenho dos alunos, tem sido tema de pesquisa da UNESCO (2003 e 2017), trazendo dados que apontam para à boa gestão de recursos e a responsabilização dos resultados por parte dos responsáveis, apresentando como definidor do tema “qualidade” para a educação a relação direta feita entre insumos-processos-resultado e este entendido como resultado de aprendizagem dos alunos a partir de realidades diversas (DOURADO, 2007, p.9).

As demandas atuais desta instituição, que traz em si reflexos das mudanças sociais da atualidade, se evidenciam na necessidade de modificação e atualização em seus processos para atender a democratização do ensino, a gestão participativa e democrática, a inclusão que busca acolher e inserir as diferenças, a descontinuidade das políticas públicas relacionadas à educação, a qualidade do preparo dos profissionais que atuam na escola, a necessidade de oportunizar a construção de competências e habilidades no desenvolvimento dos alunos, entre outras ações, que colocam a escola em uma agenda de urgentes e novas necessidades de aprimoramento para sua efetivação como instituição de qualidade (LÜCK, 2009).

O papel do gestor escolar diante dos novos desafios da escola é determinante para que esta alcance seus objetivos frente a nova ordem mundial, e tem como objetivo evidenciar e aprimorar as relações entre professores, alunos e o conhecimento, sendo vital para isso que o gestor se posicione como liderança do espaço escolar e guardião dos direitos educacionais, zelando pela efetivação das condições necessárias para o pleno desenvolvimento social e educativo de seus alunos, para que a educação de qualidade se efetive como direito de todos, cumprindo assim o papel maior da escola no processo de formação de cidadãos.

Os atores responsáveis pela condução das mudanças necessárias na escola e seus processos para que ela alcance resultados de qualidade, se apresentam com histórias de vida e de formações profissionais diferenciadas, cabendo ao gestor a tarefa de equalizar as diferenças e buscar formas de maximizar os recursos para conduzir a escola de forma assertiva no alcance de seus objetivos. A partir desta perspectiva o desempenho do gestor escolar em suas ações cotidianas pode potencializar ou se tornar um entrave para processos de inovação e das transformações necessárias para a construção de uma escola de qualidade (ANTUNES, 2008).

Entendemos que qualidade se trata de um conceito subjetivo e dinâmico cujos padrões devem ser adaptados às diferentes realidades de sua aplicação e em função de seu contexto sócio cultural, sendo por este reconstruído constantemente. Porém, a partir de um olhar mais apurado para os destaques de maior desempenho nos resultados das escolas de sucesso, podemos identificar que estes estão calcados em ações eficazes, especificamente do gestor escolar, que as desenvolvem para que as escolas sejam transformadoras

para a realidade onde elas se encontram, arregimentando todos os demais atores para um projeto de escola construído coletiva e democraticamente em favor do aprendizado, e conseqüente desenvolvimento de seus alunos. Neste caso, seu preparo para liderar uma escola com competência faz toda a diferença para o sucesso da escola. Este preparo merece uma especial atenção desde o ingresso deste gestor em sua função, bem como ao longo de seu desenvolvimento profissional.

O posicionamento fundamental do gestor de mediador entre as demandas das políticas governamentais, traçadas para a escola em função da garantia do direito à aprendizagem para todos, e a complexidade da equipe escolar, anseio de pais e reivindicações da comunidade, exigem deste profissional um preparo que vai além de sua formação inicial para o efetivo exercício de suas funções. Este papel é confirmado por Lück, (2013) quando o responsabiliza pela forma com que implementa com eficácia as políticas de educação maximizando recursos, para que de forma organizada e dinamizada contribua para o alcance dos objetivos propostos para ela.

Desta forma observa-se a necessidade de programas de formação continuada para o gestor no sentido de instrumentalizá-lo para a eficiência em sua prática.

O resultado desta pesquisa, ao identificar como os gestores se organizam para o atendimento das demandas, poderá trazer à tona situações problemas que se repetem em seu cotidiano pela falta de instrumentalização necessária para sua solução, ou para evitar seu surgimento, evidenciando assim as necessidades formativas do gestor escolar da escola pública e ainda entender como se dá sua formação continuada frente ao seu cotidiano, o que no dizer de Libâneo (2006), consiste na formação profissional teórico e prática no próprio contexto de trabalho na relação com o outro.

Ao identificarmos e analisarmos o cotidiano do gestor e suas necessidades de formação continuada, relacionando-as com os programas de formação oferecidos por sua rede de ensino, suas potencialidades e limitações, será possível subsidiar as discussões e as possibilidades para a elaboração de programas que atendam as reais demandas formativas destes gestores escolares, capacitando-os para o pleno exercício de suas funções em prol de uma escola de qualidade.



## 1.5 Organização da Pesquisa

A presente pesquisa foi organizada em 5 seções. A parte introdutória é seguida do tema da pesquisa, seu referencial teórico, problema e objetivos, delimitação e relevância o tema.

Na primeira parte foi apresentado o papel do gestor escolar frente às demandas de uma escola de qualidade. Foram apresentados os aspectos que definem uma escola de qualidade, seus desafios perante a atualidade trazendo temas como a democratização do ensino, as questões relativas a uma escola inclusiva, a qualidade da formação de seus profissionais, e os problemas relativos às descontinuidades das políticas públicas, dando enfoque para a escola municipal, cujos efeitos das mudanças políticas são percebidos de forma mais contundente. Foram apresentadas, ainda, as características do gestor de escola municipal, sua formação inicial, a forma de ingresso na profissão, a influência da questão da instabilidade na função, trazendo a dúvida para sua definição de status de “ser” ou “estar” gestor escolar, e as consequências desta dúvida para seu aprimoramento profissional. São apresentadas as atribuições legais de sua função e ainda qual sua importância para a efetivação de uma escola de qualidade.

Na segunda parte são apresentados os desafios do cotidiano do gestor escolar, sendo apresentadas as dimensões de sua atuação: a pedagógica, a administrativa, a democrática e a participativa, na gestão de pessoas de ainda o clima e a cultura organizacional, no espaço escolar cotidiano. A partir da apresentação destas dimensões, busca-se evidenciar as necessidades formativas do gestor para que possa desempenhar suas funções.

Na terceira parte expõe-se a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa para a coleta, tratamento e análise de dados.

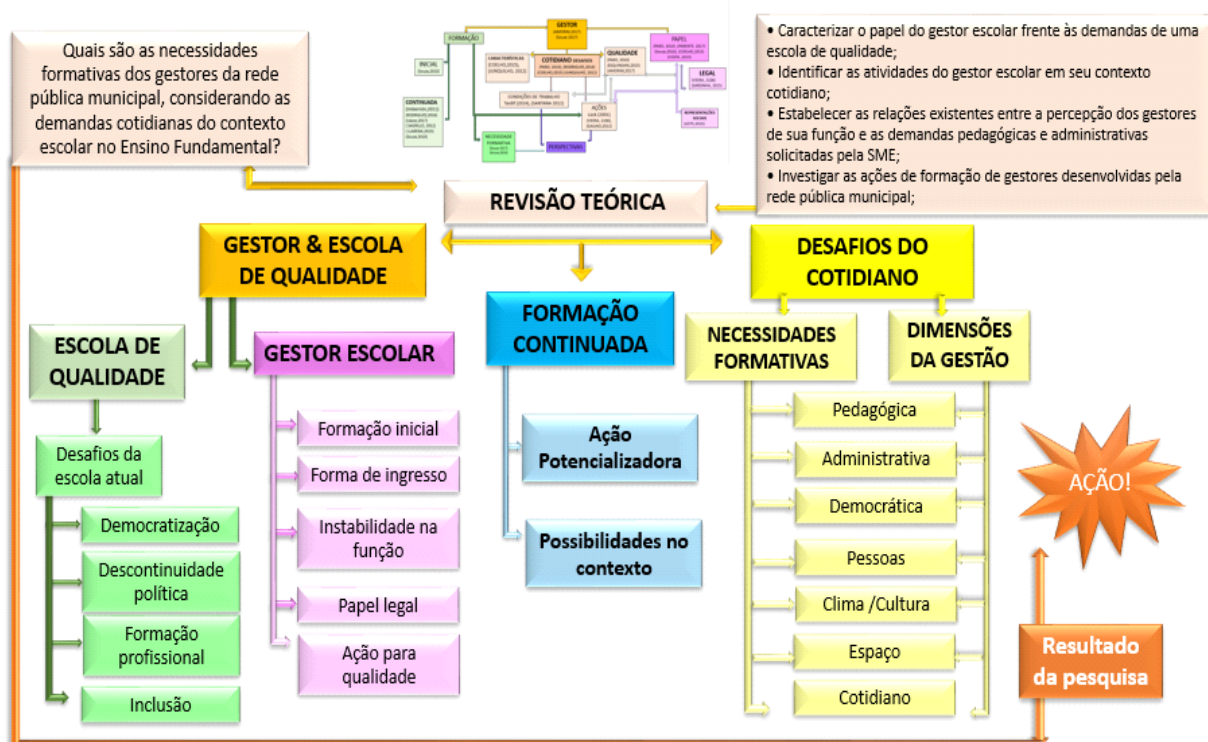
Na quarta seção os dados são analisados à partir dos referenciais teóricos apresentados que deram sustentação para o desenvolvimento da pesquisa.

Finalizando a presente proposta, na quinta seção, o foco será a formação continuada do gestor escolar e o estímulo potencializador das ações deste profissional. São também apresentadas as reais condições de formação continuada no contexto do trabalho do gestor escolar. São também apresentadas as possibilidades de formação continuada no contexto de atuação

do gestor como forma de seu desenvolvimento profissional. Potencialmente é criado um paralelo entre as seções anteriores, com o objetivo de apontar respostas ao problema foco dessa pesquisa, buscando relacionar os temas apresentados com o seguinte questionamento: Ações cotidianas e formação em serviço, um diálogo possível no contexto da prática do gestor escolar? A partir desta questão, foi apresentada a conclusão do trabalho integrando as principais ideias discutidas.

Partindo dos temas apresentados, pode-se observar a proposta de delineamento da pesquisa, que deverá evidenciar seu percurso e as formas de interações entre os temas, conforme se apresenta na Figura 2.

**Figura 2 - Delineamento da Pesquisa**



Fonte: A autora (2019)

Desta forma delineada a pesquisa traz uma revisão da literatura que fundamenta e orienta as reflexões extraídas da análise dos dados.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, apresenta-se inicialmente nesta seção a revisão da literatura, constituindo-se do panorama da pesquisa da área de gestão e, posteriormente as fundamentações teóricas referentes a abordagem da temática.

### 2.1 Panorama da Pesquisa na Área de Gestão Escolar: formação

Decorrente do levantamento bibliográfico inicial, os resultados apontam para estudos realizados no âmbito da escola, trazendo a temática com enfoque mais distanciado da rotina do gestor, e suas implicações, para que este tenha espaço para sua formação em serviço, como direito profissional e necessidade premente para o bom desenvolvimento de suas ações.

Os temas partiram da busca em Base de Dados, usando descritores de busca, como: aprendizagem, desenvolvimento, formação, dimensão da gestão, cotidiano escolar, gestor escolar, formação continuada e formação do gestor. A análise destas obras traz informações sobre o cotidiano do gestor escolar e se propõe a oferecer suporte para análise das hipóteses já levantadas para o desenvolvimento da pesquisa e, ainda, apontar para aspectos que por não terem sido abordados, necessitam de maior exploração.

Com o objetivo de revisar a literatura sobre o tema da pesquisa, “A formação continuada do gestor escolar no contexto de seu cotidiano”, foram utilizadas para as leituras preliminares as bases de dados *Scientific Eletronic Library (SciELO)*, Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Alguns estudos foram eliminados por se repetirem nas bases de pesquisa citadas, e ainda outras inclusões foram feitas ao longo da pesquisa, a partir de buscas realizadas nas referências que embasaram os estudos encontrados. Tomou-se como critério para seleção, um recorte temporal dos últimos cinco anos aproximadamente. Inicialmente realizou-se a pesquisa usando como descritor “Aprendizagem” para a busca na base de dados do Capes, encontrando um total de 1.743 títulos, porém 12 relacionados com o tema

“Educação” por se tratar da área desta pesquisa, e inserindo as palavras “Gestor Escolar”, não foi encontrado nenhum item disponível.

A mesma pesquisa na base de dados *SciELO*, apresentou 22 resultados iniciais e 1 com o tema diretamente relacionado a pesquisa. Os textos foram selecionados por leitura flutuante, termo que para Bardin (2010), consiste na leitura que busca conhecer o contexto, deixando fruir impressões e orientações por parte do pesquisador.

Usando o descritor “Desenvolvimento” obteve-se na base Capes 69.085 itens, sendo 184 relacionados a área da pesquisa e 1 diretamente relacionados ao tema, para a base *SciELO* foram 11 itens iniciais sendo 4 relacionados à área e 3 diretamente ao tema.

Para o descritor “Formação” surgiram 910 itens iniciais na base CAPES, sendo 3 relacionados à Educação e 1 relacionado ao tema. Para *SciELO*, 21 itens iniciais 1 relacionado à área e 1 diretamente sobre o tema.

Usando o descritor “Dimensão escolar” foram encontrados 3.248 itens, 32 à área, que acrescida de palavras para distinção como: dimensões, gestão e escolar, resultou em apenas 1 item. Para *SciELO* 15 itens iniciais, 1 referente à área e nenhum diretamente ligado ao tema.

Com o descritor “Cotidiano escolar”, surgiram 2.166 itens, sendo 71 referentes à área e 3 diretamente relacionados à pesquisa. No *SciELO* foram encontrados 16 itens iniciais sendo 2 para a área e 2 com relação direta à pesquisa.

Para o descritor “Formação do gestor” na base CAPES, foi selecionado 2.089 itens, sendo 96 relativos à área educação e 3 diretamente relacionados ao tema. Na base *SciELO* 37 itens encontrados, sendo 3 referentes à área, porém nenhum referente ao tema da pesquisa.

Com o descritor “gestor escolar na base CAPES foram encontrados 917 itens, sendo 199 relacionados à Educação, porém somente 1 relacionado ao tema da pesquisa. O mesmo descritor na base *SciELO* não apresentou resultados com temas relevantes à pesquisa.

A escolha pela ampliação para vários descritores indicados para a busca nas referidas bases de dados, deu-se pela escassez de trabalhos relacionados diretamente ao tema que se propõe esta pesquisa, sendo necessário então, ampliar o universo das buscas. Como se observa, das 83.328

produções apresentadas, 824 eram relativas à área da educação, contudo apenas 21 relacionavam o tema com a formação do professor, e destes, após organização em um quadro, conforme figura 3 e ainda após a leitura mais apurada destas produções, ressalta-se algumas considerações, que assumem maior relevância, categorizando assim os autores já a partir de alguns enfoques relacionados à proposta da pesquisa.

**Quadro 1 - Levantamento Bibliográfico Preliminar**

Quadro de levantamento bibliográfico preliminar								
Descritor/ Fonte	Nº Total de trabalhos		Trabalhos relacionados com Educação		Palavras que distinguiram relação		Trabalhos Diretamente Relacionados à pesquisa	
	CAPEs	SCIELO	CAPEs	SCIELO	CAPEs	SCIELO	CAPEs	SCIELO
Aprendizagem	1.743	22	12	1	Gestor escolar	gestores	0	1
Desenvolvimento	69.085	11	184	4	Gestor escolar	Desenvolvimento, gestores, escolares	1	3
Formação	910	21	3	1	Gestor escolar	Formação, gestores, escolar	1	1
Dimensões da gestão	3.248	15	32	1	Escolar	Dimensões, gestão, escolar	1	0
Cotidiano escolar	2.166	16	71	2	gestão	Cotidiano, gestão escolar	3	2
Gestor escolar	917	2	199	1	Gestores	gestores	1	0
Diretor escolar	1076	3	33	3	diretor escolar	diretor escolar	3	0
Formação continuada	1905	62	116	62	gestor	gestor	1	0
Formação do gestor	2.089	37	96	3	escolar	Escolar	3	0
<b>total</b>	<b>83.139</b>	<b>189</b>	<b>746</b>	<b>78</b>	-	-	<b>14</b>	<b>7</b>

Fonte: A autora (2018)

Os estudos, de modo geral, apresentam a grande relevância do papel do gestor frente às demandas da escola com suas peculiaridades e complexidades na atualidade, bem como a defasagem na formação inicial e continuada do gestor para dar conta de suprir as exigências de sua função. É trazido como destaque alguns aspectos que embasam a tomada de decisões quanto a abordagem desta pesquisa, bem como metodologias de ação. Sabe-se, porém, que, com o avanço dos estudos e aprofundamento dos temas, outras concepções e autores farão parte deste levantamento bibliográfico.

O perfil do gestor escolar é apresentado como inacabado e complexo, no ensaio de Souza (2017) “O Perfil do Gestor Escolar Contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função”, caracterizado pela falta de incentivo financeiro e desvalorização profissional da função. Considera o despreparo para suas ações cotidianas pela falta de uma formação continuada que venha suprir de fato suas necessidades formativas. Também trata da necessidade de se desdobrar enquanto profissional que apresenta múltiplas funções e desafios. Caracteriza-o como complexo, considerando seu despreparo e a falta de uma formação continuada que atenda suas necessidades formativas.

Para caracterizar este profissional, propõe o delineamento de seu perfil associando-o à sua formação e modelos que possam identificar sua gestão, buscando apontar suas características atuais tomando como referência de práticas já vividas. Faz um recorte para a pesquisa, em escolas públicas, apresentando uma preocupação em relatar, comparar e discutir suas ações, buscando embasá-las em teorias relacionadas a gestão escolar. Apresenta como referencial teórico entre outras, a obra de (PARO, 1987).

A contribuição de Amorim (2017) em seu artigo “O Retrato Holográfico do Gestor da Escola Básica e a Necessidade de Novas Possibilidades“, se evidencia por seu enfoque na necessidade de se buscar mudanças para o perfil do gestor escolar que em sua maioria apresenta um caráter conservador, entendido como uma permanência em sua zona de segurança, dentro de seus complexos papéis, devido a sua formação limitada para a função. Vê-se muitas vezes que os projetos que se destacam nas escolas inovadoras, partem de ações pontuais, focadas em determinado profissional, não sendo representativo para toda a categoria. Torna-se necessário que a formação continuada do regente da instituição escola, seja vista com a relevância que o tema necessita,

pois será este profissional que irá implementar ou não, ações junto a toda a comunidade escolar, com vistas a criar uma comunidade de ensino e aprendizagem e se fortalecendo no espaço social que esteja inserida. Trazendo para a questão a visão de Lück (2015), “ Gestão Educacional: uma questão paradigmática”, que é pela ação da gestão que se viabiliza a integração da comunidade escolar, o direcionamento para o foco essencial a que se objetiva a escola, a consistência que se planejam as ações de todos os envolvidos e ainda a efetiva coerência na ação educativa. Desta forma a gestão não pode se limitar a uma atividade “fim”, focada em si mesma, mas ser reconhecida como uma atividade “meio” para o desenvolvimento de uma escola de qualidade. Ao se capacitar o gestor para a autonomia, mesmo que sob a padronização de um sistema, sujeito às mesmas políticas públicas, ele deverá desenvolver de forma distinta suas práticas ou “fazer” que se conformem com a realidade de sua escola (LÜCK, 2015).

O autor aborda a urgência de transformações na escola em um espaço democrático e transformador com possibilidades de formar cidadãos para a contemporaneidade, e reflete na necessidade de se estabelecer um fazer contemporâneo para as ações do gestor, com preparo para a autonomia e com competências para um agir inovador que se estenda a todas as dimensões da escola, com foco em sua qualidade.

Amorim (2017) traz para sua pesquisa resultados de uma leitura crítica em documentos e literatura que trata da necessidade de inovação para a gestão, levantando um questionamento sobre que tipos de conhecimentos seriam imprescindíveis para o enfrentamento dos desafios apresentados no cotidiano da escola, onde há um grande investimento em recursos humanos e financeiros comparado aos resultados do fracasso escolar, da evasão e do analfabetismo funcional. Fazendo uma metáfora com a necessidade de se perceber o gestor a partir de um enfoque holográfico, tridimensional, o autor faz uma crítica ao tipo de formação continuada oferecida a este profissional pelos órgãos competentes, “[...] Contudo, em geral, a preparação desses gestores vem sendo conduzida de modo considerado objetivo, com foco em determinados aspectos e muito pouco holográfico” (AMORIN, 2017, p.1.804). A pesquisa sob o enfoque da relação entre as necessidades formativas do gestor e a formação continuada é considerada como de suma importância diante do quadro que se apresenta

referente aos desafios multifacetados do cotidiano escolar. Outras pesquisas contribuindo com o desvelamento desta realidade poderá contribuir para que soluções sejam criadas. Com uma abordagem qualitativa, o autor busca situar e analisar o panorama da atuação do gestor tendo como referenciais os estudos de Dourado (2007), Lück *et al* (2012), Amorim (2007, 2012 e 2015) e Paro (2007), entre outros.

Junquilha (2012) em seu artigo “As “Artes do Fazer” Gestão na Escola Pública: uma proposta de estudo”; apresenta sua contribuição trazendo uma análise sociológica com relação à natureza da gestão no cotidiano escolar, buscando compreender como estas se (re)constroem nas “artes do fazer” gestão, no cotidiano das interações sociais do diretor escolar e sua comunidade escolar. Fundamenta-se na abordagem de Certeau (2008), para uma imersão neste espaço e conceituar este cotidiano com toda sua subjetividade de “lugar”, “espaço”, “próprio”, “outro”, “estratégias” e “táticas”. Como proposta metodológica, optou pela pesquisa “no/do/com o” cotidiano (ALVES e GARCIA, 2002; FERRAÇO, 2007; GARCIA, 2003). A partir desta concepção busca-se aproximação do pesquisador com o sujeito-objeto da pesquisa para juntos desvendarem este espaço e suas subjetividades.

[...] Ou seja, mesmo naquilo que todo dia se faz de forma sempre igual, como diria Chico Buarque em sua letra musical “Cotidiano”, há algo invisível e distinto enquanto significações que cabe ser investigado. Isso porque nos seus “fazeres” cotidianos os sujeitos re/inventam práticas que só de forma “aparente” se repetem, mas que no fundo o sentido figurado se sobressai ante o sentido próprio e se reveste de singularidade e unicidade (JUNQUILHO, 2012, p. 339).

Na mesma linha de pensamento, o autor elabora um quadro conceitual em níveis de análise sobre a relação da gestão à grupos de interesse que competem por recursos organizacionais escassos, como sistema de autoridade articulado e estruturado a partir das relações de trabalho, e ainda, o posicionamento do gestor no sistema de estratificação social. Relaciona também as ações da gestão à processos administrativos devido à sua dinâmica, complexidade, articulação, práticas diversificadas que se apresentam vulneráveis à desarticulação e fragmentação, sendo assim, apresenta fundamentos para a gestão escolar em conceitos gerais da Administração.



Essa é uma ótica na qual é possível avançar no estudo sobre a natureza da ação gerencial em organizações, à medida que o foco não é somente a descrição do que os gerentes fazem como atores isolados, mas sim como os seus “fazeres”, enquanto práticas, estão articulados aos “fazeres” dos demais praticantes, internos ou externos à organização, que interferem no cotidiano da gestão” (JUNQUILHO, 2012, p. 334).

Coelho (2015) no artigo “O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas”, reafirma o papel da liderança da escola à sua capacidade de diálogo e ponderação entre as várias dimensões da escola. O autor apresenta a relação que se mostra entre a teoria e a prática que se apresentam em oposição numa realidade a ser superada. Este conceito se vê evidenciado nas falas cotidianas de que na teoria tudo é perfeito, ao contrário do que se mostra na prática. Como forma de superar esta expectativa com relação a apresentação teórica, nos processos formativos, Coelho (2015) aponta a necessidade de se buscar novas intervenções formativas a partir de metodologias inovadoras. Acredita na formação eficaz do gestor sendo que para isso é primordial esclarecer para estes gestores, quais sejam os aspectos da eficácia no desenvolvimento de suas ações e que estes estejam totalmente envolvidos em seu processo formativo. Apresenta a figura do gestor bem preparado e sua atuação eficaz em liderança, como responsáveis pela qualidade do ensino.

A liderança que o autor ressalta, se mostra desvinculada de termos relacionados ao controle e sim à capacidade de conduzir ações a partir de uma visão democrática as ações rotineiras da escola. Em sua pesquisa com 2.477 gestores, o autor traz as ações que mais se destacaram entre os pesquisados, como influenciadora da ação da gestão eficaz, como sendo as questões gerenciais e as relacionadas a fatores interpessoais polarizando suas discussões entre a gestão institucional e a gestão de pessoas.

Como forma de sistematização das discussões, foram relacionados problemas relativos ao cotidiano do gestor, apresentados de forma recorrente entre as discussões da pesquisa e organizados como relacionados com a família e suas relações com a escola, a questão da indisciplina, a sensação de desamparo apontada pelo professor, a descontinuidade de práticas ligadas as ações da escola e o destaque dado a imprecisão e a falta de objetividade nas ações relacionadas à gestão da escola, deixando evidente a necessidade de

foco a este profissional que se apresenta muitas vezes inseguro diante de impasses da função devido ao seu despreparo. Suas ações sem foco acabam por trazerem relações de seu cotidiano com a metáfora “apagar incêndios” como forma apropriada de caracterizar suas ações na escola.

Sempre relacionadas a uma diversa lista de incumbências, as ações do gestor escolar são apresentadas na literatura como múltiplas e complexas como vemos no artigo de Galvão (2012), “O desenvolvimento de competências Gerenciais nas Escolas Públicas Estaduais”, que as sintetiza em dez competências gerenciais que foram denominadas técnicas, sociais e comportamentais, relativas às muitas atividades do gestor. Busca assim entender o peso atribuído pelo gestor quanto às competências em termos de importância, além do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento de cada uma delas. Estas competências são: coordenar a ação pedagógica; administrar recursos materiais e financeiros; aprender a aprender; planejar e implantar mudanças; articular parcerias; promover a integração família-escola; assumir riscos; gerenciar relações conflituosas; promover a colaboração; disciplinar a equipe.

A partir de uma abordagem metodológica de natureza descritiva, baseada na perspectiva quantitativa, o autor estruturou o instrumento de avaliação em seções que avaliaram o grau de importância das competências, o nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais dos diretores; e perfil sociodemográfico. Embasando a necessidade de mudança para um pensamento mais complexo, por parte do gestor, o autor apresenta como referencial Lück (2015). Traz ainda a importância da dimensão gerencial como elemento influenciador para o alcance dos objetivos da escola e no desempenho dos alunos em seu cotidiano. Baseados nos estudos de Nóvoa (1992), Galvão (2012) traz para discussão a necessidade de uma liderança organizacional capaz de articular estratégias relacionadas aos projetos de ação da escola. Tendo como enfoque a pesquisa junto aos gestores de escolas estaduais, Galvão apresenta fundamentações legais encontradas na Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei nº 9.394/96) que desvinculam o gestor escolar da prática de entrada para a função por nomeação do governador indicados por secretarias municipais ou por indicações políticas partidárias, deixando este de

fazer parte dos quadros de “funções de confiança.” Apesar da importância a função e da evolução quanto a alguns paradigmas, o autor destaca que a produção de pesquisas atuais, relacionadas à ação da gestão escolar, continua com baixo destaque entre os pesquisadores.

Galvão (2012) apresenta as 28 diretrizes sistematizadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) direcionadas para a educação, que segundo o autor, está entre as ações com maiores possibilidades em reverter os índices de desempenho da educação do Brasil. Estas diretrizes estão organizadas em 4 dimensões como; gestão educacional, formação de professores e profissionais de apoio e serviços educacionais, práticas pedagógicas e avaliação e ainda, infraestrutura física e recursos pedagógicos. A partir destas dimensões é discutido o desenvolvimento de competências do gestor escolar.

Relacionadas as ações do gestor Santana (2012) em seu artigo “Gestores Escolares da Rede Pública em Minas Gerais: fatores de satisfação no trabalho”, apresenta estudos, numa abordagem quali-quantitativa, a partir da realidade do diretor/gestor escolar na perspectiva de suas condições de trabalho apontando esta abordagem como uma exigência, devido a seu posicionamento na estrutura da educação. Investiga assim a presença ou ausência de satisfação no trabalho dos diretores/gestores da educação básica pública, bem como sua interferência na gestão escolar a partir das novas expectativas que se tem do papel da escola perante a sociedade. Assim, o autor traz à tona este questionamento sobre a percepção dos gestores e sua influência nas questões relacionadas à sua prática.

A satisfação e motivação é destacada como fator diretamente relacionado com a qualidade da ação deste profissional. Neste contexto, ressalta-se como elemento de satisfação para o profissional, o próprio desenvolvimento do trabalho onde os resultados satisfatórios trazem recompensas internas para o profissional e possibilidades de seu crescimento pessoal. Foi ainda apontado pelos profissionais fatores de satisfação como realização, reconhecimento, responsabilidade e progresso. Foram identificados fatores de insatisfação, que estão relacionados a política e administração geral da organização da qual a escola faz parte, ao estilo que este profissional é supervisionado, as relações interpessoais, e as condições efetivas de trabalho, salário e segurança.

A qualidade de vida desenvolvida no cotidiano do trabalho é apresentada a partir das pesquisas, como exclusivamente relacionada da interação indivíduo-organização, sendo esta a principal relação de satisfação destes profissionais. Para tanto, se faz necessário o desenvolvimento de relações de trabalho mais humanas, a confiança demonstrada no profissional, a adequação das tarefas em acordo com suas capacidades e ainda, a prática do *feedback* sobre seu desempenho. A capacitação do gestor neste sentido, é fator primordial para o alcance de sua satisfação profissional. É apresentada a escassez de estudos e pesquisas sobre as condições de trabalho dos diretores/gestores escolares apesar de sua relevância para o interesse social e ainda, para o próprio profissional ampliar seu olhar sobre a realidade de sua atuação, a partir da sistematização de pesquisas que subsidiem também, ações do poder público para o enfrentamento de suas fragilidades relativas ao setor.

As concepções relativas ao papel do gestor são apresentadas por Vieira (2016) no artigo “Gestão Escolar: os parâmetros sócio antropológicos”, em um levantamento histórico destaca a necessidade de uma gestão escolar que aprecie o macro (administrativo e burocrático) e o micro (subjetivo e afetivo), relacionando-as com a dimensão cultural e cotidiana da escola. Com o objetivo de explicitar a construção do conhecimento administrativo, o autor utiliza-se de seis enfoques principais: jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista, sociológico e cultural, sendo que estes enfoques são tratados como forma de retratar a história da administração educacional.

O autor apresenta o protagonismo e a descentralização administrativa como característica do século XXI com relação a gestão escolar, fortalecendo a necessidade de superação de conceitos e práticas tradicionais, praticadas no âmbito da administração escolar, buscando ainda eliminar a homogeneização como objetivo de abrir a escola para o respeito e incentivo ao pluralismo e para acolher as diferenças em suas ações cotidianas. Os resultados de sua pesquisa problematizam os vínculos entre a qualidade da educação e a eficiência da gestão, envolvendo práticas de gestão e a relação do gestor com seu cotidiano e, ainda, faz a relação com as estruturas burocráticas, a avaliação externa e a formação docente. Grande parte de suas considerações se fundamentam em (SANDER, 1995).

O Artigo de Esquinsani (2015) “Agendas da Educação Básica: gestão escolar e qualidade da educação”, a partir de estudo documental, realizado durante 5 anos em 35 escolas, traz à discussão a relação existente entre gestão e a qualidade da educação escolar. Assenta esta perspectiva em fatores endógenos relacionados à prática direta da gestão e suas interações no cotidiano e, as de ordem exógena: estruturas burocráticas, avaliações em larga escala e formação docente. A qualidade da educação é apresentada pelo autor em decorrência de uma gama de fatores que abrangem detalhes como as condições estruturais físicas da escola, até o envolvimento da comunidade escolar. Apesar da legislação garantir a semelhança das escolas, quanto a sua estrutura legal, em todo o território nacional, ela apresenta particularidades extremas em seus processos dinâmicos dos cotidianos, que se relacionam por vários aspectos, entre eles se destaca a gestão escolar. A pesquisa se propõe discutir a relação da qualidade e as ações da gestão a partir de indicadores constituído de múltiplos fatores que esta abrange. A partir do indicador relacionado à gestão, surge como resultado de pesquisa de opinião, a constância em que o gestor leva as dúvidas apresentadas pelos professores até a mantenedora, ou seja, a SME, se posicionando apenas como porta-vozes nesta relação hierárquica, sendo que o domínio de conteúdos e a autonomia decisória evidenciam a pouca (ou fraca) liderança do gestor.

Quanto ao indicador cotidiano, foi apresentado como elemento dificultador da pesquisa a falta de informação sobre as minúcias das relações cotidianas da escola, sendo observados que as escolas registram em seus documentos apenas o que é legal, com certo rigor formal, não tornando públicas as ações como de fato acontecem, ou mesmo explicitando o teor de fatos rotineiros. Tornou-se evidente, contudo, o “tarefismo” que o gestor escolar se vê envolvido tornando explícito o pouco tempo para o planejamento de ações pedagógicas.

A questão da formação continuada, oferecido pela SME, é apresentada como formalização da legislação de acordo com a LDBEN 9.394/96, em seus artigos 13, 67 e 87 , que acontece em um modelo de discussão temática cujas críticas apresentadas, classificam o modelo como “esgotado”, pela exaustão aos temas teóricos desvinculados da prática, liderados por pessoas alheias à realidade escolar, como assessores, palestrantes, oficinairos, “painelistas” vinculados a instituição de ensino superior local, sem o devido envolvimento dos

profissionais quanto a decisão dos formatos e temas desta formação continuada. Os resultados da pesquisa, comparados aos resultados das avaliações externas das escolas, confirmam a relação das condições multifatoriais, com destaque as relacionadas a gestão, a qualidade dos resultados da escola.

Sardinha (2015) no artigo “Distanciamentos e Aproximações entre as Dimensões Pedagógica e Administrativa na gestão escolar: um debate em questão”, apresenta a necessidade de que a gestão analise e reflita, como esta lida com seu papel pedagógico num contexto de mudanças, em que a escola se situa socialmente, e demandam desta o estímulo ao diálogo, a participação na tomada de decisões e a articulação entre as questões pedagógicas e administrativas para formação de sujeitos engajados em defender e reivindicar direitos enquanto cidadãos e, ao entenderem e cumprirem seus deveres, possibilitar a construção de uma sociedade menos desigual. Ainda destaca esta necessidade ao relatar que a maioria das escolas públicas ainda tem uma gestão marcada pelo conceito de ensino tradicional que contempla, em sua forma de gerir uma instituição, os processos administrativos e burocráticos com mais ênfase do que sobre outros aspectos.

O papel da gestão pedagógica é identificado como presente no discurso dos gestores, porém observa-se seu distanciamento destas ações em sua prática cotidiana. Com relação à comunidade escolar, sua falta de interesse em partilhar das responsabilidades democraticamente junto ao gestor, coloca sobre este um acúmulo de tarefas e responsabilizações que se destacam como problematizadoras para o desenvolvimento de suas funções e afastando-o da gestão pedagógica da escola. Traz assim, para a discussão as mudanças propostas a partir da década de 80 pela necessidade de ampliação do olhar da gestão para além das questões administrativas, fundamentando seu pensamento em Paro (2010), Lück (2011) e Souza (2006).

Relacionado ainda ao papel do gestor, o artigo de Costa (2013) “Quadros de Referência para o Desempenho dos Líderes Escolares”, apresenta a valorização da influência da liderança no desempenho docente e discente conduzindo à necessidade de compreender estas práticas nos diversos sistemas educativos e retirar daí informação pertinente para melhorar as respostas educacionais, a partir de uma pesquisa transcultural, envolvendo casos de 22 países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Económico (OCDE). A eficácia na ação do gestor é um dos conceitos que sobressaem das pesquisas ligados à padrões de referência no desempenho dos líderes escolares. Constrói um quadro referencial sobre boas práticas do gestor com referências de vários países que se organizam em diversas dimensões: orientação estratégica, visão e missão; processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional/pedagógica); relações interpessoais e desenvolvimento; organização e gestão de recursos; prestação de contas e responsabilização; relações com comunidade e contextos. Quanto aos aspectos relacionados a gestão escolar, e definição de seus padrões, com vistas a qualidade, o autor salienta que apesar de seu crescente reconhecimento e importância, os dados são pouco abrangentes entre os países pesquisados. Um aspecto também a ser considerado na elaboração de quadros referenciais, apontado pela pesquisa, diz respeito a preparação de lideranças que irão suceder os gestores, minimizando os efeitos de uma descontinuidade de ações na escola. A formação destes futuros líderes, fazem parte de programas, como a exemplo do Canadá que faz uma articulação entre as instituições escolares e a comunidade científica buscando motivar e melhoria das práticas de gestão e em especial as relacionadas a liderança.

A pesquisa ainda evidencia boas práticas observadas nos países pesquisados, dando destaque a proposta da Nova Zelândia que oferece uma rede de apoio ao gestor como ações voltadas para a sua formação em início e em exercício no cargo, apoio em sistema eletrônico, centro para o desenvolvimento profissional de gestores e ainda orientações para seu desenvolvimento profissional.

O destaque para a elaboração deste quadro se apresenta positiva na ação de avaliação e supervisão do trabalho do gestor, porém o autor afirma que em suas pesquisas observou que estabelecer padrões não é um consenso entre os pesquisadores, cuja crítica se faz com relação às características que os quadros de referências muitas vezes trazem para a figura do gestor, nem sempre condizentes com a realidade do cotidiano escolar. Porém, entendemos como Costa (2013), que se trata de uma referência principalmente para nortear as ações de formação continuada que tenha foco não em ações para a execução de tarefas, mas sim em uma preparação profissional com maior consistência.

Sagrillo (2012) no artigo “O espaço da Escola na Formação Continuada de Professores: lócus de conquistas ou mera formalidade?” observou em sua pesquisa, em como se dão as ações de formação continuada, que se resumem a “espaço para treinamento” com caráter burocrático e aligeirado, com foco em ações pontuais para que deem resultados no “aqui e agora”, limitando sua capacidade transformadora para a realidade da escola. Percebe-se o potencial da formação à medida que traz possibilidades de autonomia, de percepção da capacidade de interferência no meio, a partir de uma ação consciente e intencional, construindo coletivamente uma identidade para a escola pública municipal, que sofre com maior intensidade as interferências da descontinuidade dos programas públicos e das pressões político partidárias. Ao se fortalecer a autonomia consciente, que centralize as ações com eficiência, tendo como foco o aluno, cria-se as bases para o fortalecimento de uma escola de qualidade.

Por intermédio de uma abordagem qualitativa buscou-se entender a formação continuada em um estudo de caso, utilizando-se de análise documental, buscando informações nas atas de reuniões, no projeto político pedagógico e no plano de carreira, identificando aspectos de como se dão as ações de formação continuada.

Ao observar nos documentos analisados a garantia à formação continuada, Sagrillo (2012) destaca algumas contradições, como a garantia do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para ser oportunizada as ações de formação, mas ao mesmo tempo, abrindo espaços para que este período seja usado com atividades técnicas, pontuais, sendo que, ainda que estas sejam relacionadas às funções dos profissionais, se constituem na prática como meramente burocráticas. Analisa também a complexidade destas questões, quando há um constante esvaziamento destes momentos, que deveriam ser formativos, quando a equipe de professores, que geralmente pertencem também a outras unidades escolares, atende a agendas da Secretaria Municipal de Educação (SME), gerando uma alienação destes profissionais com relação às atividades da sua escola e seu distanciamento da realidade estabelecida de seu cotidiano. Assim compreende-se que a solução encontrada por Sagrillo (2012), em relação a formação continuada em serviço, pode ser vista como uma ferramenta em favor a uma ressignificação do trabalho pedagógico, e por este motivo torna-se necessário que esta seja planejada,



desenvolvida e sistematizada para além das formalidades e cumprimento de obrigações, mas que provoquem a superação e a ruptura definitiva com as práticas evidenciadas.

Para Llarena (2015) a relevância da participação do gestor no HTPC, se fundamenta na importância social da gestão do conhecimento da comunidade escolar, fortalecendo processos educacionais, por meio de procedimentos de mediação, caracterizando as organizações educativas como espaço para desenvolvimento do pensamento e, ainda, para atender à necessidade de formar ou educar.

Em Paro (2010), no artigo “A Educação, a Política e a Administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola”; o autor se refere à ideia de que ninguém consegue viver sem um sentido maior que sustente a dura luta. Assim, a formação continuada em serviço pode ser um elemento para uma ressignificação das ações da escola. O autor dá ênfase à organização da escola e sua administração, tendo como foco a melhoria de seu desempenho, e a valorização do diretor (gestor), como responsável pela implementação dos procedimentos necessários para o funcionamento da escola, apesar da escassez de investigações sobre as funções deste profissional. Apresenta a administração como atividade meio, porém “orientada a um fim” se torna a mediadora dos recursos objetivos e subjetivos, necessários para seu alcance. Esta mediação quando relacionada aos recursos subjetivos, ligados às relações humanas, desvelam o caráter eminentemente político da ação do gestor em seu cotidiano, principalmente quando os objetivos a serem alcançados são divergentes dentre aqueles dos quais se esperam as ações para sua concretização. Neste caso, os esforços do gestor extrapolam suas ações técnicas.

Paro (2010) apresenta uma crítica com relação aos objetivos da escola que historicamente não tem sido alcançados, a efeito da formação de seus alunos, pelos quais são despendidos inúmeros esforços e custos longe de se alcançar os objetivos propostos, se contrapondo aos princípios básicos da boa administração, que impõe adequação entre meios e fins. A questão da modernização da administração da escola é tratada como forma de superar a estrutura ultrapassada de ensino e da própria organização da escola.

Reforçando as contradições apresentadas nesta pesquisa, Rodrigues (2016) no artigo “A formação Continuada para Gestores da Educação Básica e a Demanda do Cotidiano Escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas”, busca estabelecer uma relação entre o cotidiano do gestor escolar e as políticas de formação continuadas específicas para este profissional, revelando uma situação de impasse quanto à sua eficácia no preparo para sua atuação, frente à necessidade de se estabelecer uma escola de qualidade. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica como embasamento para se conhecer o que se discute a respeito do tema, sob a visão de diversos autores e uma pesquisa documental para se conhecer como se define legalmente a formação destes profissionais, evidenciando que mesmo nos documentos oficiais, como a LDBEN/96 e PNE de 2014, não se faz distinção sobre especificidade da função de gestor para se construir um programa de formação continuada que atenda suas necessidades. Na mesma linha de pensamento, é feita uma reflexão sobre o papel do gestor que vai além da administração da escola em termos técnicos/burocráticos, uma vez que recai à esta gestão mobilizar recursos materiais e humanos para o alcance de seus objetivos educacionais. Apresenta a necessidade iminente do investimento na formação específica do gestor, pois, conforme levantado na pesquisa, são diversas as atribuições do gestor escolar e torna-se impossível conduzir com maestria o conjunto de suas atividades, visto que não possuem embasamento sólido para tal.

A formação inicial para o exercício da função, é discutida por Souza (2010), no artigo “Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente”, um destaque as deficiências desta formação em função das exigências de suas atribuições, relacionados à aspectos políticos e administrativos, com ênfase para o pedagógico. Desta perspectiva se desponta o pensamento de que a formação do gestor deva ser de caráter mais político-pedagógico do que propriamente técnico-administrativo. Desta forma aprofundar conhecimentos sobre fundamentos e direitos da educação, sobre os princípios das políticas educacionais, de gestão e organização da educação e seu planejamento. Não obstante, deva conhecer os aspectos técnicos ligados à sua atuação ligadas ao fluxo escolar, gestão de pessoal, de recursos materiais e imateriais, entre outros. Quanto o aspecto da gestão pedagógica, apesar de seu reconhecimento como de principal ação do gestor, a pesquisa aponta que de fato as alegações se

referem a falta de condições técnicas e mesmo de tempo para lidar com as questões pedagógicas, sendo estas geralmente transferidas para os coordenadores pedagógicos das escolas, observa-se que esta lacuna deva ser observada no processo de formação destes gestores

Tristan (2006) em sua tese de doutorado realizada no sistema educacional do Estado de *Neuvo Leon, México*, com o tema: “*El director escolar. Necesidades de formación para um desempeñõ profesional*”, trouxe importantes contribuições para embasar as discussões sobre o tema da pesquisa, apesar do ano de sua publicação, a forma como abordou os gestores em sua pesquisa, o tempo dedicado às suas investigações, a organização para análise do material colhido, bem como seu material de levantamento de dados, serviram de inspiração para a construção dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa. O autor considera que mudanças no cenário mundial requerem necessidade de uma nova dinâmica na vida escolar possibilitando que esta assuma seus atuais papéis frente a necessidade de formar cidadãos para uma nova cidadania.

Neste contexto, se faz necessário a reestruturação da administração e organização da escola e preparo de todos os seus atores visando melhores resultados da aprendizagem dos alunos. Neste novo paradigma as relações no interior da escola se redefinem e em especial a participação do gestor escolar com relação a construção de consensos, da gestão democrática, da liderança de equipes, exigindo deste profissional a profissionalização de suas ações para o desenvolvimento de novas competências profissionais. As reformas educacionais nos países latino-americanos a partir dos anos 90, passam pela gestão, a começar pela descentralização de decisões entre seus entes federativos e culminando numa postura de participação nas decisões de equipe para realização dos projetos escolares. A concepção de gestão passa a ser democrática e os processos de ensino se diluem em todas as ações da escola. O gestor cuja ação não é destacada, comparativamente a outros profissionais da escola, se torna a principal peça para ao alcance de êxito dos objetivos da escola, conduzindo toda a equipe com foco nos resultados. Como figura principal do processo de imprimir qualidade nas ações da escola, é preciso que se conheça suas necessidades formativas considerando o seu contexto de atuação.

A pesquisa apresenta uma investigação documental para conhecer as mudanças sociais e organizacionais da escola a partir da atual realidade e uma investigação empírica para conhecer o contexto da escola e as necessidades formativas do atual gestor escolar.

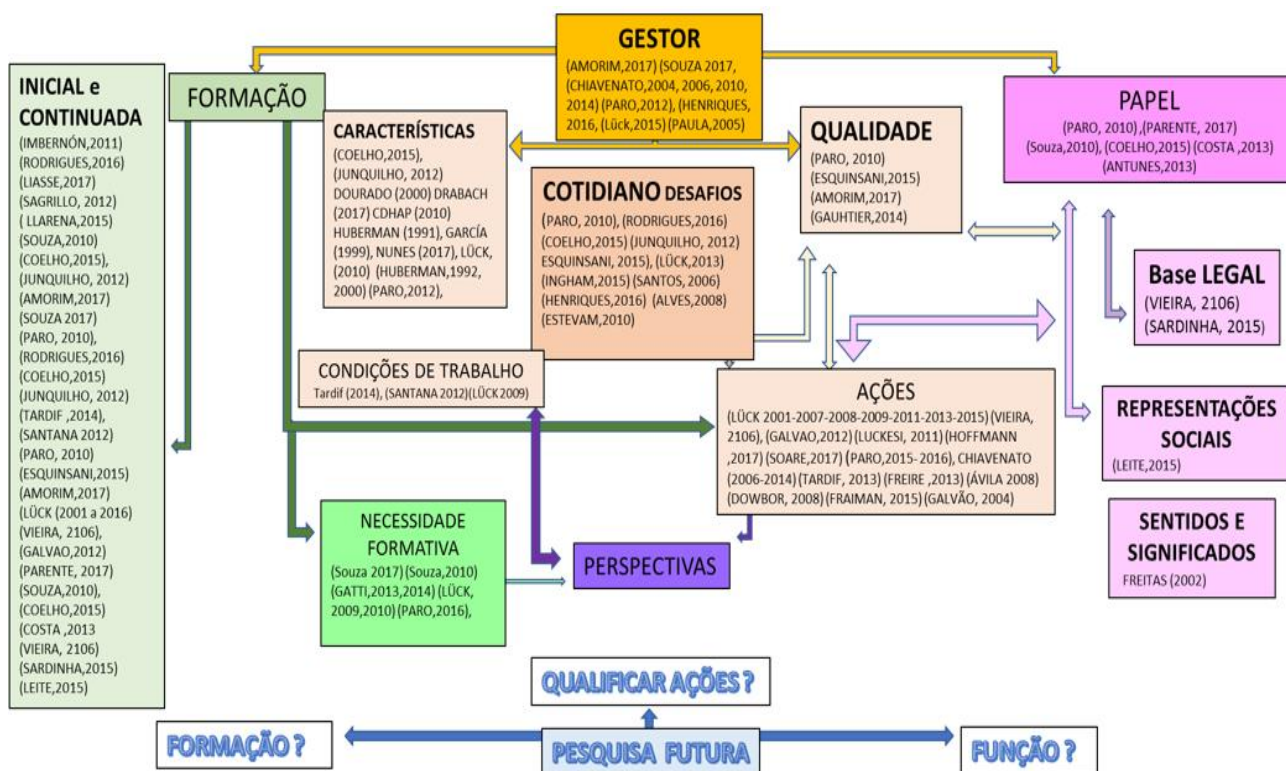
A análise das pesquisas da revisão de literatura permitiu e contribuiu para os direcionamentos desta pesquisa norteando a tomada de decisão quanto à escolha de alguns caminhos, a partir de discussões em curso sobre o tema da formação continuada do gestor escolar no contexto de seu cotidiano. Observa-se nas seguintes questões estas influências que fazem parte de um modo geral do pensamento dos autores já consultados:

- Identificar as múltiplas funções do gestor;
- Delinear o perfil profissional;
- Delimitar um recorte para as escolas públicas;
- Entender como se dá a formação do gestor em seu cotidiano;
- Identificar suas necessidades formativas relacionando à sua formação continuada;
- Escolha por uma abordagem qualitativa;
- Pesquisa no/do/com o cotidiano;
- Identificar as dimensões da gestão escolar;
- Identificar junto ao gestor o peso que este atribui às suas ações;
- Identificar as competências necessárias para a gestão;
- Estruturar um instrumento de levantamento de dados que atenda às várias dimensões da gestão;
- Identificar a presença ou ausência de satisfação nas ações cotidianas da gestão;
- Analisar as ações do gestor com as estruturas burocráticas;
- Analisar como se dão as formações nos HTPCs;
- Identificação de aspectos democráticos nas relações do gestor;
- Identificar os temas das formações oferecidas ao gestor e sua relevância para a ação;
- Conceituar a escola de qualidade;
- Realizar análise documental para coleta de dados;
- Realizar pesquisa bibliográfica;
- Sistematização do questionário de pesquisa.

Além dos autores e pesquisas realizadas, houve consulta a diferentes autores contemporâneos em apoio a temática aqui estudada.

Os autores consultados apresentam conceitos que contribuem para a estruturação da organização dos temas que nortearam a pesquisa. Como forma de organização deste trabalho e para deixar explicitado como a revisão de literatura está inserida neste projeto, estes conceitos foram organizados em um mapa de literatura da pesquisa. Creswell (2007) apresenta a validade desta organização para que se possa construir um quadro visual dos temas pesquisados organizando-os a partir de tópicos. Esta revisão nos possibilita a organização conforme a Figura 3 apresenta:

**Figura 3 - Organização da pesquisa**



Fonte: A autora (2019)

A organização sistematizada da revisão de literatura, permitiu reflexões e delineamentos à pesquisa, clareza nas reflexões e permitiu o cruzamento das informações como forma de fundamentação para a análise de dados da pesquisa.

## **2.2 O Papel do Gestor Escolar Frente às Demandas de uma Escola de Qualidade**

Qualidade, trata-se de um conceito subjetivo, polissêmico e dinâmico cujos padrões devem ser adaptados às diferentes realidades de sua aplicação e em função de seu contexto sócio cultural, sendo por este renovado à medida de seu desenvolvimento.

O tema da qualidade para a escola atual tem sido a tônica das discussões educacionais em virtude de sua relevância relacionado ao desenvolvimento humano e econômico mundial, após a fase que se deu, de discussão de expansão do ensino para atendimento de demanda da “escola para todos”. Estabelecer a excelência na qualidade do ensino com equidade é um objetivo que deve ser prioritário para todas as escolas públicas e redes de ensino do Brasil. Para isso, os conceitos de eficiência, ligados aos recursos demandados e eficácia, observados em seus efeitos, buscam trazer à tona aspectos que deveriam ser evidenciados nos resultados das ações de uma escola de qualidade.

A escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) e garantir igualdade de condições para todos (equidade) (BRASIL, 2006, p.7).

A efetividade relativa à educação se relaciona a garantia dos direitos de todos os alunos a aprendizagem de fato, e que esta não esteja reduzida a conteúdos mínimos, mas que seja relacionado a um currículo que dê possibilidades de formação para uma atuação na sociedade de forma igualitária. Assim entendida, a escola tem por necessidade primordial a busca pela qualidade em seus processos para que seus alunos possam ser beneficiados por ela em seu processo de formação.

Tendo como objetivo estabelecer referências para a implantação de padrões de qualidade das escolas, a partir de critérios técnicos, em 2004 o Ministério da Educação/INEP lançou os Indicadores da Qualidade da Educação, apresentados em dimensões que deveriam caracterizar e nortear as ações da escola de qualidade. As dimensões definidas, neste documento, como de maior importância na análise da qualidade da escola são: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de

trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, ainda, acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola. A partir do estabelecimento destas dimensões, a comunidade escolar é convidada a participar da gestão da escola, avaliando suas ações e tendo como referência certos indicadores, ou seja, sinais de evidências reveladores da escola que podem ser quantificados e desta forma, monitorada sua evolução (BRASIL, 2004).

Ainda como elemento definidor da qualidade da escola, pode ser visto no documento do MEC que orienta a construção do seu PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola, as características apresentadas que abrangem os critérios de qualidade também em diversas dimensões, conforme o Quadro 2, que apresenta as principais características relacionadas à qualidade.

**Quadro 2 - Critérios de qualidade da escola a partir do PDE**

Variável	Característica
Diretor	exerce forte liderança: trabalha em direção aos objetivos definidos para a escola, desenvolve uma visão estratégica, é dedicado, enérgico e assume funções pedagógicas;
Tempo do aluno	calendário escolar e as práticas do dia-a-dia de toda a equipe escolar ajudam a criança a despende o máximo de seu tempo na escola em atividades de aprendizagem;
Padrões	a escola dispõe de padrões de aprendizagem: os padrões estão bem definidos e articulados por série ou ciclo e a escola sabe como atingi-los;
Avaliação Interna	a escola dispõe de mecanismos e instrumentos de avaliação efetivos: o monitoramento e a avaliação das práticas educativas utilizadas em sala de aula pelos professores fazem parte da rotina diária da escola;
Monitoramento	há controle frequente e efetivo do progresso do aluno: diretor e professores verificam sistematicamente se ele está aprendendo e utilizam essa informação para tornar as práticas educativas mais efetivas;
Programas especiais	a escola contempla ações voltadas para as crianças com problemas de aprendizagem e outras dificuldades, compatibilizando essas ações com outras da escola.
Frequência	a presença do aluno na escola é estimulada e tomada também como responsabilidade da escola: a equipe escolar adota medidas que combatem a ausência, o abandono e a evasão escolar;
Altas expectativas	a equipe escolar tem forte expectativa positiva quanto à aprendizagem dos alunos: o diretor e os professores acreditam que seus alunos podem aprender e trabalham nesse sentido;
Objetivos	a escola dispõe de objetivos e metas claros, compartilhados pela equipe escolar: toda a equipe está voltada para a realização dos objetivos e metas prioritários da escola;
Ambiente	a escola é atrativa e segura: o pessoal técnico e administrativo cria uma atmosfera na escola que seja de ordem, de seriedade, de segurança;
Gestão democrática	os pais participam das atividades desenvolvidas pela escola: acompanham e sugerem atividades que enriqueçam o conteúdo e a melhoria da escola como um todo. Tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola.
Clima	clima escolar que favorece o processo de ensino-aprendizagem e que define e organiza processos que conduzem ao alcance de seus objetivos.

	Relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos;
Foco central	o aluno como foco de suas preocupações; sejam ativos no processo de aprendizagem
Recursos humanos	com formação e motivação adequadas e com material escolar e didático necessário;
Instalações	em quantidade e em condições adequadas de funcionamento;

Fonte: A autora a partir de: (BRASIL, 2006, p.9).

Comparando os dois documentos citados, observa-se conforme apresentado no Quadro 3, os aspectos que se assemelham nos indicadores e critérios de qualidade para as escolas.

### Quadro 3 - Comparativo dos indicadores de qualidade

Indicadores da Qualidade na Educação /MEC 2004	Como elaborar p Plano de Desenvolvimento da Escola/MEC 2006
Dimensões	Critérios
<b>Prática pedagógica:</b> planejamento das aulas, realizada pelo professor, com o objetivo de fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender.	<b>Ensino e aprendizagem:</b> diz respeito a aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos, planejamento pedagógico, estratégias de ensino, práticas educativas, avaliação, material didático e pedagógico em quantidade e qualidade.
<b>Ambiente educativo:</b> O respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate a discriminação e o exercício dos direitos e deveres.	<b>Clima escolar:</b> Liderança, compromisso, motivação, ordem, disciplina, segurança, atmosfera geral da escola.
<b>Gestão escolar democrática:</b> compartilhamento de decisões e informações, com toda a comunidade escolar, que envolve os pais, funcionários, professores, alunos e outras pessoas da comunidade, preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício e transparência.	<b>Pais e comunidade:</b> participação e cooperação institucional dos pais e comunidade na escola, contribuição dos pais e outros parceiros no sucesso acadêmico dos alunos.
<b>Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola:</b> formação continuada dos profissionais e também condições que incidam sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem, em uma adequada relação entre número de professores e o número de alunos, salários condizentes, etc.	<b>Gestão de pessoas:</b> excelência da equipe para o desempenho das funções; profissionais habilitados e capacitados.
<b>Acesso, permanência e sucesso na escola:</b> fazer com que as crianças, adolescentes, jovens e adultos permaneçam na escola.	<b>Gestão de processos:</b> Compreensão da missão da escola, objetivos claros, planejamento estratégico, gerenciamento da rotina, trabalho em equipe, existência de indicadores e de avaliação da gestão.
<b>Ambiente físico escolar:</b> espaços educativos, organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados a realidade da escola.	<b>Infraestrutura:</b> condições materiais de funcionamento.



<b>Avaliação:</b> Avaliação do processo de aprendizagem, autoavaliação por parte do aluno e avaliação institucional.	<b>Resultados:</b> desempenho geral da escola.
--	--

Fonte: (DALCORSO, 2012)

Assim apresentados, observa-se que para a definição de qualidade, torna-se necessário que a escola atente para estes indicadores e suas práticas cotidianas de forma integrada, pois de forma isoladas estas ações não caracterizam a escola como de qualidade.

Quanto aos aspectos físicos, de infraestrutura e equipamentos, observa-se que os resultados de aprendizagens apontados em diferentes escolas de diversos níveis socioeconômicos no Brasil, não estão condicionados diretamente a estes tópicos como elemento definidor de bons resultados, estando os resultados vinculados muito mais às práticas observadas nos processos. Porém, estes são relacionados nas escolas de qualidade, influenciando a forma como se dá o seu processo de ensino e como a comunidade escolar as identificam como uma escola de qualidade (ANTUNES,2013). Observa-se na Quadro 4 os aspectos físicos relacionados a qualidade da escola.

**Quadro 4 - Aspectos físicos relacionados a qualidade da escola**

Aspecto físico	Evidências de qualidade
Salas	compatíveis às atividades e à clientela;
Ambiente escolar	adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.
Quantidade /sala	número de alunos, por turma e por profissionais na escola, nos diferentes níveis e modalidades de educação,
equipamentos	em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
biblioteca	com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa <i>on line</i> , dentre outros, incluindo, acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
Laboratórios	de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
serviços	de apoio e orientação aos estudantes;
acessibilidade	condições de atendimento para portadores de necessidades especiais;
segurança	para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; uso de uniformes escolares, uso de crachás, carteiras estudantis, controles de entrada e saída da escola, ronda de policiais, controle acentuado da frequência, aumento da altura dos muros, cercas elétricas etc.
Clima	programas que contribuam para uma cultura de paz na escola.
Uso dos espaços	ampliar as relações com a comunidade local, no sentido de levá-la a perceber a escola como um espaço/equipamento público, que deve servir aos interesses e à melhoria da qualidade de vida de toda a coletividade

Fonte: A autora a partir (BRASIL, 2007. p.19, 20,23)

Com vistas a qualidade da escola, esforços são destinados à melhoria da gestão de seus processos e mecanismos de avaliação no que concerne ao seu “produto”, ou seja, no ensino e na aprendizagem do aluno. Assim compreendida, a escola de qualidade deve ser administrada como uma organização que faz uso de procedimentos e instrumentos de gerenciamento também eficazes, estando assim bem preparada para cumprir a função a que se destina. Pode ser visto no Quadro 5, os aspectos relacionados a organização do trabalho escolar identificados em ações de qualidade.

**Quadro 5 - Organização do trabalho escolar**

Organização	Evidências de qualidade
Estrutura organizacional	compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;
Programas e projetos	planejamento, monitoramento e avaliação
Organização do trabalho	compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;
Comunicação	existência de mecanismos de informação e de entre os todos os segmentos da escola.
Gestão democrático-participativa	condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;
Perfil do gestor	formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;
Projeto pedagógico coletivo	contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação;
Disponibilidade de docentes	na escola para todas as atividades curriculares;
Conteúdos	definição de relevância nos diferentes níveis e etapas do processo de aprendizagem;
Métodos pedagógicos	apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;
Avaliação	implementação de processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem;
Recursos	utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem;
Trabalho pedagógico	planejamento e gestão coletiva;
Jornada escolar	ampliada ou integral visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas.
Participação	implementação de mecanismos de participação do aluno na escola;
Resultados	valoração adequada dos serviços prestados pela escola aos diferentes usuários.

Fonte: A autora, a partir de BRASIL, 2007. p.24

A escola enquanto organização necessita de uma ação intencional e planejada de administração, com efetiva ação da gestão em seus diversos processos/ações, convergindo esforços para o alcance de seus objetivos (BRASIL, 2006).

Pode-se concluir, a partir dos estudos destes documentos oficiais, que a linha condutora que deve nortear as práticas em uma escola que pretende atingir um padrão de qualidade, está embasada no profissionalismo às suas práticas, que posicione o aluno na centralidade de seus objetivos e na busca pela excelência em todas as suas práticas, sistematizando-as de tal forma que possam ser medidas e por conseguinte monitorada, avaliada e reavaliada constantemente (BRASIL, 2006).

Assim posicionada a escola se torna de fato o *locus* do processo ensino-aprendizagem e seus objetivos convergem para a busca do sucesso do aluno. Entendendo que para isso há necessidade de mudança de sua cultura escolar, pois esta visão de se apresentar com qualidade para que o aluno tenha garantido seus direitos de aprendizagens e sucesso escolar é recente na história da avaliação da qualidade de uma escola, visto que historicamente quando as responsabilidades de sucesso pairavam apenas no empenho pessoal do aluno e sua vontade individual de sucesso, pouco se evidenciavam as características da escola como variável direta do sucesso do aluno. Hoje mediante dados comparativos e mensuráveis, se avaliam as ações da escola evidenciando sua efetividade no alcance de seu objetivo maior, que está focado no aprendizado de qualidade de seus alunos (ANTUNES, 2008).

A qualidade da escola assim identificada, também passa a ser evidenciada nos avaliadores externos de larga escala que apontam para escolas cuja ação dos gestores estão diretamente vinculadas a seus índices, a partir de indicadores identificados nas práticas organizacionais da gestão, na qualificação da equipe, na boa relação com as unidades mantenedoras, na ação cotidiana dialógica da escola, na participação de toda a equipe escolar de forma comprometida e um forte processo de formação continuada que esteja vinculada à ação docente e dos demais profissionais da escola. Em todos os indicadores, a gestão da escola se destaca como elemento definidor da qualidade da escola, não como elemento único, pois deve-se considerar aspectos que vão além da ação do gestor, sendo que sua vinculação a ela “ [...] consiste em colocar-se

diante de um fenômeno de natureza dialética, que não tem uma única origem, tampouco pode ser explicado por uma única matriz” (ESQUINSANI, 2015 p.146).

Não é viável reduzir a qualidade da escola unicamente a partir da perspectiva das ações de seu gestor, deixando de fora todas as variáveis intervenientes quanto às dimensões estruturais em que a escola se assenta, bem como suas relações contextuais, históricas, hierárquicas, destacando-se seu posicionamento nas políticas educacionais, porém o desempenho do gestor na escola ocupa um significativo papel na efetividade de suas ações, tendo como foco a aprendizagem de seus alunos. Desta forma, o preparo do gestor para ação em frentes diversas e de diversas formas de mediação deverá ser a linha de construção de sua formação continuada, tendo por objetivo a consolidação de uma escola de qualidade a partir de princípios da democratização do ensino.

### **2.2.1 A Democratização da gestão escolar**

Um dos pilares de uma escola de qualidade firma-se na democratização de suas práticas, tanto as relacionadas as questões da gestão, em que cada vez mais se faz necessário o fortalecimento dos colegiados para a tomada de decisões, quanto na universalização de seu acesso e permanência de todos os alunos em todo o processo educacional. Sendo assim garantida a Educação como um direito e, portanto, todos devendo zelar por sua manutenção. “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).

Lück (2013, p.29) ressalta os princípios da participação como uma força influenciadora das decisões de uma unidade escolar, com relação a sua “cultura e de seus resultados”, sendo este o caminho para que a escola se estabeleça como voltada para uma educação para todos, entendendo que estes apresentam uma gama de diversidade que precisa ser acolhida para que de fato se atenda aos seus direitos, que por se diferenciarem do padrão até então estabelecido para que a escola os acolhessem, ficavam às margens do processo educacional. A garantia do direito de educação para todos passa pela garantia do direito à aprendizagem, e esse deve ser o foco da gestão democrática de qualidade em

uma escola. O aluno, e por consequência seu direito à aprendizagem está posicionado no centro da tomada das decisões ou no topo das prioridades, na hierarquia das ações na cultura de uma escola de qualidade. Não basta o aluno ter garantida a vaga em uma escola. É preciso que o aprendizado construído nesta escola lhe proporcione a possibilidade de melhoria em sua qualidade de vida e este aprendizado sim é a garantia de que a escola fará diferença na vida deste aluno.

Pode ser vista a confirmação desta necessidade na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu Artigo 3º: “[...] é necessário universalizar o acesso à educação e promover a equidade, melhorando sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades para garantir resultados de sucesso” (BRASIL, 1990). A partir dos esforços para a democratização do ensino foi garantida a entrada de todos os alunos nos sistemas educacionais, resta agora a garantia de sua permanência, devendo os esforços se concentrarem neste objetivo (BRASIL, 2015).

Para atender a estes paradigmas, o gestor escolar necessita promover mudanças conceituais e práticas na organização da escola, buscando minimizar os obstáculos que possam interferir na permanência do aluno em sua trajetória educacional, de tal forma que posicione o aluno no topo de sua hierarquia de prioridades; quanto aos agrupamentos de alunos, não mais definidos por seu aproveitamento, mas valorizando as interações; na qualificação de seu processo de aprendizagem, sendo estimulada a formação de seus profissionais; em seus processos decisórios, que toda a comunidade escolar tenha voz, abandonando práticas de passividade do aluno, mas valorizando seu protagonismo e o reconhecimento de que ele traz consigo uma história de vida a ser considerada e um amplo acesso às informações, tirando do professor a posição de único detentor do saber, mas sim um facilitador das situações de aprendizagens (LÜCK, 2013a).

Quanto ao seu currículo, esta passa a ter como principal objetivo oferecer a igualdade de oportunidades para todos, sendo estabelecido “aprendizagens essenciais” para todo o sistema de ensino brasileiro, visando promover a equidade na educação, com possibilidades de reverter com isso os processos de exclusão social tão presentes em nossa sociedade (BRASIL, 2017).

Lück (2013b) destaca como característica fundamental de uma escola democrática a condição de sucesso de aprendizado dos alunos, onde o professor tem por foco o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e atitudes de forma ativa, mediante a apropriação de conhecimentos e seu “empoderamento” social construído no cotidiano das práticas escolares.

Desses objetivos, emerge a atuação do gestor fundada em princípios democráticos, que insere nos contextos de planejamento e monitoramento das ações da escola todos os participantes da comunidade escolar, de tal maneira que se tornem corresponsáveis pelos resultados de sucesso da escola, que se apresenta desta forma como um organismo vivo constituído de múltiplas relações, cabendo ao gestor o papel de orientador das ações da escola, fundamentado no princípio de que estas são práticas sociais devendo sua efetividade se dar em processos coletivos garantidos em seu projeto político pedagógico de escola.

Paro (2016) apresenta a gestão democrática, aberta à discussão de suas decisões a partir dos colegiados que fazem parte da comunidade escolar, como coisa utópica, diante da realidade da escola brasileira. Porém não a considera como algo que não possa existir, mas sim na medida que não existe, e considerando sua indiscutível importância para a busca de soluções para os problemas da escola, torna-se necessário tomar consciência das condições e contradições concretas de seu papel e buscar formas de sua viabilidade na proposta das unidades escolares, entendendo que se queremos uma escola transformadora é preciso que encontremos meios para que se transforme a escola que temos, a partir dos princípios da gestão democrática.

A gestão democrática nas escolas não se estabelece apenas a partir de uma normatização legal, a partir de um ordenamento nacional para a educação. Para que de fato a democracia se estabeleça cabe ao gestor cultivar a gestão democrática no cotidiano escolar, aplicando em suas práticas seus princípios como da descentralização e construção de uma autonomia, sendo que para isso torna-se necessário que esteja preparado para exercer sua função, embasado em teorias e concepções que venham legitimar sua prática e fortalecer seu empoderamento como líder que seja capaz de acompanhar todos os processos que envolvem a gestão escolar, tornando a formação elemento chave para seu sucesso.

O preparo do gestor para seu posicionamento frente a uma gestão democrática, deve capacitá-lo para buscar este movimento de participação nas decisões a qual este gestor também faz parte, ou seja, na relação verticalizada da hierarquia administrativa, de forma que ele, posicionado diretamente à frente da escola possa ser identificado como quem de fato conhece suas necessidades e peculiaridades a ponto de participar ativamente da tomada de decisões, bem como do planejamento destas ações, sendo ouvido como quem de fato está lá na ponta, gerindo as questões “do chão da escola” e tendo ao mesmo tempo a visão macro do sistema educacional frente aos seus desafios.

A ação do gestor, autônoma e consciente, fortalece sua capacidade de liderança com eficácia e esta autonomia se torna uma ferramenta de ação, nas mãos da liderança, desde que esteja fundamentada por uma formação que lhe permita uma amplitude de visão, baseada em valores e com clara definição de intencionalidade, ou seja, “ [...] quanto maior a autonomia em um sistema escolar, mais importante é a qualidade da liderança das escolas (INGHAM,2015, p.44).

O posicionamento atual do gestor, lhe coloca sem poder de decisões quanto às políticas e ações que deverá implementar, e, como assevera Paro (2016), diante de um mecanismo perverso, apontado como “culpado primeiro” pela questão da qualidade da escola, sem necessariamente poder interferir em todas as variáveis que interveem neste resultado.

Isto leva o diretor de escola a ser alvo de ódios e acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a *pessoa* do diretor e não contra a natureza de seu *cargo*, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população (PARO, 2016, p. 32).

A necessária formação do gestor para o fortalecimento de uma escola democrática se apresenta desta forma, não só como fundamental para entender a necessidade da abertura da escola para todos, mas que lhe dê o empoderamento para que participe de um processo democrático de definições de políticas públicas, oferecendo seu conhecimento real da prática como subsídios para que estas políticas alcancem, de fato, a todos que estão na escola.

Um dos desafios da escola atual é se tornar efetivamente uma escola inclusiva. Apesar do conceito desgastado pelo senso comum apontar apenas para o atendimento a pessoas portadoras de deficiências físicas, a inclusão na escola de qualidade vai muito além destas limitações. A escola deve se abrir para incluir todas as diferenças, e estas não se resumem a debilidades físicas apenas.

O sociólogo Boaventura Santos traz em sua reflexão sobre a identificação destas diferenças, a essência que deve nortear a definição de quem a escola deve incluir, quando aponta quem tem o direito de fato a inclusão: "temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize" (SANTOS, 2006).

Tratar o respeito às diferenças como um direito é a nova tônica que se deve dar na escola para as diferenças e a partir deste princípio pautar as ações de inclusão destas diferenças na escola. O respeito a elas não irá beneficiar apenas àquele a quem a ação se dará como foco, mas sim em toda a comunidade escolar que terá a oportunidade de viver situações de respeito mútuo, de empatia e de crescimento enquanto ser social, garantidos por políticas públicas perenes.

### **2.2.2 Descontinuidades das Políticas Públicas no Âmbito do SME**

As políticas públicas são criadas como forma de sistematização de intenções para o alcance de determinado objetivo, que na esfera da educação são esperados objetivos de qualidade para o ensino. O desenvolvimento de políticas públicas, relativas ao âmbito municipal, estão ligadas à garantia de objetivos legais diretamente relacionados à sua esfera de atuação, ou seja, no local da ação: a comunidade escolar.

Pode ser observado no Quadro 6 as determinantes das condições de aprendizagem tendo como ponto de partida as políticas públicas, em âmbito geral e suas influências nos processos e tendo como resultado a interferência na capacidade de garantia do direito à educação de qualidade.

**Quadro 6** - Determinantes das condições de aprendizagem



Política	Fatores condicionantes	Possíveis interferências	Resultados
Econômica	Incidem sobre as condições de vida das famílias	Alteração da renda doméstica	Altera a capacidade da garantia do direito à educação de qualidade
	Incidem sobre as condições das escolas	Alteração a quantidade de recursos destinados à educação	
Social	Incidem sobre as condições de vulnerabilidade das famílias	Mitigação ou permanência das diferenças sociais	
	Alteram a inserção produtiva no mercado	Alteração nas condições de permanência na escola	
Educacional	Organização curricular	Altera a capacidade de alcance de resultados	

Fonte: a autora a partir HENRIQUES (2016)

A partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, surgiram as diretrizes para que os municípios estabelecessem seus próprios sistemas de ensino, buscando a formulação de políticas educacionais, com relativa autonomia, para atender principalmente a educação infantil e o ensino fundamental.

Paralelamente foram estabelecidos padrões para suas práticas, para o currículo escolar, para a qualificação de seus profissionais, para uso dos incrementos financeiros repassados aos municípios e na forma de consolidação de estratégias para o desenvolvimento do ensino com qualidade. Como forma de monitoramento deste processo, foram estabelecidos indicadores capazes de nortear as políticas da educação e nortear sua qualificação.

Alves (2008, p.3) destaca, neste contexto, algumas variáveis que interferem nos resultados do processo ensino-aprendizagem e fazem parte das políticas de educação, sendo, portanto, objeto de atenção e monitoramento, como:

- A organização escolar;
- O atendimento à educação infantil;
- A possibilidade de correção de fluxo;
- A transparência e “co-responsabilização” de resultados;
- A autonomia das unidades escolares;
- A forma de escolha dos gestores escolares.

A discussão sobre a descontinuidade das políticas públicas, costumeiramente recorrente nas trocas de governantes, é um desafio para a manutenção da qualidade da educação, à medida que seus processos não

resultam em ações imediatas, mas que impactam com maior percepção os seus resultados finais. Tais alterações, já tradicionais em ações que se firmam em políticas de governo e não em políticas de Estado, suscitou discussões recorrentes à época da construção dos Planos Municipais de Educação de 2014 que, por sua característica decenal, apresentou a possibilidade de suas propostas de ações perpassar governos com mandatos quadrienais, buscando a diminuição da descontinuidade de ações planejadas para a Educação em seu âmbito macro.

É perceptível essa falta de continuidade nas ações, em todas as esferas de governo, como destacado por Estevam (2010), “A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas” que apresenta suas características:

[...] manifestada por meio de cortes nos orçamentos, remanejamento e substituição de servidores e de projetos, troca de nome de programas, enfim são fatores que comprometem a continuidade e a efetividade das políticas públicas, levando-as a um eterno recomeço (ESTEVAM, 2010, p.2).

Estas práticas resultam em ações que estão sempre se renovando no sentido de seu recomeço, desconsiderando muitas vezes seus avanços e históricos de resultados. O que se destaca muitas vezes é a mudança pela mudança, apenas para demarcar um novo período de gestão.

O processo de transição de uma gestão é considerado um momento em que aparentemente “tudo vai mudar”; as atividades serão interrompidas, independentemente de sua eficácia. Ou seja, parte-se do pressuposto de que o novo é novo e o anterior é passado; para o novo se estabelecer é necessário torná-lo invisível e romper com o passado (ESTEVAM, 2010, p.3).

Para as funções que se destacam como “cargo de confiança” ou comissionados, estas mudanças são mais perceptíveis, sendo ainda ampliados seus efeitos na esfera municipal, onde a ação do “poder” se apresenta mais próximo dos que são afetados por suas ações, consequência da descentralização de ações ligadas às políticas públicas. “A decisão local, na maioria das vezes, com tomadas de decisões clientelista tem sua face mais visível no desperdício de recursos públicos, na ruptura de programas e projetos

sociais, na possibilidade de desenvolvimento de uma cultura administrativa das organizações locais” (ESTEVAM, 2010, p.8).

Diretamente relacionadas à Educação a pesquisa de Estevam (2010) ainda elucida os resultados da descontinuidade como:

[...] a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes; a suspensão de atividades previstas; alterações de formatação de programas e projetos; a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências; a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”; entre outros. [...] a descontinuidade constante contém em seu discurso, o continuísmo e o seu eterno recomeço” (ESTEVAM, 2010, p.9).

Dessa forma, são diversas as variáveis que interferem na qualificação de uma escola e estas se relacionam direta ou indiretamente à gestão escolar, pois é esta que irá atuar na alteração de seus efeitos sobre a qualidade da aprendizagem.

No entanto, vê-se na questão da descontinuidade do gestor escolar uma interferência diretamente no desenvolvimento de padrões para uma escola de qualidade, diante de sua rotatividade, em que seu papel é central na gestão de todas as dimensões da escola, vindo impedir que seu desenvolvimento profissional resultem em ações de qualidade para a escola, no amadurecimento necessário para liderar as relações democráticas e participativas, no monitoramento da evolução e desenvolvimento de alunos e membros de sua equipe, na liderança da construção do projeto político pedagógico da escola a partir de uma identidade com a comunidade onde a escola está inserida, na manutenção de padrões já alcançados, identificando os caminhos percorridos como elemento norteador de suas práticas, em sua possibilidade de inspirar as práticas relacionadas às altas expectativas, nas interações pessoais, e na estabilização favorável do clima escolar. Ainda segundo Estevam (2010):

[...] cabe frisar que a (des)continuidade administrativa traz consigo o desperdício de recursos públicos, perda de memória e saber institucional, desmotivação das equipes envolvidas e exacerbação do conflito entre técnicos e políticos, entre outros (ESTEVAM, 2010, p.13).

A formação continuada deste profissional se dá, dentre outras formas, no aprendizado que a prática refletida lhe proporciona. Segundo Lück (2010), o gestor leva cerca de 6 anos para ter domínio das várias dimensões da gestão escolar e desenvolver as competências necessárias para melhor desenvolver suas funções (LÜCK, 2010).

O tempo de permanência do gestor na escola, superando as práticas de descontinuidade da gestão, traz o fortalecimento das ações construídas coletivamente, passando a ser, de forma paradoxal, este fator que também poderá minimizar as ações da descontinuidade, tão comum nas escolas municipais, desde que as ações criadas coletivamente venham fazer parte de seu projeto político pedagógico, passando a ser uma garantia de direito do aluno a sua permanência e objeto de reflexão na formação continuada do gestor.

### **2.2.3 A Formação dos Gestores do SME**

A forma de ingresso dos gestores na rede pesquisada ocorre pela indicação e ou seleção de professores pela SME, dentre os profissionais que já compõem os seus quadros administrativos. Desta forma destaca-se o processo de formação destes professores que serão os possíveis gestores das escolas da rede de ensino em questão, pois espera-se da escola atual, em meio a contextos de mudanças, uma atuação fundada na equidade, inclusão e que seja assim entendida como uma escola que evidencie ações efetivas de qualidade, consideradas como direito social que se constrói de forma colaborativa no seio da comunidade escolar de forma intencional.

A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (GATTI,2013, p. 53)

Entender a prática do professor enquanto ação intencional implica em considerar que esta intencionalidade esteja fundada em processos didáticos que possam dar suporte à construção de aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes e em contextos também diversos. Gatti (2013) elenca pressupostos que ancoram as práticas educativas, como o domínio de conhecimentos relativos a área de sua atuação e às concepções de natureza didática; a sensibilidade cognitiva ativada por seus conhecimentos que lhe permite situar em padrões lógicos e sociais, as situações de aprendizagens em seus devidos contextos bem como os de seus alunos; a capacidade de criar repertórios didáticos frutíferos que lhe permita criar os agrupamentos produtivos de aprendizagem e, por fim, a condição de suscitar atitudes éticas em suas inter-relações. Assim exposta, a figura do professor bem preparado se destaca como ponto fundamental para o alcance dos objetivos educacionais, que tem como núcleo do processo educativo a formação do aluno.

A formação de professores, já prevista e garantida na LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem impulsionado estudos no Brasil e mobilizado debates acerca de políticas que viabilizem a profissionalização docente, definindo a formação continuada desses profissionais como condição a ser garantida pelo poder público em atendimento às necessidades apresentadas pelas instituições da classe do professorado, bem como pela demanda da realidade na qual a escola está inserida, promovendo o resgate da função do professor como a condição da sua profissionalização.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelecia que, para lecionar na Educação Básica, os professores deveriam ter formação em nível superior em cursos de licenciatura. No entanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 2 (BRASIL, 2015), mantém a proposta de que compete às Instituições de Ensino Superior a formação para a docência; porém, reforça a importância da articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, buscando uma formação teórica, prática, interdisciplinar e com compromisso social, com carga horária de no mínimo 3200 horas. Deixando aberta a possibilidade para que bacharéis possam realizar uma complementação pedagógica e assim estarem habilitados para exercerem atividade docente.

O Plano Nacional de Educação entrou em vigência no ano de 2014 e estabeleceu todas as metas a serem conquistadas até o ano de 2024. A Meta 15 estabelece que a formação de professores deverá ser garantida na forma de política pública, reiterando a premissa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N.9394/96, estabelecendo que se deve:

Garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Contudo, segundo Gatti (2014), muitos professores têm atuado sem a formação mínima exigida pela legislação educacional vigente em algumas regiões do Brasil; e os que possuem a formação inicial muitas vezes não são “preparados”, levando-se em conta as necessidades e realidades inerentes ao contexto da escola e o meio na qual está inserida. Formar professores significa instrumentalizá-los com teorias aplicadas à prática pedagógica, ao ponto de que na transição de aluno para professor, o professor iniciante se sinta preparado para seu ingresso na carreira (GATTI, 2014).

Assim entendendo, à gestão escolar cabe o zelo pela formação de seus profissionais, em especial a sua formação continuada, e a de seus professores, de forma que venham a desempenhar sua função com total qualidade. Gatti (2009), ressalta a necessidade de domínio de concepções técnicas, por parte do gestor, para liderar estes processos formativos. “A ação do gestor será tão ampla ou limitada, quão ampla e limitada for sua concepção sobre educação, sobre gestão escolar e o seu papel na liderança” (LÜCK,2009 p.32).

Além da organização e garantia da regularidade das formações destinadas ao professor, é necessário que esta esteja inserida em um plano sistemático e abrangente associada à relação teoria e prática, em que se busca a melhoria das ações por meio da reflexão sobre a prática, a reflexão fundamentada que resulte na construção de novos conhecimentos aplicáveis a esta prática com a intenção de sua melhoria (LÜCK, 2009).

A formação do gestor para a efetividade de suas ações, conforme assevera Lück (2010), passou a ter importância no Brasil a partir dos anos 80, sendo destacado nas políticas governamentais o enfoque na melhoria da gestão como principal elemento que lidera, norteia, organiza e coordena a gestão da escola, devendo, assim, sua formação abranger a complexidade destas ações e se dar de forma mais focada em sua prática, sendo garantida em formas de consistentes políticas públicas.

É fundamental ter em mente que uma política pública constitui-se em uma proposta de ação global, que articula diferentes áreas, recursos e esforços para promover transformações consistentes, mediante ações de visão abrangente e aprofundada. Há que levar em consideração, portanto, em seu delineamento, o caráter histórico e contextual das práticas, o jogo de poder e de vontades que as mantém em uma dada condição, a cultura educacional vigente, as necessidades educacionais, as vontades e determinações coletivas, metodologias e recursos operacionais adequados e suficientes para levar a efeito as políticas pretendidas, assim como as articulações, as capacitações, as coordenações e os movimentos necessários para estabelecer e manter novas práticas (LÜCK, 2010, p.25).

No Brasil os programas de formação e capacitação de gestores escolares se dão em sua formação inicial e de forma contínua ao longo de sua carreira. A formação inicial acontece antes de sua iniciação na carreira, como preparatório para o exercício da função, nas instituições de ensino superior, sendo que seu conteúdo tende a não focar nas ações específicas do cotidiano da função e sim em sua formação geral.

Paro (2016), enfatiza que há um composto de questões políticas e técnicas na forma como o governo define a qualificação necessária para o gestor ingressar na profissão, sendo que politicamente lhe convém manter o controle destes profissionais, de forma que possam a qualquer momento afastar de suas funções aqueles que se manifestarem contra seus posicionamentos, e quanto ao preparo técnico eminentemente focado na administração, não qualifica estes profissionais para o verdadeiro enfrentamento que a gestão da escola pública lhes apresenta.

Como se os belos “princípios e método da administração” aprendidos em tal curso, dessem ao futuro diretor alguma instrumentalização que o ajudasse a enfrentar os complexos

problemas de uma escola real, que não se encontra em nenhum manual de administração (empresarial); como se o diretor tivesse autonomia para administrar muito mais que os problemas de escassez de recursos e excesso de exigência burocráticas absurdas em sua função na escola; como se, enfim, o problema da escola pública que temos fosse técnico (administração de recursos) e não político (falta de recursos por omissão do Estado). (PARO, 2016, p.31),

Considerando a necessidade de formar o gestor para sua ação cotidiana, a formação continuada se dá em diversos cursos oportunizados ao gestor, por órgãos governamentais, por empresas de consultoria de iniciativa privada ou por profissionais contratados pelo sistema de ensino, para o aperfeiçoamento de suas ações. Alguns são de curta duração, conhecidos como capacitação, abrangendo assuntos mais específicos de sua atuação destinados a atender a alguma demanda pontual.

A sua oferta pode ser feita em seminários, oficinas ou até mesmo em reuniões de trabalho e de integração de experiências, desde que orientadas também para a sistematização de aprendizagens voltadas para a mudança e a melhoria de desempenho. Nessa modalidade de capacitação, são identificados cursos de carga horária baixa e concentrada, promovidos antes de inserção de diretores nessas funções e também durante o seu exercício profissional (LÜCK, 2010, p.61).

Entendendo a especificidade da ação do gestor, sua formação continuada deve favorecer o desenvolvimento de competências diferentes das exigidas para a atuação de um professor que atua em sala de aula, de onde estes profissionais inicialmente atuaram, e para isso a necessária especificidade em sua formação deve ser observada.

Sabe-se que os diretores escolares interpretam os desafios do seu trabalho e o seu próprio papel em relação a esses desafios baseados em conhecimentos, crenças e teorias que dominem e habilidades que possuam. Logo, suas ações serão tão largas ou estreitas, tão sólidas ou fracas, tão consistentes ou frágeis, quanto o forem seus conhecimentos e suas habilidades. Em consequência, evidencia-se como de significativa relevância para melhorar o desempenho de diretores escolares a atenção com a qualidade e consistência de cursos capacitação, daí ser necessário examinar a política de capacitação de diretores e quais as condições para melhorar os cursos e iniciativas nesse sentido. (LÜCK, 2010, p.57)



A formação continuada necessária deste profissional apresenta uma enorme gama de conhecimentos que o gestor deve dominar, que o capacitem para atender a sua “atividade-fim”, que são ligadas aos aspectos pedagógicos da escola relativos exclusivamente à docência, cujas bases deveriam ser estabelecidas em sua formação inicial, e por si só, já necessitam de complementação com relação ao seu desenvolvimento profissional (SOUZA 2017).

Soma-se a estas necessidades formativas, os conhecimentos que este profissional necessita dominar quanto aos aspectos de sua “atividade-meio”, com preponderância administrativa e burocrática, que são primordiais para a gestão das diversas dimensões de seu trabalho na escola, como: gestão financeira, gestão democrática e participativa, gestão administrativa, gestão do clima organizacional e da cultura escolar, gestão de pessoas, gestão do cotidiano, gestão de resultados (LÜCK 2009).

Tendo em vista as discussões citadas entende-se que a formação dos gestores se torna o elemento essencial para que este profissional, que em sua maioria é destacado da sala de aula para assumir direta e imediatamente esta função, possa exercê-la de forma competente e efetiva.

Como forma de superação das lacunas apresentadas na formação inicial para a gestão, cabe à SME desenvolver continuamente a formação dos profissionais da escola e em especial a formação do gestor, para que atue de forma eficaz no desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, constituindo-se um desafio a todos os envolvidos na Educação de nossa sociedade.

#### **2.2.4 Formas de Ingresso do Gestor do SME**

O ingresso do gestor nas escolas públicas brasileiras, diferentemente de outras profissões, historicamente se dá por diversas formas, que podem ser por concurso público, eleição pela comunidade escolar, progressão por mérito, por indicação administrativa ou política e/ou ainda por uma junção destas modalidades DOURADO (2000).

Respeitando a organização federativa da república brasileira, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/1996, garantiu que estados e municípios, tivessem autonomia para definirem a forma de provimento para este cargo/função em suas unidades escolares. Desta forma, observa-se diferentes modalidades de contratação destes profissionais que ao longo da história, são definidas baseadas em concepções da época, sendo que algumas, porém, se apresentam passíveis de questionamentos pela comunidade acadêmica, quando observadas pelo aspecto da gestão democrática garantida como princípio na Constituição Federal de 1988. Considerando estas questões, o atual Plano Nacional da Educação, PNE (2014) traz à tona esta discussão, apresentando uma orientação para todo o território nacional:

Meta 19: 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, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Consideramos nesta apresentação as formas de ingresso do gestor na escola, pelo entendimento que este aspecto influencia a concepção de sua forma de desenvolvimento de gestão, diante da comunidade escolar e mesmo de posturas frente ao seu cotidiano escolar, com relação às questões técnicas, pedagógicas e administrativas, apontando para uma tendência quanto ao que se observa da atuação deste profissional, como ressalta Dourado (2001).

Desta forma, pensar o processo de ingresso do diretor é refleti-lo inerente a sua função, estando estes elementos intimamente relacionados, partindo do pressuposto de não incorrerem no risco de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolhas assumidas pelos estados, pois estas podem não definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta (DOURADO, 2001, p. 85).

A partir destas considerações, o Quadro 7, sintetiza o pensamento de alguns autores, sobre as formas de ingresso na função de diretor escolar, as principais características observadas neste processo e algumas influências que estas características trazem para a forma de gestão da escola:

**Quadro 7 - Forma de Ingresso na Função de Diretor Escolar**

<b>FORMA DE INGRESSO NA FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR</b>			
<b>TIPO DE ACESSO e PERMANÊNCIA</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>INFLUÊNCIA NA CONCEPÇÃO DE GESTÃO</b>
<b>Indicação</b> Provisoriedade	Indicação pelas SME, sendo usado mesmo em redes que apresentam outras modalidades para substituir vacâncias.	Clientelismo Critérios subjetivos para admissão e demissão confiança pessoal e política O gestor pode enfrentar resistência do grupo.	“reconhecer na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor ‘escala’ e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública” (SOUZA, 2007, p. 166). ingerência do Estado na gestão escolar (DOURADO, 2000, p. 83);
<b>Concurso</b> Permanente/ carreira	Prova que busca aferir conhecimentos técnicos, aplicada aos interessados em desempenhar a função.	Imparcialidade Moralidade e a transparência Meritocracia Domínio da competência técnica Não democrático (escola não participa da escolha) Não mede a capacidade de liderança; Não proporciona a alternância em caso de não identificação de objetivos e perfis.	o diretor de escola é visto “como um burocrata no sentido Weberiano. Isso esvazia a face política da função dirigente, especialmente porque a capacidade de liderança não parece ser um elemento passível de ser avaliado por concurso de provas e título” (SOUZA, 2007, p. 167). Atuação concentrada em aspectos administrativos, tecnocráticos, em detrimento da face pedagógica da gestão escolar. Paro (2003), entretanto, apresenta algumas insuficiências dessa forma de escolha, com destaque para: a) não garante a necessária aptidão para o exercício da função dado que não possibilita a aferição da liderança do candidato diante do pessoal escolar e dos usuários da escola pública; b) o compromisso do diretor concursado é “com quem está no poder porque o concurso isolado não estabelece nenhum vínculo com os usuários, mas sim com o Estado que é quem legitima a sua função pela lei” (PARO, 2003, p. 23).
<b>Eleição</b> Provisoriedade	A partir de uma composição de chapa formada por professores do próprio sistema, os interessados apresentam suas propostas à	Democrático Manifestação da comunidade Pode gerar práticas clientelistas ou favorecimentos para manutenção do grupo; Gera grupos antagonicos na mesma	“se propõe resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar” (DOURADO, 2000, p. 89) É preciso que sejam associados à eleição vários outros instrumentos e práticas que favoreçam o diálogo, a participação de todos os interessados nas decisões tomadas no espaço escolar, capazes de promover a democratização das

	comunidade escolar que os elegendos.	comunidade escolar não mantendo a continuidade de práticas positivas.	relações e a divisão do poder (DOURADO, 2000). “como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade” (Paro 2003 p. 26).
<b>Seleção</b> Provisoriedade	Combina modalidades de análise de currículo, habilidades, e conhecimentos técnicos.	critérios “técnicos” e subjetivos  (análise de currículo, prova de conhecimentos específicos, defesa de projeto de gestão, apresentação de títulos, etc.)  A transparência quanto aos critérios de escolha é questionada; não apresenta feedback para aprimoramentos;	o diretor escolhido por esse mecanismo não ocupará um cargo de carreira e, à semelhança dos processos eletivos, sua função por tempo determinado é fixada pelo sistema de ensino.
<b>seleção e eleição</b> Provisoriedade	Combina modalidades	pautados na verificação de conhecimentos específicos (provas, análise de projetos etc.) com procedimentos de avaliação da liderança política do candidato.	por envolver a avaliação da atuação política do candidato pela comunidade escolar, está mais próxima do modelo de gestão democrática.
<b>seleção e indicação</b> Provisoriedade	Combina modalidades	concilia critérios que buscam auferir “conhecimento específico” com alguma forma de indicação pelos gestores do sistema educacional	por prescindir da participação dos segmentos escolares e desconsiderar a liderança política como aspecto importante na seleção, aproxima-se do que Souza (2007) denomina de modelo convencional de gestão escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir de DRABACH (2017) e CDHAP (2010).

Nas escolas públicas brasileiras coexistem diferentes formas de escolha de diretores, como por concurso, eleição, progressão por mérito, por indicação ou por uma junção destas modalidades, sendo que a meta 19 do Plano Nacional de Educação, que indica a necessidade em “assegurar condições [...] para a efetivação da gestão democrática da Educação”. A partir desta meta, busca-se um equilíbrio entre um formato de seleção de diretores que leve em conta tanto “critérios técnicos de mérito e desempenho” quanto “a participação da comunidade escolar”, deixando, porém, à critério dos municípios a forma como cada sistema irá implementar este direcionamento (BRASIL, 2015).

Na SME pesquisada, historicamente este cargo foi preenchido por designação, indicação técnica e/ou política, sendo a ele dado perfil de “cargo de confiança”, estando o gestor sob a permanente ingerência de seus superiores nos processos decisórios de sua unidade escolar. Busca-se a implementação de acesso por “seleção e indicação”, e as vagas para gestores são disponibilizadas para professores da própria rede, que atendam à critérios de tempo de serviço, assiduidade, formação e regime de contratação. Estas funções já passaram por uma fase em que a seleção de dava por um processo seletivo a partir da submissão de um projeto à uma banca técnica.

Atualmente a indicação se dá pela SME, a partir de seus vice-diretores e ou professores coordenadores atuantes, que desempenham boas práticas. Observa-se então, um indicativo de busca de referências quanto ao domínio de critérios técnicos como pré-requisito para que este professor passe a assumir a função de direção das escolas, imprimindo assim, o caráter da dimensão gerencial da gestão que requer deste profissional um preparo e com conhecimento específico na área administrativa que irá atuar.

Assim posto e entendido o princípio da autonomia como essencial para o desenvolvimento das ações da escola, Paro (2003) ressalta a forma como o gestor é escolhido – por indicação política, por concurso, por eleição ou por esquemas mistos – relacionada a graduação das ações democráticas nas relações da escola com seu sistema de ensino e com sua comunidade escolar, bem como sua aceitação por este grupo tornando-se uma variável importante na legitimação deste gestor e sua atuação efetiva na escola no decorrer de seu ciclo profissional.

### **2.2.5 O Ciclo de Vida Profissional**

Sob a luz das considerações de Huberman (1991), Garcia (1999), Nunes (2017), há indicação de que no decorrer da carreira profissional dos docentes e dos gestores por aproximação, pode-se identificar uma série de sequências ou ciclos, onde se percebe uma similaridade de comportamentos, atitudes e ações identificados nestes profissionais, não rigorosamente vividas na mesma ordem, mas que muito se assemelham em sua apresentação, e contribuem para o entendimento da trajetória destes profissionais.

Nunes (2017), considera em quatro fases o ciclo de vida profissional do gestor escolar: Novato, Competente, Experiente e Mestre/Especialista. Observando os entendimentos de Huberman (1992) e Garcia (1999), pode-se considerar como professor iniciante o docente (gestor escolar) em fase inicial da carreira profissional, com até cinco anos de atuação profissional.

O modelo de Huberman (2000) para diferenciação dos ciclos de vida profissional de docentes tem sido o mais considerado entre as pesquisas sobre o tema, e sua classificação foi construída a partir da análise de situações de pesquisa. Sua sistematização apresenta algumas características próprias para cada fase do percurso deste profissional:

De 0 a 3 anos - entrada na carreira

De 4 a 6 anos - estabilização

De 7 a 25 anos - diversificação

De 25 a 35 anos - serenidade

Acima de 35 anos - desinvestimento

Em cada uma destas fases observa-se características diferenciadas nos profissionais, que influenciam na forma com que reagem às situações vividas em seu cotidiano, destacando-se que não se trata de uma sequência estritamente linear, mas um processo que segundo Huberman, " [...] há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades." (HUBERMAN, 2000, p.38). Contudo, os profissionais não podem ser diretamente enquadrados nestas fases sem que antes se estude sua história de vida pessoal e profissional. Podem-se observar no Quadro 8, as principais características deste ciclo.

**Quadro 8** - Características do ciclo de vida profissional dos professores.

Tempo/ Questão	Fase	Ação	Sentimentos
De 0 a 3 anos Estou aguentando?	Entrada na carreira.  Para quem queria ser professor=> Escolha a contragosto=>	Sobrevivência (choque com real), preocupação consigo, dificuldades em fazer face com alunos e materiais;  Indiferença, quanto pior melhor,  Frustração	Exploração  Descoberta, entusiasmo, feliz por estar estabilizado,  Serenidade (já possuem experiências anteriores)

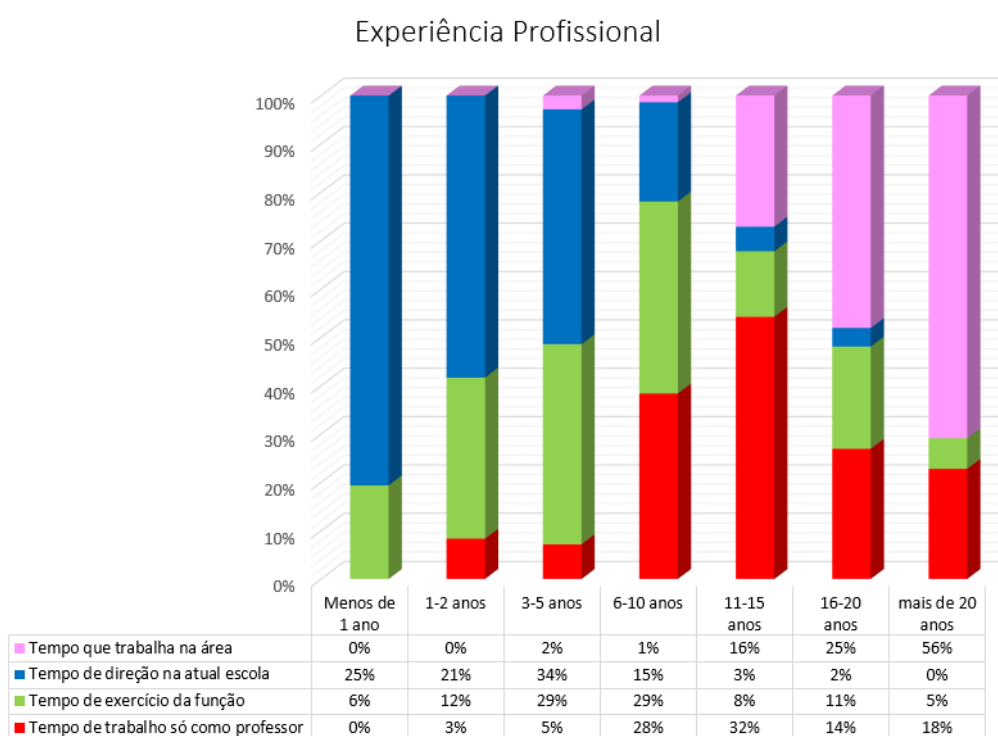
De 4 a 6 anos Que profissional sou?	Estabilização	Comprometimento, tomada de responsabilidades, Competência pedagógica crescente Aperfeiçoar repertório Encontrar estilo pessoal Relativização dos insucessos	Afirmação Confirmação Conforto Descontração
De 7 a 25 anos O que mais posso fazer?  Será possível superar?	Diversificação  Dependendo do perfil =>	Experimentação Diversificação Atacar aberrações do sistema Procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio Seguir as prescrições	Motivado Dinâmico Projeção  Sensação de rotina Ânimo se extinguindo Crise meio de carreira
De 25 a 35 anos Algo me surpreende?	Serenidade  Dependendo do perfil =>	Menos vulnerável a avaliações Baixar investimento Distanciamento (diferença de gerações) Menos disciplinados, menos motivado Resistência a inovações Nostalgia do passado	Serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo    Atitude negativa
Acima de 35 anos  Vai melhorar minha vida?	Desinvestimento	Libertam-se do trabalho  Descomprometimento	Renovação do "interesse" por outras coisas e desencanto Recuo e interiorização

Fonte: a autora (2019) a partir dos estudos de (HUBERMAN, 2000)

Considera-se assim as necessidades formativas dos gestores a partir do nível de domínio que o mesmo possui com relação ao seu desenvolvimento profissional, associado ao tempo de atuação na gestão. Como sintetizou Nunes (2017), a necessidade formativa dos gestores se divide em quatro grupos, sendo, eles: Novato, Competente, Experiente e Mestre/Especialista. Desta forma a organização das estratégias formativas deve ser preparada observando o nível de domínio de suas funções para que, de fato, atendam suas necessidades formativas. Há que se levar em conta, que a aproximação necessária para possível identificação das necessidades da comunidade escolar de atuação do

gestor, é construída a partir de tempo. Lück, (2010) comenta que o gestor leva cerca de 4 a 6 anos para desenvolver as competências necessárias para o bom desempenho de suas funções, não sendo, portanto, positiva sua instabilidade na função. Na rede pesquisada, aproximadamente metade de seus gestores estão abaixo desta faixa temporal que indica melhor preparo para a função, quanto ao tempo que este exerce a função de gestão. Já, quanto a permanência na mesma escola, por mais de 6 anos, este percentual cai para 20%, como se observa na Figura 4 que aponta a situação dos gestores da rede pesquisada a partir de dados do INEP (2017).

**Figura 4 - Experiência profissional dos gestores da rede pesquisada**



Fonte: A autora (2019) a partir de INEP (2017)

As características das fases de atuação devido ao tempo de serviço, influenciam diretamente a forma de atuação dos gestores, sendo estas intensificadas pelas características de cada profissional e sua vivência pessoal, devendo assim seu tempo de permanência ser acompanhado para que se construam os processos de formação continuada a partir das necessidades efetivas do gestor, para que sua atuação seja eficaz junto a uma escola de qualidade.



### 2.3 Gestão Escolar

A complexidade dos atos envolvidos na gestão escolar, não permitem ao gestor espaços para ações não fundamentadas, que sejam efetivadas na base de ensaio e erro. É preciso que se busque organização, método e fundamentos da teoria para dar embasamento ao planejamento, execução e monitoramento das ações da escola, trazendo eficiência e eficácia aos seus resultados. “Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente meios de que dispõe para utilizá-los” (Paro, 2012, p. 25). Esta necessária racionalidade apresentada por Paro (2012), que evidencia em seus estudos as questões da direção escolar, traz consigo a necessidade de o gestor entender conceitos de administração, como prática de maximização de recursos que leve a ordenar os fatores de produção e controlar a sua produtividade e eficiência, para se obter determinado resultado com qualidade (Paro, 2012).

Chiavenato (2006), estudioso dos fundamentos da administração geral, aponta a administração como a forma organizada de se integrar recursos para o alcance de objetivos “[...] a maneira de fazer com que as coisas sejam feitas da melhor forma possível, através dos recursos disponíveis, a fim de atingir os objetivos” (CHIAVENATO, 2006, p.109). Estabelecer a organização das ações da escola como princípio para o alcance dos objetivos, se torna elemento fundamental nas ações do gestor escolar para que os resultados esperados pela ação da escola se torne uma evidência incontestável, bem como seus processos planejados, monitorados, avaliados e reprogramados a partir de dados que pela administração são disponibilizados.

Quanto ao papel da gestão em seu caráter de mediação e convergência de recursos, Chiavenato (2006) destaca:

Basicamente, a tarefa da administração é integrar e coordenar recursos organizacionais- muitas vezes cooperativos, outras conflitivos- tais como pessoas, materiais, dinheiro, tempo e espaço, etc., em direção a objetivos definidos de maneira tão eficaz e eficiente quanto possível (CHIAVENATO, 2006, p.109).

A concepção de recursos, em uma organização social e principalmente quando se trata da administração escolar, vai além de bens e equipamentos, se estendendo para recursos organizacionais que Chiavenato (2006) relaciona em cinco grupos que são:

- Recursos físicos ou materiais
- Recursos financeiros
- Recursos humanos
- Recursos mercadológicos
- Recursos administrativos

O Quadro 9 apresenta os recursos organizacionais e os principais conteúdos de sua ação, conforme apresenta Chiavenato (2006):

**Quadro 9** - Recursos Organizacionais

<b>Recursos</b>	<b>Conteúdos</b>
Recursos físicos ou materiais	Edifícios e terrenos
	Máquinas
	Equipamentos
	Instalações
	Matérias-primas
	Materiais
	Tecnologia de produção
Recursos financeiros	Capital
	Fluxo
	Crédito
	Receita
	Financiamentos
	Investimentos
Recursos humanos	Diretores
	Gerentes
	Chefes
	Supervisores
	Funcionários
	Operários
Recursos mercadológicos	Técnicos
	Mercado de clientes, consumidores ou usuários
Recursos administrativos	Planejamento
	Organização
	Direção
	Controle

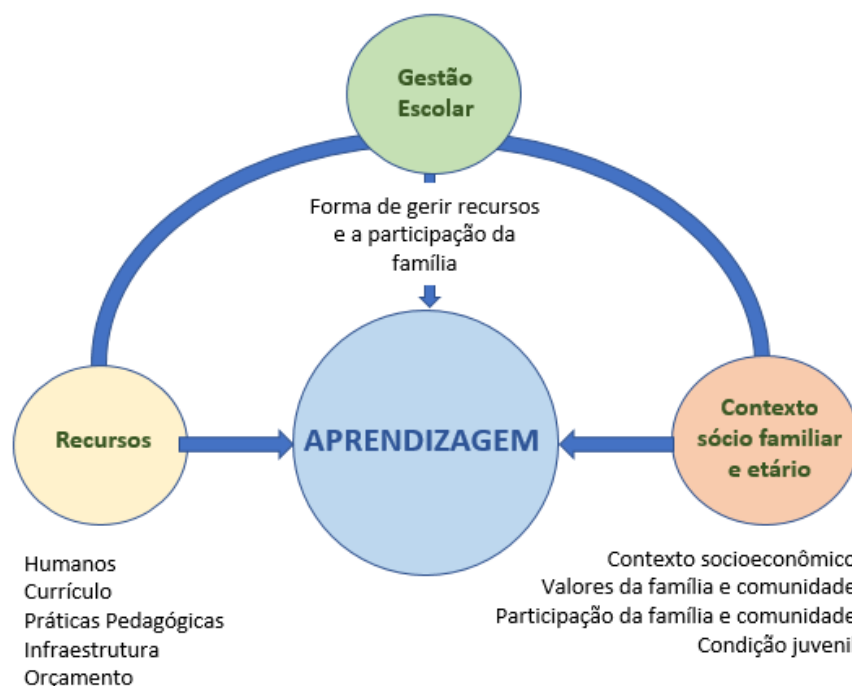
Fonte: A autora (2019) a partir de Chiavenato (2006)

Para cada grupo de recursos, são necessários complexos processos de organização e administração diferenciadas, com enfoque à natureza de seu conteúdo. No caso da gestão escolar, toda a concentração de planejamento, monitoramento e avaliação está centralizada na figura do gestor enquanto líder, que deverá buscar o fortalecimento de uma gestão democrática de forma que a

tomada de decisões quanto a estes aspectos , reflitam a necessidade da escola, conduzindo as discussões junto à sua equipe e conselhos com propriedade sobre os temas pertinentes, apresentando a real situação da escola e o que de fato se pode contar subsidiando a tomada de decisões, sendo necessário que este esteja qualificado para o exercício da gestão de recursos .

Os recursos que a gestão escolar dispõe, tendo como foco a aprendizagem de seus alunos, como recursos humanos que atuam na escola, o currículo que o sistema de ensino constrói, as práticas pedagógicas que atendam às necessidades formativas de seus alunos, a infraestrutura disponível e o orçamento usado para a manutenção da escola, e estes elementos somados às demandas apresentadas pelo contexto social em que a escola se insere, como diferenças socioeconômicas de seus alunos, diversidade de valores das famílias e a própria condição juvenil diante da sociedade, fazem parte das variáveis que o gestor necessita observar no planejamento de suas ações, e são determinantes para a produção de resultados de qualidade da escola, como vê-se na Figura 5 as variáveis determinantes da gestão.

**Figura 5** - As variáveis determinantes da gestão.



Fonte: A autora (2019) a partir de Henriques (2016)

A gestão das variáveis que condicionam a qualidade das ações da escola, colocam o gestor em posição de destaque no processo, devendo estar muito

bem preparado para o exercício de suas funções. Henriques (2016) destaca sua importância para a garantia ao efetivo direito à aprendizagem do aluno:

A gestão é vital. Não há direito à aprendizagem em uma sociedade tão desigual como a brasileira se ela não assumir radicalmente o papel da gestão como instrumento essencial para a democratização e o enfrentamento dos padrões de desigualdade. A gestão não é subsidiária, não é um detalhe, não é uma alegoria. A modificação da qualidade da gestão está no cerne da abordagem do direito à aprendizagem (HENRIQUES, 2016, p.28).

Cabe à gestão, a partir destas considerações, a tarefa de harmonizar os recursos e variáveis em favor dos seus objetivos, que é a aprendizagem de seus alunos.

A gestão de recursos em favor da eficácia (fazer o melhor) e de forma eficiente (fazer da melhor forma), torna-se de fundamental importância para que os alunos permaneçam nas escolas aprendendo o que se deve aprender e saiam dela capazes de atuar na sociedade como cidadãos, sendo que neste processo a escola se une à família dos quais seus alunos fazem parte, para a manutenção de seus princípios e valores. Esta abertura, traz para a gestão a necessidade de ações democráticas e participativas que venham dar conta das demandas tão diversas que os contextos sociais também diversos são trazidos para o convívio escolar.

Os termos gestão e administração, são utilizados na literatura educacional, algumas vezes com o mesmo sentido, referente ao “ato de gerir ou administrar” (MICHAELIS, 2019) sendo assim apresentadas com a mesma raiz etimológica: *lat gestio* (BORDIGNON, 2004, p.147).

Outras vezes os termos apresentam significações distintas, como defende Lück (2015), que considera a gestão como uma questão de ampliação do paradigma da administração, ponderando sobre a peculiaridade das questões ligadas à escola, mesmo considerando para isso que “[...] a gestão competente se assenta sobre processos de administração igualmente competente.”

As diferenças são propostas de modo a evidenciar o âmbito da administração e limites da sua concepção, e a necessidade de superação desses limites, por um conceito mais abrangente capaz de olhar e orientar a dinâmica dos processos sociais que constituem os processos em educação, como, aliás, todos os empreendimentos humanos (LÜCK, 2015, p.18).

Lück (2015) apresenta ainda a gestão como um conceito mais novo que a administração e o relaciona com a mobilização da sinergia do elemento humano, seus talentos e energia organizados coletivamente para os propósitos da educação e assim a define:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que os organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK ,2015, p.36).

A organização das ações necessárias para o funcionamento da escola é fundamentada por princípios que norteiam a forma como o dirigente da unidade escolar as efetivam e sob esta perspectiva, Lück (2015) apresenta as principais características da mudança de paradigmas de administração para gestão, conforme apresentado no Quadro 10.

**Quadro 10** - Mudança de paradigma de administração para gestão

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
O direcionamento do trabalho consiste no processo racional, exercido objetivamente de fora para dentro, de organização das condições de trabalho e do funcionamento de pessoas em um sistema ou unidade social.	O direcionamento do trabalho consiste no processo intersubjetivo, exercido mediante liderança, para a mobilização do talento humano coletivamente organizado para melhor emprego de sua energia e de organização de recursos, visando a realização de objetivos sociais.
Ao administrador compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos de produção, como condição para poder exercer controle e garantir seus bons resultados.	o gestor compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente com os demais participantes, como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados.
As ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas, a fim de que estes continuem sendo obtidos	A alteração contínua de ações e processos é considerada coo condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável, leva a estagnação.

A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em seu cargo.	A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em sua competência e capacidade de liderança.
O dirigente exerce ação de comando, controle e cobrança.	O dirigente exerce ação de orientação, coordenação, mediação e acompanhamento.
A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção de garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade	A responsabilidade maior do dirigente é a sua liderança para a mobilização de processos sociais necessários para a promoção de resultados.
O dirigente orienta suas ações pelo princípio da centralização de competências e especialização da tomada de decisões.	O dirigente orienta suas ações pelo princípio da descentralização e tomada de decisão compartilhada e participativa.
A responsabilidade funcional é definida a partir de tarefas e funções.	A responsabilidade funcional é definida a partir de objetivos e resultados esperados com as ações
A avaliação e análise de ação de desempenho são realizadas com foco em indivíduos e situações específicas, considerados isoladamente, visando identificar problemas.	A avaliação e análise de ação de desempenho são realizadas com foco em processos, em interações de diferentes componentes e em pessoas coletivamente organizadas, todos devidamente contextualizados. Visando identificar desafios.
O importante é fazer mais em caráter cumulativo.	O importante é fazer melhor em caráter transformador.

Fonte: (LÜCK,2015)

Destaca Paro (2012) o uso do termo Administração Escolar usado nos trabalhos teóricos, de forma explícita ou implícita como se referindo a uma administração geral que passa a ter “validade universal, com métodos e técnicas que, convenientemente adaptados, podem ser aplicados a qualquer organização” (PARO, 2012, p.164).

Administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da coisa administrada: por isso podemos falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante (PARO,2015, p. 18).

Em ambos os casos, como conceitos sinônimos ou não, devemos observar as particularidades da gestão escolar que dizem respeito à formação humana, que se dá no interior da escola, que planeja e organiza suas ações com objetivos específicos e desta forma busca se viabilizar em seu cotidiano. O

contrário do resultado final de uma empresa comum, o gestor educacional tem o “produto” de sua unidade educacional construído em características sociais que fazem parte da formação de cidadãos.

Paro (2012) também destaca o papel da escola como importante na estrutura social, com relação ao aspecto econômico, produzido por sua ação: “Com relação a estrutura econômica, o papel da escola é o de dotar as pessoas de determinados requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção” (PARO, 2012, p.138). Estas características colocam a escola em um patamar diferenciado de produção, trazendo para sua gestão uma qualificação específica para uma ação com resultados, cujo diferencial se assenta no resultado de sua “produção”, o aluno que não é apenas uma matéria-prima transformada que será oferecido ao mercado como um bem e sim um beneficiário dos serviços oferecidos pela escola, mas acima de tudo se torna participante de seu processo de elaboração (PARO, 2012, p.166).

Há que se destacar também, que a produção de uma empresa provém em sua maioria, da ação de máquinas e tecnologias, e na escola, ao contrário disto, toda ação resulta do envolvimento de pessoas, destacando a natureza específica de sua ação, desvinculada dos objetivos do mundo comercial mas relacionadas diretamente à natureza dos objetivos educacionais, ligadas à valores que se assentam na formação da pessoa e suas relações socioculturais, que são expressos nas concepções de como a escola é conduzida (BRASIL, 2012, p. 29).

Paro (2012) destaca a essência do trabalho na escola que “[...] consiste na transmissão e crítica do saber, envolvendo, portanto, o comportamento humano, que não se contém nos estreitos limites da previsibilidade inerente à máquina” (PARO, 2012, p.166). Desta forma, trazendo à gestão escolar a peculiaridade necessária para a organização de seus processos ao se utilizar dos métodos da administração, porém sem desconsiderar sua importância para sua organização:

[...] já que a transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola é vista como algo natural e plenamente legítimo. Isso se deve ao fato de que, no seio da teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculado de seus determinantes econômicos e sociais. Dessa perspectiva, não há por que não se crer que os princípios, técnicos e métodos

administrativos que provém da eficiência da empresa não possam ser adotados com êxito também na escola (PARO, 2012, p. 167).

Tudo que ocorre no espaço educativo é resultado de concepções, das visões de mundo que os envolvidos no processo manifestam. Ao entender o que influenciam as diferentes práticas dentro da escola, o gestor pode priorizar e valorizar os espaços de interação, dando intencionalidade aos seus atos. Assim, a ideia de formar sujeitos participativos, críticos e criativos, fixada normalmente no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, deve ser traduzida, de fato, para a realidade em que a escola está inserida, onde por intermédio da gestão das várias dimensões da escola, acontece a materialização das metas e objetivos educacionais em ações mediadas pelos recursos que o sistema de ensino dispõe.

Considerando as concepções que fundamentam as dimensões da escola pública que estão para além das questões apresentadas por estes autores, quanto aos princípios da administração/gestão, o desafio da gestão escolar, com foco na dimensão administrativa está em construir um modelo de gestão que atenda às particularidades da escola atendendo aos interesses das partes envolvidas no processo educacional representadas pelo Estado e pela população, buscando a eficiência em suas ações.

PAULA, (2005) apresenta os dois modelos recentes de gestão pública que tem alimentado a busca pela renovação das ações de gestão, à saber: a administração pública gerencial e a administração pública societal, ambas apresentando seus limites e possibilidades. Em seus estudos, a autora apresenta as variáveis que caracterizam cada vertente como: a origem, o projeto político, as dimensões estruturais enfatizadas na gestão, a organização administrativa do aparelho do Estado, a abertura das instituições à participação social e a abordagem de gestão. O Quadro 11 apresenta as principais características dos dois modelos influenciadores da gestão pública recente a partir de uma análise comparativa.

**QUADRO 11** – Variáveis observadas na comparação dos modelos.

	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SOCIETAL



Origem	Movimento internacional pela reforma do Estado, que se iniciou nos anos 1980 e se baseia principalmente nos modelos inglês e estadunidense.	Movimentos sociais brasileiros, que tiveram início nos anos 1960 e desdobramentos nas três décadas seguintes.
Projeto Político	Enfatiza a eficiência administrativa e se baseia no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista.	Enfatiza a participação social e procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão.
Dimensões estruturais enfatizadas na gestão	Dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa.	Dimensão sociopolítica
Organização administrativa do aparelho do Estado	Separação entre as atividades exclusivas e não-exclusivas do Estado nos três níveis governamentais.	Não há uma proposta para a organização do aparelho do Estado e enfatiza iniciativas locais de organização e gestão pública.
Abertura das instituições políticas à participação social	Participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processo decisório, à organização das instituições políticas e à construção de canais de participação popular.	Participativo no nível das instituições, enfatizando a elaboração de estruturas e canais que viabilizem a participação popular.
Abordagem da gestão	Gerencialismo: enfatiza a adaptação das recomendações gerencialista para o setor público.	Gestão social: enfatiza a elaboração de experiências de gestão focalizadas nas demandas do público-alvo, incluindo questões culturais e participativas.

Fonte: PAULA (2005)

O Quadro 12, sintetiza os limites dos dois principais modelos de gestão pública e suas possibilidades, ou seus pontos positivos, conforme nos apresenta a autora.

#### QUADRO 12 – Limites e pontos positivos dos modelos apresentados

	LIMITES	PONTOS POSITIVOS
Administração pública gerencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centraliza o processo decisório e não estimula a elaboração de instituições políticas mais abertas à participação social</li> <li>- Enfatiza mais as dimensões estruturais do que as dimensões sociais e políticas da gestão</li> <li>- Implementou um modelo de reforma e gestão pública que se inspirou nas recomendações e no design sugeridos pelo movimento internacional de reforma de Estado</li> <li>- Não há uma proposta nova para a organização do aparelho do Estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possui clareza em relação à organização do aparelho do Estado e métodos de gestão</li> <li>- Alguns métodos gerencialistas vêm melhorando a eficiência do setor público, especialmente no campo econômico-financeiro.</li> </ul>

Administração pública societal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não elaborou de forma mais sistemática alternativas de gestão coerentes com seu projeto político</li> <li>- Não conseguiu ainda desenvolver uma estratégia que articule as dimensões econômico-financeira, institucional-administrativa e sociopolítica da gestão pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procura elaborar um projeto de desenvolvimento que atenda aos interesses nacionais</li> <li>- Está construindo instituições políticas e políticas públicas mais abertas à participação social e voltadas para as necessidades dos cidadãos.</li> </ul>
--------------------------------	--	---

Fonte: PAULA (2005)

Destaca-se nestas referências a variável referente a organização administrativa, que está diretamente relacionada à forma como a escola pública é gerida, que apresentam dimensões específicas que estruturam estas ações, como vemos:

1) a dimensão econômico-financeira, que se relaciona com os problemas do âmbito das finanças públicas e investimentos estatais, envolvendo questões de natureza fiscal, tributária e monetária; 2) a dimensão institucional-administrativa, que abrange os problemas de organização e articulação dos órgãos que compõem o aparato estatal, como as dificuldades de planejamento, direção e controle das ações estatais, e a questão da profissionalização dos servidores públicos para o desempenho de suas funções; 3) a dimensão sociopolítica, que compreende problemas situados no âmago das relações entre o Estado e a sociedade, envolvendo os direitos dos cidadãos e sua participação na gestão (PAULA,2005, p.40).

Quanto às dimensões estruturais, os modelos apresentados como influenciadores da gestão atual, segundo Paula (2005), se posicionam em polos diferenciados e muitas vezes equidistantes nos aspectos considerados como fundamentais na consolidação de uma gestão pública, ressaltando a dicotomia entre a política e administração que a envolvem. A vertente societal se apresenta como proposta inacabada para as dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa e a vertente gerencial apresenta a dimensão sociopolítica, de forma predominante apenas em seu discurso (PAULA, 2005, p.41). Conforme contribui Paula (2005, p.47) “a nova administração pública está sempre sendo reinventada, e enquanto houver vitalidade democrática permanecerá como um projeto inacabado”.

Observa-se que a gestão pública apresenta características próprias que vão além das questões técnicas e programas administrativos, mas que envolvem também as questões sociais e que por isso estão em processo de construção, devendo por isso ser tratada com especial atenção, conforme nos assevera Paula (2005):

Trata-se de lidar com uma complexidade que requer visão mais estratégica, participativa e solidária. Isso requer um gestor público com habilidades de negociação e capacidade de operar na tênue fronteira entre a técnica e a política, desenvolvendo ações voltadas para os problemas da democracia, da representação e da participação, bem como rompendo o hiato entre a técnica e a política (PAULA, 2005, p.46).

Entendemos assim que a singularidade apresentada na gestão pública requer uma formação também diferenciada aos gestores públicos, de forma que busque harmonizar as ações da administração em seus aspectos técnicos, com a visão política e social, buscando humanizar suas práticas.

Dessa forma, há a demanda de um programa de valorização, formação e treinamento de administradores públicos que crie especialistas tecnopolíticos capazes de pesquisar, negociar, aproximar pessoas e interesses, planejar, executar e avaliar. Esses gestores também precisam ser capazes de refletir sobre as crises e as mudanças (PAULA, 2005, p.46).

Neste contexto o gestor de escola pública que lida com estas questões de forma tão latente em seu cotidiano, necessita de uma formação inicial e continuada, capaz de empoderá-lo para o exercício de sua função.

### **2.3.1 As Dimensões da Gestão Escolar**

Ao analisar a complexidade da gestão escolar, de acordo com as evidências dos dados dos levantamentos feitos, há indícios de que é atribuída sua qualidade e eficiência à competência profissional do gestor em organizar, orientar e liderar todas as ações e processos da escola, com foco em resultados e garantia de direitos. Sobretudo a garantia do direito à aprendizagem. Mesmo delegando funções, às quais faz parte de suas atribuições, a responsabilidade do monitoramento e avaliação de cada ação e de todas, cabe ao gestor. Para isso se faz necessário seu constante aprimoramento técnico e intencionalidade

constante em atos escolares, que apresente resultados com padrões de qualidade. A título de sistematização de suas ações, estas são organizadas por áreas e dimensões e assim criam-se protocolos de ações, padrões de monitoramento e referenciais para sua avaliação. É certo, que nada valerá ter domínio de todas as dimensões da escola, se isso não resultar na garantia do direito à aprendizagem para cada aluno. O foco de suas ações não deve se resumir ao exercício do fazer e sim na busca por metas que tenham como objetivos a busca por resultados, que se apresentam como indicadores importantes e indutores da gestão escolar, apontando para aspectos que necessitam de melhoria e por isso se faz necessário a observação de métodos administrativos como suporte para o planejamento de ações que tragam para o aluno resultados que se apresentam para além das avaliações de conteúdos, mas na oportunização da formação integral do indivíduo como cidadão.

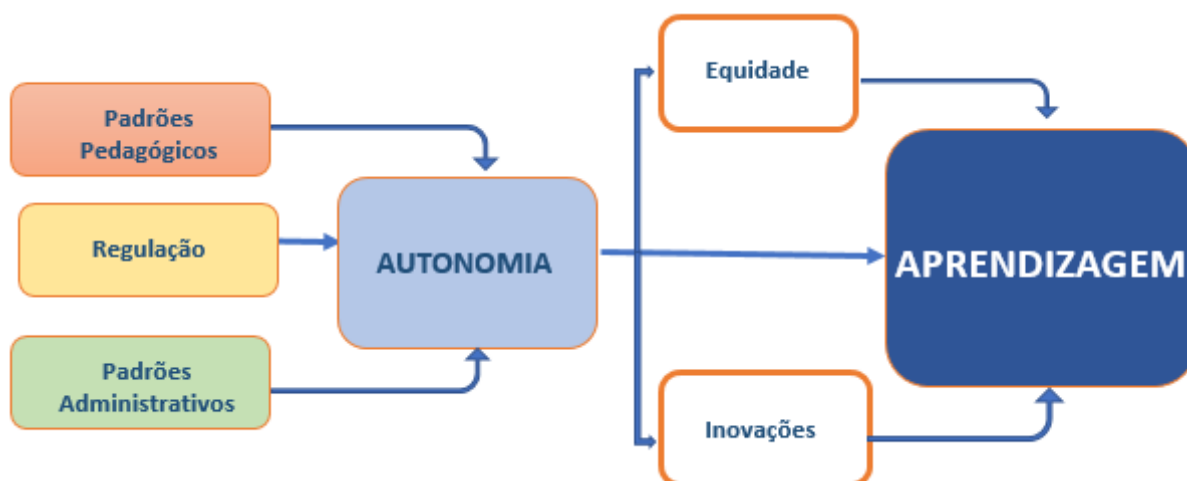
Muitas vezes o que se observa no cotidiano é uma prática das ações sem a devida reflexão de sua organização sistêmica, sem a devida discriminação de importância sendo realizadas todas ao mesmo tempo, fortalecendo a ideia de senso comum da gestão como uma ação de “apagar incêndios”, onde os processos se tornam o centro das ações e aí se empenham os esforços, sendo o fazer a referência do gestor e não o resultado de suas ações. A partir de uma modificação da qualidade da gestão, organizada de forma que os recursos que a gestão administre esteja de fato à serviço da ação pedagógica, tornando a gestão uma variável imprescindível para o sucesso do alcance dos objetivos da escola, ou seja, o aprendizado e consequente desenvolvimento do aluno.

Para isso, é preciso ciência. É necessário lançar mão de um método que garanta o funcionamento das rotinas e, simultaneamente, que a escola tenha uma capacidade de realizar diagnósticos e um plano de execução, além de monitoramento e correção de rumo de acordo com a realidade local (HENRIQUES, 2016, p.29).

As concepções básicas que direcionam e determinam a capacidade do gestor só serão percebidas se colocadas em práticas mediante uma ação sistematizada, de sentido global e organizada, ou seja, a partir de um planejamento. A questão de um método para organizar as rotinas da escola se

relaciona à criação e observação de padrões e protocolos que tornem as ações rotineiras do gestor mais estáveis, eficientes, partindo de planejamento e possibilitando a participação de outros indivíduos no processo, abrindo espaço para a gestão democrática focada na equidade e nas inovações (HENRIQUES, 2016). A Figura 6 apresenta a relação entre a observação de padrões e o resultado de aprendizagem.

**Figura 6** - Relação de padrões e resultado de aprendizagens



Fonte: (HENRIQUES, 2016, p. 31)

A ação sistematizada, com foco, como também nos apresenta Lück (2008) “constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora para promover mudanças e desenvolvimento de processos educacionais” (LÜCK,2008, p. 23). Pode-se entendê-las em duas grandes áreas inter-relacionadas e interdependentes, como: as de organização e de implementação. Desta forma há a possibilidade de seu planejamento cronológico para que o tempo dedicado a cada uma delas seja hierarquicamente organizado e possível o seu monitoramento. Estas áreas abrangem as várias dimensões de atuação do gestor, como se vê no Quadro 13.

**Quadro 13** - A organização das ações do gestor

Área	Dimensão	Características
<b>Organização</b>	Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar	Preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado.
	Planejamento e organização do trabalho escolar	
	Monitoramento de processos e avaliação institucional	
	Gestão de resultados educacionais	
<b>Implementação</b>	Gestão democrática e participativa	Finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional.
	Gestão de pessoas	
	Gestão pedagógica gestão administrativa	
	Gestões da cultura escolar	
	Gestão do cotidiano escolar	

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2008)

As ações organizacionais de planejamento, monitoramento e avaliação, devem estar sempre fundamentadas em princípios conceituais legais, tendo como foco a gestão de resultados. Ao trazer para a discussão coletiva os resultados das ações de todos os atores de um processo, abre-se a possibilidade de correções de posturas ou rotas, estabelecendo-se padrões de eficiência e corresponsabilização. Desta forma se dá o aprimoramento da qualidade.

As dimensões de implementação são as que estão diretamente ligadas à produção de resultados, ou seja, tem por finalidade promover mudanças e transformações no contexto e práticas escolares, com o objetivo de melhorar o seu alcance educacional.

Organização e método se tornam desta forma aliados do gestor para a garantia de eficiência e a conquista de resultados de qualidade, pois mapeando suas ações, torna-se possível o controle das variáveis que envolvem suas ações e a otimização de esforços.

Esta organização por dimensões objetiva o estudo didático dos atos do gestor em seu cotidiano, e a busca por elementos técnicos norteadores para seu perfeito exercício, pois na realidade a ação cotidiana do gestor, perpassa por várias dimensões muitas vezes em um único ato. O fim pedagógico da escola se organiza em processos administrativos e este por sua vez, deve ser pedagógico assim como todas as ações da escola, que necessitam oportunizar aprendizado para toda a comunidade escolar, salientando o caráter formativo e de

desenvolvimento humano de todo o núcleo escolar. Assim entendendo, buscase imprimir intencionalidade às ações da gestão criando uma sinergia de esforços que constituem, em última análise, o conjunto de ações que objetivam o aprendizado.

Forma de organizar o trabalho pedagógico, que implica visibilidade de objetivos e metas dentro da instituição escolar; Implica gestão colegiada de recursos materiais e humanos, planejamento de suas atividades, distribuição de funções e atribuições, na relação interpessoal de trabalho, e partilha do poder; Diz respeito a todos os aspectos da gestão colegiada e participativa da escola e na democratização da tomada de decisões (BRASIL, 2012, p.61).

Assim entendidas, as dimensões da ação do gestor assumem um caráter organizativo em seus aspectos relacionais, políticos, financeiros, pedagógicos, tecnológicos, culturais e sobretudo pedagógicos. Sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, tendo em vista que sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações da gestão escolar. Cada uma delas tem sua importância como elemento de um processo global de gestão.

### **2.3.1.1 Fundamentos e Princípios da Educação e da Gestão Escolar**

Para ação organizada é preciso que o gestor entenda as bases que sustentam suas ações, e estas se assentam sobre os princípios da administração e fundamentalmente sobre a legislação da educação em todas as suas instâncias, que responda a questão sobre que tipo de alunos pretende-se formar e como estes são formados, de maneira a nortear todas as suas ações cotidianas. Lück (2009) é enfática quanto à necessidade de fundamentação das ações da gestão, quando diz que “A ação do gestor será tão ampla ou limitada, quão ampla e limitada for sua concepção sobre educação, sobre gestão escolar e o seu papel na liderança” (LÜCK, 2009, p. 32). O Quadro 14 apresenta as necessidades formativas do gestor, quanto à dimensão de fundamentação de suas demandas.

**Quadro 14 - Dimensão: Fundamentos e Princípios da Educação e da Gestão Escolar**

Dimensão	Necessidades formativas
Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Visão da escola como organização social;</li> <li>. Determinações legais nacionais, estaduais e locais;</li> <li>. Práticas de gestão escolar para orientação dos planos de trabalho;</li> <li>. Fundamentos, princípios e diretrizes educacionais;</li> <li>. Demandas da aprendizagem e formação de alunos como cidadãos;</li> <li>. Visão social do seu trabalho em relação aos resultados educacionais,</li> <li>. Padrões de qualidade para as práticas educacionais Escolares;</li> <li>. Integração, coerência e consistência entre todas as dimensões tendo como foco aprendizagem do aluno;</li> <li>. Princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade;</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2009)

A ampliação do olhar do gestor para além dos muros de sua unidade escolar, poderá possibilitar que pela compreensão macro do papel da escola, planeje suas ações, buscando atender a objetivos de maior relevância para sua unidade escolar.

### 2.3.1.2 Planejamento e Organização do Trabalho Escolar

Tendo como objetivo superar o desenvolvimento de ações improvisadas, imediatistas que surgem de forma aleatória e casual, o planejamento define ações a partir de uma necessidade com intencionalidade e coordenação do uso de recursos para seu alcance. Os objetivos são delineados e os processos para seu alcance busca atender aos questionamentos de sua organização sobre como, quando, onde, por quem, para quem e para que serão feitos, trazendo clareza para sua execução. O gestor escolar, para o cumprimento de seus objetivos, precisa prever e organizar ações envolvendo os diversos sujeitos que a constitui durante o tempo destinado à vida escolar de seus alunos.

O planejamento é considerado como primeira parte do ato pedagógico, onde são estabelecidas as metas que se pretende com a ação, que se complementa com a devida execução, com o devido monitoramento e ao final a avaliação que comprove a qualidade do que se produziu. A planificação intencional da ação traz as metas que se pretende com as ações devidas, sendo então contrárias às ações improvisadas, cujos resultados, não previstos, dificilmente irão contribuir para o alcance de metas (LUCKESI, 2011).



Este processo envolve vários níveis de planificações ao longo do tempo que se dão, e em desdobramentos diversos de ações que necessitam ser pensadas de forma analítica e objetivas que se expressam na forma do planejamento e da organização do trabalho escolar, cujas necessidades formativas para o gestor, podem ser observadas no Quadro 15.

**Quadro 15 - Planejamento e organização do trabalho escolar**

Dimensão	Necessidades formativas
Planejamento e organização do trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Planejamento, organização e orientação para as ações em todas as áreas e segmentos escolares, garantindo a sua materialização e efetividade;</li> <li>. Instrumento de delineamento de política e estratégia de ação;</li> <li>. Promoção e liderança na elaboração participativa, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP);</li> <li>. Orientação e coordenação da elaboração de instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem, segundo as proposições legais;</li> <li>. Promoção o delineamento de visão, missão e valores dos participantes da comunidade escolar;</li> <li>. Promoção e realização sistemática de diagnóstico da realidade escolar, avaliação institucional e compreensão dos seus desafios e oportunidades;</li> <li>. Alinhamento entre o PPP, PDE, Regimento Escolar e sua incorporação nas ações educacionais;</li> <li>. Prática de planejamento como instrumento de orientação do trabalho cotidiano, de modo a dar-lhe unidade, organização, integração e operacionalidade;</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2009)

Compreender o planejamento como elemento clareador de objetivos e não como um mero documento burocrático, tira da gestão o ativismo de ações desarticuladas que tem como objetivo apenas corrigir os problemas que surgem, como se à gestão coubesse apenas a resolução destes problemas e não os prevenir. Planejar é antever ações e agir de forma assertiva para sua concretização, com a possibilidade de monitorar e avaliar ações que foram de antemão previstas, e assim concentrar suas energias para sua concretização.

### **2.3.1.3 - Monitoramento de Processos Educacionais e Avaliação Institucional**

O monitoramento dos processos educacionais se relaciona, segundo Lück (2009, p.45), á expressão que abrange o real significado da prática de prestação de contas combinada com a responsabilidade, vem “da língua inglesa

*accountability* que implica na prática de monitoramento e avaliação, [e] não tem correspondente em português”. Esta prática muitas vezes carregada de preconceitos por avaliar a ação de outros, é essencial para o aperfeiçoamento de ações, com vistas à qualidade. Tendo seus resultados baseados em evidências, permite ao gestor o acompanhamento sistemático dos processos e a possibilidade de contribuir para o aperfeiçoamento dos envolvidos, mediante um *feedback* que conduza à reflexão e a busca de melhoria contínua.

Considerados assim como complementares, pois a “eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento”, este processo firma-se como uma ferramenta indispensável no processo de gestão escolar, cujos objetivos se convergem para a aprendizagem de seus alunos, necessita ter bem claro, quais os mecanismos que irão monitorar estas práticas para que o gestor ciente de sua realidade, possa fundar sua intervenção organizada de apoio para a criação de uma comunidade de aprendizagem entre todos que atuam na escola, enfrentando de forma intencional e organizada, um grande desafio da gestão, que se concentra no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Lück (2013), aponta o papel do gestor no monitoramento para resultados de sucesso:

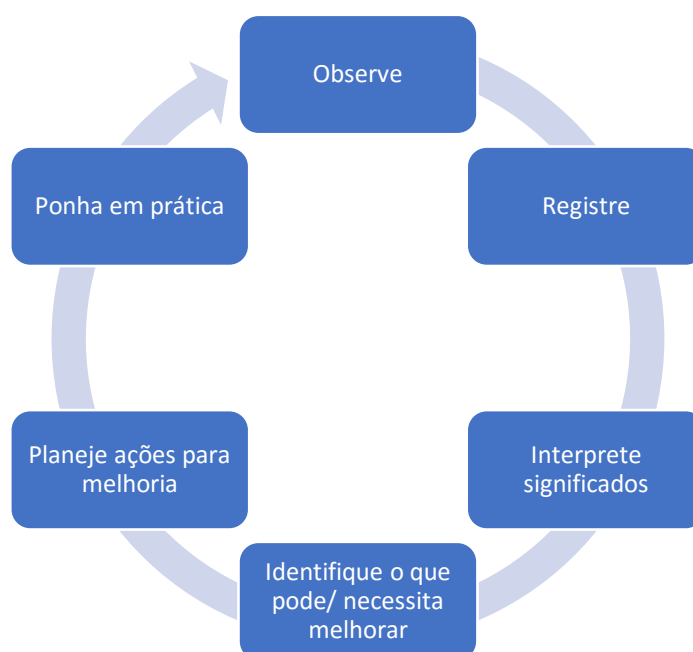
Construir uma cultura de sucesso escolar em que é promovida a aprendizagem por todos os alunos demanda atenção contínua aos menores atos, arranjos, gestos e competências, na relação com os alunos, de forma que cotidianamente sejam orientados a aprender, e que aprendam o que compete à escola lhes ensinar, estabelecendo uma trilha cumulativa de sucesso educacional (LÜCK, 2013, p.40).

Com relação à gestão de projetos da unidade escolar, o monitoramento e avaliação possibilitam o constante aprimoramento de todas as suas etapas, desde seu planejamento, durante sua implementação e na análise de seus resultados, aperfeiçoando processos, corrigindo possíveis distorções ou modificando estratégias diante de problemas que surgem. Para a busca de melhoria contínua das ações de gestão da escola este processo envolve o acompanhamento de todo o ciclo de implementação de um projeto, ou seja, planejamento, execução, avaliação e correção de rotas, como se apresenta o modelo usualmente usado para monitoramento de projetos, o PDCA criado na

década de 1920 por Walter A. Shewhart, PDCA (*plan, do, check, act*), que em português significa planejar, executar, checar e agir, que apresenta a sequência de monitoramento eficaz para todos os processos. (Andrade, 2018).

Lück também apresenta um modelo de monitoramento estabelecida a partir de um ciclo de aprendizagem pela reflexão-ação no processo de monitoramento e de avaliação, que parte da observação sistemática, interpretação dos fenômenos observados, identificação de ações necessárias para melhoria, como se vê na Figura 7.

**Figura 7** - Ciclo de monitoramento e avaliação

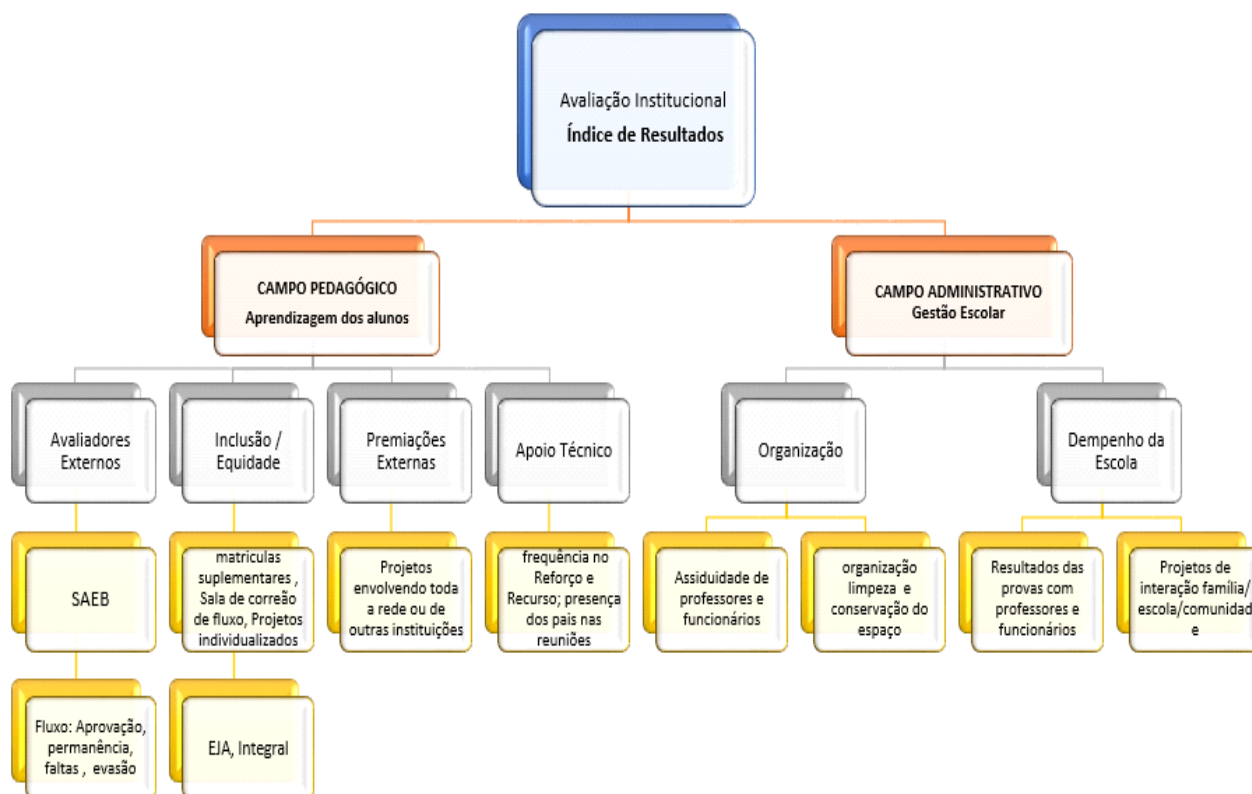


Fonte: A autora (2019) a partir de Lück, 2013

Inserida no contexto de monitoramento de processos, a avaliação institucional tem por objetivo aperfeiçoar o atendimento das demandas da escola, com vistas a um trabalho educacional com maiores possibilidades de qualidade. Para tal, exige da parte da gestão um olhar apurado e interpretativo de sua dinâmica interna e global, de seu planejamento intencional, a forma de execução de seus processos e como monitora os resultados identificados, buscando desta forma potencializar e desenvolver a instituição. Esta avaliação de caráter formativo busca a reorientação de práticas a partir de critérios

fundados na excelência. A Figura 8 apresenta as variáveis envolvidas no processo de avaliação institucional:

**Figura 8** - Variáveis envolvidas no processo de avaliação institucional



Fonte: a autora (2019)

Ao gestor compete usar de diversas estratégias para organizar o trabalho de todos os profissionais da escola, motivando e imprimindo uma marca de excelência em todos os processos, sendo que para tanto deve estar capacitado para uma ação também focada na eficiência e eficácia. Como verdadeiro guardião do aprendizado dos alunos, cabe ao gestor apontar à sua equipe que o fracasso do aluno não acontece no final do último bimestre, e os resultados são arquivados. Mas, pelo contrário o fracasso acontece nas lacunas de aprendizado que vão ficando esquecidas no dia a dia e se tornam um elemento de desestímulo ao aluno, que perde o interesse sobre o tema, que deixa de fazer sentido, passando a se distanciar da curiosidade do aprendizado. O monitoramento efetuado pela gestão, aponta estas situações e busca de forma coletiva, formas de suprir as lacunas evidenciadas (LÜCK, 2013, p.39).

Para isso suas necessidades formativas, apresentadas no Quadro 16 deverão ser observadas para sua atuação junto a sua equipe escolar.

**Quadro 16** - Monitoramento de Processos Educacionais e Avaliação Institucional

Dimensão	Necessidades formativas
Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados;</li> <li>. Os significados atribuídos ao monitoramento e avaliação de resultados pelos participantes da comunidade escolar para superar distorções e limitações em relação ao seu caráter pedagógico e construtivo;</li> <li>. O envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados;</li> <li>. Ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas;</li> <li>. O monitoramento, de forma participativa e contínua, da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola;</li> <li>. Sistema de integração de resultados do monitoramento e avaliação do desempenho escolar e processos de sua promoção com seus planos de ação;</li> <li>. Monitoramento e avaliação dos processos de gestão da escola, em todas as suas áreas de atuação, e de seus resultados;</li> <li>. Indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, de acordo com os objetivos e padrões educacionais.</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2009)

A gestão com foco é capaz de corrigir os desvios de rotas, detectados em seu sistema de monitoramento e avaliação, usando de suas evidências/indicadores como ferramentas para o alcance de maiores sucessos educacionais. Para isso todos os processos educacionais devem convergir para resultados de aprendizagem.

### 2.3.1.4 Gestão de Resultados Educacionais

Para se tratar da efetividade na educação, esta necessita ser diretamente relacionada com direitos. Não há efetividade se esta não dialogar com o direito de todos os alunos, e de cada um, em aprender o que lhe é devido no tempo adequado. Quando se diz resultados, mesmo no meio escolar, se remete a ideia de números, de notas de índices de uma forma repulsiva, como se estes não

refletissem o trabalho que se faz no cotidiano escolar. Hoffmann, alude em suas observações que; “temos de desvelar contradições e equívocos teóricos desta prática, construindo um novo significado para a avaliação e desmitificando-a de um fantasma de um passado ainda muito em voga” (HOFFMANN ,2017, p.17).

Se faz necessário o entendimento de que o termo “resultados”, em educação, vai além de simples números e pontos nos gráficos. Quando se fala em resultados devemos ter em mente que estes são apenas formas tangíveis de expressar se o ensino oferecido ao aluno está lhe proporcionando a aquisição de conhecimentos necessários, no tempo adequado e se estão sendo proporcionados a este aluno seu acesso e permanência na rede de ensino em condições adequadas para seu desenvolvimento esperado. Quando tratamos de resultados, palavra que soa no meio escolar de forma fria e distante, é preciso sempre relacioná-la com “aprendizados”. Aprendizado de habilidades e conhecimentos cognitivos, aprendizados de cultura e atitudes e os aprendizados de valores. Sendo assim, resultados devem traduzir “aprendizado e trajetória” Soares (2017, p.147). A forma como estes são representados por números, não descaracterizam sua real importância. Saber criar os parâmetros e saber interpretá-los, traz para a palavra “resultados” a aproximação necessária para a busca da ação mais efetiva.

A falta de compreensão sobre a avaliação no ambiente escolar, pode ser entendida como falta de maturidade emocional e profissional, necessária para lidar com a relação com o outro, neste processo, entendendo que o que se está avaliando não é a pessoa e sim a ação/ compreensão, quanto a sua eficácia para a situação em pauta. Para isso a ética, que se relaciona com os valores que determinam nossas relações interpessoais deve prevalecer na questão da avaliação na escola.

A ética também se manifesta diante do pacto profissional que motiva ações diferenciadas para investigar resultados de aprendizagens insatisfatórios junto a cada aluno, e assim buscar possíveis soluções. Este pacto, com a ética em primeiro lugar, não é só de responsabilidade do professor, mas sim de todos os atores do processo, incluindo o líder gestor que irá zelar pelo seu cumprimento e motivar a todos para que assim se comprometam.

Luckesi (2011) traz à luz este pacto profissional quando afirma:

Esse pacto acarreta que, sejam quais forem as condições dadas, os profissionais da educação investirão sempre na busca de soluções para que os resultados de sua ação sejam positivos. Não bastam quaisquer resultados\_ negativos, meio positivos ou positivos. Não! Eles investirão incansavelmente na busca de resultados positivos. [...] O pacto ético profissional do educador está comprometido com o sucesso de sua ação, isto é, com a aprendizagem e o desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2011, p. 392).

Equivocadamente, os resultados muitas vezes não são tratados com o devido cuidado e importância, para que possam refletir de fato os elementos fundamentais de todo o processo educacional para a sociedade, que é a garantia do direito à aprendizagem e que esta oportunize à sociedade um processo de redução das desigualdades entre os seus cidadãos.

A avaliação é apresentada como essencial, inerente e indissociável à educação (Hoffmann, 2017, p. 22); mas ainda falta um entendimento aos professores de que ela não se afasta do momento do ensino, e sim diretamente relacionada e complementar a ele.

A bem da verdade, a gestão escolar em todos os níveis de abrangência necessita traçar ações que incidam sobre os fatores que influenciam os resultados de aprendizagem, como as políticas econômicas, sociais, educacionais, que se refletem no interior da escola, porém a boa gestão escolar busca a qualificação dos processos para minimizar os efeitos destes condicionantes, por meio da formação continuada de seus profissionais, criando um espaço que estimule e potencialize a aprendizagem em todas as suas ações, e buscando o desenvolvimento de uma cultura de altas expectativas quanto a resultados.

Reflexões partem da ação de avaliar. E estas conduzem à novas ações, num movimento constante de ação- reflexão sobre a realidade da trajetória de construção de aprendizagens, onde os envolvidos, “professor e aluno”, aprendem sobre si e suas necessidades de mudanças em seus atos, e sobre a realidade na qual estão inseridos (HOFFMANN, 2017, p.24).

Os indicadores, desta forma, transcendem os números e representam de fato o aprendizado do aluno, que passa a ter acesso a seu direito não só de acesso à educação, mas de sua permanência e esta ser de qualidade para seu

desenvolvimento, sendo atendido também em suas diversidades de pensar, de aprender e de se manifestar. No Quadro 17 são apresentados Indicadores da Qualidade na Educação – INDIQ -, organizados pela UNICEF, para nortear as ações de avaliação das ações da escola que influem no processo de aprendizagem:

**Quadro 17 - Indicadores da Qualidade na Educação**

INDICADOR	ELEMENTO OBSERVADO
<b>Ambiente Educativo</b>	Amizade e solidariedade
	Alegria
	Respeito ao outro
	Combate a discriminação
	Disciplina
	Respeito aos direitos dos alunos
<b>Prática Pedagógica e Avaliação</b>	PPP definido e conhecido por todos
	Planejamento
	Contextualização
	Prática pedagógica inclusiva
	Formas variadas e transparentes de avaliação de alunos
	Monitoramento da prática pedagógica de aprendizagem dos alunos
	Prática pedagógica inclusiva
<b>Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita</b>	Orientações para alfabetização inicial implementadas
	Existência de práticas de alfabetização na escola
	Atenção ao processo de alfabetização de cada criança
	Ampliação das capacidades de leitura e escrita dos alunos ao logo do ensino fundamental
	Acesso e bom aproveitamento da biblioteca, da sala de leitura, dos equipamentos de informática e internet
	Existência de ações integradas entre a escola e toda a rede de ensino com o objetivo de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita.
<b>Gestão Escolar Democrática</b>	Informação democratizada
	Conselhos escolares atuantes
	Participação efetiva dos estudantes, pais, mães e comunidade em geral
	Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais da escola e das redes de ensino
	Participação em programas de repasse de recursos financeiros
<b>Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola</b>	Habilitação
	Formação continuada
	Formação inicial e continuada
	Suficiência e estabilidade da equipe escolar
	Assiduidade da equipe escolar
<b>Ambiente Físico Escolar</b>	Suficiência do ambiente físico escolar
	Qualidade do ambiente físico escolar
	Bom aproveitamento do ambiente físico escolar
<b>Acesso e Permanência dos Alunos na Escola</b>	Atenção especial aos alunos que faltam
	Preocupação com o abandono e evasão



	Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem
	Atenção especial aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem

Fonte: Fundação Ação Educativa (2008)

Luckesi (2011) qualifica a avaliação como expressão do ato pedagógico, sendo essencial para que este se desenvolva com a devida qualidade, na medida que se evidencia em um acompanhamento do processo para se chegar a um resultado esperado. “[...] a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua realidade” (LUCKESI, 2011, p. 13). A avaliação em si não interfere no processo de aprendizagem, mas traz informações que irão subsidiar as tomadas de decisões administrativas e pedagógicas, para as devidas correções de rotas, ou seja, para a formulação de ações eficientes. Luckesi (2011), assim afirma:

A avaliação operacional depende de uma ação planejada, o que quer dizer que desejos claros e assumidos, e, metas, aonde queremos chegar, são parâmetros necessários para permitir que a avaliação se torne efetivamente avaliação. Sem que esteja a serviço de uma ação planejada, a avaliação não tem como existir: O seu ser constitui-se enquanto serve a um projeto de ação. (LUCKESI, 2011, p. 14).

Qual o propósito das ações da escola? Esta é a pergunta que deve nortear as ações do gestor em seu cotidiano. Quando a resposta não se relaciona com o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, estas ações necessitam ser revistas e replanejadas para seu devido fim.

Estando diretamente relacionado às dimensões de monitoramento e avaliação, a gestão de resultados está intrinsicamente relacionada aos resultados de aprendizagem de seus alunos, como aponta o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que norteia ações das Secretarias de Educação dos Estados:

[...] abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de qualidade: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua gestão; e transparência de resultados (CONSED, 2007).

À gestão de resultados associa-se a análise ética e reflexiva de dados referentes às avaliações dos alunos, em suas diversas manifestações e à sua frequência escolar onde, a partir destes dados são estabelecidas metas de desempenho e melhorias. Estes dados poderão ser coletados a partir dos resultados dos avaliadores internos e externos, como os apresentados no Quadro 18.

**Quadro 18 - Avaliadores dos processos de aprendizagem**

Fonte	Dependência administrativa	Avaliação
Externas	Internacional	PISA – Programa Internacional para avaliação de alunos
	Nacional	SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (IDEB) - Prova Brasil –(ANA) ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio ENCCEJA- Exame Nacional para certificação de competências de Jovens e Adultos.
	Estadual	SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
	Municipal	Avaliações padronizadas criadas para avaliação pelas redes de ensino municipais
Internas	Bimestral/Trimestrais	Ao final do processo “provas oficiais” – adotadas pelos sistemas de ensino
	Processual	Criadas pelas unidades de ensino que se apresentam em resultados de ações diversas determinadas pelos professores em acordo com o planejamento de ensino; observações significativas e consistentes.

Fonte: a autora (2019)

É preciso que se compreenda que os resultados apresentados mediante as práticas avaliativas, não podem ser encerrados em si mesmos, devendo servir de base para uma análise que exige do professor um aprofundamento de questões teóricas de como se dá a construção do conhecimento. Requer ainda que o professor tenha um amplo conhecimento sobre a disciplina ministrada por ele, que lhe permita relacionar a concepção do aluno com as concepções fundamentais do conteúdo trabalhado, possibilitando oferecer novas possibilidades de caminhos para que o aluno construa o conhecimento esperado (HOFFANN, 2017).

Esta capacitação do professor abre oportunidades para que amplie sua atuação junto ao aluno, para que ele, por intermédio da reflexão, seja conduzido à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva) (HOFFMANN, 2017).

Entender a avaliação como parte do ato pedagógico, a constitui como aliada para o alcance de metas de aprendizagem para os alunos. Neste sentido seus resultados irão subsidiar ações para a construção de resultados. Não se supõe que o professor fique passivo a espera que o aluno aprenda. Muito pelo contrário, espera-se que sejam oportunizadas a construção das aprendizagens e para isso é preciso que cada ato do processo de ensino/aprendizagem seja devidamente avaliado para que se constitua como elemento norteador de novas práticas.

O gestor como líder deste processo necessita de preparo para entender a importância da avaliação e fazer dela fundamento para “investir e reinvestir” todos os recursos necessários para o alcance dos resultados pactuados. No Quadro 19 são apresentadas as ações e formações necessárias para a gestão de resultados educacionais.

#### **Quadro 19-** Gestão de resultados educacionais

<b>Dimensão</b>	<b>Necessidades formativas</b>
Gestão de resultados educacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Definição de padrões e verificação de desempenho de qualidade na escola;</li> <li>. Análise comparativa dos indicadores de desempenho;</li> <li>. Mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos identificando necessária atenção pedagógica diferenciada;</li> <li>. Análise comparativa entre os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional, estadual e local;</li> <li>. Publicidade e discussão coletiva das estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações internas e externas;</li> <li>. Diagnóstico das diferenças de rendimento e condições de aprendizagem, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças;</li> <li>. Sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta, análise e monitoramento de dados sobre os processos educacionais;</li> <li>. Publicidade a toda a comunidade escolar dos resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino.</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2009)

O gestor envolvido com o processo de ensino/aprendizagem da escola e ciente dos resultados e capacitado para analisá-los terá condições de implementar ações para minimizar as condicionantes que estejam impondo obstáculos para a efetivação de um ambiente escolar voltado para resultados, ressaltando o interesse principal do gestor como sendo a aprendizagem. Para a criação deste ambiente escolar, faz-se necessário mobilizar a participação de todos os envolvidos no processo, desenvolvendo assim uma gestão democrática e participativa.

### **2.3.1.5 Gestão Democrática e Participativa**

Entendendo a educação de qualidade, voltada para resultados, como um direito do aluno, cabe à sociedade zelar pelo seu cumprimento, já que educação é um processo social e se desenvolve mediante ações colaborativas da sociedade. Políticas educacionais (LDB Art. 3º. Inciso VIII) e Constituição Federal (Art. 206 inciso VI) oficializaram a descentralização administrativa, abrindo espaço para as comunidades escolares locais participarem de suas decisões. Desta participação resulta a manifestação do dever de cidadão de se corresponsabilizar pelo zelo da gestão da escola, diretamente relacionado aos seus direitos de usufruir dela. Assim, coletivamente cria-se uma cultura de realização dos ideais da educação pública e da aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção da educação, estabelecendo um ambiente escolar aberto e participativo.

Paro (2016) traz a reflexão sobre esta ideia de participação democrática na escola como sendo considerado um pensamento utópico, dada as condições de participação que extrapolam a motivação proporcionada pelo gestor. Neste sentido, esta utopia relativa à ideia de não existência pode ser relacionada a um ideal, a uma situação desejável quanto a essência de seus valores, à medida que efetivamente busca-se vencer as contradições para a concretização desta ação. Uma das contradições apresentadas por Paro (2016, p.15) se relaciona ao posicionamento hierárquico em que o gestor escolar se localiza, considerada pelo autor como de “dupla contradição”, onde seu papel como autoridade máxima na escola pressupõe autonomia para a tomada de decisões. Porém, devido a sua condição de responsável pela mediação das orientações da SME

para a manutenção da Lei e Ordem na escola, se torna um “mero preposto do Estado”, sem autonomia para mudanças no que lhe cabe cumprir. Esta posição é acentuada quando outros passam a partilhar das decisões e o colocam numa posição antagônica com relação a tomada de decisões, em que sua falta de autonomia soa como descaso com as decisões democraticamente definidas. Ou ainda, em última análise, que o papel do gestor seja visto como quem busca os interesses dos “dominantes” em detrimento aos interesses dos “dominados”.

Também considerada como contradição para uma gestão democrática, se deve ao fato da exigência para o exercício da função da gestão, de domínio de princípios e métodos de administração de recursos, sem que ele tenha autonomia para de fato se responsabilizar pela precariedade dos recursos existentes a serem por ele administrados, tornando-se um administrador não de recursos (provenientes de poder técnico) mas da falta destes (omissão de poder político). Desta forma, contrariando possíveis encaminhamentos propostos pela gestão partilhada.

Isto leva o diretor de escola a ser alvo de ódios e acusação de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a *pessoa* do diretor e não contra a natureza de seu *cargo*, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população (PARO, 2016, p.32).

Há que se considerar, que a busca por mecanismos para transpor estes entraves não é tarefa apenas do gestor escolar, mas de toda a sociedade, em nome de sua necessidade e responsabilidade em participar da gestão pública. A busca por mecanismos eficientes de participação deve ser uma bandeira a ser defendida por todos, para que esta ação não seja de fato considerada como uma utopia. Paro, assim assevera, que: “é preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação” (PARO, 2016, p.56).

Uma forma de se buscar minimizar os entraves aqui expostos, se apresenta no fortalecimento da participação colegiada, que legalmente existe nas escolas, respaldada pelos seguintes marcos legais:

- Constituição Federal de 1988
- Lei 9089 / 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente
- Lei 9394 / 1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

- Plano de Desenvolvimento da Educação – 2007
- Plano Nacional da Educação – Lei 10.172 / 2001 -2010
- Plano Nacional da Educação – Lei 13.005 / 2014 - 2024
- FUNDEB- Decreto 6.253, de 13/11/2007
- Portaria 873, de 1º de julho de 2010
- Plano Estadual de Educação de São Paulo - Lei 16279/16 | Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016
- Plano Municipal de Educação -2015-2025

Lück (2007) ao tratar da importância da participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática, apresenta uma definição dos órgãos colegiados da escola como mecanismo da gestão participativa:

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários (LÜCK, 2007, p.66).

Os órgãos colegiados da escola se organizam como:

- Unidade Executora: UEX - ou Associação de Pais e Mestres – APM
- Conselhos Escolares
- Grêmio Estudantil
- Comitês

Ainda se observa os mecanismos internos de participação na gestão escolar, que se efetivam em seus documentos democraticamente construídos:

- PPP – Projeto Político Pedagógico
- Plano de Gestão Escolar
- Regimento Escolar
- Regimento dos órgãos colegiados

Por intermédio do fortalecimento dos órgãos colegiados as decisões deixam de representar apenas a vontade do gestor para sua unidade escolar, e passa a ser uma reivindicação de um grupo representativa e democraticamente organizado, fortalecendo assim a gestão da unidade escolar. Desta forma abre-se de fato a possibilidade de uma gestão participativa e democrática,

dependendo ainda da ação do gestor para atuar na motivação à comunidade, de forma que venha a romper com as barreiras que dificultam a participação destes na gestão da escola, barreiras estas ligadas ao desconhecimento das questões escolares, os interesses dos diferentes grupos, ideologias e culturas diversas, descrença no processo, a própria logística de organização dos grupos, relacionados a questão de local e data/hora, dentre outros elementos condicionantes à participação organizada.

Não obstante às questões apresentadas como barreiras e elementos condicionantes, a participação da família na escola constitui uma forma relevante e fundamental para se gerir a escola pública, num constante exercício de conscientização de direitos e deveres para a realização dos objetivos da educação. Novamente, se destaca a figura do gestor, líder, construindo este caminho com posturas democráticas e com a devida transparência de seus atos como forma de agregar esforços e construir os mecanismos necessários à participação.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola (BRASIL, 2004, p.23).

Outras formas de participação se dão pela presença e participações nas discussões de temas relacionados à escola, mesmo que o participante não faça parte de grupos organizados. Estas participações poderão se dar por diferentes formas como simples presença, em sinal de apoio; expressão verbal em discussões em diversos grupos ou junto à responsáveis; como a presença política; pela tomada de decisão; como engajamento (LÜCK, 2013b, p.35).

Ao gestor caberá promover um ambiente facilitador para a participação, criando sentido de unidade e cooperação, promover um clima de confiança, integrar esforços, mediar conflitos, estimular uma cultura de altas expectativas, compartilhar responsabilidades e informações. Vemos na afirmação de Lück (2013, a confirmação do papel da gestão: “[...] portanto, a sua gestão pressupõe atuação participativa, cuja adjetivação consiste em pleonasma de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar” (LÜCK. 2013b, p.36).

Este esforço necessário para a efetivação se estende para a capacidade do gestor em mobilizar também sua equipe a esta participação pois observa-se como recorrente, posturas apáticas diante da necessidade do envolvimento nas ações coletivas. Muitas vezes há uma reclamação interna na escola sobre a falta da participação da família, mas contraditoriamente, estes mesmos que reclamam, se limitam a entregar os boletins em reunião de pais apressadas que se destinam a apontar questões periféricas da vida escolar, ou os erros destes pais na criação de seus filhos, perpetuando o jargão comum entre a equipe escolar de que “ os pais que mais deveriam vir , são os que menos vêm na escola”. Há também àqueles que se negam a participar de qualquer forma de discussão com as famílias, limitando-se as suas “obrigações” de sala de aula. Estas questões exigem um preparo quanto a motivação, liderança, dinâmicas de grupo, como se dão os processos de comunicação, as condições adequadas para um bom relacionamento interpessoal na escola (LÜCK, 2013b, p.74-75)

Para superação das questões apresentadas, requer deste profissional sua capacitação teórica/ técnica conforme se apresentam suas necessidades formativas no Quadro 20.

#### **Quadro 20 - Gestão democrática e participativa**

Dimensão	Necessidades formativas
Gestão democrática e participativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Atuação democrática efetiva e participativa dos órgãos colegiados;</li> <li>. Integração das diferentes áreas de ação da escola e As pessoas, em torno de um ideário educacional comum;</li> <li>. Promoção de ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas;</li> <li>. Orientação do trabalho em equipe para o compartilhamento de experiências e resultados coletivos;</li> <li>. Integração de toda a equipe para realização de projetos escolares;</li> <li>. Interpretação dos processos sociais e questões da comunidade escolar, orientando o seu melhor encaminhamento;</li> <li>. Práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar;</li> <li>. Gestão compartilhada da construção da identidade da escola;</li> <li>. Articulação e integração entre escola e comunidade próxima mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo;</li> </ul>

Fonte: A autora a partir de (LÜCK, 2009)



Ser mediador das decisões tomadas democraticamente na escola e as políticas que norteiam a educação se constituem em grandes desafios do profissional para a efetivação de uma gestão democrática, envolvendo sua capacidade de realizar com resiliência a gestão de pessoas mobilizando competências em sua comunidade escolar.

### **2.3.1.6 Gestão de Pessoas**

A escola depende de pessoas para que ela exista enquanto organização social dependendo delas para seu sucesso e continuidade.” As organizações dependem de pessoas para dirigi-las, controla-las, operar e funcionar. Não há organização sem pessoas” CHIAVENATO (2006, p.113). Especialmente a escola, que trabalha “por” e “com” pessoas trazendo toda a riqueza e complexidade da pessoa humana para mediação e mobilização da gestão. Tardif (2013), destaca esta especificidade do trabalho na escola quando afirma que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF, 2013, p.31). Lück (2009) complementa afirmando que “são as pessoas que fazem diferença em educação “[...] pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção [...]” (LÜCK, 2009, p.82).

As pessoas compõem os recursos “administráveis” pela gestão, sendo os únicos recursos que atuam também junto a outros recursos que não permanecem “inermes e inertes” passíveis a sua ação, constituindo um ambiente complexo impossível de ser controlado em sua integralidade, surgindo daí um dos maiores desafios para a organização escolar trazendo para o termo administração a ampliação de seu significado para gestão, destacando a singularidade desta organização onde os objetivos são amplos e ambiciosos e os meios para seu alcance são imprecisos (TARDIF, 2013).

Lück (2015) justifica a amplitude da ação gestora identificando os aspectos que a organização escolar apresenta:

É importante notar que a ideia de gestão educacional, corresponde a uma mudança de paradigma, desenvolve-se

associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos, etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas (LÜCK, 2015, p.49).

Sendo o trabalho escolar realizado por pessoas, a dimensão da gestão perpassa por todas as outras dimensões da escola, sendo necessária a especial atenção do gestor, bem como seu preparo técnico para agir de forma mobilizadora de potencialidades e necessidades em favor do bom andamento da unidade escolar.

Entendendo a complexidade da gestão de pessoas, o gestor enquanto líder deverá observar elementos fundamentais em sua prática, como manter abertos canais de comunicação e diálogos, manter as relações interpessoais mantendo um espírito humano e altruísta, criar condições para o desenvolvimento do trabalho em equipe, criar condições para a capacitação em serviço centrada na aprendizagem continuada, desenvolver uma cultura de autoavaliação e, acima de tudo, motivar a equipe para o comprometimento no trabalho educacional (LÜCK, 2009). Todos estes elementos se inter-relacionam no processo de interação do gestor com sua comunidade escolar, sendo que o aspecto da motivação toma destaque para que todos cumpram seus papéis de forma comprometida e eficiente, para que na sinergia de seus atos se desenvolvam as condições necessárias para o alcance dos resultados da escola. Sendo assim, os pais devem permanecer motivados em acreditar no trabalho da escola e dar o devido apoio para a permanência do aluno na mesma, os alunos motivados se envolvem nas ações para a construção de conhecimentos, os professores motivados desenvolvem estratégias de ensino com maior eficiência, a equipe de apoio motivada dá assistência a todos os setores da escola com zelo e destreza e a liderança motivada é capaz de gerir todas as dimensões da escola, mantendo o espírito colaborativo e com altas expectativas de sucesso da mesma.

Chiavenato (2006) apresenta três premissas básicas que explicam o comportamento humano relacionado com a motivação para a ação, cabendo à gestão fundamentar nestas suas ações que venham de fato impactar os seus

liderados para que estes atuem na forma esperada, em seu planejamento, fortalecendo a ação de organização das ações da escola. Estas premissas são:

- O comportamento é causado por estímulos internos e externos;
- O comportamento é motivado - não é casual nem aleatório;
- O comportamento é orientado para objetivos;

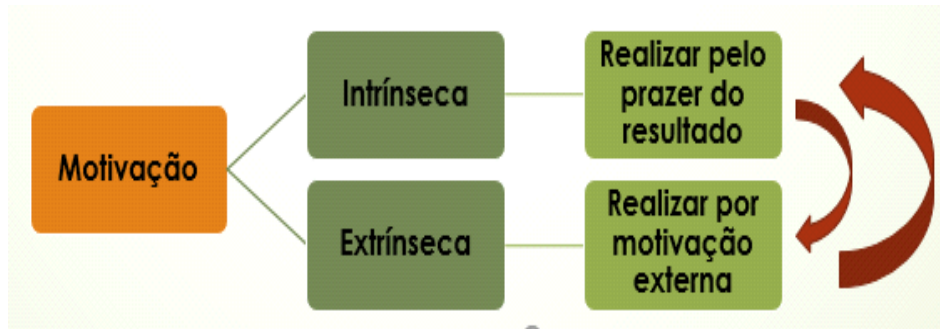
Desta forma, o comportamento esperado pela equipe, pode ser planejada pelo gestor, respeitando-se é claro a imprevisibilidade do humano, mas levando-se em conta como ponto positivo nesta característica do humano a sua capacidade emocional, de desenvolver relações afetivas e altruístas em favor do outro.

Tardif (2013) trata da questão da afetividade, ligada a motivação, e por aproximação podemos estender seus conceitos para todas as relações que se dão na comunidade escolar, devido à seu caráter formativo em essência, onde todos interagem num processo de aprender e ensinar constantemente:

Enfim, a afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente; constitui também, em nossa opinião, um dos recursos utilizados pelos atores – professores e os alunos-para chegar a seus fins durante suas interações. Na realidade, não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa. O que chamamos de “motivação” não é nada mais do que tal envolvimento. Ele pode ser suscitado de diversas maneiras (recompensas, punições, etc.), mas em todo caso, não se trata de um processo estritamente racional e faz apelo a emoções “positivas” ou “negativas” das pessoas presentes (TARDIF, 2013, p.159).

Motivação, assim apresentada, é o que impulsiona as pessoas a agirem de determinada forma, e reagem às influências de seus motivos de origem externa, extrínseca – do ambiente, que leva o indivíduo a agir em função do prazer obtido pelos resultados, ou motivos internos, intrínseca, resultante de seus processos mentais/emocionais, como mostra a Figura 9.

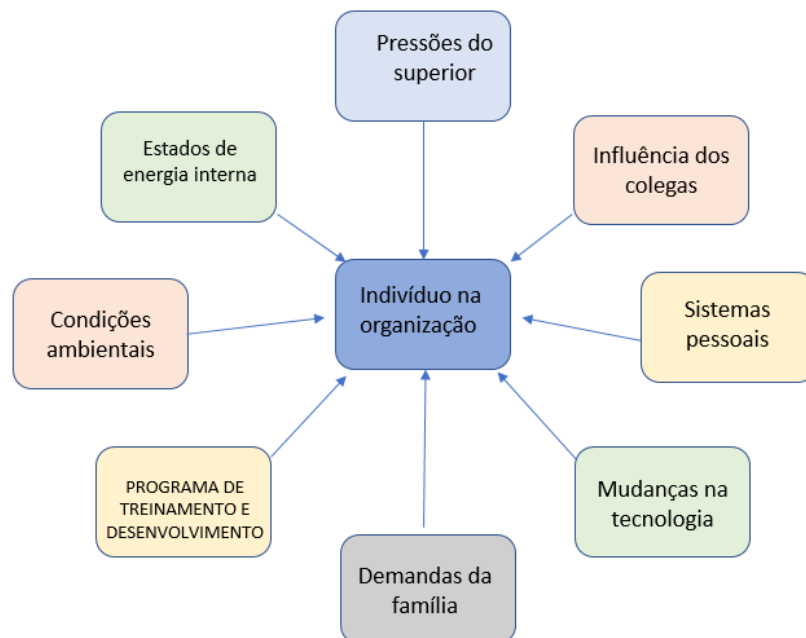
**Figura 9 - Movimento da motivação**



Fonte: A autora (2019)

Na Figura 10 Chiavenato (2014) apresenta os fatores externos que podem influenciar o comportamento humano nas organizações, devendo o gestor estar atento para estreitar suas relações com a equipe, procurando entendê-la e se colocando como alguém que se interessa pelo seu liderado, estando disposto a auxiliá-lo em questões pessoais, caso este sinta necessidade de compartilhar suas necessidade, evidenciando sua importância não apenas profissional, mas como membro de uma comunidade.

**Figura 10** - Fatores externos que influencia o comportamento humano



Fonte: (CHIAVENATO, 2006, p.65)

Chiavenato (2014) evidencia as possibilidades de ações e os possíveis interesses que se entrelaçam nas relações entre pessoas que integram uma

organização, sendo possível identificar estas características no ambiente escolar, em que os objetivos de cada parte e do conjunto só são alcançados mediante a participação articulada de todos, cada qual desempenhando da melhor forma seus papéis utilizando seus potenciais recursos.

Cada um desses parceiros da organização contribui com algo na expectativa de obter um retorno pela sua contribuição. Modernamente, todos esses parceiros são denominados stakeholders (do inglês *stake* = interesse e *holder* = aquele que possui) (CHIAVENATO, 2014, p.8).

Os gestores mantêm em foco os objetivos da organização e trazem conhecimentos e competências para a maximização do uso dos recursos físicos, históricos e humanos. Os que se utilizam dos serviços prestados balizam e apresentam o resultado das ações empreendidas. Já os trabalhadores, ou equipe de trabalho, contribuem com sua ação qualificada tornando possível a execução das ações planejadas. Na Figura 11 a seguir, Chiavenato (2014) aponta as contribuições e anseios de cada um nas organizações, sendo destacado os presentes na organização escolar:

**Figura 11** - Os principais *stakeholders* da organização escolar

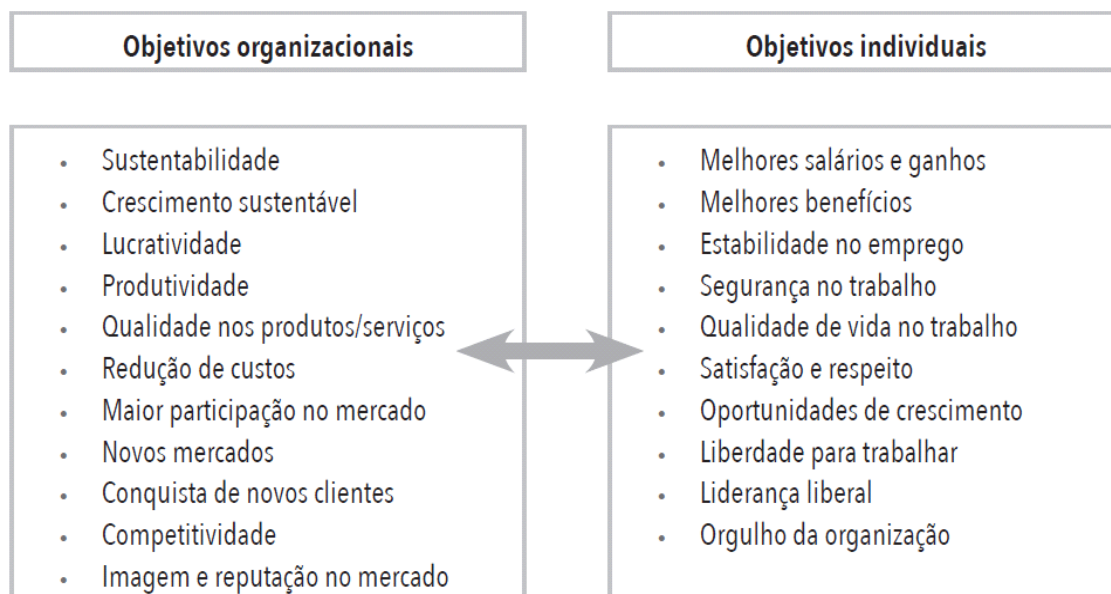
Stakeholders	Contribuem com	Esperam retornos de
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestores</li> <li>• Funcionários</li> <li>• Consumidores (alunos)</li> <li>• Comunidade</li> <li>• Governo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências, tomada de decisões, alcance de resultados</li> <li>• Trabalho, esforço, competências, alcance de metas e objetivos</li> <li>• Aquisição e uso de bens e serviços;</li> <li>• População, natureza, espaço físico, facilidades, proximidade</li> <li>• Infraestrutura, serviços, educação, saúde, segurança, regulação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação nos resultados, reconhecimento e carreira</li> <li>• Salários, benefícios, satisfação e recompensas;</li> <li>• Valor agregado, qualidade, preço, satisfação com o atendimento e com o uso;</li> <li>• Benefícios à população, responsabilidade social e ecológica;</li> <li>• Impostos, taxas, responsabilidades financeira, social e ecológica</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (CHIAVENATO, 2014, p.7).

Neste contexto, boa parte da vida dos trabalhadores é vivida nos locais de trabalho sendo que este influencia a vida dos trabalhadores ao mesmo tempo em que é influenciado por eles. Para que esta relação seja exitosa é preciso que as organizações busquem canalizar os esforços para que os trabalhadores

atinjam os objetivos institucionais sem se esquecer dos objetivos individuais dos mesmos, sendo necessário empenho nas negociações, participação e sinergia de esforços. Os objetivos organizacionais e individuais já considerados como antagônicos por antigas formas de gestão de pessoas, hoje são apontados como de igual relevância em uma ação estratégica para o sucesso de uma organização, sendo aí o ponto focal da gestão de pessoas, pois estes objetivos nem sempre são coincidentes ou se ajustam com alguma facilidade. De maneira geral, Chiavenato (2014, p.7) nos apresenta estes objetivos como vemos na figura 12:

**Figura 12** - Objetivos organizacionais e individuais das pessoas em uma organização:



Fonte: CHIAVENATO (2014, p.7)

Deve-se ter em conta que nas atividades desenvolvidas sobre e com os seres humanos, como nos alerta Tardif (2013), é preciso considerar as características que envolvem as relações humanas como “[...] negociação, controle, persuasão, sedução, promessa etc. Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar etc.” (TARDIF, 2013, p.33).

O olhar do gestor para as pessoas, mediante uma liderança mobilizadora, que as considera para além de meros insumos, traz consigo a necessidade de entendimentos sobre as suas individualidades e potencialidades, as forma de

cognição humana, os aspectos motivacionais intrínsecos, relacionados à realização no alcance de resultados, e nos aspectos extrínsecos, que se relacionam a fatores externos à pessoa, e ainda observar as necessidades fundamentais dos seres humanos enquanto elemento definidor de suas ações. Resultam destas observações, inúmeras possibilidades de ações do gestor de pessoas, sendo estas articuladas com as demais dimensões da gestão escolar. No Quadro 21, destaca-se algumas formas de intervenção do gestor, relacionadas à dimensão da gestão de pessoas, apontadas por Lück (2009):

**Quadro 21** - Possibilidades de ação do gestor quanto à dimensão de Gestão de Pessoas

Gestão de pessoas					
Motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional	Formação se espírito e trabalho de equipe	Cultivo ao diálogo e comunicação abertos e contínuos	Inter-relacionamento pessoal e orientado pelo espírito humano e educacional	Capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada	Desenvolvimento de uma cultura de avaliação e auto-avaliação

Fonte: A autora a partir de (LÜCK, 2009, p. 83)

A gestão de pessoas sob esta perspectiva torna-se ponto vital da gestão de uma organização, devendo o gestor, portanto, estar preparado para exercê-la de maneira competente, como forma de minimizar entraves para a execução de seus objetivos. Destacando este aspecto da gestão no ambiente escolar, Lück (2009) afirma: “A gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar” (LÜCK, 2009, p.82).

Compreender a dinâmica de grupos, os jogos de poder, os artifícios das comunicações verbais e não-verbais, constitui, elemento fundamental para o exercício da gestão de pessoas. Outras competências são apresentadas no Quadro 22:

**Quadro 22** - Gestão de pessoas

Dimensão	Necessidades formativas
Gestão de pessoas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo;</li> <li>. Relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola;</li> <li>. Interpretação de significados das comunicações praticadas na comunidade escolar, fazendo-as convergir para os objetivos educacionais;</li> <li>. Construção de comunidade de aprendizagem que expresse e sistematize conhecimentos para a aprendizagem colaborativa;</li> <li>. Articulação da sinergia de trabalho integrado, motivando e mobilizando talentos voltados para a realização dos objetivos educacionais e a melhoria contínua de desempenho profissional;</li> <li>. Criação de rede de relações interpessoais orientada pela solidariedade, reciprocidade e valores educacionais elevados;</li> <li>. Capacitação em serviço de todos os profissionais, para desenvolvimento de competência profissional e melhoria de práticas;</li> <li>. Criação de ambiente educacional positivo;</li> <li>. Metodologia do diálogo, para atuação moderadora em situações de divergências e de conflito;</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2009)

A gestão de pessoas requer do profissional a competência do gestor em se apresentar como um facilitador do plano de trabalho de cada um e de todos, em sua unidade escolar, tendo como objetivo os resultados pedagógicos que o processo de ensino/aprendizagem requer.

### 2.3.1.7 Gestão Pedagógica

O principal objetivo da escola é que os alunos aprendam e que estes conhecimentos sejam válidos para o desenvolvimento de competências e habilidades para que possam participar de forma efetiva e ativa em seu contexto social, com possibilidades de interação transformadora neste contexto, visando a melhoria da qualidade do mesmo.

Dessa forma, a escola torna-se espaço privilegiado de produção e de transformação do saber sistematizado. As práticas e ações que a organizam devem ser eminentemente educativas, de forma a atingir os objetivos da instituição: formar sujeitos participativos, críticos e criativos (BRASIL, 2004, p. 25).

A escola terá cumprido seu papel quando cada um por sua vez atuar como sujeito ativo em prol do objetivo da aprendizagem, sendo que sua interferência, enquanto escola de qualidade já identificada nesta pesquisa se apresenta como forma democrática de acesso aos conhecimentos historicamente construídos a todas as classes sociais, apresentando-se como elemento diferenciador no



desenvolvimento de aprendizagens aos provenientes das classes economicamente desfavorecidas, conforme apresenta Gauhtier (2014) a escola de qualidade contrabalança o peso da origem socioeconômica dos seus alunos, podendo por sua vez ser a causadora do fracasso de seus alunos se não manter o nível de eficiência de seus processos, sendo para isso de suma importância a gestão pedagógica, para garantir que cada aluno tenha acesso ao ensino adequado em acordo com suas capacidades com a mesma qualidade dos demais.

Se a escola quiser ser justa, equitativa e eficaz para todos os alunos que a frequentam, ela deveria instaurar um outro princípio, o da igualdade de conhecimentos. A adoção de tal princípio acarreta inevitavelmente, importantes modificações no âmbito das práticas de ensino (GAUHTIER, 2014, p.35).

A gestão pedagógica visa envolver e articular recursos, concepções, estratégias, métodos e conteúdos, e ações dentro da unidade escolar na busca por resultados. Resultados estes que serão monitorados, definidos, previstos, analisados e avaliados por intermédio das interações humanas, sempre tendo como balizador de ações, a oportunidade para que todos tenham na escola a oportunidade de melhorar suas chances e êxitos na vida produtiva.

Todas as outras dimensões da gestão convergem para a gestão pedagógica sendo esta a atividade fim da escola. “Trata-se, portanto, da dimensão de ponta, subsidiada por todas as demais que atuam como apoiadoras e sustentadoras dessa” LÜCK (2009, p.95). O gestor é quem tem a visão do processo como um todo. As rotinas compartmentam o olhar para sua área de atuação, sendo necessário que haja uma articulação dos esforços e revisão dos processos constantes. Além de articulador, o papel da gestão se fundamenta em facilitar, motivar e valorizar o desenvolvimento de sua equipe escolar para o alcance dos objetivos. A partir de uma visão global é possível estabelecer coletivamente metas e estratégias que deem conta de implementar uma proposta curricular e assim passar a acompanhar estes processos, partindo de indicadores.

Os indicadores do monitoramento da gestão de resultados pedagógicos se apresentam como ferramentas que estão à disposição da gestão e são:

- A análise dos resultados alcançados e níveis de desempenho;
- A avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola;

- A transparência de resultados;
- Identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da escola.

Sendo a sala de aula o ponto central onde são desenvolvidas as ações que efetivam e dinamizam o processo de aprendizagem, é aí que o gestor deve manter seu foco de atenção, conforme assevera Lück (2009):

Sabe-se que a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida, sobretudo, a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor. Em vista disso, para melhorar a aprendizagem dos alunos é preciso observar e compreender como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem nesse espaço pedagógico, como os alunos reagem às diferentes experiências e seus diversos desdobramentos, que aspectos do relacionamento professor–aluno e aluno–aluno são mais favoráveis à aprendizagem e como eles são promovidos, dentre outros aspectos (LÜCK, 2009, p.100).

Apesar da autonomia que o professor tem na condução de seus conteúdos curriculares, é preciso entender que esta não está acima dos direitos de aprendizagem do aluno, cabendo o entendimento que o aprendizado se trata de um processo coletivo para que o gestor, enquanto líder, possa contribuir com o desenvolvimento profissional do professor, é preciso que ele entenda suas potencialidades e fragilidades para, então, se colocar como um facilitador ou mesmo mediador da construção de seus conhecimentos.

Para uma atuação efetiva na gestão pedagógica da escola, se faz necessário o domínio de competências que vão além das utilizadas na gestão de uma sala de aula, conforme é apresentado no Quadro 23:

**Quadro 23 - Gestão Pedagógica**

Dimensão	Necessidades formativas
Gestão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>. O trabalho educacional e o papel da escola, para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos;</li> <li>. Liderança na concretização do projeto político-pedagógico e do currículo escolar;</li> <li>. Melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos;</li> <li>. Altas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento de autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Elaboração e atualização do currículo escolar;</li> <li>. integração horizontal e vertical das ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade;</li> <li>. convergência de todas as dimensões de gestão escolar para as questões pedagógicas;</li> <li>. Estratégias de liderança, supervisão e orientação das práticas pedagógicas;</li> <li>. Observação e <i>feedback</i> de observação de aula para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;</li> <li>. Projetos educacionais diversos integrando áreas de conhecimento e plano curricular;</li> <li>. Viabilização de oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.</li> <li>. A utilização de tecnologias da informação computadorizada (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>
--	--

Fonte: A autora a partir de (LÜCK ,2009)

Efetivar a ação da escola como potencializadora de competências e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos membros de sua equipe escolar, impõe ao gestor a necessidade de um constante monitoramento de processos que são mediados pela gestão administrativa.

### 2.3.1.8 Gestão administrativa

Para manter a continuidade organizacional e alcançar a uniformidade de ação o gestor conta com registros que detalham as ações possibilitando a reflexão e antecipação de resultados, permitindo as intervenções necessárias para seu aprimoramento. A ele compete atender as necessidades administrativas da escola segundo os princípios da administração racional, com a perspectiva e a visão de apoio à promoção de ensino de qualidade, se utilizando de suas ferramentas como elemento facilitador e estimulador de ações que oportunizem a aprendizagem. A administração deve subsidiar as ações da gestão, como uma atividade meio, que venha facilitar a articulação das dimensões da escola, de forma zelosa, eficiente e eficaz para o alcance de seus objetivos, ou seja, atividade fim, ou seja, a ação educacional de qualidade.

A escola como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial (BRASIL, 2004, p.251)

A escola, enquanto organização específica, necessita manter registros documentais de suas ações, possibilitando sua conferência e certificação de seus atos. Lück (2009) trata da importância da documentação escolar como integradora de informações no processo de acompanhamento da estrutura escolar. Ao gestor cabe sua organização com o devido cuidado e fidelidade nas conferências, mas, sobretudo, no desenvolvimento de uma postura ética junto àqueles que manipulam estas informações, tratando-as com lisura, honestidade e respeitando o devido sigilo. Cabe ainda a ele, buscar desenvolver, por intermédio da administração, práticas e processos eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros.

O acompanhamento administrativo da escola implica na manutenção de seus indicadores de qualidade, observáveis em ações concretas, como:

- Boa organização dos registros escolares, seguindo as normas oficiais de registro e sua manutenção;
- Bons registros do trabalho que se realiza, de forma ordenada para consulta, prestação de contas e tomada de decisões;
- Utilização adequada das instalações e equipamentos, oportunizando a maximização de seu uso e ampliando a relação de seu custo / benefício;
- A preservação e zelo com o patrimônio escolar, valorizando a aplicação e gestão do dinheiro público;
- A adequada interação escola/comunidade favorecendo a comunicação de seus atos, seguindo princípios de publicidade e transparência;
- A captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros em prol do aprendizado.

Paro (2015) apresenta as atividades do gestor escolar como uma ação que se funde entre questões pedagógicas e administrativas, pois os objetivos de suas ações na escola devem estar focados nos fins pedagógicos, e, para seu alcance, usa da administração como ferramenta, valorizando todas as ações da escola, dando a elas intencionalidade:

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita das atividades a que estas servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas -- como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade --, encobrindo assim o caráter necessariamente administrativo de toda a atividade prática e pedagógica e

desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação (PARO, 2015, p.23-24).

A necessidade de qualidade para a Educação traz para os gestores das políticas públicas a necessidade de monitoramento e avaliação das ações planejadas. O desdobramento dessas decisões implica muitas vezes no aumento de sistemas de controle que aumentam a burocracia já existente na escola, demandando tempo do gestor da escola para atender as demandas.

Além do tempo, torna-se necessário que seja oportunizada ao gestor uma formação continuada que amplie seus conhecimentos, dando fundamentação para suas ações cotidianas. O Quadro 24 traz as principais necessidades formativas para o exercício da gestão administrativa.

**Quadro 24 - Gestão administrativa**

Dimensão	Necessidades formativas
Gestão administrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais;</li> <li>. Organização, atualização e correção de documentação, escrituração, registros de alunos, diários de classe, estatísticas e legislação escolar;</li> <li>. Manutenção do ambiente escolar limpo, organizado e com materiais de apoio e estimulação voltados o aprendizado, a formação para a cidadania e respeito ao meio ambiente;</li> <li>. Administração de recursos financeiros e materiais e a sua prestação de contas correta e transparente;</li> <li>. Planejamento sistemático e utilização plena dos recursos e equipamentos disponíveis na escola;</li> <li>. Monitoramento para o cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas de trabalho educacional;</li> <li>. Criação e análise de mapas de controle de estoque, de compra e de consumo de materiais observando sua correta utilização;</li> <li>. Uso de inventário dos bens patrimoniais disponíveis na escola para zelo, manutenção das condições de uso, providência de consertos imediatos e reposições;</li> <li>. Formulação de diretrizes e normas de funcionamento da escola e a sua aplicação necessária para coibir atos que contrariem os objetivos educacionais, e apuração qualificada de irregularidades que venham a ocorrer em relação às boas práticas profissionais;</li> <li>. Uso de tecnologias da informação na organização e melhoria de processos de gestão em todos os segmentos da escola;</li> <li>. Cultura de cidadania orientada pelo sentido de responsabilidade no cuidado e bom uso do patrimônio escolar, espaços, equipamentos e materiais.</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK ,2009)

A administração à serviço do desenvolvimento das demais dimensões da escola requer uma organização cujos responsáveis estejam comprometidos com

sua utilização como ferramenta mediadora da qualidade, sendo que para isso, seus princípios devem ser disseminados na cultura organizacional da escola.

### **2.3.1.9 Gestão da Cultura Organizacional da Escola**

A escola, enquanto organização social que alcança seus objetivos mediante as ações e interações de pessoas, apresenta suas peculiaridades em função das diferenças individuais de seus sujeitos/atores. Cada um destes influencia o ambiente escolar com suas histórias de vida, vivências, crenças, visão de mundo, valores, percepções, construindo uma realidade interna diferenciada e mutável, em acordo com a permanência ou mudança de seu grupo de pessoas, que interfere no modo como a escola realiza suas ações e atua em seu cotidiano. Este fenômeno é apresentado por Lück (2009), que afirma ser esta a causa das diferenças individuais da escola, sendo que “[...] cada uma tem uma personalidade diferente, embora possam todas basear-se, em seu discurso formal, pelos mesmos fundamentos da educação e sejam norteadas por legislação comum” (LÜCK, 2009, p.116).

Faz parte da cultura organizacional a forma como são realizadas as ações em seu cotidiano, os valores expressos na tomada de decisões, o papel que cada um assume diante de situações e a forma como a coletividade assume também este papel, a visão que os membros da escola têm a respeito do grupo, do papel da escola e da comunidade, enfim, elementos que compõem a sua cultura. Chiavenato (2006) traduz a cultura organizacional como sendo “[...] um modo de vida, um sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interação e relacionamento típicos de uma determinada organização” (CHIAVENATO, 2006, p.434).

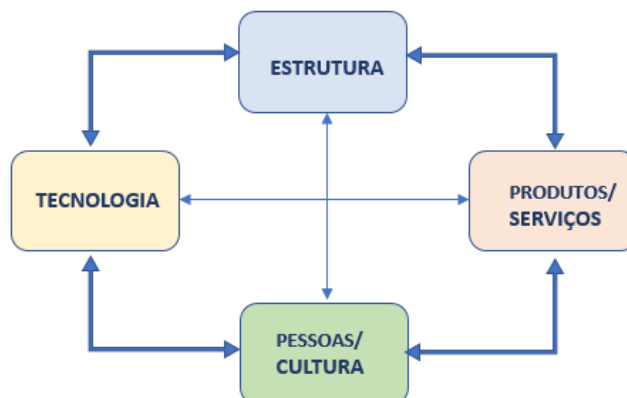
Os sinais da cultura organizacional são expressos em alguns aspectos como a forma como a comunicação se dá, nas relações interpessoais, na forma como se dão as relações hierárquicas e como elas se manifestam, em como os grupos se organizam internamente, na forma como os espaços são organizados, enfim, todos os aspectos ligados diretamente à gestão escolar, por isso seu destaque nas dimensões da gestão. Para que o gestor consiga operar mudanças necessárias em seu grupo, se faz necessário entender a sua cultura organizacional, pois “a única maneira viável de mudar as organizações é mudar sua “cultura”, isto é mudar os sistemas dentro das quais as pessoas trabalham

e vivem” CHIAVENATO (2006, p.434). Assim sendo, a competência do gestor em observar as variáveis que interferem nos comportamentos, identificadas por intermédio de suas manifestações, permitem que este consiga operar as mudanças necessárias e desejáveis, buscando alterações nos gatilhos/forças que influenciam as reações de cada pessoa e em consequência de seu grupo, sendo que estas não acontecem ao acaso, mas necessitam de reflexão e planejamento para que ela aconteça.

Chiavenato (2006) também salienta que um processo de mudança de fato só se inicia quando forças ou os elementos influenciadores da ação criam esta necessidade de mudança, e estas podem ser exógenas, como as vindas do ambiente externo, com sua estrutura, uso de novas tecnologias, condições econômicas entre outras, e ainda as forças endógenas quando a necessidade de mudança advém do interior das organizações, como por interações, tensões, objetivos diversos etc.

As mudanças em uma organização podem ocorrer em 4 áreas básicas, como se vê na Figura 13, sendo que estas não ocorrem isoladamente, estanques e pontuais, mas sim de forma interligada, sendo que uma mudança interfere na condição de mudança da outra.

**Figura 13 - Interrelação entre as mudanças**



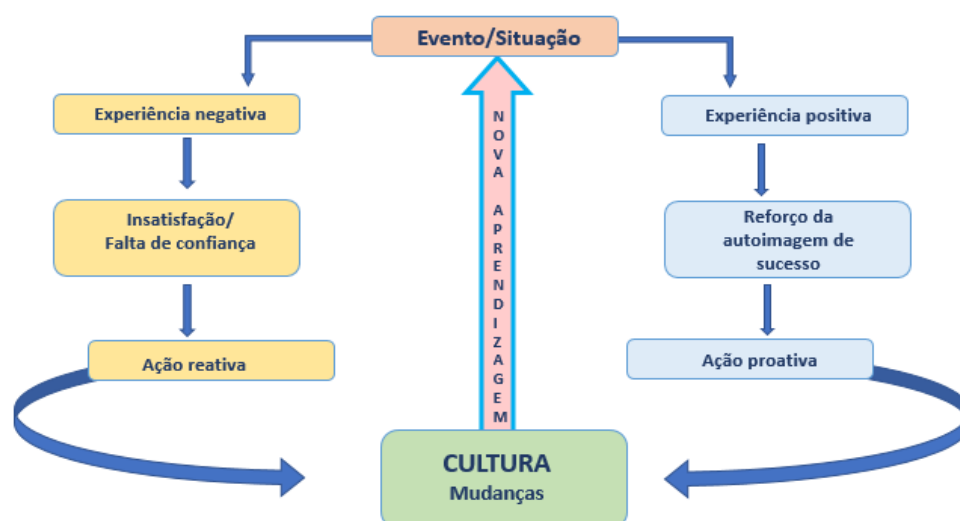
Fonte: (CHIAVENATO, 2006, p. 435)

É importante ressaltar que a cultura organizacional influencia o clima de uma organização, conforme apresenta Chiavenato (2006), Lück (2009) e Lück (2011), sendo este um indicador do grau de satisfação dos membros da equipe com relação aos seus processos, políticas, formas de gestão, comunicação,

interação, entre vários aspectos motivacionais que compõe a necessária gestão escolar. A necessidade de atuar na dimensão do clima organizacional da escola, pode ser relacionado metaforicamente à previsão do tempo, onde entender seus fenômenos possibilita o preparo necessário para seu enfrentamento, ou mesmo para preventivamente se preparar para passar por ele, minimizando seus efeitos sobre as circunstâncias.

Entende-se este processo como social, que se forma por atuações, aprendizagens e compreensões compartilhadas, uma liderança exerce influência sobre o grupo na forma como este irá atuar, com relação à qualidade, foco, objetivo e fazendo com que “[...] adote princípios de ação específicos, que pense sobre eles segundo um padrão mental particular e que construa referenciais mentais e significados peculiares em relação a eles” (LÜCK, 2011,p.127). O gestor tem como função inerente, influenciar a cultura e o clima organizacional da escola, buscando seu alinhamento com as concepções da Educação e de uma escola de qualidade. A influência do gestor em seu grupo se amplia na medida em que ele torna coletivo um resultado de sucesso, elevando as expectativas do grupo e gerando um processo de mudança cognitiva de seus membros, com relação aos resultados obtidos, conforme exemplificado na Figura 14:

**Figura 14 - Ciclo da mudança de cultura**

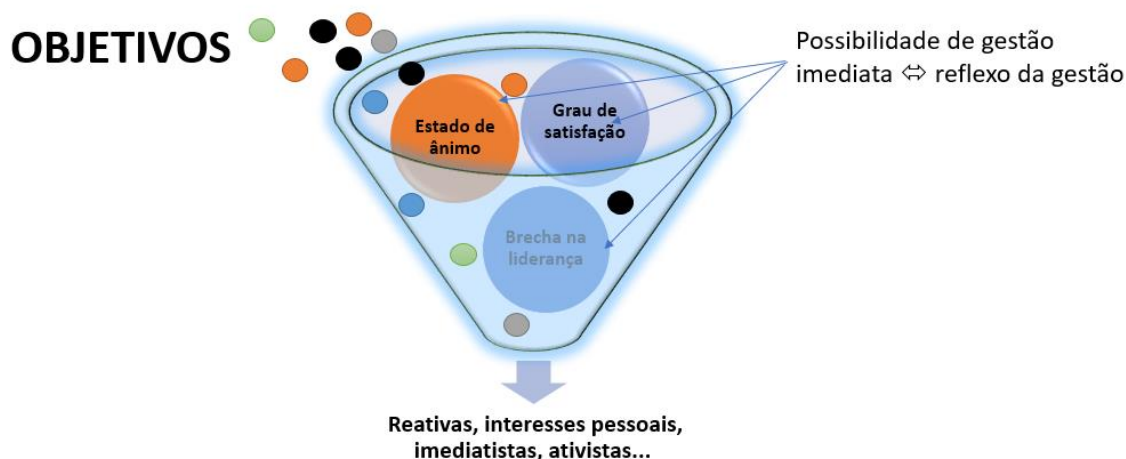


Fonte: a autora (2019) a partir de LÜCK (2011)



Os objetivos pretendidos pela escola, perpassam pelos elementos que compõem sua cultura organizacional para seu desenvolvimento e finalização, sendo estes elementos os influenciadores do clima organizacional, como estado de ânimo da equipe, grau de satisfação quanto às suas realizações e a forma como se estabelece a liderança. Estes elementos se tornam o foco de ação dos gestores, com o objetivo de gerar as mudanças necessárias para o consequente resultado satisfatório, que poderão por sua vez, gerar mudanças no clima organizacional da escola. A Figura 15 sintetiza a elaboração da cultura organizacional a partir da influência do gestor sobre aspectos determinantes na consecução de resultados esperados na cultura geral da organização.

**Figura15** - Elaboração da Cultura organizacional



Fonte A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2011)

Operar mudanças na cultura organizacional, demandam ações mais complexas, amplas, de lenta transformação, que exigem também um maior tempo e empenho do gestor. Estas porém se iniciam nos aspectos relacionados ao clima organizacional, com características mais restritas, de fácil transformação, cuja interferência do gestor pode se dar de formas mais objetivas em um curto período de tempo, constituindo uma atuação diretamente ligada a aspectos relacionados à motivação, à lealdade e à identificação com a escola, sendo estes os elementos que atingem diretamente seus profissionais, que buscam o reconhecimento e recompensas, e a forma como encontram estes elementos se

reflete em sua satisfação, refletindo, por sua vez, na qualidade do ambiente de trabalho, que é o foco maior de atuação do gestor escolar.

Assim são apresentadas por Lück (2009), no Quadro 25 as necessidades formativas do gestor escolar para assumir as responsabilidades inerentes ao seu cargo, com relação a gestão da cultura organizacional.

#### **Quadro 25 - Gestão da cultura organizacional da escola**

Dimensão	Necessidades formativas
Gestão da cultura organizacional da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ambiente orientado por valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com os fundamentos e objetivos legais e conceituais da educação e aspirações da sociedade;</li> <li>. Identificação da cultura organizacional existente na escola;</li> <li>. Expressões de preconceitos e tendenciosidades prejudiciais à formação e aprendizagem de todos os alunos;</li> <li>. Modo institucionalizado de pensar dos participantes da comunidade escolar e sua convergência para o ideário educacional da escola;</li> <li>. As forças de poder existentes na escola, os valores que as orientam e seu papel para o empoderamento conjunto de todos e da escola;</li> <li>. O modo de ser e de fazer dinâmico, positivo, aberto e orientado para contínua transformação do ambiente educacional positivo em que a aprendizagem é um valor;</li> <li>. A convergência entre os valores educacionais e as práticas cotidianas da escola;</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2009)

Ciente de seu importante papel motivador como forma de influenciar o clima organizacional da escola, que se apresenta na forma de como se fundamentam e se justificam as ações, o gestor irá atuar de forma mais efetiva na dimensão da gestão do cotidiano escolar, que é onde de fato as ações acontecem.

#### **2.3.1.10 Gestão do cotidiano escolar**

Freire (2013) nos assevera que para que se efetive a educação é preciso que cada ato cotidiano seja impregnado de sentidos. Para dar sentido a este cotidiano, é preciso que o gestor entenda sua real significação e avalie sua influência no processo de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a construção de aprendizagens. Sem esta clareza, mesmo que sejam elaborados planos de ações, novas normas e diretrizes, determinações ou sugestões, não logrará sucesso se as práticas cotidianas não forem alteradas e alinhadas com os objetivos pretendidos, e ainda, que seja compreendido os

sentidos nelas impregnados. O olhar para entender as práticas da escola, deve ser como Ávila (2008) expressa:

[...] significando como um revirar e olhar e olhar e buscar entender, compreender, perscrutar os sentidos\_ os múltiplos que transitam e vivem e produzem a escola pelas práticas discursivas, pelos modos de constituí-la e constituir-se por aqueles e aquelas que não só a vivem, mas são dela produto e produtores (as) (ÁVILA 2008, p.7)

Há que se entender que a aprendizagem se dá pela mediação com o outro. Nas interações sociais, e mais especificamente na escola, ninguém está a salvo de influenciar ou ser influenciado por suas vivências. Consciente ou não, servimos de modelos para outros e no cotidiano manifestamos nosso modo de agir que de alguma forma está sendo percebido pelo outro. Esta força se manifesta mais perceptível da relação com os aprendizes conforme apresenta Dowbor (2008):

É fundamental que aquele que educa o outro se saiba e reconheça ocupando o lugar de ser modelo, já que quando ocupamos esse lugar marcamos o corpo daquele a quem educamos por meio de nossas intervenções. Porque educar é marcar o corpo do outro (DOWBOR, 2008, p.66).

A identidade pessoal, enquanto seres biopsicossocial, é construída também pelas interações e percepções do mundo que nos cerca. Nascemos com características únicas, que nos dá uma identidade pessoal, e outras são modeladas conforme os estímulos do meio em que vivemos. Fraiman (2015), afirma: “[...] nossa identidade não é somente nossa, é também fruto das relações que construímos com os outros” (FRAIMAN, 2015, p.36).

Na dimensão do cotidiano, *lócus* principal da atuação da gestão escolar, é onde se dão as situações regulares, que se apresentam em uma encadeamento de acontecimentos naturalmente repetidos, como se observa na sequência do cumprimento de um calendário escolar, onde se manifestam práticas muitas vezes sem a devida reflexão de suas motivações, que interferem na qualidade de seus resultados.

Galvão (2004), define este cotidiano escolar como:

Conjunto de **práticas, relações e situações** que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, **episódios rotineiros e triviais** que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a **substância** na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação” (GALVÃO, 2004, p. 28).

Este cotidiano, apesar de passar despercebido pelos olhares de seus atores, interfere diretamente na forma como se dá a educação particularmente em cada escola. Considerando que “[...] as atividades do dia-a-dia promovem a produção e a reprodução do indivíduo social” (LÜCK, 2009, p.131). Toda ação praticada na escola, traz em si seu potencial influenciador na constituição daqueles que dela tem acesso, em particular aos jovens que estão em processo de formação, enquanto indivíduos, seres sociais. A importância de sua observância se dá no fato de que estas influências podem ser positivas ou negativas para o processo de formação, ou mesmo facilitadoras ou opositoras às mudanças pretendidas no meio escolar.

Esta aprendizagem pelo convívio não pode ser ignorada principalmente no contexto em que se situa a escola, não como única, mas como de maior no papel de formadora, cujas interações conduzem ao aprendizado, como reafirma Ávila (228):

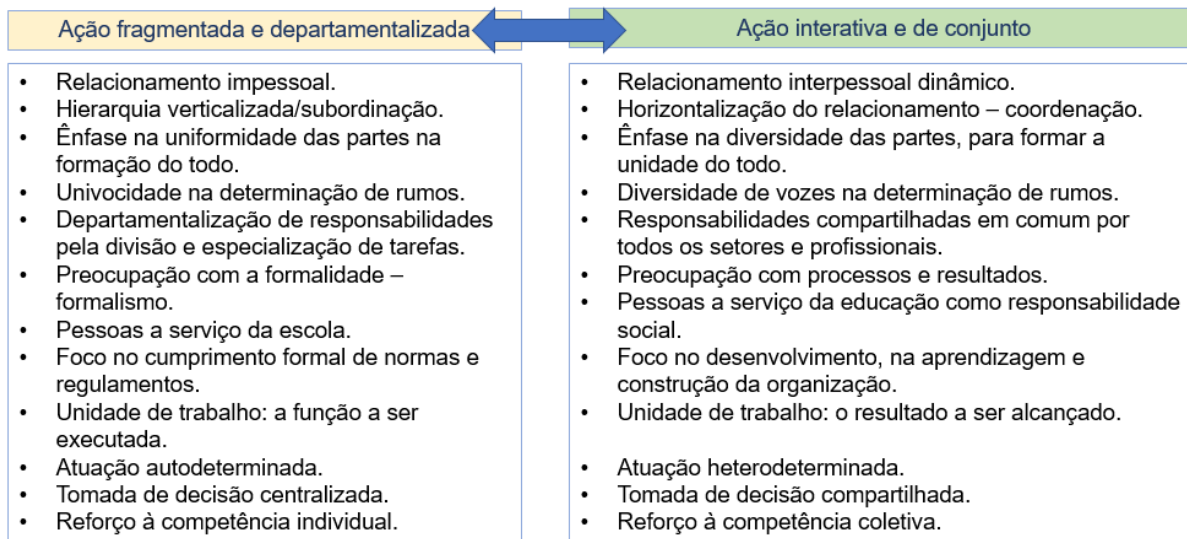
É pelos espaços escolares que transitam crianças, adolescentes, alunos, alunas, professoras e professores, dentre outros profissionais, por um longo tempo de suas vidas. Não são mentes desprendidas dos corpos ou neles secretamente contidas que ali se reúnem para aprender. São vidas, sentimentos, medos, saberes, desejos que circulam, se entrelaçam pelos tempos, pelos espaços das escolas, nas tramas das relações interpessoais. São aprendizagens de vidas negadas ou fortificadas, sonhos acalentados ou frustrados tanto para quem ensina quanto para quem aprende (ÁVILA, 2008, p.8).

Para gerir o cotidiano é preciso que se observem as ações, mas que, para além disso, sejam entendidos os seus desdobramentos e seus reais objetivos, sendo que muitas vezes estes não estão a favor dos objetivos que deveriam ser formadores e educacionais. Desvelar os objetivos implícitos se torna essencial para corrigi-los ou moldá-los a partir de concepções e princípios que deveriam nortear as práticas escolares.

Desdobrar práticas possibilitam o entendimento de suas influências, como se observa na Figura 16, o aprofundamento de duas práticas cujos eixos se

revelam nas ações do cotidiano escolar. Algumas se revelam em práticas fragmentadoras de outras de práticas agregadoras, influenciando diretamente nos resultados das ações da escola como um todo.

**Figura 16** - Eixos situacionais do cotidiano escolar



FONTE: A autora (2019) a partir de (LÜCK, 2008)

A qualidade que se pretende para a escola depende de pequenas ações cotidianas, nas quais as motivações se manifestam e determinam seu modo de agir, com as características próprias da dinâmica de cada grupo. Estas ações são manifestas nas relações interpessoais desenvolvidas na comunidade escolar, nos jogos de poder que se caracterizam explícita e implicitamente entre os grupos, nos interesses e suas motivações, nos conflitos que se estabelecem de forma declarada ou não, no discurso de seus atores, reais ou apenas legais, no uso do tempo e do espaço de forma responsável e ética, nos hábitos regulares e arraigados e tidos como dentro de uma normalidade sem a devida reflexão, nas omissões que geram consequências para o grupo, entre outras. Todas estas ações desencadeiam os “modos de agir”, próprios de cada grupo cuja ação do gestor só é efetiva se ele adentrar em seus motivos e buscar aí formas de interferir em seus resultados, levando seus sujeitos à devida reflexão, efetivando sua condição de gestor de forma profissional, tal qual assevera (LÜCK 2009):

A compreensão do cotidiano escolar pelos que o fazem constitui-se, ao mesmo tempo, em condição de construção da maturidade

profissional e institucional e em condição para a melhoria dos seus processos educacionais, daí porque liderar esse processo ser uma reponsabilidade do diretor escolar (LÜCK, 2009, p.21).

Esta ação da gestão, contudo, se apresenta em um espaço de tensão, devido às contradições apresentadas onde se pode observar as reações de conformismo e resistência diante da mediação do gestor. Seu preparo para isso, deve lhe dar condições para diminuir as diferenças entre o que se pretende para a escola e o que de fato ela realiza, sendo que sua formação continuada deve oferecer suporte para esta dimensão, em acordo com as necessidades apresentadas no Quadro 26:

#### Quadro 26 - Gestão do Cotidiano escolar

Dimensão	Necessidades formativas
Gestão do cotidiano escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A adoção de regularidades do cotidiano escolar, como condutas, interações e mediações de conflitos, com foco na efetividade do processo educacional;</li> <li>. Perspectiva proativa e pedagógica na promoção de condições necessárias à superação das regularidades que prejudicam a formação de ambiente escolar educativo.</li> <li>. Construção de disciplina escolar e hábitos de organização pessoal e cognitiva nos processos educacionais, envolvendo todos os espaços escolares;</li> <li>. O aproveitamento do tempo escolar em todas as ações escolares, maximizando a organização das aulas e do calendário escolar;</li> <li>. A utilização da TIC, como apoio à gestão escolar e favorecimento da aprendizagem significativa de alunos;</li> <li>. Criação e monitoramento das rotinas de limpeza, segurança, qualidade da merenda escolar;</li> <li>. Monitoramento da conservação e uso adequado de espaços, equipamentos e materiais, limpeza, organização, segurança, merenda escolar e cumprimento de horários;</li> <li>. O HTPC como momentos de efetiva preparação de melhoria das práticas educacionais dos professores.</li> </ul>

Fonte: A autora (2019) a partir de (LÜCK,2009)

A devida formação continuada do gestor necessita oportunizar a ele o desenvolvimento de competências para sua ação cotidiana, de forma autônoma e consciente e esta formação vai além de treinamentos técnicos ou de palestras motivacionais, devendo ser planejada e fundamentada em concepções teóricas que propiciem um melhor entendimento da realidade prática, manifesta nas ações cotidianas, oferecendo reais condições para uma atuação eficiente e eficaz.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção pretendeu-se apresentar o desenho metodológico da futura pesquisa, com a contribuição de Creswell (2007) e Silva (2005), entende-se que o método de uma pesquisa envolve detalhamento dos procedimentos de coleta de dados e análise do registro fundamentado de seus resultados.

Esta pesquisa abordou a questão da formação do gestor escolar a partir das análises de seu cotidiano.

A pesquisa é considerada de natureza exploratória e descritiva. Os processos são exploratórios, buscando tornar mais claro e evidente o fenômeno pesquisado, também foi usada a pesquisa documental.

Sua abordagem é qualitativa, levando em conta a relação dinâmica entre a realidade / cotidiano da escola e o sujeito pesquisado, o gestor escolar.

#### 3.1. Tipo de Pesquisa

Neste trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa, que tem como foco o caráter da subjetividade com relação ao seu objeto, buscando suas particularidades e o interesse e valorização de suas experiências individuais como ponto de partida para se entender os fenômenos que a ele se relacionam, entendendo, como Tardif (2013), que a importância que se dá para a compreensão de que as pessoas neste caso não são a finalidade da pesquisa, mas para ele a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores. De acordo com Chizzotti (2008):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI 2008, p. 28).

A pesquisa qualitativa se apresenta a partir do reconhecimento de que há uma relação direta entre a realidade e o sujeito nela inserida, que pode ser

percebida e analisada a partir da observação de sua subjetividade expressa em posturas, gestos, falas, posicionamentos, entre outras formas de expressões, que trazem significados e desvelam este sujeito, pela observação em relação às regularidades observáveis a partir de um raciocínio normalmente indutivo, ou seja, partindo destas observações na realidade concreta e particular são feitas generalizações fundadas em concepções teóricas, para elucidar o problema da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa o ambiente natural, onde as ações e fenômenos delimitados para a pesquisa ocorrem, se constitui como a fonte maior da ação do pesquisador para a coleta de dados e sua capacidade de descrever este ambiente e estabelecer relações com o sujeito da pesquisa e com concepções teóricas, torna este tipo de pesquisa, apesar de sua subjetividade, como importante forma de se examinar e explicar acontecimentos que envolvem as relações sociais que se estabelecem entre indivíduos e seu meio, tornando possível entender e explicar os fenômenos pesquisados (SILVA, 2005. p. 20).

De forma minuciosa, o pesquisador se utiliza de técnicas para adentrar ao campo de pesquisa, buscando apreender significados, interagindo com o sujeito de sua pesquisa e coletando elementos para sua investigação, de modo que estes produzam resultados que venham responder à questão que o levou a realizar a pesquisa. Para tanto, na pesquisa qualitativa, o pesquisador pode se utilizar da pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Apresentar o tema da pesquisa de forma que as questões que a fundamentem sejam aprofundadas e evidenciadas, é o objetivo da pesquisa exploratória. O pesquisador se aproxima do tema da pesquisa buscando se familiarizar com suas regularidades, para tornar explícito seus meandros, segundo Gil (1991). Busca-se pelo estabelecimento de critérios científicos uma exploração da realidade onde está inserido o objeto a ser estudado, firmando bases para o levantamento de hipóteses, o aprimoramento de ideias e o registro da realidade observada para comprovações posteriores. Todos os aspectos que se relacionem com o problema da pesquisa são explorados. Estas pesquisas envolvem além do levantamento bibliográfico, a aproximação com os indivíduos que se inter-relacionam com as questões pesquisadas para ouvi-los, em conversas informais que forneçam pistas para que o pesquisador formule e reformule a construção de seus instrumentos de coleta de informação, bem como



a definição dos personagens, foco de sua investigação. Também sua exploração se dá por intermédio de entrevistas, cujos registros farão parte dos dados a serem analisados. Nesta pesquisa, a familiaridade que já ocorre com o ambiente escolar devido à função de supervisora de ensino, possibilita a percepção das ações cotidianas do gestor, as suas relações interpessoais, sua postura quanto às demandas referentes às diversas dimensões da gestão e ainda identificar o gestor que apresenta capacidade de resolução de problemas, buscando voluntariamente referenciais teóricos e técnicos para subsidiar sua prática. Esta posição, familiarizada com as unidades de ensino, é favorecida enquanto pesquisadora, em contato com a problemática da pesquisa, com maiores possibilidades de levantamento de dados exploratórios.

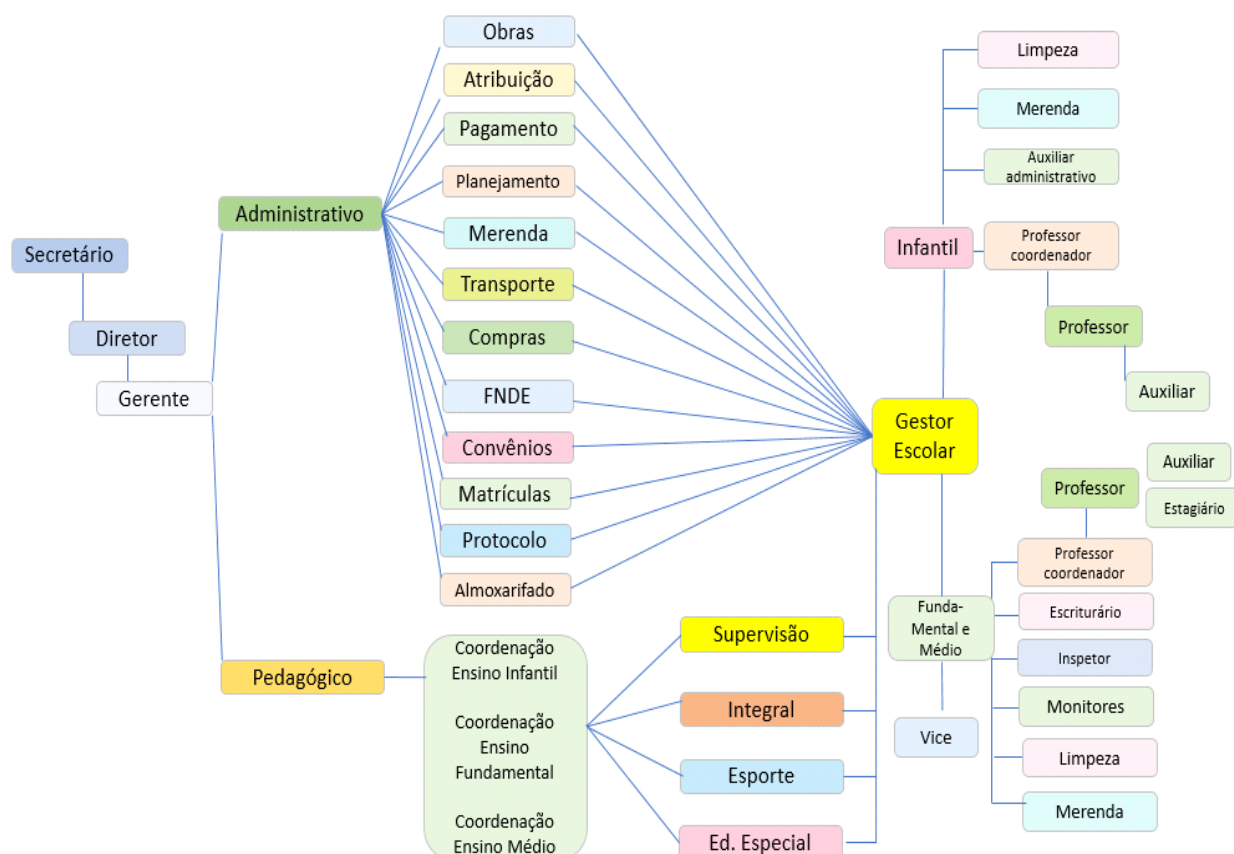
Também classificada como pesquisa científica, a pesquisa descritiva busca delinear com maior número de detalhes as características da população investigada. O elemento básico para a descrição aprofundada da população em destaque foi formado pelas perguntas norteadoras da pesquisa, buscando estabelecer como as variáveis encontradas se relacionam com o tema proposto.

Ao descrever os fatos e fazer as devidas análises, busca-se uma postura ética por parte do pesquisador, que se mantenha isento de interferências ou manipulação dos dados coletados. Seu papel se limitará a buscar as frequências dos fenômenos, e como estes se evidenciam no contexto pesquisado. A pesquisa descritiva se utiliza de instrumentos técnicos padronizados para realizar sua coleta de dados, de forma que estes instrumentos auxiliem a apresentar as variáveis do fenômeno observado (SILVA, 2015).

### **3.2. Participantes da Pesquisa**

A sistemática de trabalho para a seleção dos gestores participantes da presente pesquisa parte inicialmente da familiaridade com a rede de ensino escolhida, situada em um município do Vale do Paraíba Paulista, em atuação por aproximadamente 15 anos de trabalho e em exercício atual na função de supervisora de ensino, junto aos gestores escolares. A estrutura organizacional no momento da pesquisa está delineada conforme demonstra a Figura 17 identificando a localização do gestor escolar, objeto da pesquisa e da supervisão na qual a pesquisadora está inserida.

Figura 17 - Mapa organizacional da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: A autora (2019) a partir de PME (2015) do município pesquisado

A pesquisa foi realizada com a totalidade dos gestores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental computada em número de 50. Desta população, 100% receberam um questionário inicial. Foi feita a apresentação da proposta em uma reunião com todos os gestores, quando os objetivos da pesquisa foram esclarecidos. Este contato com o grupo a ser pesquisado contará com a familiaridade da pesquisadora com os mesmos, pois enquanto supervisora de ensino desta rede já participou da formação do trio gestor de diversas unidades de ensino e ainda, atuou na formação de gestores nos anos de 2015, 2016 e 2017, sendo que o tema referente aos desafios do cotidiano era recorrente nos conteúdos das formações. Considerando o objetivo da pesquisa em desvelar o cotidiano do gestor para buscar melhores caminhos para a sua formação, a pesquisa se deu na mesma instituição da pesquisadora, sendo possível a colaboração da maioria dos gestores no envolvimento com esta fase

inicial da pesquisa. Gray (2012) apresenta a validade de uma pesquisa em uma instituição que o pesquisador atue, devido ao entrosamento com temas e rotinas do ambiente de trabalho.

Porém, o autor também aponta as limitações de uma pesquisa quando o pesquisador é conhecido neste ambiente. Estas limitações dizem respeito a manutenção do sigilo das informações e a liberdade da população investigada em responder o que realmente se pensa sobre o tema Gray (2012). Ações fundamentadas na ética por parte do pesquisador e a liberdade dos participantes em abandonar a qualquer momento a pesquisa, são apresentados como ponto fundamental para o sucesso da mesma. Quanto a este tema, são apresentadas soluções que serão observadas nesta pesquisa, como buscar envolver outros membros da equipe de trabalho na coleta de dados para que não haja constrangimento quanto à negativa de participação. Polonsky (1988) apud Gray (2012).

Nunes (2017) considera em quatro fases o ciclo de vida profissional do gestor escolar: Novato, Competente, Experiente e Mestre/Especialista. Desta forma a organização das estratégias formativas devem ser preparadas, observando o nível de domínio de suas funções e seu tempo de experiência profissional, para que de fato as formações atendam suas necessidades profissionais.

Observando os entendimentos de Huberman (1992) e Garcia (1999), pode ser considerado como professor iniciante o docente (gestor escolar) em fase inicial da carreira profissional, com até 5 anos de atuação profissional.

O modelo de Huberman (2000) para diferenciação dos ciclos de vida profissional de docentes tem sido o mais relevante entre as pesquisas sobre o tema, e sua classificação foi construída a partir da análise de situações de pesquisa. Sua sistematização apresenta algumas características próprias para cada fase do percurso deste profissional:

De 0 a 3 anos - entrada na carreira

De 4 a 6 anos - estabilização

De 7 a 25 anos - diversificação

De 25 a 35 anos - serenidade

Acima de 35 anos - desinvestimento

Dessa forma, a pesquisa é constituída por 3 representantes de cada uma das 4 categorias iniciais, apresentada por Huberman (2000), ou seja, 12 gestores. A categoria acima de 35 anos foi descartada devido ao tempo de aposentadoria do quadro de magistério ser inferior a esta idade.

Entende-se que os registros necessários para a pesquisa, foi um elemento a mais nas inúmeras tarefas que o gestor tem a cumprir em seu dia, a finalização da seleção da amostra, levou em conta a vontade do gestor em participar desta fase da pesquisa, sendo que foram inicialmente contatados gestores de cada grupo das variáveis propostas e posteriormente àqueles que se dispuseram a colaborar com a coleta de dados no período de 2 meses, aproximadamente.

A opção pelas variáveis relativas ao tempo que o gestor exerce sua função se deu levando em conta que estes dados poderão apontar para a necessidade de planejamento das formações para estes profissionais, pois as temáticas a serem desenvolvidas para atender as suas necessidades formativas muito se diferem quanto ao tempo de serviço de cada etapa profissional. Huberman (2000) identifica estas diferenças, em acordo com as fases em que os profissionais se encontram no decorrer de seu desenvolvimento profissional, como os profissionais que já estão próximos da aposentadoria se encontram com uma bagagem de experiência adquirida em serviço, porém alguns já desmotivados para seu aprimoramento. Os que já passaram do período de iniciação, precisam consolidar suas práticas, buscando inovações e se aprimorando, até para tutorar a formação dos mais novos, e finalmente os iniciantes que necessitam de aprofundamento de sua formação básica, de forma que o instrumentalize para imprimir qualidade em sua ação profissional.

### **3.3. Instrumentos**

A elaboração de um questionário, como instrumento para levantamento de dados da pesquisa, considera os aspectos que são essenciais para que se obtenham dados da população investigada que possam ser posteriormente analisados e suas conclusões contribuirão para a elaboração das respostas para as questões propostas pela pesquisa. A elaboração das questões em um

questionário deve partir dos objetivos a que se propõe a pesquisa, elaboradas de tal forma que os pesquisados possam apresentar respostas confiáveis (TRISTÁN, 2006).

Em um nível mais operacional, o questionário é definido como um instrumento de coleta de dados, rigorosamente padronizado e que permite operacionalizar as variáveis que são objeto de pesquisa. [...] faz referência a quatro etapas para o desenho e elaboração de um questionário: Listar as variáveis; Revisar as definições conceituais; Revisar como as variáveis que foram definidas operacionalmente; Selecionar o instrumento e adaptá-lo à pesquisa (padronizado, já preparado para outra investigação ou construção de um novo instrumento) (TRISTÁN, 2006, p. 280)

Com base na pesquisa realizada por Tristán (2006), que se utilizou de questionário estruturado para levantamento de dados com gestores escolares, tomaremos seu questionário como referência para a estruturação deste instrumento na presente pesquisa.

Quanto à pesquisa bibliográfica, a partir das considerações de Gil (1991), os documentos impressos como fonte de coleta de dados pouco se diferem nas pesquisas documentais e a bibliográfica. Para esta, é considerado como seu, o material constituído por livros, artigos, periódicos, entre outros, que já tenham sido publicados. Como já apresentado, este material também pode servir de fonte para a pesquisa documental. Sendo assim considerado pode-se “tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura” (GIL, 1991, p. 46). Para esta pesquisa serão considerados os dados colhidos em fontes já publicadas, ou fontes bibliográficas, como forma de ampliar as informações referentes ao problema da pesquisa e oferecer um referencial teórico para a análise dos dados levantados no campo da pesquisa.

Assim, ao incluir a pesquisa documental na coleta de dados desta investigação, busca-se contribuições importantes para entender a complexidade do cotidiano do gestor escolar, visto que a análise de materiais de diversas naturezas, que não foram escritos com a intenção de servir de fonte para pesquisas, se apresentam como um material bruto com enorme valor de detalhes, que podem vir a oferecer informações e interpretações que complementem a coleta de dados para a pesquisa.

Para Bailey (*apud* GODOY, 1995, p. 22), uma das importantes características da pesquisa documental diz respeito ao seu caráter histórico, pois provém de determinado tempo histórico, fornecendo dados relevantes sobre seu contexto. Também se constitui como fonte “não reativa”, ou seja, suas informações permanecem estáveis apesar do passar do tempo, podendo sua pesquisa ser refeita e novas informações retiradas do mesmo material, a partir da perspectiva específica da pesquisa em curso. Também se aplica à pesquisa documental a possibilidade de estudos por intermédio de seu conteúdo, em algumas das vezes em um formato padrão, como as correspondências formais, ou algum período de tempo determinado, buscando identificar neste a repetição ou ineditismo de um fenômeno. A aplicação desta pesquisa envolve ação criteriosa quanto à escolha dos documentos que de fato possam contribuir com o problema da pesquisa, o acesso a estes, analisados a partir da perspectiva da confiabilidade e finalmente sua análise, orientada por um embasamento teórico.

Como material documental desta pesquisa, foi analisado o assunto das correspondências, via e-mail, recebidas diariamente na unidade escolar, destinadas ao gestor, que demandará desta alguma ação em seu cotidiano para atender ao teor desta comunicação, vindo estas a fazerem parte da documentação comprobatória das atividades do mesmo em seu dia a dia. A partir da análise destes documentos foram categorizadas as ações do gestor, conforme as dimensões da gestão escolar, como material de reflexão sobre a natureza de suas principais ocupações.

Como parte de pesquisa documental, esta pesquisa se propôs analisar também, um Diário Reflexivo, escrito pelos gestores escolhidos como amostra da pesquisa a partir da população a ser estudada. Este documento deverá oportunizar o conhecimento das demandas cotidianas da unidade escolar, bem como a atuação dos gestores frente a elas. Nestes registros deverão conter algumas reflexões dos gestores sobre sua história, seu cotidiano, sua visão, e sobre sua agenda de afazeres enquanto gestor educacional, bem como se entre as diversas atividades sentiu-se em algum momento despreparado para lidar com a situação de forma mais efetiva.

Partindo da abordagem qualitativa, que traz para o conjunto de dados a subjetividade do sujeito pesquisado, estas reflexões ganham destaque a partir

de seu caráter revelador da manifestação da cultura destes sujeitos, implícitas na forma como se constituem e atuam enquanto profissionais. Esta subjetividade apontada aqui se torna objeto de análise com potencial inovador, pois traz para a pesquisa uma análise para além das abordagens quantitativas das demandas sobrepostas dos gestores, trazendo à tona o que estes pensam sobre sua atuação, oferecendo elementos para que se estabeleçam formações continuadas para estes profissionais, com base em suas necessidades manifestas ou identificadas a partir da leitura das subjetividades implícitas nos dados levantados por esta pesquisa.

Segundo Bueno (2002, p.13), a valorização da subjetividade no campo das ciências “[...] passa a se constituir, assim, como ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador de novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem” (BUENO, 2002, p.13).

A questão da subjetividade que até a alguns anos estava abandonada passou a ser ideia nuclear para a formulação de novas teorias, devido às suas potencialidades de estudos. O foco das reflexões não se concentra mais somente nas regularidades dos fenômenos, mas também nas suas irregularidades, suas evoluções e crises que podem ser observadas nas mudanças de normas dos comportamentos sociais, tornando-se de interesse para as pesquisas e se apresentando como um modelo de resistência aos pressupostos e metodologias tradicionais (BUENO, 2002).

### **3.4. Procedimentos para Coleta de Dados**

Considera-se que a finalidade maior de um trabalho científico seja produzir benefícios para a sociedade como um todo e subsidiar a comunidade científica para o desenvolvimento de novas pesquisas. Portanto, a publicação dos resultados de uma pesquisa torna-se a etapa final de um trabalho científico e para isso a conduta do pesquisador deve se ater ao rigor dos procedimentos científicos que são pautados pela ética. Um dos preceitos desta conduta envolve o respeito aos indivíduos pesquisados e o cumprimento da legislação que aponta a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos, mesmo que este envolvimento seja apenas por intermédio de um questionário. Pesquisas realizadas com ou em

seres humanos foram regulamentadas através da Resolução 196/96 do CNS e aprimoradas pela Resolução 466/12. Por meio dessa Resolução, foram criados os CEPs (Comissão de Ética em Pesquisa) locais, autorizados pelo CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisas), e que respondem a esse Conselho central.

É importante ressaltar que, para todo e qualquer tipo de pesquisa a ser realizada, após o desenho do estudo, deve ser feito o encaminhamento do protocolo de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da instituição e, apenas após aprovação do protocolo é que o estudo pode ser realizado. Isto é válido não só para pesquisa direta com seres humanos (ainda que envolvam somente aplicação de questionários), mas também para pesquisa experimental, revisões de prontuários, análises retrospectivas, análises anatomopatológicas, levantamentos genéticos, levantamentos sociais e levantamentos epidemiológicos em geral (SÁ; LIMA, 2016, p.3).

Respeitando aos procedimentos comuns para pesquisas científicas, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Mediante a aprovação deste conselho, foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação do município em que se pretende a realização da pesquisa, uma solicitação oficial, por meio de protocolo, de autorização para a realização da mesma junto aos gestores de suas unidades escolares.

Após autorização, foi solicitada a oportunidade de se apresentar os objetivos da pesquisa bem como o convite à participação, em determinada reunião rotineira com os gestores. Nesta fase foi então apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo a qualquer tempo, se assim o desejarem.

### **3.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados**



A coleta de dados foi realizada em três momentos, sendo utilizados 3 instrumentos para a coleta de dados:

- A) Questionário sociodemográfico: composto de perguntas fechadas para traçar o perfil e com questões de múltipla escolha e abertas para explorar a temática do estudo a ser aplicado aos gestores participantes do estudo.
- B) No segundo momento após a análise dos questionários foram selecionados doze diretores, selecionados pela diversidade de suas escolas que atendessem Fundamental I, Fundamental I e II, com e sem período integral, para a elaboração de um Diário Reflexivo com o objetivo de conhecer as demandas cotidianas da unidade escolar, bem como a atuação dos diretores frente a elas.
- C) Coleta de informações nos e-mails oficiais que solicitam alguma demanda de ação a ser executada pelo gestor.

O questionário para esta pesquisa contou com perguntas abertas, que deram espaço para o registro da opinião do informante, e de múltiplas escolhas, que se apresentaram estruturadas e limitadas a uma série de respostas já previstas (SILVA; MENEZES. 2005). As questões abertas apresentadas foram analisadas de forma qualitativa, buscando identificar conceitos que se relacionem com o tema em estudo, como formação do gestor e suas necessidades formativas.

Após reunião inicial de esclarecimento, os gestores foram acessados em suas unidades escolares para a coleta de dados em um questionário estruturado (Apêndice IV), nas quais se buscou categorizar a realidade social da população estudada. Este acesso se deu por intermédio de seus respectivos supervisores, que foram convidados a participar deste contato com o gestor, devido à relevância do tema desta pesquisa, que oferecerá informações importantes para o desenvolvimento de suas ações ligadas a estas unidades escolares. Foram então encaminhados questionários impressos em envelopes fechados, sem identificação, ao seu grupo de gestores, aproximadamente cinco para cada supervisor, para que fosse garantida a participação de todos eles, respeitando o sigilo e isenção necessários para os participantes. Para os casos em que o supervisor não teve condições de participar desta ação de coleta de dados, esta

foi executada por outros supervisores que os substituíram, ou que faziam supervisão nas proximidades das unidades deste supervisor.

Os envelopes foram recolhidos no tempo estipulado para esta ação, de aproximadamente 15 dias, e só então abertos para a tabulação das informações, sendo garantida a privacidade dos participantes dentro da instituição. As escolas participantes a partir de então foram identificadas por números e os gestores participantes apenas pela letra G. Foi observado que não ocorreria divulgação na instituição, das escolas/gestores participantes da segunda fase da pesquisa.

A elaboração deste questionário dirigido aos gestores das escolas da rede municipal investigada, levou em conta os objetivos desta pesquisa e para isso foram organizados como forma de levantar dados a respeito de quais são as necessidades formativas deste grupo, como são as formações continuadas destinadas a eles e a busca de elementos que caracterizem o contexto em que atuam. Relacionados aos objetivos foram estabelecidos variáveis para delimitação das respostas a partir de suas dimensões relativas e os indicadores para estruturarem a coleta e análise dos dados. A partir da pesquisa de Tristán, (2006), adaptou-se seu questionário para a realidade da presente pesquisa, levando em conta que o rigor metodológico destinado à pesquisa científica também se estende a validade do instrumento para coleta de dados.

Utilizou-se a estrutura básica do questionário de Tristan (2006) acrescido de algumas questões que atenderão diretamente os objetivos de nossa pesquisa, como se segue:

**1º - Aspectos sócio demográficos:** esta categoria contempla 4 variáveis “V”

- Perfil Profissional: dimensão relativa ao perfil pessoal do diretor, dividida em 3 indicadores: gênero, idade, estado civil.
- Preparação Acadêmica: dimensão que identifica o grau máximo de estudos obtidos pelo gestor, dividida em 6 indicadores: Magistério, Normal Superior, Licenciatura, Especialização, Mestrado e Doutorado.

- Experiência Profissional: dimensão relativa ao tempo de experiência docente, com indicadores para quantidade de anos dedicados à docência e a gestão escolar; e a dimensão acerca da forma de ingresso na função de gestor, com indicadores para: concurso público, indicação/nomeação, eleição, processo seletivo e outro/Qual?
- Características do local de Trabalho: identifica as particularidades da escola onde desenvolve suas funções, identificadas em 4 dimensões: Localização da escola, com indicadores Urbana e Rural; Organização da escola, com indicadores Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Médio, EJA; Número de alunos e Período de atendimento aos alunos, com indicadores para Parcial e Integral.

**Quadro 27** - Estrutura do questionário - Aspectos demográficos

<b>Categoria</b>	<b>Variável</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Indicador para nortear tabulação</b>
<b>Aspectos Demográficos</b>	Perfil Pessoal	Gênero	Masculino
			Feminino
		Idade	Anos
			Estado civil
		Casado	
		Divorciado	
	Preparação Acadêmica	Máximo Grau acadêmico	Magistério
			Normal Superior
			Licenciatura
			Especialização
			Mestrado
	Experiência profissional	Tempo de experiência docente	Como professor
			Como gestor
		Forma de ingresso na função de gestor	concurso público
			indicação/nomeação
			eleição
			Processo seletivo
Outro/Qual?			
Características do local de Trabalho	Localização escola	a	Urbana
		Rural	
	Organização escola	da	Educação Infantil
		Fundamental I	
		Fundamental II	
		Médio	
	EJA		

		Número de alunos	
		Período de atendimento aos alunos	Parcial
			Integral

Fonte: A autora (2018) a partir de Tristan (2006)

**2º - Aspectos relativos ao exercício da função de gestor:** Relativo às características pessoais de exercício da função.

- Modalidade de Gestão. Na dimensão relativa ao tipo de liderança apresenta 5 indicadores: Autoritário, Laissez-Faire, Democrático, Burocrático e Carismático. Na dimensão relativa ao estilo de direção apresenta 4 indicadores: Autocrático, Participativo, Democrático, Colaborativo.

**Quadro 28** - Estrutura do questionário - Exercício da função de gestor

Categoria	Variável	Dimensão	Indicador para nortear tabulação
Exercício da função de gestor	Modalidade diretiva	Tipo de Liderança	Autoritário
			Laissez-Faire
			Democrático
			Burocrático
			Carismático
		Estilo de direção	Autocrático
			Participativo
			Democrático

Fonte: A autora (2018) a partir de Tristan (2006)

**3º - Aspectos relativos ao exercício cotidiano da gestão:** Relativo às tarefas que o gestor cumpre em seu cotidiano.

- Tarefas Cotidianas: Identifica as ações que fazem parte da rotina do gestor para o desenvolvimento de suas funções. Esta variável se divide em 7 dimensões: Gestão Democrática Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa, Gestão do Clima Relacional, Gestão de Pessoas, Gestão do Espaço e Gestão do Cotidiano. O indicador desta etapa se divide em classificar as ações como: sua incumbência; nível de dificuldade; frequência e importância de sua participação. Para cada ação apresenta-se uma

escala de intensidade que vai de “nenhum” a “muito” envolvimento, participação, dificuldade ou frequência.

**Quadro 29-** Estrutura do questionário - Exercício cotidiano da gestão

<b>Categoria</b>	<b>Variável</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Indicador para nortear tabulação</b>
<b>Exercício cotidiano da gestão</b>	Tarefas diretivas da ação cotidiana	Gestão Democrática Participativa	Realizar reuniões com professores para alinhamento das ações
			Promover e realizar reuniões com alunos
			Realizar reuniões para potencializar a participação de pais em atividades escolares
		Gestão Pedagógica	Assessoria aos professores em aspectos programáticos (como realizar programação de suas atividades em sala)
			Sugerir mudanças na metodologia de ensino
			Incentivar altas expectativas quanto aos resultados dos alunos
			Tomar providências quanto aos alunos com fracasso escolar
		Gestão Administrativa	Verificar se os docentes estão cumprindo suas obrigações acadêmicas
			Acompanhar resultados nas ações de todas as dimensões da escola
			Supervisionar se todas as tarefas administrativas estão em dia (documentais)
		Gestão do Clima Relacional	Favorecer o desenvolvimento de boas relações entre os membros da equipe escolar
			Prevenir situações de conflitos entre a comunidade escolar
			Mediar situações de conflitos entre os membros da comunidade escolar
		Gestão de Pessoas	Acompanhar a formação continuada dos professores em horários de HTPC
			Realizar reuniões de formação aos demais membros da equipe escolar
			Dar feedback de suas avaliações aos membros da equipe escolar
		Gestão do Espaço	Empregar adequadamente os recursos para melhoria dos ambientes da escola
			Garantir função pedagógica a todos os espaços escolares
			Zelar pela manutenção de todos os equipamentos e espaços escolares
		Gestão do Cotidiano	Zelar para que as práticas de toda a equipe escolar estejam em acordo com os objetivos educacionais
			Incentivar a reflexão pessoal sobre as ações da equipe escolar
			Zelar pela disciplina em todos os atos da comunidade escolar

Fonte: A autora (2018) a partir de Tristan (2006)

- Rotinas das Atribuições: Identifica a periodicidade das ações que fazem parte da rotina do gestor no desenvolvimento de suas funções. Esta variável se divide em indicadores relativos a fatores relacionados a quantidade/tempo de execução: apresentam a indicação de periodicidade: diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente e não é comum.

**Quadro 30** - Estrutura do questionário - Exercício cotidiano da gestão: Rotinas e atribuições

<b>Categoria</b>	<b>Variável</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Indicador para nortear tabulação</b>
Exercício cotidiano da gestão	Rotinas das atribuições	Identificar as atividades que consomem a maior parte do seu tempo. Ordenar por crescente gasto de tempo.	aberta
		Identificar tipos de atividades que gostaria de ter uma atuação mais efetiva	aberta
		Identificar tipos de problemas que geralmente procura ajuda.	Financeiro Recursos humanos Administrativo Pedagógico Infraestrutura Outro. Qual?
		Dentre as atividades realizadas, identificar a que considera ser a mais difícil?	aberta
		Dentre as atividades realizadas, identificar qual considera ser a mais prazerosa.	aberta
		Identificar a mais importante fonte de opinião/orientação para realização de suas ações cotidianas e sua frequência.	Pares mais experientes; Pares do mesmo estágio de carreira; Equipe da Secretaria de Educação; Supervisor de sua unidade Outro. Qual?
		Frequência que mantém conversa entre pares (gestores) sobre problemas comuns para compartilhar ou pedir conselhos.	Múltipla escolha
		Assessorias/Divisões da Secretaria de Educação que o gestor interage mais diretamente. Identificar frequência.	Gabinete do Secretário: Coordenação Pedagógica: Coordenação Administrativa: Supervisão Escolar: Assessoria de Projetos Especiais encaminhados para participação da escola:

			Assessoria do Programa de Escola Integral:
			Assessoria Financeira/APM:
			Assessoria de Matrículas:
			Assessoria de Manutenção e Obras:
			Assessoria de Merenda Escolar:
			Assessoria de Gestão de Pessoas/ Pagamento:
			Assessoria de Gestão de Pessoas/Atribuição:
			Assessoria de Almoxarifado:
			Assessoria de Transporte:
			Assessoria de Compras/FNDE:
			Assessoria de Convênios:
			Assessoria de Educação para Portadores de Necessidades Especiais:
			Assessoria de Mediação de Conflitos:
			Assessoria de Tecnologia de Informática:
			Assessoria de Segurança:
		Meios de Comunicação mais utilizados entre você e a SME	e-mail telefone memorando msn/ WhatsApp Não é comum

Fonte: A autora (2018) a partir de Tristan (2006)

- Formação Continuada: Identifica características da formação continuada oportunizada ao gestor pela SME quanto: aos temas a que se referem os encontros de formação, sua periodicidade, e a avaliação dos mesmos. Os indicadores partirão de questões abertas e de múltipla escolha.
- Auto avaliação de Competências: Identificação a partir de auto percepções das competências necessárias para o exercício da função, bem como pelos indicadores: Ser resiliente; ser motivado e motivar; dar e receber feedback; ser/estar comprometido; ter espírito de equipe; ter foco nos resultados; estabelecer empatia; saber ouvir e ser ouvido; ter inteligência emocional; ser honesto/congruente; saber delegar e ensinar o que sabe.

**Quadro 31** - Estrutura do questionário: formação continuada

	Formação Continuada	Temas a que se referem os encontros de formação com a SME	A formação continuada dos gestores A formação para execução de uma ação técnica específica Não há encontro de formação
		Periodicidade que a SME oferece um sistema regular para a formação continuada de gestores	semanalmente quinzenalmente mensalmente semestralmente Não há encontro de formação
		Avaliação sobre o programa de formação continuada que você recebe	Questão aberta
	Necessidades formativas identificadas em autoavaliação.	Percepção de domínio de competência necessária para a função.  Ordenar nível de 1 a 10.	Ser resiliente Ser motivado e motivar Dar e receber feedback Ser/estar comprometido Ter espírito de equipe Ter foco nos resultados Estabelecer empatia Saber ouvir e ser ouvido Ter inteligência emocional Ser honesto/congruente Saber delegar Ensinar o que sabe
Relativo a continuidade da pesquisa		Indicação entre os pares, para representação na segunda etapa da pesquisa	Questão aberta

Fonte: A autora (2018) a partir de Tristan (2006)

No apêndice IV – Instrumento de Coleta de Dados deste trabalho constam as figuras das estruturas do questionário com todos os seus elementos.

Como parte do levantamento de dados para traçar o perfil do gestor foi proposta a identificação dos níveis de competências deste profissional a partir de autocrítica, dando pistas da necessidade formativa expressa pelo grupo, oferecendo elementos para análise. Esta metodologia de coleta de dados, elaborada por Müller (2012), se apresenta como forma de levantamento de dados diferenciada do questionário, oferecendo um caráter lúdico para a reflexão e registro.

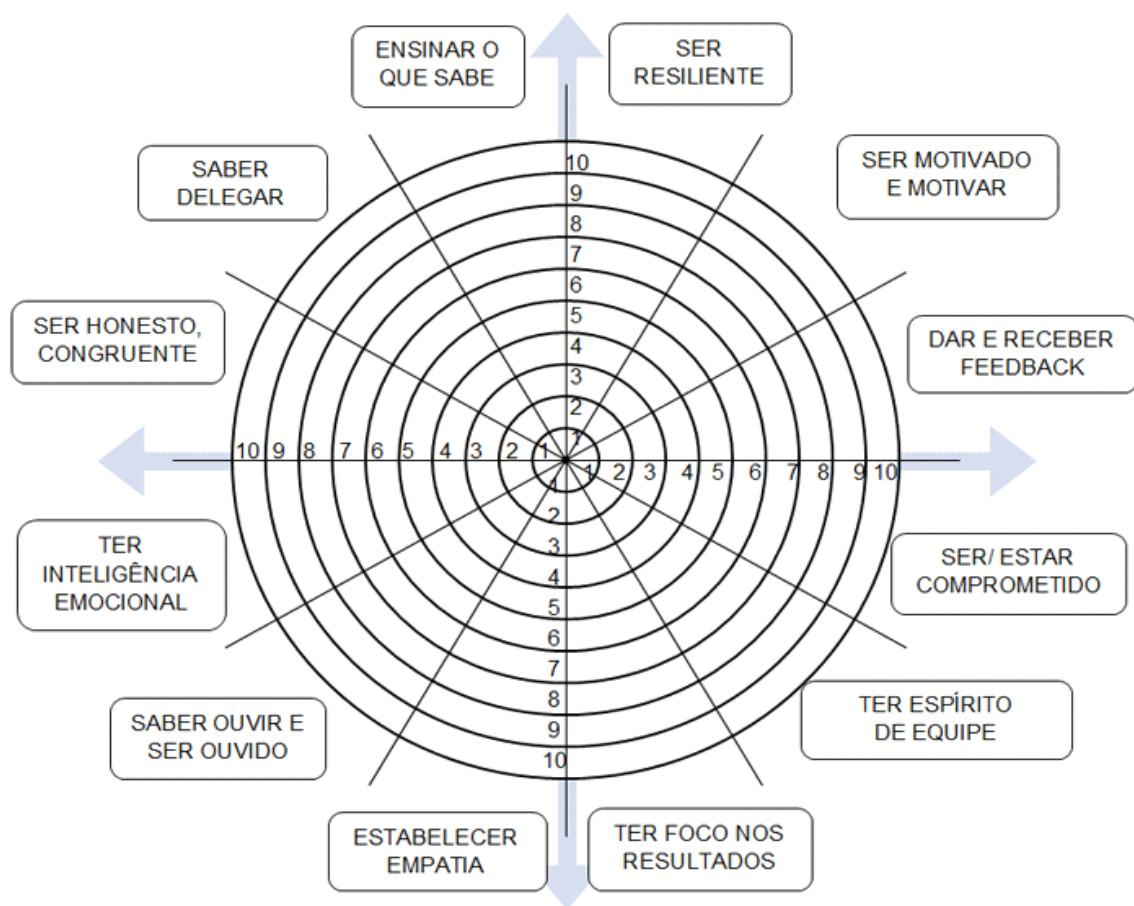
O preenchimento se deu com a marcação em cada um dos 12 intervalos na área correspondente ao nível identificado na competência (dando-se uma nota de 1 a 10 para cada item). As competências pesquisadas são:

- Ser resiliente



- Ser motivado e motivar
- Dar e receber feedback
- Ser/estar comprometido
- Ter espírito de equipe
- Ter foco nos resultados
- Estabelecer empatia
- Saber ouvir e ser ouvido
- Ter inteligência emocional
- Ser honesto/congruente
- Saber delegar
- Ensinar o que sabe

**Figura 18 - Análise de competências**



Fonte: (MÜLLER,2012, p)

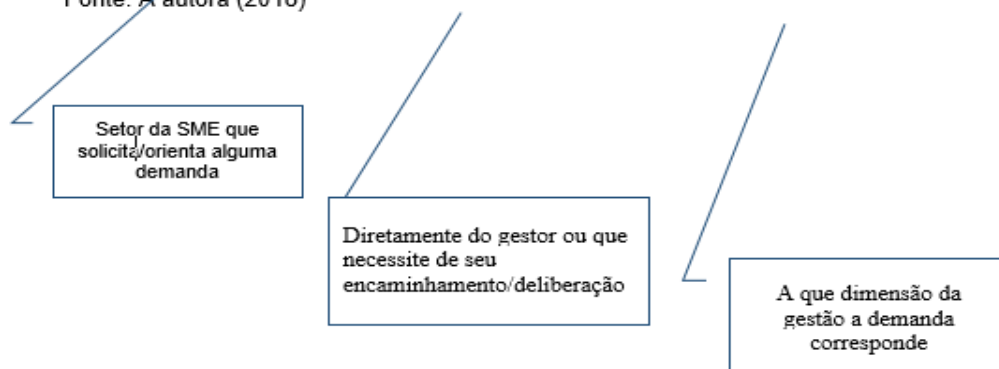
Como segunda fonte de coleta de dados para se desvendar o rol de tarefas que compõe o cotidiano do gestor, foram analisados o teor das

correspondências oficiais recebidas diariamente pela escola, via e-mail, que demandariam alguma ação do gestor para seu cumprimento (Apêndice IV). A partir da análise destes documentos foram categorizadas as ações do gestor, conforme as dimensões da gestão escolar que a atividade apresentada esteja inserida, com o objetivo de identificar as dimensões da gestão que mais demandem empenho de seu tempo. Os registros são tabulados conforme tabela apresentada no Quadro 32.

### Quadro 32 - Registro das Correspondências ao gestor

CORRESPONDÊNCIA DESTINADA AO GESTOR			
ESCOLA 1			
DATA	REMETENTE	AÇÃO REQUERIDA	DIMENSÃO DA GESTÃO










Fonte: A autora (2018)



Fonte: A autora (2018)




















A terceira fonte de dados que compôs a pesquisa do cotidiano do gestor foi um diário/agenda, onde figurou registros, em tópicos, as ações desenvolvidas ao longo de seu dia, havendo ainda espaço para registros de suas impressões e reflexões espontâneas, a respeito das atividades por ele desenvolvidas. Foi entregue para o gestor, pela pesquisadora, uma agenda personalizada para o registro sistemático de suas atividades, conforme são apresentados nos Quadros 33 e 34. A página para preenchimento se encontra na íntegra no apêndice IV.

**Quadro 33** - Legenda para preenchimento do diário

LEGENDA PARA PREENCHIMENTO DO DIÁRIO		
Conclusão satisfatória?		Tarefa concluída de forma satisfatória
		Tarefa não concluída
Nível de dificuldade		Muito fácil
		Nível médio, mas resolvida sem auxílio
		Difícil. Necessário auxílio (Supervisor; SEED; Outro Gestor; outros órgãos) Qual?
Como se sentiu?		Feliz, satisfeito!
		Sem motivação.
		Triste.
		Nervoso, com raiva.

Fonte: A autora (2018)

**Quadro 34-** Diário

 <b>Diário do Gestor</b> Dia ___/___/___ <span style="float: right;">Escola 1</span>				
HORA	TAREFA	Conclusão	Nível de dificuldade	Como se sentiu?
7:00		 		   
8:00		 		   
Hoje meu dia foi...		 Produtivo	 Curto para resolver tudo.	 Difícil
<b>Algumas reflexões sobre alguma tarefa ou sobre seu dia:</b>  _____ _____ _____ _____ _____ _____				

Fonte: A autora (2018)

O uso de sinais para preenchimento do diário foi escolhido como forma de facilitar o registro por parte do gestor que poderá qualificar as ações registradas

em tópicos, fornecendo mais elementos para análise de suas ações, foco desta pesquisa. Esta escolha também se deu pela busca de tornar a ação do registro um momento mais informal ao recorrer a ícones comumente usados na atualidade, nas conversas mediadas pelo uso de ferramentas tecnológicas. Estes ícones, chamados de *emojis*, já se tornaram objeto de pesquisa científica no Núcleo de Pesquisa da Psicologia em Informática (PUC SP) devido seu reconhecimento pelo cérebro como uma forma de comunicação não verbalizada e emocional que traz a sensação de bem-estar social e saúde bem próximas das relações que se estabelecem face a face. Mano (2016) apresenta os *emojis* como forma eficaz de comunicação, de expressão e otimização de sentimentos e pensamentos. O uso dos *emojis* no diário de coleta de dados trará para esta ação além da agilidade, um momento de descontração para o gestor, com maiores possibilidades que este não abandone a prática do registro, vindo a prejudicar os resultados da pesquisa. Paiva (2016) traz para os *emojis* a possibilidade de manifestação de sentidos e significados em formas reduzidas de comunicação, com possibilidades de ampliação de intencionalidades no texto escrito.

Ao utilizar esta ferramenta que evoca sentimentos e sensações que vão além da palavra escrita, busca-se que o gestor seja assim estimulado a registrar suas reflexões sobre suas tarefas diárias de forma também natural, como se apresentam os registros nas redes sociais. Este convite, para registrar suas impressões de forma mais amigável trará uma desinibição e informalidade para a escrita, que de outra maneira, mais formal, não seria realizada talvez, pela falta de tempo e mesmo pela complexidade de um registro formal, que devesse respeitar padrões técnicos de escrita. Os *emojis* trazem para a fala escrita emoções evocadas nos encontros pessoais que podem ser percebidos muitas vezes em pequenos detalhes de expressão facial (ISABEL, 2018).

Mediante resultado de interesse na participação desta fase da pesquisa, foi também proposta a elaboração do diário a partir de preenchimento *on line*, devido à falta de tempo do gestor, o que poderia ser feito mediante mensagens enviadas diariamente por e-mail em software próprio para coleta de dados, conforme modelo apresentado no apêndice III. Apesar desta opção para registro, os gestores optaram pelo material impresso.

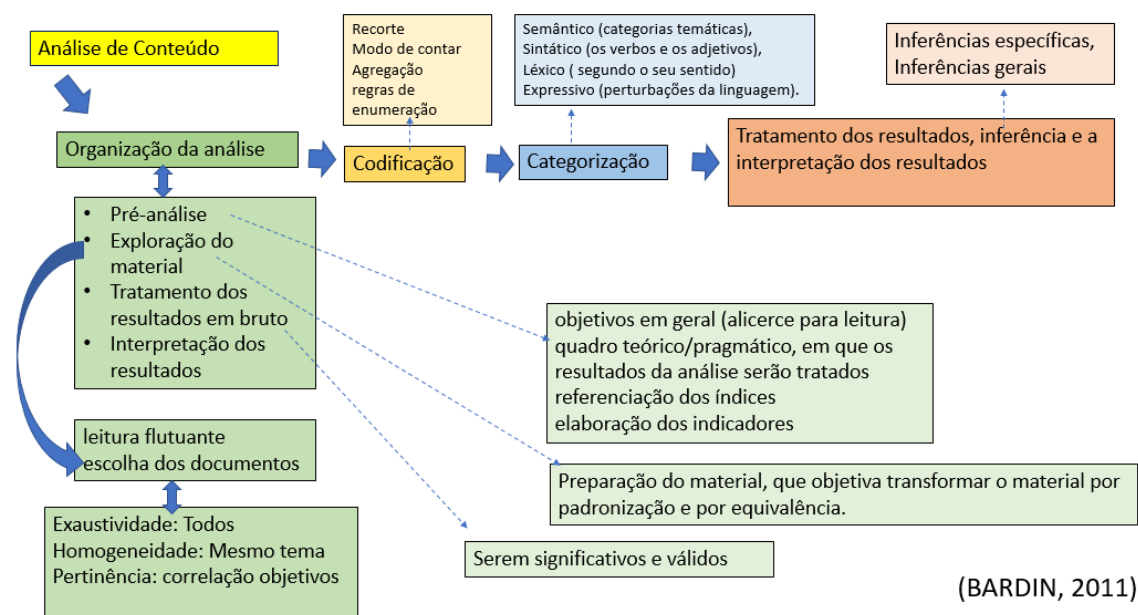
### 3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Nesta pesquisa utilizou-se os dados textuais, como, transcrições dos registros dos diários e levantamento documental, com a contribuição do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) seguindo as seguintes etapas:

- a) organização da análise;
- b) codificação;
- c) categorização;
- d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

A Figura 19 apresenta a organização e etapas de análise de conteúdos:

**Figura 19 - Análise de Conteúdos – Organização segundo Bardin (2011)**



Fonte: A autora (2019) com base em (NUNES,2017)

#### 3.5.1 A Tabulação dos dados

As informações obtidas a partir do processo de coleta de dados foram analisados a partir de 4 categorias de análises: aspectos demográficos, aspectos relativos à função do gestor escolar, o cotidiano do gestor, o perfil traçado relativo

a análise de competências identificadas a partir de autoavaliação e ainda a formação continuada em seu cotidiano.

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir do cruzamento de dados da pesquisa realizada, feita por intermédio da análise das demandas apresentadas pela Secretaria de Educação, enquanto órgão superior e orientador das demandas das unidades escolares da rede municipal de ensino, dados relativos ao questionário cujos gestores responderam voluntariamente e análise de seu cotidiano a partir de acompanhamento de sua agenda de ações diárias.

A triangulação proposta entre os resultados observados nos e-mails oficiais recebidos pelo órgão superior, os questionários e a observação da agenda diária, deve trazer informações capazes de identificar como é constituído o cotidiano do gestor para que se entenda sua prática, sendo identificado suas necessidades formativas e para que venha fundamentar uma proposta de ação quanto a sua formação continuada.

### **3.5.1.1 Procedimentos para o tratamento das informações**

Foram aplicados o questionário de pesquisa, junto à 50 (cinquenta) gestores. Destes, 37 gestores responderam e os resultados foram tabuladas para a necessária análise de conteúdo, segundo as etapas consideradas por Bardin (2011):

- A organização da análise
- Pré análise
- Exploração do material
- Tratamento dos resultados em bruto
- Interpretação dos resultados

Foi iniciado o tratamento dos dados, a partir da organização de análise que corresponde ao período da seleção e da sistematização das ideias iniciais, sendo usado para isso o *software Excel ou Microsoft Excel*, que é um aplicativo de criação de planilhas eletrônicas, para que desta forma viesse a ser criado um esquema preciso do desenvolvimento dos registros que possibilitasse as operações sucessivas de observação e seleção dos dados. A decisão por este

aplicativo se deu para que os dados pudessem ser manejados pela pesquisadora de forma exaustiva e assim possibilitando maior apropriação de seus referenciais, favorecendo posterior inferência na fase de análise dos dados.

Esta fase da “pré análise” possui três fatores que foram observados: a escolha dos documentos, feita a partir de leitura flutuante e submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final (BARDIN, 2011). Ressalta-se que os critérios de seleção inicial, já haviam sido fixados no momento da construção dos instrumentos de coleta de dados, sendo assim definidos uma categorização apriorística, onde a pesquisadora a partir de suas experiências prévias e interpretação dos resultados destacou as categorias e subcategorias que emergiram dos dados (CAMPOS,2004).

A criação desta rubrica inicial para a classificação dos dados permitiu que estes fossem agrupados logo após sua tabulação.

Uma vez selecionado e organizado o material coletado, constituiu-se assim o *corpus* da pesquisa seguindo a regra da Homogeneidade, sendo que partiam de um mesmo documento de coleta de dados, os questionários, aplicados junto aos sujeitos da pesquisa, e assim, todos foram obtidos por intermédio de técnicas idênticas. Ainda foram observadas as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (BARDIN, 2011).

A partir dos dados já organizados de forma que pudessem “falar” significativamente, foram então separados em tabelas, agrupados em gráficos, permitindo sua contagem e estabelecimento de quadros de resultados, abrindo possibilidades de sintetizações e destaques para as análises, bem como para a interpretação dos pontos significativos.

A organização dos dados, conforme apresentada por Bardi (2011), possibilitou o tratamento das informações de forma que viessem a dar base para as análises que fundamentam as hipóteses proposta que instigaram a formulação desta pesquisa.

Esta concepção de estudos traz a linguagem como representacional de quem a utiliza, fundamentando inferências a partir de indicadores manifestos em suas respostas, não sendo necessário um exercício exaustivo de análise de todo o texto, mas a partir da observação de “enunciados que expressem uma

avaliação”, cabendo ao pesquisador extrair das mensagens indicadoras que possibilitem a categorização das respostas (BARDIN, 2011).

Esta ação gerou um grande número de informações que servirão de base para novos estudos, referentes ao cotidiano do gestor, porém para atender ao objetivo desta pesquisa, foram destacados os dados conforme sua pertinência ao tema.



#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados da pesquisa, apresenta-se dados relevantes para a ampliação da compreensão sobre a atuação dos gestores escolares de escolas públicas municipais, em seu cotidiano comumente entendido como complexo, devido à amplitude de suas responsabilidades que exigem deste profissional uma gama de conhecimentos técnicos e qualificações específicas. A partir destas considerações, justifica-se um olhar mais apurado dos pesquisadores sobre o tema, que não apenas confirmem suas fragilidades, mas que tragam informações e possibilidades que ampliem a compreensão do tema, sob fundamentações teóricas, embasando ações de planejamento e intervenção por parte dos gestores de instâncias maiores junto a estes profissionais, de modo a valorizar seu importante papel na implementação de políticas públicas da educação em sua mediação final na comunidade escolar e, com destaque, junto ao aluno.

Ao explicitar os afazeres que distinguem a prática cotidiana da gestão escolar apresenta-se nesta proposta a intenção de divulgação de dados e suas conclusões em artigos para periódicos, seminários, congressos e eventos relacionados a comunidade científica, tendo como objetivo tornar clara a rotina deste profissional como fonte para futuras pesquisas e ainda, apontar como se dão as ações de formação continuada do gestor escolar da rede de ensino estudada, que de fato oportunizem seu desenvolvimento profissional. Ações essas que tenham como foco principal a qualificação em seus atos, em prol da efetivação de uma escola de qualidade, desenvolvendo competências e a consequente autonomia para ação, cujos resultados evidenciem o direito à aprendizagem para todos os alunos.

Nesta seção apresentam-se os resultados obtidos com a pesquisa. Inicialmente, estão dispostos os dados referentes aos questionários, na sequência são apresentados os dados resultantes das questões fechadas e referentes às questões abertas e, em seguida, os dados relativos às informações obtidas na pesquisa realizada nos e-mails oficiais enviados da SME, provenientes de seus diversos setores, que demandam ações cotidianas do gestor em sua unidade escolar. Por fim serão analisadas as rotinas do gestor, expressas em um diário/agenda.

Preliminarmente, foram analisados os dados sociodemográficos com variáveis como: identificação pessoal do gestor, o seu perfil profissional, sua preparação acadêmica, experiência profissional e as características de sua escola, onde são desenvolvidas suas ações. Para efeito da manutenção de sigilo dos dados que pudessem identificar o sujeito, a localização da escola não será divulgada. Participaram do estudo 37 gestores.

Na Tabela 1, foram compilados os dados gerais da caracterização dos sujeitos.

Tabela 1 - Identificação do gestor

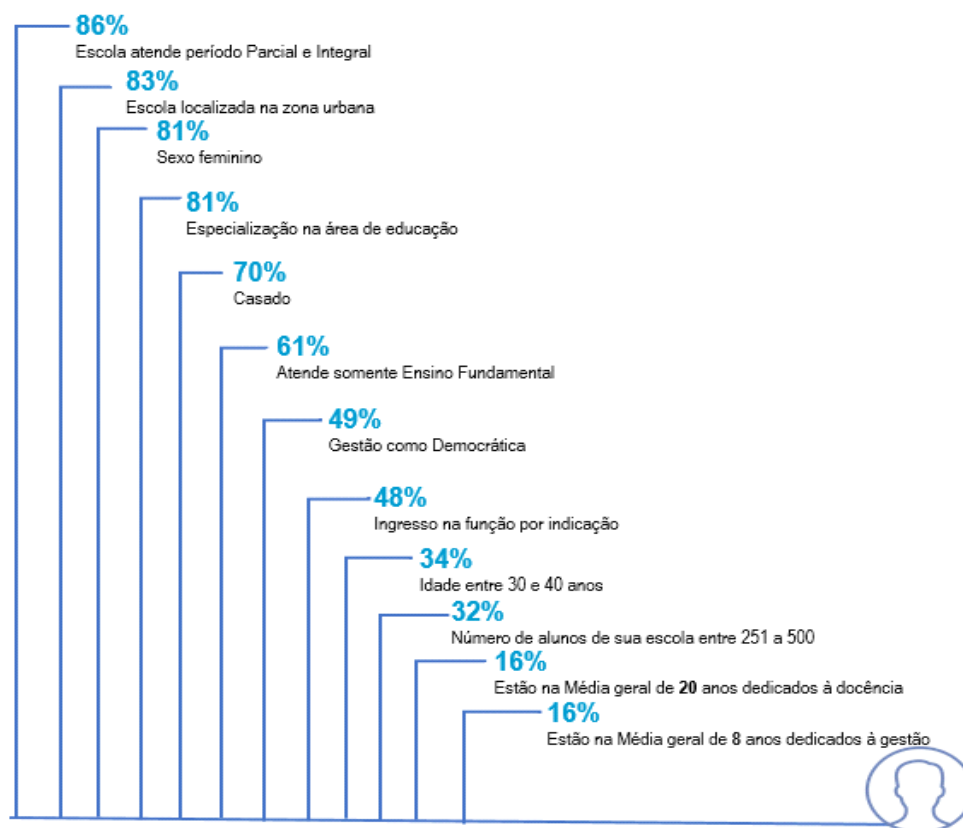
Identificação do gestor								
Sujeito	Idade	Gênero	Estado civil	Formação	Tempo docente	Tempo Gestão	Forma de seu ingresso na função de gestor	Escola Atende
G1	59	F	C	Especialização / Gestão	18	10	I	200
G2	58	F	C	Gestão Escolar/ Direito Educacional	9	10	I	1.300
G3	38	F	S	Magistério/ Pedagogia/ Letras/ Especialização Literatura	22	1	PS	581
G4	56	M	C	Normal/ Ensino Religioso	25	6	I	750
G5	42	F		Magistério/ Pedagogia/ Letras/ Especialização Psicopedagogia / Letras/ Arte	20	3	PS	437
G6	42	M	C	Pedagogia e licenciatura/ Especialização Geografia, Educação Especial	17	8	I	1083
G7	60	F	C	pedagogia Especialização Psicopedagogia	20	2	PS	1200
G8	43	F	C	Pedagogia e licenciatura	12	4	PS	480
G9	39	F	C	Pedagogia /Licenciatura /Especialização Psicopedagogia, Educação Especial, Gestão/ Ed. Infantil/ Direito Educacional.	20	12	I	700
G10	40	F	OUT	Pedagogia, Especialização, Gestão Educacional,	6	5	I	1.100
G11		F	C	Pedagogia Licenciatura, Especialização, Gestão Pedagógica/ Arte/ Direito Educacional	16	9	I	300
G12	38	F	S	Magistério/ Pedagogia / Licenciatura Especialização/ Letras	19	1	PS	1300
G13	51	F	C	Magistério/ Licenciatura/ Especialização Letras/ Pedagogia,/Psicopedagogia	31	14	I	1200
G14	41	F	C	Pedagogia	20	4	I	150
G15	43	F	C	Pedagogia/ Licenciatura/ Especialização Gestão Escolar	24	3	PS	700
G16	29	M	C	Pedagogia/ Licenciatura/ Especialização Português/ História	9	3	I	700
G17	39	F	C	Pedagogia	15	9	PS	240
G18	41	F	S	Licenciatura/ Especialização Em Gestão Escolar/ Geografia/ Física/ Mestrado em Ciências Ambientais.	20	5	PS	250
G19	53	F	OUT		12	5	I	300
G20	36	F	OUT	Licenciatura/ Especialização em Gestão Escolar/ Matemática	18	5	PS	700
G21		F	S	Magistério/ Pedagogia / Licenciatura/ Especialização Educação Especial/ Gestão/ Psicopedagogia	33	10	Conc. público	300
G22	35	F	C	Magistério/ pedagogia/ Especialização Psicopedagogia Gestão Escolar / Direito Educacional	15	1	PS	430
G23	33	F	C	Magistério/ Pedagogia, Licenciatura Especialização Gramática / Docência/ Mestrado	14	5	PS	800
G24	45	F	C	Magistério / Pedagogia	16	4	PS	430
G25	58	F	C	Licenciatura/ Especialização Gestão Escolar	22	12	I	1000
G26	52	F	OUT	Pedagogia/ Especialização Gestão Escolar	23	15	PS	500
G27	48	F	C	Pedagogia	17	1	I	1000
G28	51	F	C	Pedagogia/ Especialização Gestão Escolar/ Educação Especial/ Psicopedagogia	15	6	I	900
G29	38	M	C	Magistério/ Pedagogia Especialização/ Alfabetização E Gestão	18	4	PS	230
G30	50	F	C	Magistério/ Licenciatura/ Pedagogia / Especialização Psicopedagogia/ Gestão Escolar / Coordenação	30	10	I	300
G31	50	M	C	Licenciatura/ Especialização História/ Educação/ Administração	18	5	PS	1000
G32	40	F	C	Magistério/ Pedagogia/ licenciatura/ Especialização Psicopedagogia/Docência nos Anos Iniciais e Fundamental/ Gestão Educacional Especial e Inclusiva.	12	4	PS	1.100
G33	37	F	S	Pedagogia Licenciatura /Artes Visuais/ Especialização Ed. Infantil/ Psicopedagogia / Gestão Escolar.	18	4	PS	1100
G34	46	M	C	Magistério/ Pedagogia/ Licenciatura/ Especialização História	27	10	I	1300
G35	35	M	C	Magistério/ pedagogia/ licenciatura/ Especialização Educação/mestrado	18	10	PS	300
G36	49	F	OUT	Pedagogia	12	17	I	400
G37	38	F	C	Pedagogia	20	8	I	500

Fonte: A autora a partir do questionário- questões 15 a 19

#### 4.1 Perfil geral do gestor

A partir dos resultados obtidos, foram destacados os dados apontados com maior incidência entre os sujeitos, sendo composto assim o perfil do gestor da rede de ensino pesquisada, conforme se apresenta na Figura 20.

**Figura 20-** Perfil do gestor pesquisado segundo resultados de maior frequência observado:



Fonte: A autora a partir do questionário- questões 15 a 19

#### 4. 1.1 Gênero

A Figura 21 aponta a maior incidência de proporção de homens e mulheres que ocupam função de gestor na SME campo de estudo da presente pesquisa, é possível observar a predominância de gestores do sexo feminino são 30 (81,9%) gestores do sexo feminino e apenas 07 (18,9%) gestores do sexo masculino. Os resultados corroboram com dados observados no Censo de 2017, referente aos gestores de redes municipais de ensino, que também é de 81% a incidência de mulheres na direção de escolas. (INEP, 2017).

A feminilização da educação, apesar de seu crescimento exponencial é um fato recente na história do Brasil, considerando que foi apenas no início do século XX que as mulheres passaram a se dedicar à docência, em um momento de expansão quantitativa do ensino e da abertura deste para a frequência das meninas, gerando a necessidade de professoras para sua ministração

(ALMEIDA, 1988). Desta abertura para a docência, somado o fato da abertura de outras profissões aos homens fora deste espaço, pode-se dizer que atualmente a feminilização da gestão escolar é também um fato concreto na realidade da educação brasileira, em que se pode observar sua confirmação nos dados obtidos a partir da presente pesquisa, trazendo para esta gestão as suas principais características, como a própria necessidade de luta para conquista e manutenção de seu espaço, o olhar voltado para a família e o desenvolvimento de uma cultura de paz, como forma de luta contra as formas de opressão e exploração às minorias.

#### **4.1.2 Idade**

A Figura 21 mostra a maior incidência de gestores que apresentam idade entre 30 e 40 anos, 12 (34,29%); apenas 1 (2,86%) gestor possui idade inferior a trinta 30 anos; 11 (31,43) possuem idade entre 41 e 50 anos. Por sua vez, 09 (25,71%) gestores participantes do estudo apresentam idade entre 51 e 60 anos; e 02 (5,71%) não informaram a idade.

Na comparação entre os dados da pesquisa realizada pelo Censo (2017) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e os dados desta pesquisa é possível observar que 43% dos diretores das redes municipais do Brasil, se encontram na faixa de idade de 40 a 49 anos, sendo que os sujeitos desta pesquisa são relativamente mais novos.

Este dado aponta para o tempo aproximado que este profissional já passou no ambiente escolar, quer na regência de uma sala de aula, quer na gestão da escola, sendo um aspecto a se considerar no que diz respeito quanto à incorporação dos processos formativos já vivenciados, para a construção de sua formação continuada. Sendo que, nos gestores pesquisados, mais novos, suas necessidades formativas se ampliam, comparadas à média brasileira.

#### **4.1.3 Estado Civil**

Os dados obtidos para a questão relativa ao estado civil são apresentados na Figura 21. Dos 37 gestores, 26 (70,27%) declaram-se casados, 5 solteiros (13,51%), 5 identificaram-se como outros, e 1 (2,7%), não respondeu à questão.

Estas questões se relacionam à demanda de atribuições extra escola que este profissional enfrenta. Esta característica relacionada ao gênero do gestor, em sua maioria feminino, apontam para outras responsabilidades, disponibilidade de horários e mesmo a vivência em situações relacionadas aos aspectos familiares que trazem para a gestão suas influências. Algumas se relacionam à disponibilidade necessária que a função demanda, sendo que por vezes os horários de trabalho não são fixos, ultrapassando as 8 horas pré-determinadas, como será apresentado na análise das agendas dos gestores. Durante o percurso da pesquisa, optou-se pelo não aprofundamento das questões relacionadas a estes dados, devendo servir de base para outras discussões relacionadas a sentidos e significados.

#### **4.1.4 Forma de ingresso na função**

Na Figura 21, já apresentada, é possível notar que 18 (48,65%) dos gestores ocuparam suas funções a partir de indicações feitas pela SME e 18 (48,65%) por processo seletivo e apenas 1 (2,7%) por concurso público. Esta modalidade se deu apenas uma única vez e os concursados desta época já se encontram em fase de aposentadoria. O processo seletivo interno, com base nos critérios da Lei Complementar Municipal nº 180 de 2007, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município pesquisado, se deu apenas nos anos compreendidos entre 2013 e 2016, onde os candidatos deveriam ser professores estatutários da rede, preencher critérios de experiência em tempo de docência e gestão, devendo ainda apresentar um projeto de ação e passar por uma banca examinadora indicada pela SME. Os demais são selecionados por apresentarem boas práticas nas funções de vice-diretores e professores coordenadores da rede local.

Estes dados se assemelham aos demais gestores das redes municipais do Brasil (INEP-2017), que são 61% por indicação e apenas 6% por processo seletivo, não aparecendo a modalidade concurso público, e o restante por eleição e outras formas.

Observou-se na pesquisa, que os vice-diretores ascendem ao cargo de gestor também por indicação conforme seu perfil, identificado por suas boas práticas no tempo de parceria com o gestor da unidade escolar, e para sua

entrada na função, exige-se pré-requisitos, conforme apresentado na ordem interna da SME nº 11/2018:

- Licenciatura Plena em Pedagogia ou curso de pós-graduação na área nos termos vigente ou curso de gestão escolar com no mínimo 1.000 horas;
- Comprovação de experiência mínima de cinco anos no exercício do magistério;
- Ter concluído o estágio probatório; e
- Desenvolvimento profissional validado pelo diretor e supervisor da unidade a qual o professor leciona.

Observa-se ainda a instabilidade na função, mesmo após o preenchimento das exigências iniciais, as seguintes possibilidades de cessar a qualquer momento sua designação quando identificadas os seguintes aspectos:

- A pedido do servidor, mediante solicitação por escrito e anuência da SME;
- Por motivo de afastamento, a qualquer título, por período superior a 30 dias consecutivos ou 60 dias intercalados;
- À critério da SME.

Galvão (2012), aponta para a necessidade de se desvincular a função de gestor da prática de indicação, para que esta deixe de fazer parte dos quadros de “funções de confiança”, mas também deixando em evidência a falta de interesse de pesquisadores sobre o tema, trazendo a esta prática uma certa normalidade.

#### **4.1.5 Formação Acadêmica**

Na análise da formação acadêmica do gestor, dividiu-se o nível máximo de estudos obtidos por ele em seis indicadores: Magistério, Normal Superior, Licenciatura, *lato sensu* Especialização, *strictu sensu* Mestrado e Doutorado.

Considerando a ordem interna da SME pesquisada para a entrada de vice-diretor ao cargo, muitas vezes ocorrem indicações por parte do gestor, e observa-se como exigência de formação a Licenciatura Plena em pedagogia ou curso de pós-graduação na área, ou ainda curso de gestão escolar com no

mínimo 1.000h. Desta forma a Administração Escolar não se trata de exigência para o cargo.

#### **4.1.6 Experiência Profissional**

Dimensão relativa ao tempo de experiência docente, com indicadores para quantidade de anos dedicados à docência e a gestão escolar. Também traz a dimensão acerca da forma de ingresso na função de gestor, com indicadores para: concurso público, indicação/nomeação, eleição e processo seletivo.

A Figura 21 apresenta o tempo que o gestor dedicou à docência. Observou-se a maior frequência em 6 sujeitos (16,2%) compreendido na média geral da população pesquisada que é de 20,5 anos. Os demais dados ficaram porém com um percentual de 43% dos sujeitos pesquisados.

Analisando estes dados a partir dos estudos de Huberman (2000) sobre os ciclo de vida profissional docente, pode-se identificar que a maioria dos profissionais distribuídos entre 6 anos com 1 sujeito (2,7%) até 33 anos, também representado por 1 (2,7%) sujeito, havendo uma grande amplitude nesta distribuição

Comparando com a frequência dos gestores das redes municipais nacionais, (Censo, 2017), a frequência maior também está na faixa de 20 anos de docência,, enquanto tempo de docência, se encontram na faixa de diversificação da carreira compreendida entre 7 a 25 anos de atuação, justificando sua posição atual como gestor, o que busca novas formas de atuação na carreira. Este identificador parece apontar que a permanência na função específica de gestor, sendo em média de 8,5 anos de atuação, os demais sendo distribuídos desde 1 ano na função, com 4 (11%) dos gestores, até 1 (3%) com 17 anos, estando todos inseridos no ciclo de Huberman (2000). Destaca-se os iniciantes com apenas 1 ano de gestão como fase de entrada , em que as ações tem por foco a sobrevivência, a partir do “choque com a realidade”, quando o profissional se depara com os aspectos práticos e reais da função, passando a demonstrar a preocupação consigo, e com as dificuldades no “fazer”, percebendo as diferenças com as funções antes desenvolvidas, mesmo que na posição muito próxima como vice-diretor ou professor coordenador. Surgem, segundo Huberman (2000), as emoções relacionadas à exploração, à



descoberta, ao entusiasmo e a felicidade pela ascensão, mas que também se contrapõem à certa frustração pela realidade observada. Os demais, compreendidos entre 7 a 25 anos, vivem na visão de Huberman (2000) a fase da experimentação, marcada pela necessidade de diversificação, de atuação que busca atacar aberrações do sistema, de procura por mais autoridade, responsabilidade e prestígio, sendo que quanto mais se estabiliza na função, passa à busca de seguir as prescrições estabelecidas, partindo de emoções como motivação, dinamismo e necessidade de projeção, tendo como máxima o questionamento: “O que mais posso fazer?”, e à medida que o tempo avança, experimenta a sensação de rotina, de ânimo se extinguindo vivendo a crise de meio de carreira, onde seu questionamento interno passa a ser: “Será possível superar?”.

#### **4.1.7 Características do local de Trabalho**

Identifica as particularidades da escola onde desenvolve suas funções, identificadas em 4 dimensões: Localização da escola, com indicadores Urbana e Rural; Organização da escola, com indicadores Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Médio, EJA; Número de alunos e Período de atendimento aos alunos, com indicadores para Parcial e Integral.

Os resultados apontaram para maior incidência dos sujeitos na zona urbana 31 (83,7%) e 6 (16,2%) na zona rural. Quanto à organização da escola destaca-se o ensino fundamental, que compreende as salas de 1º a 9º ano da educação básica, sendo representado por 23 sujeitos (62,1%), seguidos por 7 (18,9%) que tem incluído o ensino infantil em suas escolas, que compreende salas para alunos a partir dos 4 anos, 5 sujeitos (13,5%) que atendem alunos de EJA - Educação de Jovens e Adultos em horário noturno para atender alunos adultos, que não completaram o ensino Fundamental I - ( 1º a 5º ano) em idade adequada e finalmente 1 sujeito (2,7%) que atendem em sua escola alunos do ensino médio.

Destaca-se a maior frequência com 12 diretores (32,4%) cujas escolas atendem de 251 a 500 alunos, ficando os demais distribuídos entre um número menor de alunos entre 150 a 250 alunos, 5 (13,5%) diretores têm identificados e

acima de 1.251 alunos com apenas 3 (8,15) diretores. É importante destacar que SME atende aproximadamente 42 mil alunos.

O Período de atendimento das escolas foram informados pelos gestores pesquisados como sendo de maior incidência a forma de atendimento que abrange alunos de período integral e alunos parciais em uma mesma escola, em 19 (51,3%) sujeitos. 13 (35,1%) apresentam períodos integrais e 4 (10,8%) apenas em período parcial.

Tardif (2014) traz em seus estudos a necessidade de observar as características do local e condições de trabalho profissional docente, aqui relacionada ao gestor, devido a sua complexidade e extensão da carga de trabalho, diversificada em função da localização física da escola com determinantes influenciados por locais distantes que se apresentam longe de equipamentos sociais, ou em estado de vulnerabilidade, relacionadas à questão socioeconômica das famílias, geralmente intensificadas nas periferias das cidades ou mesmo relativos à percursos de acesso sujeito à violência, ou mesmo de difícil acesso. O autor ainda apresenta as variáveis intervenientes relativas ao número de alunos atendidos pela escola, e seus diversos níveis influenciando a amplitude de exigências cotidianas da ação gestora, relacionadas às questões ligadas à administração escolar.

#### **4.1.8 Estilo de Gestão**

Como forma de análise dos dados obtidos junto às questões abertas relativas ao estilo de gestão, os resultados, foram classificados em 4 categorias, a saber: democrático, participativo, autocrático e colaborativo. Categorizou-se também as respostas em subcategorias, a partir de suas variações, buscando a compreensão a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), analisando seu valor informacional em sua unidade temática de observação manifesto nas palavras, aqui destacadas com grifos e destaques de suas frases.

Quando solicitados que respondessem sobre o estilo de gestão, a frequência maior se deu na categoria que considera o estilo democrático de gestão, com 18 (48,65%) sujeitos. Entretanto ao se declararem, indagaram-se, o que se pode inferir uma reflexão sobre suas formas de gestão

Acredito que seja democrática apesar de algumas vezes levar em consideração os diferentes níveis de maturidade e de desenvolvimento das pessoas. (G8)  
 Meu Deus!! Acredito e procuro ser democrática.” (G11)  
 Acho que minha liderança é democrática. (G37)

Os participantes da pesquisa, em seus depoimentos atribuem qualidades ao estilo de gestão como forma de justificar a prática democrática de gestão.

[...]me identifico com o trabalho justo, compreensivo, exigente, cooperador, democrático. (G16)  
 Comprometimento com vidas qualidade de vida, aberto a tudo que se faz necessário para construção de um ser melhor a todos. (G24)  
 Honesto, comprometido, minhas atribuições os meus exemplos e esses os meus pré-requisitos. (G30)  
 Sou Comprometido comprometida e tenho espírito de equipe. (34)

Outras respostas trazem como destaque características pessoais do profissional como estilo de gestão:

Humano e racional. (G3)  
 Humano e justo. (G20)  
 Sou uma gestora disposta a conversar, a ouvir e procuro sempre discutir com toda equipe os assuntos importantes. (G22)  
 Me preocupo com o bem-estar de todos a minha volta e sou transparente no que concerne à rotina escolar. (G36)

Nestas respostas, os gestores designaram ter uma gestão de estilo participativo, mas enfatizaram os aspectos relativos as suas qualidades pessoais. Os atributos ressaltados como forma de apontar para uma gestão democrática e participativa, nos leva a inferir que a visão que se tem de um gestor democrático é que o mesmo deva ser um ser de espírito elevado, desvinculado de práticas administrativas, orientadas para a construção da corresponsabilidade de decisões e ações que possibilite a gestão partilhada.

Foram identificados maiores traços de gestão democrática quando esta é relacionada à participação, mobilização e construção coletiva, conforme depoimentos a seguir:

Eu me identifico com uma liderança democrática onde a equipe como um todo trabalha com o mesmo objetivo. (G9)  
 É o gestor que convida a comunidade escolar a participar de um projeto coletivo, é ele quem mobiliza e articula as pessoas a

construir juntos as normativas, a função social e os processos democráticos que possibilitam que todos sejam corresponsabilizados e trabalhem juntos na construção de uma educação de qualidade. E acredito que é este o gestor que venho buscando ser, portanto me identifico com uma liderança democrática. (G27)

Ainda se observou a presença de indicações de uma gestão legalista:

Sou muito responsável e gosto de liderar. Delego bem as funções, mas supervisiono tudo para não ter que responder por coisas feitas de maneira errada ou de qualquer jeito. (G17)  
Acho que sou uma gestora de postura mais rígida, com maior propriedade para o funcionamento e qualidade da escola. (G18)  
Influenciador, condutor de pensamentos, dirigente, estimulador, formador. (G25)

A ideia de controle, falta de confiança e domínio da forma “correta” de desenvolvimento de ações perpassa as falas, não sendo identificado traços de liderança democrática, demonstrando assim uma postura mais diretiva frente aos aspectos legais. Ainda se destacam características ligadas a uma gestão burocrática, sendo destacado o cumprimento do prescrito:

**Híbrida**, ouvir, debater, **formalizar e cumprir lei e diretrizes** de órgãos superiores e **decidir** quando preciso. (G15)

As respostas aqui demonstram a valorização do cumprimento do estabelecido, até mesmo na repetição da forma como são descritas as funções da gestão na legislação municipal pertinente.

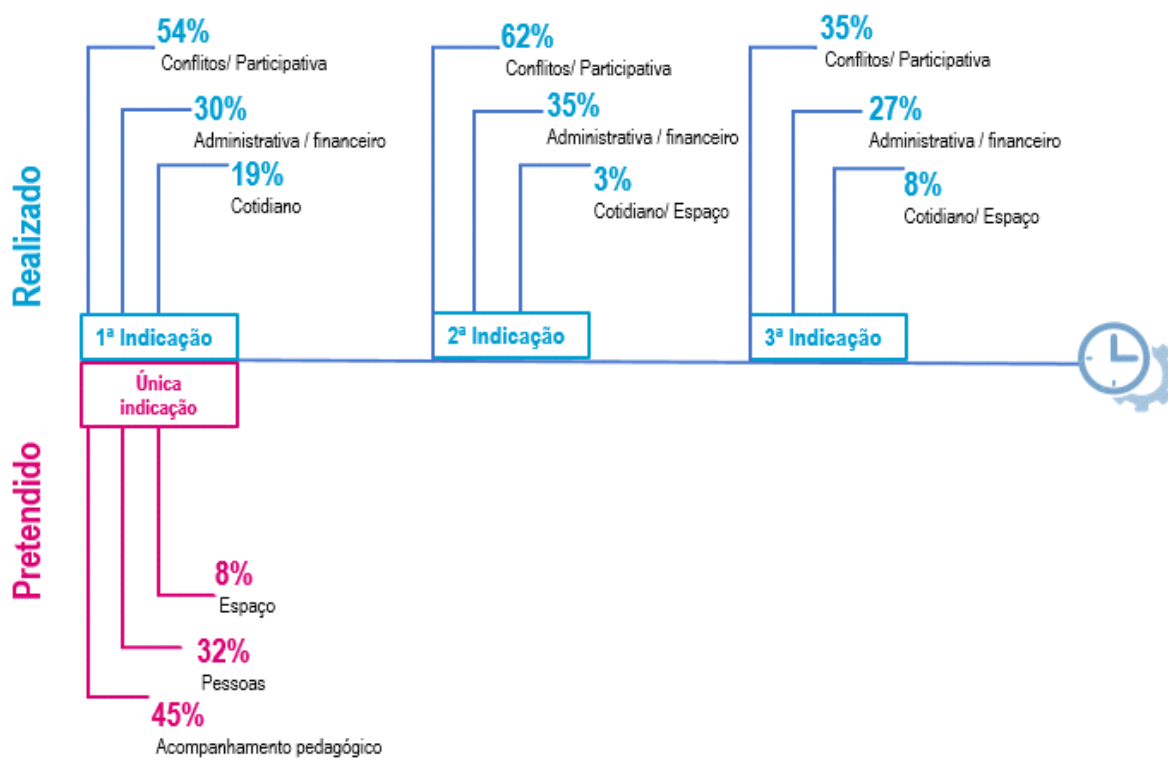
## 4.2 Cotidiano do gestor

Nesta sessão, aborda-se a periodicidade das ações que fazem parte da rotina do gestor no desenvolvimento de suas funções e atribuições legais. Para tanto, analisa-se os fatores relativos ao tempo destinado a realização da atividade, sua identificação de importância, impedimentos para sua atuação, grau de dificuldade para sua execução, nível de satisfação em sua realização, fonte e frequência de auxílio para resolução, periodicidade de execução.

### 4.2.1 Tempo destinado a realização da atividade

Quando indagados sobre as funções que mais consomem o seu tempo na escola, indicaram como principais ações as atividades categorizadas como Gestão de Pessoas, Gestão Administrativa, Gestão Democrática Gestão do Cotidiano e Gestão Pedagógica. Os resultados com maiores frequências são apresentados na Figura 21: Atividades que consomem maior parte do tempo e as que gostaria de ter uma atuação mais efetiva:

**Figura 21** - Atividades que consomem maior parte do tempo



Fonte: A autora (2019) a partir do Questionário- questões 1 e 2

As respostas às questões que mais consomem o tempo do gestor foram organizadas em categorias para sua análise, descritas em três indicações, conforme o maior tempo gasto para o primeiro, segundo e terceiro lugar. Já para a indicação das atividades pretendidas para sua atuação, foi indicada apenas uma opção.

Observa-se que as questões relacionadas à gestão de pessoas, que envolvem as relações necessárias à mediação de conflitos, à construção de mecanismos de participação, ao acompanhamento de ações dos diversos atores da comunidade escolar, se destacam tanto nas ações realizadas, na 1ª opção 20 gestores (54%), como 23 (62%) na segunda e 13 (35%) na terceira opção,

assim como aparecem nas ações pretendidas, sendo a indicação de 28 gestores (77%) nos levando a inferir sobre a falta de clareza de sua definição pois se já é o que o gestor mais se dedica, como poderia configurar como ação que mais gostaria de fazer e se vê impedido?

Vê-se a semelhança em suas falas, nas ações que mais se dedica:

Atendimento a pais, alunos e comunidade (G5) / Mediação de conflitos (G12); Intervenção disciplinar em sala de aula (G20); Acompanhamento da rotina escolar em aspectos pedagógicos(G35).

Ações pretendidas, nas quais gostaria de estar mais envolvido:

Atividades relacionadas a alunos, relacionadas ao professor, referentes ao pedagógicos orientações na didática relacionamentos socioemocionais (G5); Organização e acompanhamento pedagógico da escola (G6); Acompanhamento do programa do ensino integral e atendimentos a professores (G32).

Estes registros suscitam a possível necessidade de se desenvolver ações para o estabelecimento de protocolos fundados em técnicas de condução, para a solução de problemas, ou de execução de tarefas de forma que aconteçam, como é pretendido, sem, contudo, que venham a consumir tanto tempo do gestor, liberando-o para outras ações pretendidas.

A inquietação apresentada nas ações pretendidas está ligada às questões pedagógicas, isso revela a preocupação com resultados, visto ser responsabilizado pela qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e das práticas pedagógicas. Porém também pode-se indagar se não seria esta uma dimensão que pertence à zona de maior domínio do gestor, que em sua essência é um professor que apresentava boas práticas em sala de aula, daí resultando sua ascensão à função de gestor, das quais as competências necessárias, muito divergem às dominadas em suas ações enquanto professor, e por isso seu anseio em atuar com maiores chances de satisfação e sucesso. A posição conservadora dos gestores é tratada na pesquisa de Amorim (2017), onde evidencia sua permanência numa posição de segurança, devido à limitação de sua formação apesar da complexidade de seus papéis.

Cabe ressaltar que o acompanhamento pedagógico, em primeira instância, compete ao coordenador pedagógico, que compõe a gestão da escola com funções específicas ligadas às ações de professores e alunos em suas especificidades, relacionadas às questões de ensino e aprendizagem, cabendo ao gestor acompanhar diretamente este profissional. Sua ação neste caso, não seria diretamente nas questões das rotinas pedagógicas, mas em ações macro, ligadas a seu planejamento, avaliação e monitoramento, conforme as exigências da dimensão da gestão pedagógica.

Na análise das respostas com maior incidência, referente as ações que consomem maior parte do tempo, os gestores também apontaram nas 3 indicações, às questões relacionadas à dimensão administrativa / financeira, sendo 30% na primeira indicação, 35% na segunda e 27% na terceira indicação, sendo as demais distribuídas em ações diversas, não aparecendo contudo nas indicações de ações pretendidas, contraditoriamente como ação diretamente vinculada à sua função.

Ações indicadas relacionadas às questões administrativas, foram assim citadas, como de maior gasto de tempo:

Papelada referente ao programa PDDE (G26); Serviços fora da escola: entregar documentos na SME, compras das verbas do PDDE(G35), Documentação (G34), registros financeiros, pedagógico(G25), Análise de documentos (G14) / Burocrática (APM- Plano de gestão- transporte escolar em sua logística)(G22).

Esquinsani (2015) apresenta a reflexão da falta de conhecimento das minúcias do funcionamento interno das escolas devido à falta de publicidade oficial dos atos da gestão escolar, em que as escolas não expõem todo seu cotidiano nos documentos oficiais, que por apresentarem um detalhamento com rigor técnico, e sendo geralmente referente à ações que seguem um protocolo específico para sua intervenção, não trazem a público o que de fato toma o tempo do gestor em suas ações cotidianas, “deixando patente apenas o que é necessário ou requerido”. Estes registros, segundo Esquinsani (2015), também não apontam para as especificidades das ações de cada escola, mesmo que pertencentes a uma mesma rede de ensino.

Vieira (2016), aponta para uma gestão que valorize seu aspecto macro, relativo às questões administrativas ou burocráticas, quando aponta para a necessidade de aprofundamento nos fundamentos da administração fortalecendo a necessidade de superação de conceitos e práticas tradicionais, buscando ações que oportunizem mais o protagonismo do gestor, por intermédio de uma descentralização administrativa, ressaltando desta forma os vínculos entre a qualidade da educação e a eficiência da gestão, envolvendo excelência nas práticas de gestão e observáveis na relação do gestor com seu cotidiano.

Apresentando as questões administrativas como complementares, e não mutuamente exclusivas, Paro (2015) ressalta as questões relativas ao cotidiano do gestor como aspectos que se fundem, pois os fins da escola que são pedagógicos necessitam de ações administrativas como ferramenta, e a intencionalidade de todas as ações administrativas em sua essência, devem ter um potencial pedagógico.

No que se refere à preferência por questões pedagógicas, podemos vê-las identificadas nas falas dos gestores, quando indagados pelas ações que gostaria de dedicar mais tempo, como:

Conseguir entrar mais em sala de aula realizar observações semanalmente; (G11)

Acompanhar mais as aulas e a eficácia da proposta pedagógica;(G16)

Gostaria de conseguir assistir as aulas colaborando na prática de sala de aula principalmente dos professores PIII ;(G17)

No acompanhamento pedagógico, isto é, no acompanhamento das aulas; (G21)

Acompanhamento pedagógico. Parar para observar as aulas; (G29)

Acompanhamento de sala de aula;(G31)

No entanto, como nos traz Paro (2010), Lück (2011), Sardinha (2015) e Souza (2006), apesar de presente no discurso, vê-se na prática, como já apresentado, que as ações pedagógicas se distanciam da agenda do gestor, que se vê envolvido em atuações emergenciais, pela falta de um compartilhamento da gestão com a comunidade escolar, expresso na devida gestão democrática e mesmo da necessária ampliação da visão para além das questões administrativas, impondo assim a este, um cotidiano marcado por

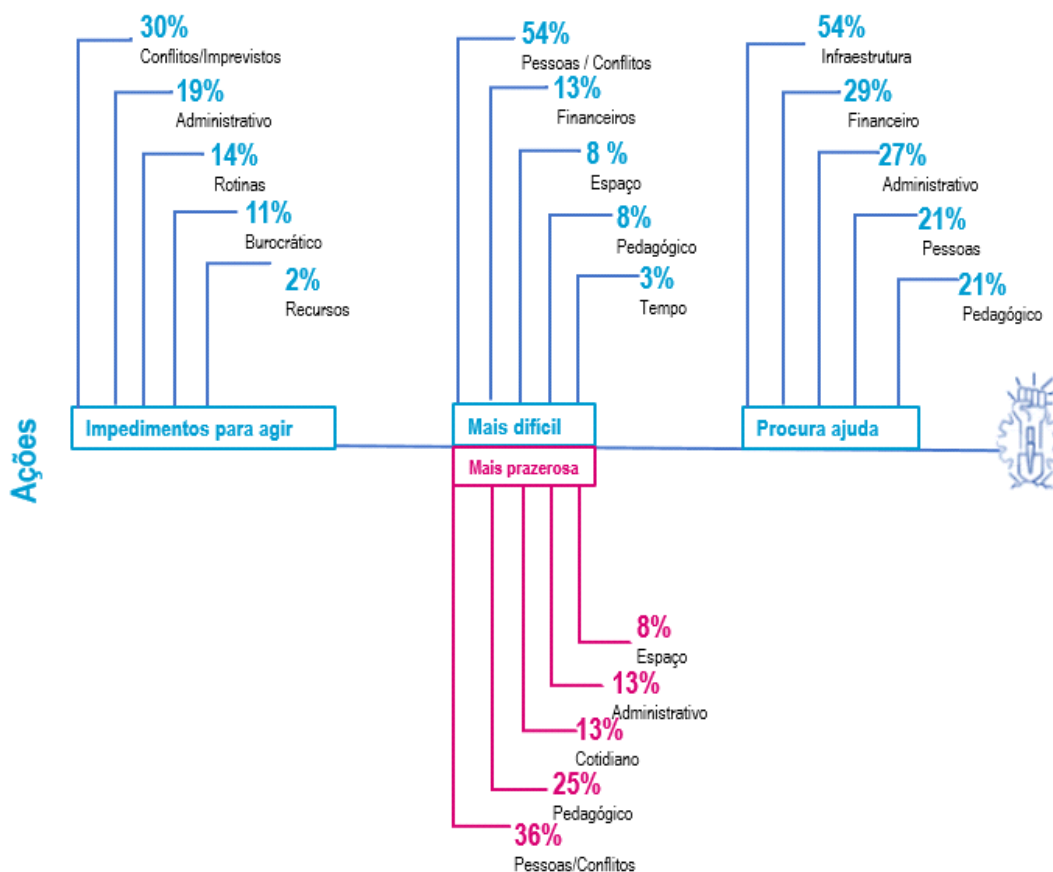


estas contradições e vulneráveis à desarticulação e fragmentação (JUNQUILHO, 2012).

#### 4.2.2 Impedimentos para uma atuação mais efetiva na ação pretendida

Quando indagados em relação aos impedimentos que dificultam a concretização das ações pretendidas na escola, os gestores apontaram novamente às questões ligadas a gestão de pessoas com 30% de indicação, confirmando as três indicações de atividades que mais consomem seu tempo. A indicação é seguida por questões ligadas à dimensão administrativa com 19%, dimensão burocrática com 11% e apenas 2% ligadas a questões de recursos financeiros, como se vê na Figura 22:

**Figura 22 - Ações cotidianas do gestor**



Fonte: A autora a partir do Questionário, questões 2-4-5

O reconhecimento da dificuldade em lidar com as questões administrativas podem se relacionar às práticas da gestão, ao excesso de demandas identificadas e manifestadas em alguns registros:

a mais difícil, em virtude da demanda que o gestor tem de atribuições administrativas, [...]. O acompanhamento dos alunos poderia ser mais efetivo se não fosse o gestor responsável e necessário para a realização das atividades/ formulários / e outras demandas administrativas. (G10) APM, devido a burocracia (G6) prestação de contas e compras com PDDE. Motivo pelo qual vim de um cargo que não tinha tal atividade e a burocracia ocupa tempo elevado para realização. (G22) Administrar APM. Devido ao controle de datas exigido pelo município. (G21) Fazer a gestão do tempo. Porque as vezes acho pouco tempo para muitas tarefas embora consiga cumprir os prazos e fazer o que precisa ser feito. G (35)

Chiavenato (2014) salienta a ação do gestor em evidenciar as características necessárias do trabalhador em favor do alcance dos objetivos da organização, cabendo a ele identificar as potencialidades de cada um, de forma que que possa vir a contribuir com a formação de uma boa equipe de trabalho. Relacionando assim a gestão de pessoas como aspecto fundamental para o alcance dos objetivos da administração, trazendo para a ação aspectos relacionados à sua cultura, inteligência, energia, vitalidade, ação, pró ação, enfim, todos os aspectos humanos postos a favor da organização. Assim entendidos, a gestão de pessoas não pode configurar como elemento dificultador da administração, mas sim como ferramenta para sua efetivação. A gestão de pessoas deve estar à serviço da boa administração, como único meio para o alcance dos objetivos propostos, onde o gestor busca em seu cotidiano agregar, aplicar, recompensar, desenvolver, manter e monitorar pessoas com a intencionalidade de realizar as ações necessárias para o alcance de seus fins. Entendendo assim, como destacam Paro (2010) e Lück (2015), a administração como atividade meio porém “orientada a um fim”, que se torna a mediadora dos recursos objetivos e subjetivos, necessários para seu alcance, desvelando na gestão de pessoas, o caráter eminentemente político da gestão, principalmente quando os objetivos a serem alcançados são divergentes dentre aqueles dos quais se esperam as ações para sua concretização, surgindo a necessidade de mediação de “conflitos”, entendida aqui como divergência de interesses, comum

nas organizações, devido à complexidade e diversidade das pessoas que ali atuam.

#### **4.2.3 Atividades do gestor em seu cotidiano que considera como mais difícil**

A complexidade para gerir pessoas é confirmada na indicação em destaque com 54%, apresentado na Figura 23, como resposta à questão de qual atividade o gestor considera ser a mais difícil. Seguida com um percentual menor as questões ligadas a gestão financeira com 13%, 8% para as ações relacionadas à gestão de espaço e também 8% apenas para as questões pedagógicas, seguida da gestão de tempo com 3% das respostas.

Paro (2016) trata da necessidade da aplicação de conceitos da administração na rotina do gestor como meio para desenvolver ações planejadas, de forma que estas possibilitem ser monitoradas, controladas e avaliadas, para que por intermédio de sua análise e reflexão, possam ser modificadas para o alcance de objetivos. Sendo assim, o domínio de ferramentas da administração se apresentam como base para atuação gestora voltadas a implementação de políticas públicas para a qualidade do ensino, que para isso implicam muitas vezes no aumento de sistemas de controle que aumentam a burocracia já existente na escola, demandando tempo e conhecimento do gestor para atender estas demandas.

Neste sentido, ao relacionarmos as respostas apresentadas com os estudos de Lück (2015), Souza (2007), Rodrigues (2016), e Galvão (2012), destaca-se as deficiências da formação inicial dos gestores para o exercício de sua função, devendo esta ser de caráter mais político-pedagógico do que propriamente técnico-administrativo, para dar conta das dificuldades por eles apresentadas, ligadas em sua maioria à gestão de pessoas e seus conflitos, porém sem que deixe de dominar conhecimentos sobre fundamentos e direitos da educação, sobre os princípios das políticas educacionais, de gestão e organização da educação e seu planejamento, até mesmo à aspectos técnicos ligados ao fluxo escolar e metas de aprendizagem, relacionadas às indicações de aspectos administrativos e pedagógicos.

#### 4.2.4 Atividade que o gestor faz no cotidiano e considera ser a mais prazerosa

Uma outra contradição identificada e exposta na Figura 23, tem relação à resposta dada às questões identificadas como sendo as mais prazerosas para o gestor desenvolver em seu cotidiano. Vê-se a gestão de pessoas se despontar como primeira indicação com 36% das respostas, trazendo destaque para esta dimensão como sendo tanto a causa de impedimento de uma melhor atuação, como também considerada a mais difícil, como a que menos se procura ajuda, porém como a mais prazerosa para o gestor, como se vê em alguns registros:

Acompanhar a parte pedagógica da U.E. porque é satisfatório ver os avanços adquiridos no âmbito escolar. (G1)

Resolver conflitos entre alunos. Como essa escola é de fundamental I, os conflitos são menores e prazerosos de solucionar (G36)

o contato diário com a criança, ouvir suas histórias, alegrias e angustias. Considero importante estar junto aos alunos e ouvir o que ele tem a dizer (G37)

Caminhar pela escola para conversar com os alunos e professores (e funcionários). É bom ter contato direto com a comunidade. (G3)

O que mais gosto é ver a escola no cotidiano quando os problemas são resolvidos e podemos partilhar os resultados. Gosto de acompanhar o cotidiano dos alunos também, mas nem sempre consigo. (G18)

Santana (2012) investiga a presença ou ausência de satisfação no trabalho dos gestores, trazendo à tona o questionamento sobre a percepção dos gestores e sua influência nas questões relacionadas à sua prática, identificando a satisfação e motivação como fator diretamente relacionado à qualidade da ação deste profissional, sendo necessária a capacitação do gestor neste sentido, como fator primordial para o alcance de sua satisfação profissional. Lück (2009) traduz esta relação entre satisfação na realização e preparo técnico para sua realização quando afirma ser a ação do gestor “ [...] tão limitada quão limitada for sua concepção sobre educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola.” (LÜCK, 2009, p.15). O preparo profissional, construído pelo domínio dos fundamentos da ação, traz a segurança

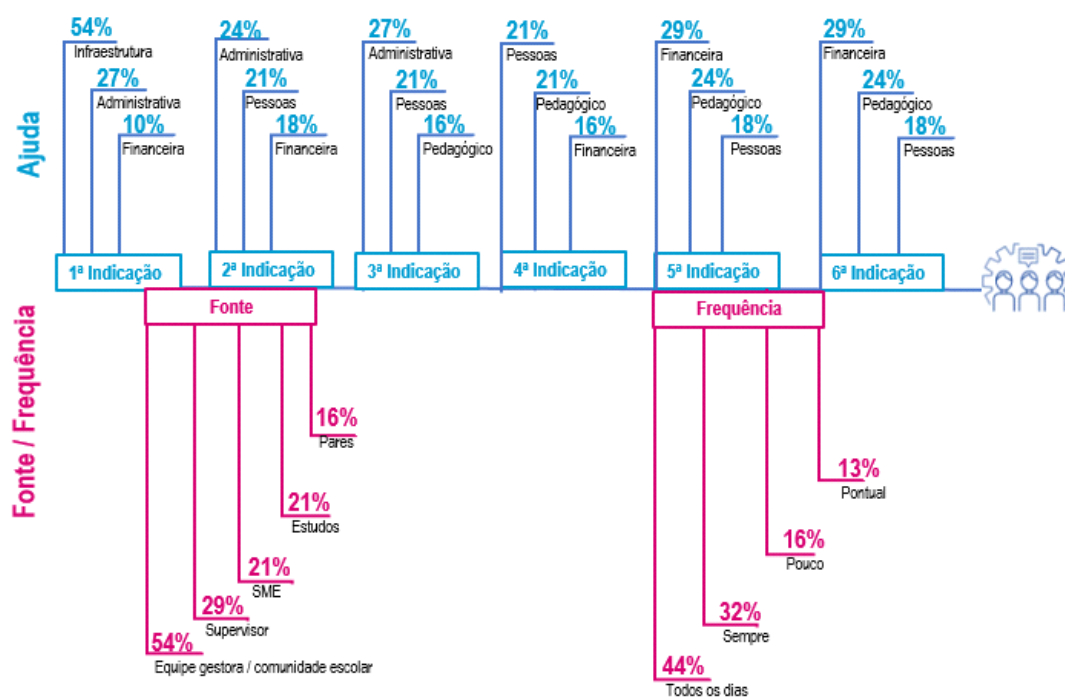
para a ação e a devida satisfação ao se perceber que estas geraram resultados positivos para seu trabalho.

#### 4.2.5 Tipos de problemas que geralmente o gestor procura ajuda

Em 1º lugar a procura por ajuda se referem a questões de infraestrutura, com 54% das respostas, o que provoca o questionamento se a gestão de pessoas é a identificada como a de maior impedimento para o desenvolvimento de ações e como a mais difícil de se lidar porque não seria a que mais o gestor procuraria ajuda para desenvolvê-la? Por que dar destaque à ajuda para resolver as questões de infraestrutura se ela não aparece nas questões anteriores como em destaque? A gestão de pessoas aparece somente na 4ª posição, com 21% das indicações, quando o gestor responde a questão relacionada às questões em que ele mais procura ajuda.

Na Figura 23 se apresentam em destaque os tipos de problemas apontados pelo gestor, para qual ele procura ajuda e ainda as fontes desta ajuda bem como sua frequência.

**Figura 23** - Tipos de problemas que o gestor procura ajuda / Fonte e Frequência



Fonte: A autora a partir do Questionário, questões 3-6

Os dados revelam ainda que as questões administrativas ganham destaque na primeira indicação com 27%, na segunda indicação com 24% e na terceira indicação com também 27% de indicação.

O supervisor de ensino, profissional com segunda maior indicação com 29% das indicações, sendo que nesta rede de ensino, a periodicidade de sua presença na unidade gira em torno de 1 vez por semana em média. A secretaria de educação, com seus diversos setores aparecem em 3º lugar com 21% das indicações e os demais pares em 5º e último lugar com 16%. Destaca-se a prática de se recorrer a estudos na 4ª posição com 21% das indicações, ou seja, 8 gestores que buscam em fontes teóricas e ou literárias a resolução de seus questionamentos, o que poderia nos dar sinais de um caráter autônomo para a tomada de decisões, considerando que um sistema de ensino se fundamenta em regras, legislações e fundamentações teóricas em sua maioria já estabelecidos, que servem de suporte para a tomada de decisões do gestor, resultado de uma maior capacitação técnica para o exercício cotidiano. Os pares aparecem com apenas 16% revelando que as dúvidas são solucionadas no interior da escola, em sua maioria. Os estudos, que poderiam se relacionar com a sua formação continuada, aparece com 21% de indicação.

Gatti (2013) contribui com esta análise, na medida que coloca a formação continuada do gestor a partir de uma relação de diálogo, com seu formador, onde expondo suas fragilidades e discutindo com ele a construção de seu aprendizado, a partir das situações vividas, desenvolvendo assim as competências necessárias para qualificar suas ações, sendo esta construção um ponto estratégico para o fortalecimento de uma escola de qualidade, tendo em vista o momento de crise em que a atual formação inicial dos gestores se apresenta.

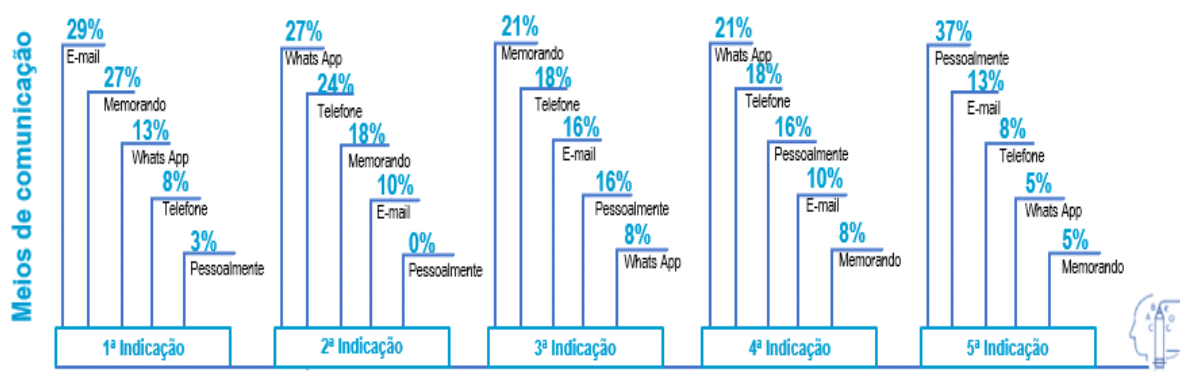
Souza (2017) aponta para a manutenção da necessidade formativa do gestor em sua estrutura, quando a busca por orientações se mantém em colegas mais experientes, tornando o empirismo como prática usual, muitas vezes reproduzindo repetidas vezes estas práticas copiadas, sem a devida reflexão de seu contexto ou mesmo da necessidade ou não, de sua aplicabilidade diante de diferentes situações, e acabam por generalizar uma ação acrítica, desmotivando a tentativa de buscar novas soluções para os antigos e recorrentes problemas,

de forma inusitada e adequada à realidade em contexto. Por sua vez, quando necessitam de soluções que exigem do gestor um maior conhecimento técnico, ou mesmo que demandem um maior discernimento da situação que envolva responsabilização legal pelas decisões, se limitam a buscar orientações em seus superiores que lhes trazem as “determinações”, como forma de embasamento de suas decisões.

#### 4.2.6 Formas mais frequente de comunicação com a SME e sua periodicidade

Quando indagados em relação às formas de comunicação com a SME usadas no cotidiano, aos gestores foi proposto uma ordenação dos meios apresentados para que os enumerassem conforme sua utilização, sendo a 1ª indicação a forma mais utilizada. As respostas se apresentaram conforme a Figura 24 apresenta:

**Figura 24** - Meios de comunicação com a SME mais usuais



Fonte: A autora a partir dos dados do Questionário, questão 7

Nesta análise podemos perceber que 77% da comunicação com a SME, indicadas por seu maior uso, se estabelece por meios virtuais, como e-mail com 29%, memorando com 27%, *Whats App* com 13%, telefone com 8% e apenas pessoalmente com 3% das indicações, se confirmando nas indicações subsequentes a maior indicação para meios virtuais.

No que se refere a periodicidade com que os gestores mantêm contato com a SME, em suas diversas repartições, podemos perceber pelo maior

número de frequência (F) das indicações, que o contato diário se faz mediante as relações com o supervisor escolar 5F, e pelo setor de protocolo de documentos , 5F. Semanalmente aparece o setor de protocolo, como maior indicação, com 21F e novamente é apontado o supervisor escolar com 18F, em igual indicação o setor de controle de merenda 18F. Quinzenalmente aparece como maior frequência do supervisor escolar com 13F, sucedido dos setores de pagamento e convênios com 10F cada. Mensalmente é apontado o setor de convênios com 23F, sucedido pelo setor de pagamento com 21F e obras com 18F. Apontado como não sendo comum o contato, aparece o gabinete do secretário com 35F, seguido do setor de segurança com 30F e o setor de transporte com 27%, conforme se vê na Tabela 2:

**Tabela 2 - Periodicidade dos contatos com os setores da SME**

<b>Local</b>	<b>DIARIAMENTE</b>	<b>SEMANALMENTE</b>	<b>QUINZENALMENTE</b>	<b>MENSALMENTE</b>	<b>NÃO É COMUM</b>
8.1 Gabinete do Secretário	0	0	0	2	35
8.2 Coordenação Pedagógica	3	4	9	14	7
8.3 Supervisão Escolar	5	18	13	1	0
8.4 Assessoria de Projetos Especiais encaminhados para participação da escola (Ex: Trovas; CCR; Horta, etc.)	0	1	1	10	25
8.5 Assessoria do Programa de Escola Integral	1	12	7	12	5
8.6 Assessoria Financeira/APM	3	10	7	14	3
8.7 Assessoria de Matrículas	0	6	6	16	9
8.8 Assessoria de Manutenção e Obras	1	5	8	18	5
8.9 Assessoria de Merenda Escolar	1	18	3	12	2
8.10 Assessoria de Gestão de Pessoas/ Pagamento	0	4	10	21	2
8.11 Assessoria de Gestão de Pessoas/Atribuição	0	2	1	15	19
8.12 Assessoria de Almoxarifado	0	0	1	14	22
8.13 Assessoria de Transporte	2	1	2	5	27
8.14 Assessoria de Compras/FNDE	1	2	3	7	24
8.15 Assessoria de Convênios	0	2	10	23	3
8.16 Assessoria para Portadores Necessidades Especiais	0	5	7	14	11
8.17 Assessoria de Mediação de Conflitos	0	0	3	10	24
8.18 Assessoria de Tecnologia de Informática	0	0	0	11	26
8.19 Assessoria de Segurança	0	1	1	5	30
8.20 Protocolo de documentos	5	21	3	1	0

Fonte: A autora a partir dos dados do Questionário, questão 8



Apesar da grande frequência de indicação dos meios de comunicação com a SME se apresentarem como virtuais, há um grande número de frequência para o setor de protocolo de documentos sendo apontado com contatos diários para 14% dos gestores e 57% para contatos semanais, ações que são citadas nos dados que apresentam as demandas dos setores enviadas via e-mail para as escolas, e os que trazem as ações em seus diários. O maior contato do gestor com a SME se dá pelo supervisor escolar, sendo este justificado por fazer parte da composição do trio gestor das unidades de ensino, como par mais experiente, representante da SME e assim, sendo mediador e articulador das políticas estabelecidas pela secretaria de educação, e ainda, já apontado como importante fonte de consultoria, a quem o gestor recorre diariamente, onde pode ser observada a frequência das consultas para esclarecimentos.

Lück (2015- 2009) colabora com esta análise, ressaltando a necessidade formativa do gestor ter domínio quanto aos aspectos relacionados à sua “atividade-meio” como forma de sustentação para suas ações administrativa e burocrática, fundamentais para a gestão das diversas dimensões de seu trabalho na escola, buscando sua formação para a autonomia, em que mesmo pertencendo a uma mesma rede de ensino, tenha elementos para desenvolver práticas distintas conforme a realidade de sua escola sem contudo depender da frequente manifestação de seus superiores.

Um dado se destaca na observação das estruturas burocráticas apresentadas, relativo à frequência mínima de 2 gestores (5%) apontarem presença no gabinete do secretário de educação. Esta informação, apresenta um distanciamento dos gestores da sua liderança maior, mesmo considerando uma rede que apresenta 50 gestores de escolas de ensino fundamental, em que a rotina destes envolve o comparecimento na SME, para protocolo de documentos, onde está localizado este gabinete, em frequências diárias ou semanais. Esquinsani (2015), aqui contribui com os resultados de sua pesquisa, apresentando o distanciamento presente na relação entre as escolas e, especialmente, o seu órgão administrativo do sistema, no caso, a Secretaria Municipal de Educação. Uma maior aproximação proporciona reconhecimento, valorização e alinhamento das expectativas, principalmente pela similaridade das funções, respeitadas as proporções hierárquicas, ambos são gestores e, em linhas gerais, compartilham dos mesmos objetivos educacionais. Num ambiente

organizacional produtivo seus administradores entendem que o sucesso do seu trabalho “é vital para a vida em sociedade” (CHIAVENATO, 2004).

### 4.3 Tarefas Diretivas

Nesta categoria considera-se as características da modalidade da gestão relacionada às características pessoais do gestor na ação cotidiana, possibilitando a identificação de seu estilo de liderança. Serão observados os aspectos relacionados à gestão democrática participativa e a gestão de pessoas.

Na Tabela 3 vemos a tabulação das respostas dos gestores, quando indagado se ele realiza reuniões periódicas com os grupos apresentados, se ele tem alguém com quem divide esta tarefa, que papel desenvolve nestas reuniões e quais os objetivos as reuniões.

**Tabela 3** - Tarefas Diretivas relacionada à gestão democrática participativa

Grupo	Participa de Reuniões	Corresponsável	Papel exercido	Objetivos das Reuniões
Professores	93%	46% PC 33% Vice	54% Liderança 32% Mediador	51% Pedagógicos 35% Gestão de pessoas 26% Administrativo
Alunos	32%	19% Vice 9% PC	27% Mediador 19% Líder orientador	64% Monitorar/Acomp. Pedag. 32% Mediar 13% Informar
Comunidade	37%	57% Vice 24% PC	38% Líder orientador 27% Mediador	30% Informar 22% Orientar 21% Rotina 19% Interagir

Fonte: A autora (2019) a partir dos dados do Questionário, questões 11; 11.1; 11.2; e 11.3

As informações apresentadas revelam que os gestores participam de forma mais efetiva em reuniões com os professores com 93% de frequência, seguidos de 37% junto à comunidade e 32% com os alunos. Destaca-se que mesmo sendo de baixa frequência as reuniões com a comunidade, esta tarefa é em sua maioria dividida com os vice-diretores, porém o gestor considera que assume um papel de liderança nestas reuniões, 38%. Já com os alunos, a ação é dividida com o PC - professor coordenador, e o papel do assumido com maior frequência é de mediador. Com relação aos professores, a ação é dividida com

o PC, sendo que nesta rede pesquisada as reuniões de HTPC junto aos professores é de incumbência deste profissional, porém o gestor se vê no papel de liderança na reunião com os professores. Os objetivos apontados para nas reuniões destacam o papel do gestor na liderança, como se vê:

Nas reuniões com os professores:

Estabelecer diretrizes para melhores resultados pedagógicos. (G1)  
 Pedagógico, organização de festas, indisciplina, assuntos administrativos. (G23)  
 Passar informações, /orientações, dar suporte /a fim de/ garantir um bom trabalho docente. Acompanhar a rotina da escola e analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos/ turmas diariamente para não perder o foco. (G28)  
 Assuntos administrativos, organizacionais e institucionais. (G31)  
 Semanal para trabalhar assuntos encaminhados pela SME. (G14)  
 Busca de estratégias para a resolução de problemas relativos a aluno. (G8)

Nas reuniões com os alunos:

Orientar, informar, ouvir, e analisar resultados junto com eles, parabenizar pelas conquistas e motivar a serem cada vez melhor. (G28)  
 Orientações, grêmio, conselho participativo e em situações de indisciplinas. (G11)  
 Na maioria das vezes para mediar conflitos e orientar, mas também para ouvir as solicitações, reclamações e sugestões dos alunos. G (3)

Nas reuniões com a comunidade:

Bimestralmente, trazer a família para a escola (Família na Escola) e apresentar o rendimento do aluno aos pais. (G5)  
 Apresentar a proposta pedagógica da escola, composição da APM e outros órgãos colegiados. (G17)  
 Informar, orientar, dar devolutivas e feedbacks do rendimento escolar e desempenho dos alunos/turmas; ouvir sugestões, incentivar a parceria e apoio. (G23)  
 Orientações e resolução de conflitos. (G14)  
 Fortalecer laços entre escola e família com foco na melhoria de aprendizagem. (G35)

O contato com as famílias é apresentado em diversos momentos, quer seja para dar ciência às ações cotidianas, quer seja para fortalecer a parceria, abrindo espaço para que estas se manifestem.

O processo de democratização do ensino, descritos por Tardif (2014) é apontado como fator que traz a necessidade de mudanças para a escola, apontando para a necessidade de ampliação do olhar para a visão das ações da escola, visando pensar em todas as formas e serviços que a escola pode oferecer para um número cada vez maior de alunos. Esta ação demanda a parceria com toda a comunidade e uma ação formadora, liderada pelo gestor em cada unidade escolar, respeitando seus contextos e particularidades e usando para isso, de suas habilidades de liderança mobilizadora em favor de um projeto definido como coletivo, para aquele grupo. Esquinsani (2015) apresenta necessidade de intencionalidade para as reuniões com a comunidade.

Na Tabela 4 vemos a tabulação das respostas dos gestores, quando indagado se observa necessidades formativas referente aos segmentos de sua unidade escolar apresentados, a quem ele atribui a responsabilidade da formação, as principais necessidades observadas e qual o tema de maior frequência nas interações/mediações junto ao segmento.

**Tabela 4 - Tarefas Diretivas relacionada à gestão de Pessoas**

Grupo	Observa necessidade formativa	Responsabilidade pela formação	Principais necessidades formativas observadas	Temas frequentes das interações
Equipe gestora	97% observa	70% SME 8% Supervisor 5% Equipe gestora	24% Pedagógicas 35% Administrativas 43% Pessoas/Mediar conflitos	86% Conteúdo de suas funções/ metodologias 83% Relações profissional com alunos 81% Resultados/produktividade
Professor	97% observa	67% SME 32% Equipe gestora 19% PC	73% Pedagógica 57% Pessoas/Mediar conflitos	86% Conteúdo de suas funções/ metodologias 81% Posturas 70% Resultados/produktividade
Funcionário administrativo	97% observa	70% SME 27% equipe gestora	73% Pessoas/Mediar conflitos 30% Administrativas	65% Posturas 57% Relações profissional com alunos 51% Resultados/produktividade
Funcionário terceirizado	83% observa	60% Contratada 40% Equipe gestora	62% Gestão Pessoas 32% Cotidiano 6% Gestão tempo	57% Posturas 57% Resultados/produktividade 54% Relações profissional com alunos
Supervisor	65% observa	49% SME 51% não respondeu	22% Administrativo 19% Pedagógico 46% não respondeu	40% Pedagógico 35% Cotidiano 35% Administrativo 13% Pessoas

Fonte: A autora (2019) a partir dos dados do Questionário, questões 12; 12.1;12.2;12.3;12.4;12.5

No que se refere aos dados obtidos, a maioria observa necessidades formativas junto aos membros de sua equipe escolar, 97% em sua equipe gestora, que são os gestores, vices e professores coordenadores, 97% professores e funcionários administrativos, que são os colaboradores que atuam diretamente à gestão e realizam os serviços de secretaria da escola, 83% observa esta necessidade nos funcionários terceirizados, que são os colaboradores da limpeza, da cozinha, de atendimento aos alunos nas oficinas do período integral, os auxiliares de inclusão, auxiliares de pátio, auxiliares da secretaria, que atuam na escola em regime de contratação, sob responsabilidade de empresas conveniadas com a administração pública e prestam serviço na unidade sob a responsabilidade do gestor e ainda 65% observa necessidades formativas em seu supervisor. Os dados indicam que o supervisor é o segundo mais apontado como fonte de pesquisa para resolução de questões cotidianas e aqui identifica-se sua necessidade formativa com 65% de frequência, porém 46% dos gestores não responderam a questão que identificava quais eram as necessidades formativas do supervisor, mesmo percebendo que elas existem, não houve sua identificação.

Vê-se em alguns registros a percepção do papel do supervisor, e o teor de sua interação com o gestor:

Analisar e orientar de diversas formas as atividades pedagógicas. Apresentar estilos de liderança que sejam eficientes e eficazes, sempre preocupando-se pelo equilíbrio entre pessoas /grupos/e tarefas/ objetivos. Identificar as necessidades de desenvolvimentos, tanto pessoal quanto profissional de todos que compõe o grupo, tendo em vista as condições necessárias para que o aprendizado seja contínuo. O supervisor participa ativamente para construir essa escola dinâmica, cooperando com mudanças construtivas no ensino e no aprendizado, interagindo com toda a comunidade escolar. (G28)

Motivação; Manutenção de formação para excelência continuada. (G31)

A função de supervisor deve ser distinta da função de formador de professores. (G18)

Saber passar ao gestor de forma clara e objetiva as necessidades exigidas pela Secretaria de educação. (G14)

Manter equipe atualizada das novidades que surgem em relação ao processo de ensino aprendizagem. (G8)

Outra questão que pode ser ressaltada se refere ao tema de maior interação com o supervisor, a gestão de pessoas, que até então se mostra como

maior dificuldade nas ações cotidianas do gestor, se apresenta apenas com 13% (5 gestores) de frequência nos temas de maior interação com o supervisor.

Novamente as questões relacionadas a gestão de pessoas, como posturas dos profissionais, resultados de ações, produtividade, relação profissional com alunos se repetem nos temas de maior interação, levando o observador a inferir sobre sua incidência nas respostas quanto às ações de maior impedimento para realização de ações necessárias na escola. Apesar das questões se referirem a gestão de pessoas que atuam dentro da unidade escolar, a responsabilidade da formação é apontada para uma autoridade externa com importante frequência nas respostas 70%, 67%, 60% e 49% apresentadas, com baixo reconhecimento de responsabilidade do próprio gestor sobre as ações formativas, com 40% , 32%, 27% e 5% de frequência. Esta indicação suscita a falta de identificação pelo gestor de seu papel formativo junto à sua equipe, o que pode ser uma sinalização sobre sua falta de preparo para assumir tão importante papel, e assim relacionar esta falta de ações formativas, realizadas internamente junto à sua comunidade escolar, às suas maiores dificuldades na gestão escolar. As ações apresentadas anteriormente como necessárias no cotidiano, fazem parte da administração da equipe escolar e por conseguinte, necessitariam de ações formativas para gerarem maior capacitação para a ação, e autonomia dos colaboradores, que por intermédio de um melhor preparo para ação, demandaria do gestor uma menor interferência e uso de seu tempo.

Lück (2009), Lück (2010) e Tardif (2014) relacionam a melhoria da qualidade dos processos e ações da escola à melhoria da gestão escolar, ressaltando a necessidade deste profissional em competências que lhe permita assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções, conscientes da grandeza de seu desafio.

É significativo observar que a orientação ao professor, mesmo que reconhecidamente como mais prazerosa e necessária para sua formação, é considerada como um tema de maior dificuldade. São observadas em algumas falas identificadas, o destaque sobre a dificuldade do gestor em assumir seu papel na orientação do professor em seu cotidiano, quando assim as destacam nas atividades que apresentam maior dificuldade de ação:

Atuação com os professores que apresentam baixo rendimento, pois são profissionais que não mudam sua postura na forma de avaliar e ensinar. G2

Lidar com os professores pois os professores acham agora que só tem direitos e se esquecem dos deveres. G24

O trato com a necessidade de mudança dos professores que necessitam de renovação de práticas. G15

Orientar os professores pois muitos reclamam que estão sendo assediados. G4

Orientar o professor desinteressado. Na maioria das vezes tem baixa expectativas para seus alunos/aulas e não acatam as regras da escola/SME. G11

Ao se relacionar as respostas dadas sobre as atividades com maiores dificuldades de realização, as necessidades formativas do professor e o não reconhecimento como sua incumbência na formação dos mesmos, é possível observar que os gestores dão sinais de um despreparo para a realização desta ação, e desvela esta contradição: o motivo da indicação do gestor em destacar a SME como maior responsável, 70%, pela formação de seus professores e apenas com 19% de frequência para o PC, sendo que na escola ele é o elemento que identifica as necessidades formativas do professor e constrói seu percurso formativa, nas ações de formação continuada desenvolvidas em HTPC para os professores. Em suas respostas aponta 46% de frequência para a responsabilização do PC para esta ação, não identificando nem para seu PC, nem para si a dimensão da gestão do conhecimento em sua unidade escolar, novamente relacionando as questões mais complexas do cotidiano como ação de responsabilidade de seus superiores.

Uma prática recorrente, segundo Esquinsani (2015 p. 151) se dá no momento em que o professor busca no gestor o saneamento de alguma dúvida, quanto aos processos pedagógicos da escola, sua sistematização da rotina ou alguma outra dúvida relacionada ao cotidiano, em que o gestor deva se posicionar de forma fundamentada, estes acabam por recorrer aos supervisores, como representantes da SME, e portanto seus porta-vozes, para trazer a orientação a estes professores, tirando dos gestores a evidência de seu papel de líder e formador.

Levanta-se assim o questionamento se este profissional estaria ou não preparado para realizar estas formações e por isso o não reconhecimento, por parte do gestor, para sua ação formadora junto aos professores? A formação

realizada na escola não seria reconhecida como importante para a construção de aprendizado para o professor?

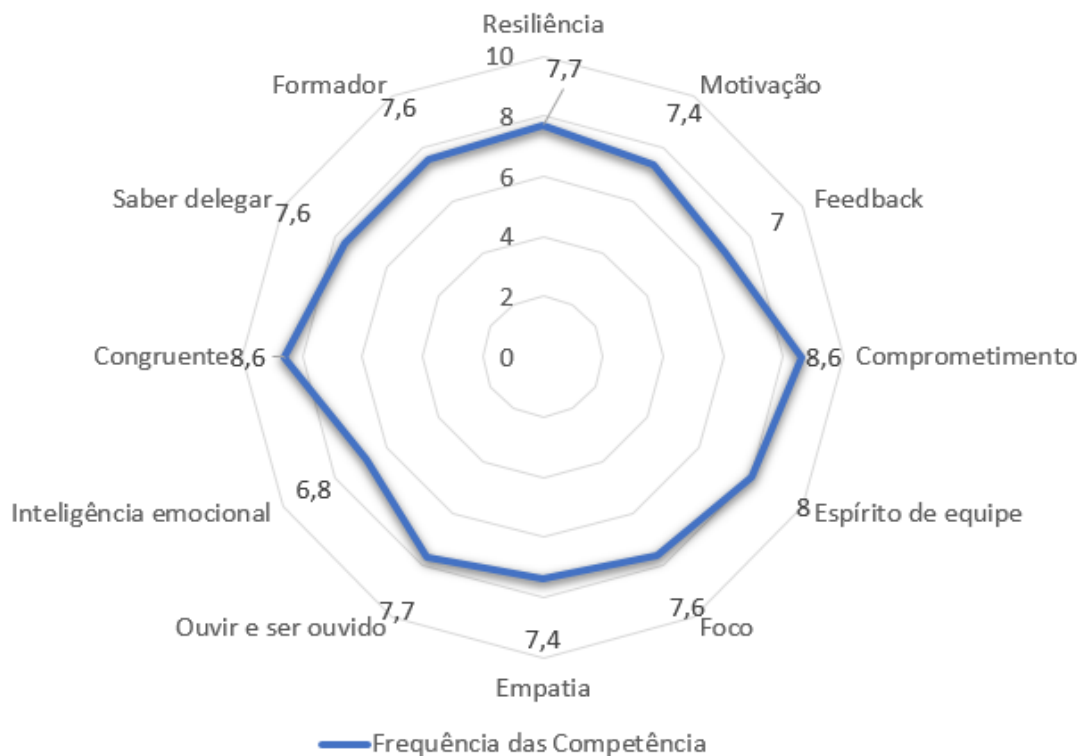
As pesquisas de Sagrillo (2012) contribuem com este questionamento sobre a real função dos momentos de HTPC na prática, identificando-os não como espaço de formação continuada que deveria ser, mas como espaço para “treinamento”, desenvolvido com base em orientações da SME, de caráter prescritivo e burocrático, tendo como foco não a formação para a autonomia, mas um exercício para ações pontuais, limitando sua capacidade transformadora para a realidade da comunidade escolar específica. Confirmado por Llarena (2015) a relevância da participação do gestor no HTPC, atribui a este momento em que a dimensão da gestão do conhecimento esteja sendo efetivada fortalecendo processos educacionais, por meio de procedimentos de mediação, entendendo este espaço como motivador do desenvolvimento do pensamento, cumprindo seu papel na formação continuada de seus profissionais. Logo Coelho (2015) destaca o papel de liderança do gestor para estes momentos, em que teoria e prática são discutidas para que sejam entendidas como complementares para o processo de formação profissional, e incorporadas às práticas da equipe em formação, fortalecendo assim o gestor bem preparado e sua atuação eficaz em liderança, como responsáveis pela qualidade do ensino. O contrário disso, a falta de preparo gera a insegurança para que o gestor assuma sua função de formador e suas ações, sem foco formativo e emancipador, reforçam a metáfora de “apagar incêndios” como forma comum de caracterizar suas ações na escola.

#### **4.4 Autoavaliação de competências**

Identificação a partir de auto percepções das competências necessárias para o exercício da função, bem como pelos indicadores: ser resiliente; ser motivado e motivar; dar e receber feedback; ser/estar comprometido; ter espírito de equipe; ter foco nos resultados; estabelecer empatia; saber ouvir e ser ouvido; ter inteligência emocional; ser honesto/congruente; saber delegar e ensinar o que sabe. A Figura 25 apresenta uma representação sintética do perfil dos gestores, traçado a partir de sua autoavaliação.



**Figura 25** - Perfil dos gestores quanto a autoavaliação de competências



Fonte: A autora (2019) a partir do Questionário, questão 13

Para se estabelecer uma média de nível de domínio do coletivo dos gestores, das competências apontadas por eles em sua autoavaliação, foi utilizado o cálculo com base no mecanismo de média ponderada, levando-se em consideração o valor (peso) de cada termo, através do produto dos níveis de domínio com a frequência deles, dividiu-se o valor obtido pela soma do número de gestores. Assim, tem-se um produto de análise escalado de 1 a 10, tal como fora a coleta de dados, levando-se em conta as respostas dos 37 gestores.

Desta forma, pode-se representar este resultado com o seguinte cálculo:

$$\text{Média por competência} = \frac{(\text{Nível de domínio} \times \text{Frequência})}{\text{Número de gestores}}$$

O nível de domínio se refere a pontuação apontada na autoavaliação e a frequência é o número de vezes que a nota foi apontada no total dos gestores.

A Tabela 5 apresenta o resultado do cálculo da autoavaliação de competências, organizado em ordem decrescente conforme sua classificação, tendo por base a pontuação máxima como sendo 10.

**Tabela 5** - Resultado do cálculo da autoavaliação de competências dos gestores

Competência	Somatória da pontuação dos gestores	Média da pontuação
Comprometimento	321	8,6
Congruência	321	8,6
Espírito de equipe	296	8,0
Ouvir e ser ouvido	287	7,7
Resiliência	286	7,7
Ser formador	283	7,6
Foco em Resultados	282	7,6
Saber delegar	282	7,6
Empatia	275	7,4
Motivação	274	7,4
Feedback	262	7,0
Inteligência emocional	253	6,8

Fonte: A autora (2019) a partir do Questionário, questão 13

Mesmo não identificados com média máxima na pontuação de competências, identifica-se a visão do gestor sobre si, 8,6, quanto a seu comprometimento com a gestão da escola, a congruência, que é a capacidade do líder em ser coerente com aquilo que deseja que se faça, onde sua ação, e sua fala transmitem a mesma ideia aos seus liderados, garantindo a credibilidade na comunicação interpessoal, fator essencial para o fortalecimento de uma cultura de confiança no grupo, e ainda o espírito de equipe, com média 8, faz com que o líder considere a necessidade de desenvolvimento da sinergia de todos, que trabalham em prol dos mesmos objetivos, para o alcance das metas. Estas características se apresentam como essenciais para que o gestor mantenha a equipe coesa sob sua liderança.

Saber ouvir e ser ouvido, competência identificada com média 7,7 diz respeito a capacidade de dar atenção necessária quanto ao outro, tendo como intenção compreender muito bem a mensagem, explícita e implícita, evitando dessa forma quaisquer distorções para que a comunicação se mantenha aberta

e sem ruídos. Quanto a ser ouvido, destaca a forma como o gestor se dirige aos seus interlocutores, demonstrando segurança, empatia e liderança, entre outros atributos que o colocam na posição de líder do grupo.

A competência de ser formador, que aparece aqui com média 7,6, destaca o papel do gestor como um facilitador do desenvolvimento das ações necessárias para o alcance dos objetivos. Para isso o papel de formador fortalece o papel de liderança, à medida que busca construir conhecimentos de forma coletiva fortalecendo a maximização dos recursos, referente às pessoas, em prol de objetivos. O formador não só apresenta as metas, mas favorece a construção dos meios para seu alcance, buscando soluções junto aos seus liderados de forma reflexiva contribuindo para o crescimento profissional de todos.

Destaca-se o reconhecimento do gestor em ter a competência para ser formador, porém se comparado à sua visão sobre a quem compete as formações em sua escola, a maior frequência de indicação se dá para a SME. Novamente é reforçado a questão do preparo do gestor para agir de forma segura junto ao acompanhamento de sua equipe.

Ter foco em resultados e saber delegar, apontados com média 7,6, se apresentam relacionados e complementares a uma boa liderança, onde o gestor tem claro quais as metas para sua unidade escolar, constrói um planejamento para seu alcance e distribui as ações de forma a partilhar a corresponsabilidade para sua ação. Com média 7,4 a empatia e motivação, também se apresentam como elemento agregadores da equipe, onde o gestor entende as necessidades de cada um, conhece suas potencialidades e cria elementos cujas capacidades e objetivos sejam convergentes como forma de motivar a construção de parcerias.

Interessante destacar que as competências com menor média de pontuação, saber dar feedback, com 7 pontos, e ter desenvolvida a inteligência emocional, com 6,8, estão diretamente relacionados à gestão de pessoas, cuja identificação, já abordada, se apresenta como de maior dificuldade apresentada pelos gestores. Ter domínio destas competências conduzem o gestor para uma comunicação mais eficaz junto a sua equipe, oferecendo condições para a mediação de conflitos, definir e influenciar comportamentos adequados e buscar estratégias com seu liderado, de forma que este veja na

figura do gestor uma liderança capaz de auxiliá-lo no desenvolvimento de suas ações, tornando claros os possíveis e melhores caminhos para sua realização.

A inteligência emocional é uma competência que se distingue como a capacidade de autoconhecimento para o controle das emoções, de forma que sirva de elemento facilitador nas interações interpessoais. Ou seja, aprender a conhecer e lidar com as emoções cotidianas mantendo-se preparado para lidar com os desafios pessoais e coletivos, mantendo a produtividade mesmo que as circunstâncias não se mantenham em níveis ideais, buscando a automotivação, e a de seus liderados diante dos diversos cenários que o cotidiano lhes impõem. Seu autocontrole, capaz de entender e aceitar as diferenças, mantém o ritmo das ações e desenvolve relações integradoras. Estas características se fazem imprescindíveis na gestão de pessoas e principalmente para a mediação de conflitos, apontadas como ações de maior desafio para os gestores.

Dalcorso (2012, p.37): “o gestor precisa desenvolver competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes à sua função.” Com este pensamento destaca-se a importância da formação do gestor de maneira que ele desenvolva as competências necessárias para sua atuação autônoma e eficaz, como forma de aprimoramento da qualidade da escola.

#### **4.5 A formação continuada do gestor**

Esta análise identifica as características da formação continuada oportunizada ao gestor pela SME quanto à percepção do gestor sobre as formações, os temas a que se referem os encontros de formação, sua periodicidade e a avaliação dos mesmos.

##### **4.5.1 Como o gestor descreve sua formação continuada em seu cotidiano**

Quando indagados sobre como o gestor descreve sua formação em seu cotidiano as respostas identificaram as fontes de onde provem estas formações, a frequência e a descrição de sua percepção sobre as formações, conforme se vê no Quadro 35.

**Quadro 35 - Descrição do gestor sobre sua formação continuada**

Fonte	Frequência	Resumo da opinião do gestor
Fundação	8%	Importante Norteadora Excelente
Secretaria de Educação	11%	Insuficiente aos novos Frequente Trocas de experiências Modificadora da prática
Supervisão	5%	Auxílio ao iniciante Aprendizagem
Prática	16%	Contínuo e dinâmico A todo o momento Diariamente Pontual Rotineiramente
Autônoma	14%	Estudos, informações e pesquisas Cursos e leituras Ao longo da carreira Cursos de especialização Buscas espontâneas Sempre procurando aprender
Insatisfatória	38%	Difícil Insatisfatória Não recebe Não há tempo Insuficiente
Satisfatória	19%	Auxílio Democrática, dialógica e comprometida Produtiva Importante Essencial Colaboradora Pertinente
Relativa	6%	Dentro do possível Se der contribuições
Não respondeu	19 %	–

Fonte: A autora (2019) a partir do Questionário, questão 14

No que se refere aos dados obtidos quanto à forma como o gestor descreve sua formação continuada é relevante destacar que apenas 6 gestores, 19%, apontaram sua formação continuada como satisfatória, 30% como autônoma relacionada à sua prática, 23% as identifica como vindas da SME, englobando uma fundação que presta assessoria à SME e o supervisor de ensino. 6% as percebem como relativa, considerando as possibilidades

envolvidas. 38% definiram suas percepções como insatisfatória e 19% optaram por não responder a esta questão, abstendo-se de manifestarem opiniões quanto às suas percepções sobre seu processo de formação continuada.

Quanto aos índices obtidos como sendo a formação continuada satisfatória para os gestores, podem ser observadas suas justificativas em situações de apoio às suas práticas, ou mesmo para resolução de assuntos pontuais:

Auxílio nas vivências pedagógicas na escola. (G1)  
São formações pertinentes que abordam temas atuais e necessários ao bom exercício da função. (G35)  
Colaboradora para tomada de decisões e orientadora para melhoria da qualidade de ensino. (G30)  
Produtiva, pois através das formações adquiro novos olhares e uma compreensão diferente sobre as relações interpessoais necessárias a administração escolar, além de aprender mecanismos de acompanhamento e análise de resultados. (G18)  
É importante! Acredito que busco através de estudo e especialização. Ainda tivemos formação via Leman, fornecido pela SME, temos momentos de recados e algumas trocas de experiências com o nome Trio Gestor (G11)

Foi apurada uma frequência de 30% para respostas identificadas como autônomas, ou ligadas diretamente à prática dos gestores, como assim se manifestam:

A escola é um ambiente de conhecimento contínuo e muito dinâmico, portanto a cada dia a vivenciamos situações que incorporamos como formação, além das situações cotidianas que se repetem. (G2)  
Buscando aprimorar diariamente meus conhecimentos, aprendendo o novo e dominando assuntos relevantes para saber orientá-los em equipe. (G14)  
Atualmente a minha formação ocorre por meio de estudos, informações e pesquisas autônomas sem incentivo da SME. (G10)  
Praticamente inexistente a não ser pelas buscas espontâneas e a própria experiência. (G34)  
Democrática, dialógica e comprometida. Envolvendo o pedagógico com o desenvolvimento de resultados. (G5)

A formação advinda da fundação que oferece assessoria técnica a SME pesquisada, foi aqui indicada por 8% dos gestores como positiva, apesar do baixo número de frequência destas indicações. Ainda 11% indicaram formações diretamente realizadas na SME. E 5% indicaram a formação com seu supervisor.

Atualmente os resultados das formações da Fundação nortearam muitas ações que trabalhamos em 2018, mas o cotidiano na prática, em seus maiores problemas precisa de muita inteligência emocional. Estou aprendendo, mas falta muito ainda. (G18)

Muitas coisas aprendo quando a situação acontece e eu solicito orientação. Já com as formações propriamente ditas, efetuadas pela SME, sinto que deveriam ocorrer com mais frequência aos gestores novos no cargo, como eu. (G22)

As formações são feitas com frequência através de HTPC, das atividades realizadas pela SEED além das novas informações que estamos sempre procurando. (G33)

Tento colocar em prática todas as orientações vindas da supervisão, que me auxilia nesse início de função como gestora. (G3)

A insatisfação manifesta em 38% das respostas nesta questão, aponta para a forma como o gestor percebe seu cotidiano como elemento dificultador de seu processo de formação continuada:

Poderia ser melhor. Não tenho tempo para ler um livro ou fazer um curso. O trabalho consome tanta energia que, quando estou em casa, só quero descansar. Na escola, não há tempo para estudar. (G38)

Difícil. Devido a correria do cotidiano escolar. (G7) Insatisfatória! (G17)

As formações provenientes de fontes externas à realidade da escola e do cotidiano do gestor, nem sempre é vista como positiva para a formação continuada profissional, em especial aos gestores, cuja peculiaridade das ações exige deste profissional uma constante reflexão sobre sua prática complexa, que necessita de suprir as lacunas de sua formação inicial e ainda buscar seu aprimoramento ao longo de sua carreira, conforme afirma Lück (2015).

Também comentada por Esquinsani (2015) e Machado (2000) que consideram o modelo de formação técnica que se observa vindas dos órgãos superiores como um modelo “esgotado”, “tópicas e imediatas”, pois são construídos e liderados por pessoas alheias ao cotidiano escolar, como “assessores, palestrantes, oficineiros, “painelistas”, sendo que muitos nem ao mesmo exerceram a função de gestores, que se aventuram a conduzir as formações baseados apenas em temas que julgam ser de interesse do gestor em seu processo de formação, embasados exaustivamente em manuais técnicos, sem a devida consistência que a atuação prática da gestão poderia dar

às suas falas. Estas ações são assim configuradas sem a devida participação dos interessados.

Ao contrário deste quadro, Imbernón (2011) propõem que as formações continuadas devam partir de espaços reflexivos, com possibilidades de reflexões individuais e coletivas, abandonando seu caráter de atualização técnica, vindo de instancias superiores com um assunto desarticulado, para desenvolver uma tarefa específica e passe a ser construída como um verdadeiro momento de aperfeiçoamento profissional, em que o gestor seja capaz de construir uma metodologia de trabalho própria, em acordo com sua realidade e desenvolvendo sua autonomia de pensar para atuação profissional, por intermédio do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes edificadas pelo aprendizado com seus pares de forma colaborativa / reflexiva.

#### **4.5.2 Periodicidade e formato das formações continuada para gestores**

Para analisar a frequência com que se dão as ações de formação continuada, foram indagados se a SME desenvolve programas/projetos de formação continuada para gestores. 19% deles informaram não haver formação continuada e desta vez, 27% se abstiveram de se manifestar. Os demais, mesmo pertencendo a uma mesma rede de ensino, divergiram entre suas respostas, sendo 3% como frequentemente, 24% como mensal, 27% como bimestral e 8% como semestral.

Cabe aqui ressaltar, que na rede pesquisada aconteceu no período de 2015 a 2017 um formato de formação continuada chamado de Trio Gestor, cujos encontros quinzenais oportunizavam a interação de gestores de toda a rede, acompanhado de seus vices, seus professores coordenadores e os seus respectivos supervisores, mediados por supervisores de ensino da própria rede, que também já haviam passado pela gestão de escolas. Os temas tinham por base os estudos de Lück (2009), fundamentalmente de sua obra “Dimensões da Gestão escolar e suas competências” e outros relacionados. Nestes encontros eram discutidos os assuntos pertinentes à gestão, sempre buscando relações com as questões da prática cotidiana. Mesmo a proposta se extinguindo, o nome do programa permaneceu para designar as reuniões de formação em polo com



os gestores. Desta forma, muitos gestores ainda se referem as atuais reuniões com seus respectivos supervisores como reunião de formação do Trio Gestor.

O chamado hoje Trio Gestor deve ser considerado como as reuniões em polo, e é assim chamado pelos gestores:

Nos anos anteriores tivemos a formação feita pelas supervisoras X e Y. intitulada como: TRIO GESTOR, aprendi muito e nos empoderamos em diferentes áreas da gestão. (G11)

No ano anterior pude participar da formação para gestores (TRIO Gestor) e a referida foi de extrema valia para o desempenho a função. (G32)

Por meio de curso e encontros com o Trio Gestor. (G6)

Trio Gestor por polo. (G13)

Fundação, Trio Gestor, convidados palestrantes/ reuniões/ palestras semestrais/ curso on line. (G21)

Reunião de polos com o Trio Gestor. (G30)

As divergências quanto a frequência das formações e mesmo quanto a sua existência, levam a inferir sobre a falta de clareza sobre o que é considerado pelos gestores como formação continuada. A interação cotidiana com o supervisor de ensino pode ser reconhecida como formação e por isso a indicação de formação frequente. As reuniões técnicas, para assuntos pontuais, realizadas na SME, também podem ser entendidas como de formação continuada e assim se justificam as respostas quanto à frequência mensal. Bimestralmente acontecem reuniões entre polos de escolas de um mesmo supervisor, para tratar de assuntos também pontuais e sazonais em acordo com o calendário das ações da escola, como planejamento, resultados de avaliações externas, análise de dados, replanejamento entre outros, e assim podendo ser considerados por alguns gestores como formação continuada. Semestralmente apontadas, podem indicar palestras esporádicas que são proporcionadas a participação dos gestores.

Muitas coisas aprendo quando a situação acontece e eu solicito orientação. (G22)

Tento colocar em prática todas as orientações vindas da supervisão, que me auxilia nesse início de função como gestora. (G3)

As formações são feitas com frequência através de HTPC, das atividades realizadas pela SME. (36)

Coma formação que estamos realizando através do Trio gestor essa realidade vem se modificando em minha prática. (G28)

Ainda tivemos formação via Leman, fornecido pela SEED, temos momentos de recados e algumas trocas de experiências com o nome Trio Gestor. (G11)

Souza (2017) faz suas considerações quanto à questão da relação do gestor com seus superiores que se manifestam em pequenas orientações rotineiras, para atender às demandas emergenciais de seu cotidiano, ou para a orientação para implementação de políticas públicas, cujos processos não contribuem para a sua formação continuada.

No dizer de Libâneo (2006), a formação do profissional consiste na formação teórica e prática no próprio contexto de trabalho e na relação com o outro. Em seu cotidiano, porém, o gestor atua de forma isolada, sem a relação com um par, para que consiga discutir suas inquietações, suas dúvidas e apresentar as formas de soluções de problemas que tenha vivenciado. Mesmo fazendo parte de uma equipe de trabalho, ou seja, o trio gestor da unidade escolar, ali ou ele figura como líder junto aos seu vice e PC, ou ele figura como liderado em sua relação com seu supervisor. Desta forma, para seu processo de formação continuada é preciso que seja oportunizado a ele vínculo com outros pares, para que se estabeleça uma reflexão igualitária, para troca de experiência e de discussões teórico-práticas, com alguém que tenha em seu cotidiano os mesmos desafios. Outros estudos que trazem um panorama da atuação do gestor para a presente análise, pode ser encontrada como base para os estudos de Dourado (2007), Lück et al (2012), Amorim (2007, 2012 e 2015) e Paro (2007).

#### **4.5.3 Avaliação das formações continuadas**

Mediante o questionamento sobre como o gestor avalia a sua formação continuada, apurou-se as seguintes frequências nas respostas,

A avaliação das formações é apresentada como positiva em 24% das respostas, como ação que influencia o cotidiano administrativo da escola em 10%, seguido de instrutivo 3%, que mantém relação com a prática com 19% e que se encontra em processo de evolução 5%. Como avaliação negativa foram apurados 11% e ainda 22% deixaram de se manifestar, não respondendo a esta questão.

As manifestações, apesar do tema se tratar de questão aberta, foram lacônicas:

Ótimo (G7)  
Os cursos foram excelentes. (G18)  
Sim, são objetivas e bem elaboradas. (G22)  
Assuntos pertinentes(G23)  
Indispensável e enriquecedor. (G25)  
Excelente. (G30)

A relação com a qualidade se apresenta na forma como as informações são utilizadas nas ações cotidianas.

Muito positiva pois nos auxilia em diversos quesitos. (G1)  
Acho extremamente pertinente, além de alinhar a visão da gestão e coordenação. (G2)  
Ideias novas para realização das tarefas do dia a dia; Subsídios para a realização do conselho participativo. (G8)  
Toda troca de experiência e todo momento de formação são fundamentais para a prática gestora. (G9)  
São formações pertinentes ao cotidiano escolar e importantes (G35)

As avaliações das formações oferecidas pela Fundação foram positivas:

A formação da Fundação trouxe maior organização e profissionalismo a nossa função. (G5)  
Recebemos por meio da Fundação. Acho bom o programa. (G6)  
Notavelmente assessoria da Fundação para gestores das escolas em nosso município, faz toda a diferença após sua parceria com nossa prefeitura. Hoje contamos com uma padronização e sistematização de todo o trabalho realizado na rede de ensino. (G21)  
Normalmente, recebi um curso da parceria com a Fundação. Foi muito gratificante e instrutivo. (G31)

Algumas manifestações apresentaram descontentamento com as formações oferecidas, apresentando:

Falta de periodicidade e efetividade aos mais antigos:

Houve formação, contudo por ser realizada sem uma periodicidade, não é muito efetiva aos gestores que estão há mais tempo na área pois estes têm questionamentos e situações diferentes dos gestores que iniciam na função. Poderia ter opção para escolha do gestor. Poderia ter incentivo financeiro para formação. (G10)

Irregularidade no dimensionamento:

Depende muito do tema trabalhado. Algumas vezes acho que o assunto é pertinente e bem passado, outras não. (G37)  
Algumas são produtivas e outras podem melhorar. (G15)  
Bom porque traz sugestões, mas pode e deve ser aprimorada. (G34)

Não reconhecimento da existência de formação:

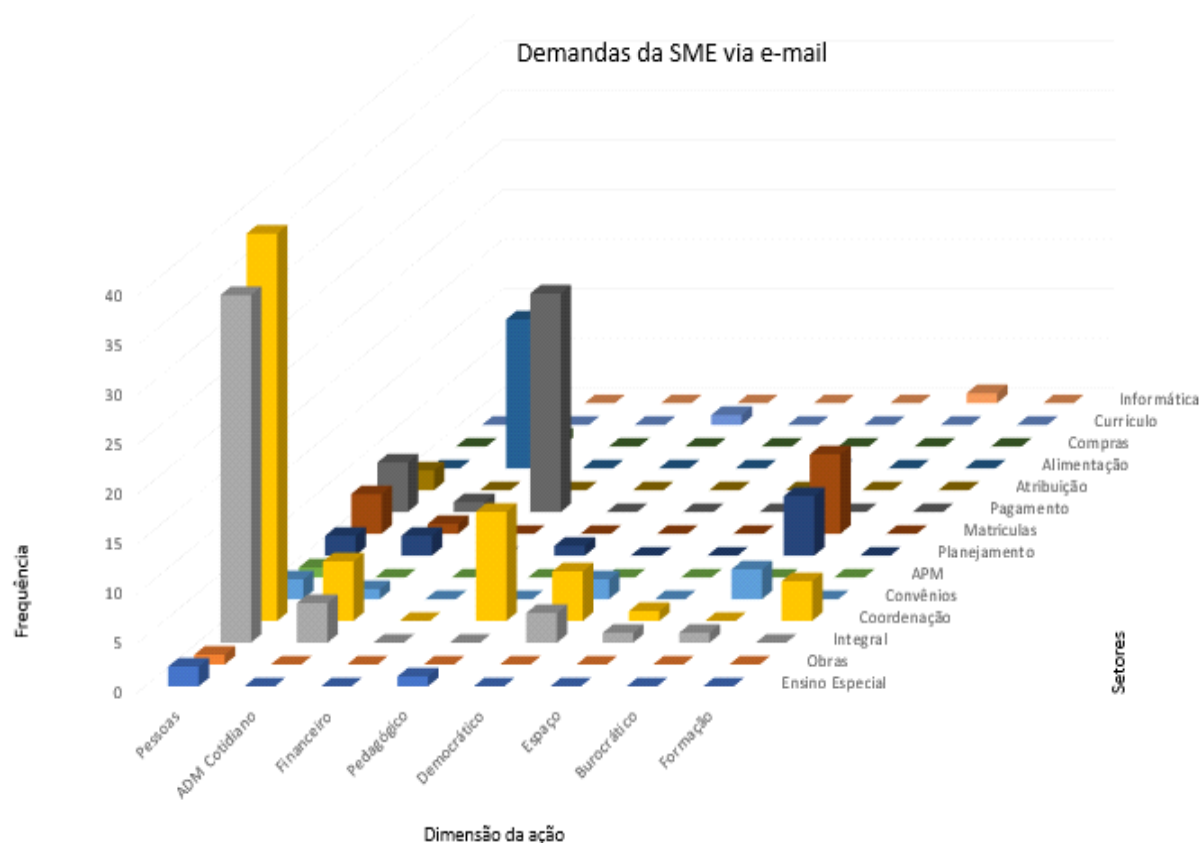
No momento não. (G26)

A análise que se faz destes dados nos aponta para uma maioria avaliando a sua formação continuada que recebe da SME como positiva 62%, visto que os indicativos apresentados podem ser considerados todos como favoráveis em sua avaliação e ainda aparece um número significativo de abstenção de participação 22%. Contudo, se compararmos estes dados, sob os mesmos critérios, com a questão que solicita uma descrição de como se dá sua formação continuada em seu cotidiano, observa-se uma divergência quanto às respostas dadas, onde sua maioria, 68%, descreve sua formação continuada como negativa (insatisfatória/autônoma).

#### **4.6 Demandas da SME aos gestores encaminhadas via e-mail**

Por 62 dias letivos compreendidos entre 1/11/2018 a 1/2/2019 se acompanhou a emissão de 201 mensagens eletrônicas, e-mail, dirigidas aos gestores das unidades escolhidas como amostra, salientando que o mesmo e-mail vindo da SMS é compartilhado com todas as outras unidades de ensino da rede. Estes documentos são solicitações feitas dos diversos setores da SME, apresentando uma demanda específica ao gestor. Apurou-se 144 demandas diferentes nestes documentos, compondo uma média de 3,2 deles por dia, conforme se vê nas Figuras 26 e 27.

**Figura 26** - Distribuição das demandas



Fonte: A autora (2019) a partir do Diário

**Figura 27** - Frequência das demandas das diversas dimensões e setores da SME

Dimensão \ Setor	Ensino Especial	Obras	Integral	Coordenação	Convênios	APM	Planejamento	Matrículas	Pagamento	Atribuição	Alimentação	Compras	Currículo	Informática
Pessoas	2	1	35	39	2	1	2	4	5	2	0	0	0	0
ADM Cotidiano	0	0	4	6	1	0	2	1	1	0	15	1	0	0
Financeiro	0	0	0	0	0	0	0	0	22	0	0	0	0	0
Pedagógico	1	0	0	11	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Democrático	0	0	3	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Espaço	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burocrático	0	0	1	0	3	0	6	8	0	0	0	0	0	1
Formação	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: A autora (2019) a partir do Questionário, questões 10 e 14

A dimensão gestão de pessoas é a que mais demanda atuação do gestor com uma frequência de 94 indicações com 32% (45) de solicitações da demanda

geral. As ações requeridas são burocráticas relativas ao registro da vida funcional da equipe de trabalho. Destaca-se como de ação eminentemente da gestão da escola apenas 3 das solicitadas, que são: designar, convocar e conscientizar.

**Quadro 36 - Dimensão Administrativo/Pessoas**

Dimensão	Exemplo de Ação requerida		
Administrativo - Pessoas	Dar publicidade a comunidade	Entregar comprovante	Orientar oficineiros
	Dar ciência a responsáveis	Registrar a desistência	Organizar as turmas
	Verificar Secretaria Digital	Convocar professores	Providenciar lanche
	Devolver as informações	Conscientizar equipe	Fazer levantamento
	Apresentar informações	Recolher autorização	Divulgar retificação
	Responder questionário	Informar professores	Organizar horários
	Designar representante	Retificar documento	Lançar frequência
	Encaminhar por e-mail	Organizar discussão	Entregar à equipe
	Encaminhar formulário	Informar aos alunos	Divulgar de ações
	Divulgar para a equipe	Recolher e arquivar	Realizar Correção
	Apresentar frequência	Esclarecer atividade	Preparar alunos
	Tomar conhecimento	Protocolar no setor	Imprimir listas
	Dar ampla divulgação	Adequar calendário	Corrigir a data
	Preencher formulário	Entregar Pendência	Conferir lista
	Afixar a nova listagem	Realizar a Avaliação	Convidar

Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

A dimensão relacionada ao cotidiano escolar apresenta frequência de 31 indicações, apresentando uma demanda burocrática de 24% (35) das ações de monitoramento do dia a dia da escola em suas diversas rotinas. De maior responsabilidade, e, portanto, intransferível, é apresentada apenas a ação de conferir o lançamento de informações sobre alunos no sistema, pois implica seu parecer.

**Quadro 37- Dimensão Administrativo/cotidiano**

Dimensão	Exemplo de Ação requerida	
Administrativo - Cotidiano	Realizar solicitações de transferências	Observar conferencia
	Entregar uma cópia no setor	Imprimir e responder
	Conferir inclusão de alunos	Providenciar retirada
	Encaminhar documentação	Solicitar formalmente
	Fazer alterações na folha	Imprimir e dar ciência
	Acompanhar substituição	Tomar conhecimento
	Providenciar documentos	lançar o rendimento
	Responder questionário	Solicitar autorização
	Organizar ida de alunos	Registrar na planilha
	Conferir e entregar Kits	Fazer orientações
	Encaminhar pendências	Enviar as planilhas
	Apresentar os relatórios	Receber e conferir
	Providenciar Renovação	Apresentar folhas
	Conferir total de livros	Fazer planilhas
	Receber kits escolares	Retirar os livros
	Receber a fiscalização	Tomar ciência
	Atentar para alteração	Dar ciência
	Dar ampla divulgação	

Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

A dimensão administrativa/financeira apresentou uma frequência de 23 indicações com 14% (20) de solicitações referentes a encaminhamentos de documentação relativa à prestação de contas das verbas governamentais recebidas, sendo, portanto, de total responsabilidade do gestor.

**Quadro 38-** Dimensão Administrativo/Financeiro

Dimensão	Exemplo de Ação requerida	
Administrativo - Financeiro	Conferir Prestação de Contas	Retirar da listagem
	Providenciar documentação	Seguir orientações
	Dar Ciência aos professores	Pagar o voluntário
	Desconsiderar solicitação	Digitar no sistema
	Atentar para retificação	Comunicar setor
	Coletar de assinaturas	Entregar no setor
	Comparecer no setor	Fazer a adesão
	Arquivar documento	Tomar ciência
	Encaminhar extrato	Conferir cálculo
	Lançar de presença	Sanar débitos

Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

Importante o destaque que a demanda referente à dimensão pedagógica aparece, com 14 indicações de frequência e com 10% (9) solicitações, sendo que algumas delas tratam de monitoramento burocrático apenas, sendo que todas elas não cabem exclusivamente ao gestor sua execução.

**Quadro 39 -** Dimensão Pedagógica

Dimensão	Exemplo de Ação requerida	
Pedagógico	Promover rodas de conversa sobre prevenção das arboviroses	
	Organização e seleção de alunos em concurso de desenho	
	Realizar leitura do documento em HTPC	
	Orientar trabalhar do tema trânsito	
	Organizar processo de reclassificação	
	Correção da Planilha de Sondagem	
	Orientações para uso do material	
	Dar ciência aos os professores	
	Lançamento das notas	

Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

A dimensão Administrativa burocrática, apesar de perpassar pelas demais dimensões, ganha destaque em sua frequência com 24 indicações, sendo responsável por 12% (18) ações eminentemente ligadas ao setor administrativo. Aderir ao programa, projetar quantidade de turmas e orientar a secretaria, são as ações que só cabem ao gestor.

**Quadro 40** -Dimensão Administração Burocrática

Dimensão	Exemplo de Ação requerida	
<b>Burocrático</b>	Preencher Relatório de Acompanhamento de Rendimento Escolar	
	Dar encaminhamentos à Prova de Reclassificação	
	Preencher e encaminhar dados cadastrais	
	Solicitar de abertura de chamado técnico	
	Encaminhar pedidos de transferências	
	Aderir ao programa Educação conectada	
	Acordar com equipe período de férias	
	Projetar a quantidade de turmas	
	Entregar folhas de frequência	Revisar os documentos
	Efetuar correções em planilha	Providenciar correção
	Verificar informações lançadas	Orientar secretaria
	Tomar ciência de Correção	Preencher folha
Realizar preenchimento	Tomar ciência	

Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

A dimensão ligada às ações democráticas da escola e seu sistema de ensino aparecem com uma frequência de 10 indicações, representando 7% de solicitações ao gestor, sendo que dentre estas, figura uma convocação aos funcionários, contraditório ao caráter democrático. Quanto a gestão do espaço escolar, é destacada a frequência de 5 indicações, 3%, ações ligadas a organização do espaço escolar. Não se observa nestas ações alguma de que seja exclusiva do gestor escolar

**Quadro 41** - Dimensões Democrática/Espaço

Dimensão	Exemplo de Ação requerida	
<b>Democrático</b>	Convocar todos os funcionários	Aplicar questionários
	Imprimir e fixar os documentos	Realizar avaliação
	Divulgar aos professores	Tomar ciência
	Preencher questionário	
	Enviar lista de interesse	
<b>Espaço</b>	Organizar ações de combate a Dengue	
	Organizar mutirões de limpeza	
	Produzir murais informativos	
	Organizar espaço do integral	
	Apresentar relatório	

Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

Apesar de sua importância, figura com apenas 4 frequências, ações relacionadas a formação da equipe escolar, representando 3% (4) das ações solicitadas ao gestor. Destas ações, cabe o destaque que estas correspondem



a 1 formação a equipe gestora e 1 para os professores especialistas, sendo necessário dar ciência e confirmar a participação.

**Quadro 42 - Dimensão Formação**

Dimensão	Exemplo de Ação requerida
<b>Formação</b>	Dar ciência aos professores do Ensino Fundamental Convocar os professores do Ensino Fundamental Dar ciência aos professores especialistas Confirmar presença da equipe gestora

Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

Importa salientar que a etapa de análise destes documentos apresentou certa complexidade, sendo que como condição facilitadora para sua execução, deu-se em grande parte pelo fato da pesquisadora ter familiaridade com o contexto e mesmo da própria mensagem emitida, visto que fazem parte do cotidiano da supervisão escolar observar o esclarecimento destes documentos e as demais orientações para o seu cumprimento, tendo assim uma boa visão da cultura organizacional da rede de ensino e das unidades aos quais as solicitações foram encaminhadas, sendo possível identificar alguns subtendidos na comunicação interna não explicitada. Este conhecimento facilitou a caracterização das unidades de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), "O pesquisador pode fazer operações estatísticas, simples ou até complexas, que possibilitem condensar e pôr em destaque as informações fornecidas pela análise" (BARDIN, 2011, p. 127). Identificou-se como unidade de análise os verbos de ação, propostos por Bardin (2011) como critérios sintáticos. Observou-se a seguinte frequência nos verbos conforme apresentado na Figura 28:

**Figura 28 - Frequência dos verbos das solicitações**

Ação	Frequência	Ação	Frequência	Ação	Frequência	Ação	Frequência
Dar	11	Convocar	3	Acordar	1	Digitar	1
Organizar	9	Responder	3	Adequar	1	Fixar	1
Conferir	7	Lançar	3	Aderir	1	Lançar	1
Entregar	7	Receber	3	Afixar	1	Observar	1
Encaminhar	7	Solicitar	3	Aplicar	1	Pagar	1
Tomar	7	Arquivar	2	Coletar	1	Preparar	1
Providenciar	6	Atentar	2	Comparecer	1	Produzir	1
Realizar	6	Enviar	2	Comunicar	1	Projetar	1
Divulgar	6	Informar	2	Confirmar	1	Promover	1
Apresentar	5	Recolher	2	Conscientizar	1	Protocolar	1
Fazer	5	Registrar	2	Convidar	1	Retificar	1
Preencher	5	Retirar	2	Corrigir	2	Revisar	1
Imprimir	4	Verificar	2	Designar	1	Sanar	1
Orientar	4	Acompanhar	1	Devolver	1	Seguir	1

Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

Baseado na análise dos dados aqui apresentados, apesar da demanda de ações encaminhadas pela SME ser exclusivamente para ação do gestor, visto que há encaminhamentos de e-mails diretos para o professor coordenador e solicitações diretas para os setores terceirizados, em sua minoria, 4%, são exclusivas à função do gestor, as demais, poderiam ser delegadas a outros membros da equipe.

Mesmo que o gestor não execute pessoalmente todas as ações enviadas, cabe a ele, acompanhar os e-mails e se responsabilizar pela sua execução, delegando e acompanhando a execução das solicitações. Quando o gestor apresenta um maior domínio da dimensão administrativa e de pessoas, estas ações acontecem de forma evidente onde o gestor tem a competência para criar protocolos de ações e a formulação de diretrizes e normas de funcionamento da escola, para que cada membro da equipe seja corresponsabilizado e saiba desenvolver suas ações sem que o gestor tenha que realiza-las pessoalmente. Recomenda-se, que a equipe de apoio ao gestor seja bem formada e também capacitada para responder pelos atos administrativos, para que assuma responsabilidades com toda a sinergia necessária, empenhando-se com toda a competência imperativa ao desenvolvimento das ações, sem a necessária

vigilância constante do gestor, sendo que este poderia agir como gestor, propriamente dito, dos quais não há outro que o possa substituir Lück (2009).

As palavras destacadas foram transcritas em uma nuvem de palavras, (*Word cloud*) que se trata de um gráfico digital que apresenta o grau de frequência das palavras em uma seleção. Quanto maior a frequência da palavra, mais destacada é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras são transcritas em fontes de vários tamanhos, em acordo com sua incidência, e em diferentes cores, indicando sua relevância.

Após esta organização a frequência dos verbos de ação encontrados nas mensagens de e-mail, é apresentada na Figura 29.

**Figura 29** - Nuvem de palavras: Demandas enviadas pela SME ao gestor



Fonte: A autora (2019) a partir dos e-mails

Confirmando as observações, dar e tomar ciência de determinações, conferir documentos, organizar ações e entregar documentos nos respectivos setores, tomou destaque nas ações solicitadas aos gestores.

#### **4.7 Registros dos diários/agenda dos gestores**

Por 60 dias, compreendidos entre 19/11/2018 a 18/01/2019, foi acompanhado os diários enviados aos gestores selecionados para amostra. Foram enviados 12 diários, porém apenas 7 devolveram preenchidos. A justificativa para não devolução foi de que eles estavam com muitas ações em desenvolvimento e que não havia tempo para realizar os registros.

Os achados nos registros arrolam práticas da gestão compreendidas pelos rituais da própria gestão escolar como acompanhamento das rotinas, organização do pátio, das entradas e saídas dos alunos, participação em comemorações, atendimento à comunidade escolar, orientação à funcionários, reuniões administrativas e ou pedagógicas, formulação de documentos, entre outras, algumas registradas de forma mais detalhada e outras não, e ainda algumas fizeram os devidos registros de suas reflexões. Confirmando o que afirma Esquinsani (2015) sobre se conhecer a realidade das escolas, estas apresentam certa dificuldade em expor seu cotidiano de forma detalhada em documentos oficiais, “deixando patente apenas o que é necessário ou requerido.” (p.151), de forma que nos permita desvelar suas particularidades que se escondem atrás das fronteiras da formalidade, da constituição de escolas de uma mesma rede de ensino.

Percebeu-se registros lacônicos, não registrando todas as ações do dia, sendo algumas marcações gerais, somente entendendo a cultura organizacional da unidade era possível compreender sua extensão, e ainda se observou que não ultrapassaram a 29 dias de registro. Cabe destacar, que entre os 60 dias que o gestor permaneceu com o compromisso de registros no diário, ele teve 15 dias de férias.

#### **Tabela 6 - Registro de horas no Diário**

Dias	22	26	24	23	21	20	27
Total de horas registradas	205h	235h	272h	176h	259h	203h	210h
Horas diárias em ação	9,03	9,03	11,3	7,6	12,3	10,1	11,4

Fonte: A autora (2019) a partir dos registros no diário

As reflexões sobre as ações registradas, foram apresentadas como uma livre opção, devido à dificuldade de adesão dos gestores para participar da pesquisa, com relação as demonstrações de excesso de trabalho. Ainda assim, 4 gestores deixaram registrados algumas reflexões sobre suas ações, em registros um pouco mais pessoais.

Dentre estes registros reflexivos foi encontrado a indicação da complexidade na relação com os pais:

Criei uma planilha para o registro do atendimento de pais, devido ao número muito elevado de atendimento para facilitar o registro e mapear os atendimentos. (G 38)  
 Aceitação dos pais quanto ao que os filhos fazem de errado na escola. (G11)  
 Antes de sair para ir ao cartório, fiz o atendimento ao pai do aluno X que agrediu e machucou um outro aluno durante o intervalo. (G 38)  
 Ata com um pai que veio buscar o filho do período da manhã somente 12:55h. Neste dia precisei conversar com três pais para tranquiliza-los a respeito da insegurança de deixar seus filhos na escola por causa do episódio na escola de Suzano. (G38)  
 O 1º festival de xx da escola foi muito bom. Os pais presentes elogiaram e as crianças adoraram. (G9)  
 Atender aos pais para reclassificação foi interessante, pois mesmo você apresentando as dificuldades eles ficam cheios de esperança para promover os filhos. (G11)  
 Pontos positivos: o reconhecimento do pai do nosso trabalho. (G11)

A relação com os professores, nem sempre positiva, é apresentada na seguinte reflexão, “deixada” em meio a registros sobre a ação do dia:

Resolver desentendimentos é desagradável. Identificar que o professor não tem maturidade e vai até o nível do aluno, é triste. Fazer documento da APM é muito redundante e cansativo. OPS! (G11)  
 Pontos a melhorar: A visão do professor com trabalho em equipe e apoio a todos os alunos. (G11)

Os destaques quanto aos trabalhos realizados apresentam certa dificuldade e volume de ação:

Dia curto para resolver tudo! Pontos positivos: o reconhecimento do pai do nosso trabalho. (G11)

Acredito que foi produtivo alinharmos ações importantes para 2019. Organizamos e refletimos ações com a creche pensando em alfabetização para 2019: Encaminhamentos gerais/ Desenvolvimento de autonomia/questões psicomotoras/ novo encontro em março. (G11)

Os dias estão passando rápido e estou seguindo meu roteiro semanal para conseguir fazer tudo dentro do prazo. (G11)

Avaliar é muito difícil e importante ser honesto. (G11)

Organizei um cronograma para observação de aulas quinzenalmente. (G38)

As ações de gestor iniciante são registradas apresentando necessidade de estabelecimento de rotina:

Estou nesta escola a menos de um mês. Por este motivo, estou fazendo muitas observações para conhecer a escola, a equipe escolar, a comunidade. Ainda não tenho uma rotina totalmente fixada por conta dessa adaptação inicial. Estou definindo-as aos poucos, de acordo com a demanda da escola. (G38)

Apesar de algumas manifestações críticas a respeito das ações, a relação afetiva com a escola é apresentada em alguns registros de suas ações:

De manhã e a tarde fizemos a entrega de um mimo a todas as mães que vieram buscar seus filhos na escola, pelo dia da mulher. (G38)

Adoro cuidar da escola: iniciamos a decoração de natal, colocamos espelhos nos banheiros dos professores e limpamos o jardim. (G11)

Muitas atividades! Loucura! Hoje o dia foi positivo pois recebemos a visita dos alunos do jardim da creche. Acolhemos com muito carinho e fizemos contação de história, entregamos folder de nossas ações e bola de bexiga. (G11)

Hoje foi um dia muito especial! Tomamos café com XXX e fizemos um momento muito gostoso de confraternização pela aposentadoria dela. Uma pessoa maravilhosa, íntegra e especial! (G11)

Feliz! O ano termina e acredito que fizemos um bom trabalho. Sempre com responsabilidade, comprometimento, seriedade e amor. Temos muito o que aprender e evoluir. (G11)

Destaca-se o uso de desenhos expressivos em alguns registros, ao final de algumas frases, confirmando a proposta de Mano (2016), apresentada para

o uso de *emojis* na elaboração dos diários, como forma de comunicação não verbalizada e emocional que, conforme o autor, se mostra como instrumento eficaz para a expressão e otimização de sentimentos. Paiva (2016) reforça o uso dos *emojis* na possibilidade de manifestação de sentidos e significados em formas reduzidas de comunicação, como forma de ampliação de intencionalidades no texto escrito, e Isabel (2018) ressalta no uso destes ícones a possibilidade de através da escrita evocar emoções, percebidas nas expressões faciais.

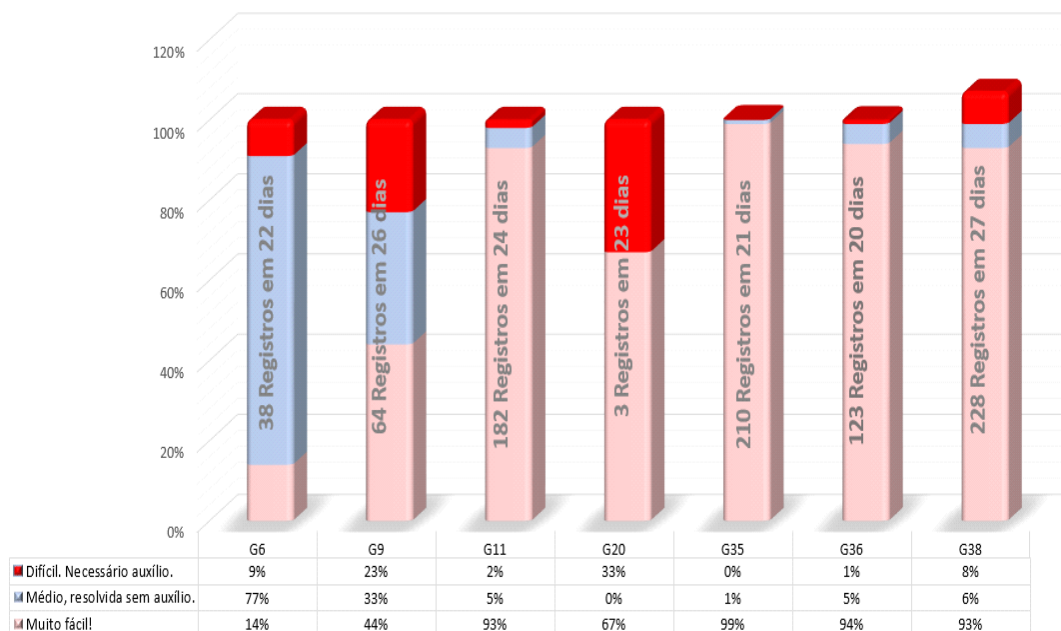
[...] organizamos para amanhã acolhida dos alunos! ♥  
 [...] Eles adoraram nossa escola. ☺  
 Trabalhar dá trabalho!!! ☺ ♥ ☆\*  
 Graças a Deus é sexta! ☺  
 Dia muito especial, entregamos presentes para todos alunos da escola. Sabemos que muitos só recebem os nossos presentes. Ficamos muito emocionadas por proporcionar tanta alegria. ♥♥♥  
 Hoje foi um dia muito especial! [...] ♥♥  
 Sentimento de dever cumprido. ♥♥  
 Muito serviço. ☹

Em todos estes registros dos gestores, vê-se manifestação de emoções, relacionadas aos desenhos, como “sorrisos e corações” à acolhida, ao sentimento dos alunos pela escola, à chegada da sexta-feira, a satisfação de presentear e a boa sensação de dever cumprido. O excesso de trabalho, por sua vez, é manifesto na carinha triste. Foi solicitado que o gestor indicasse se a ação desenvolvida teve uma conclusão satisfatória, qual o nível de dificuldade encontrado e como ele se sentiu durante seu desenvolvimento. Os dados obtidos estão apresentados na Figura 30.

**Figura 30-** Nível de dificuldade no desenvolvimento das ações



## Diário do gestor- Nível de dificuldade das ações desenvolvidas

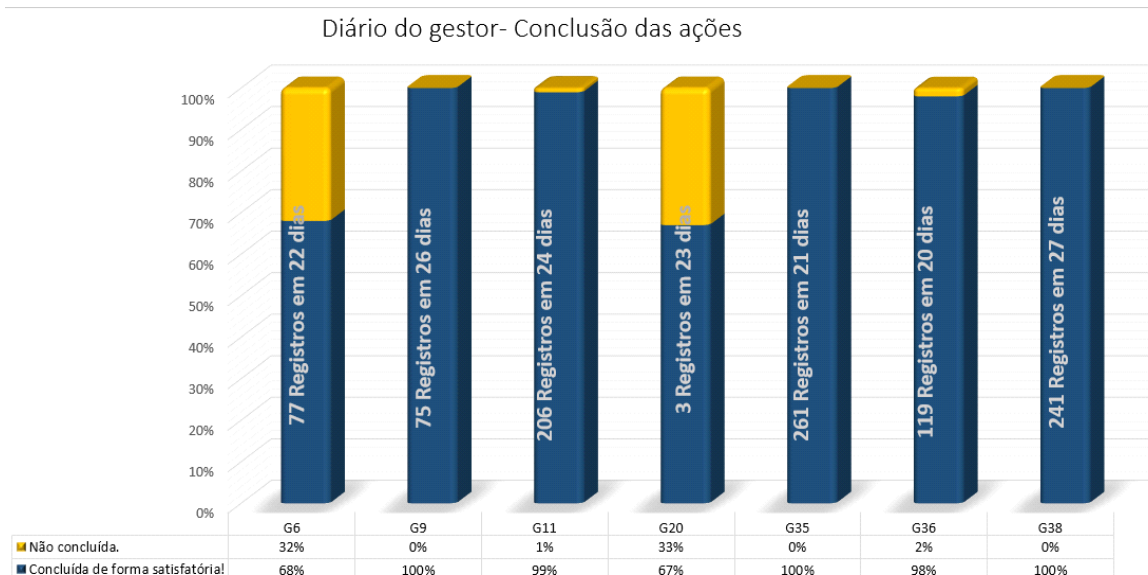


Fonte: A autora (2019) a partir dos registros do diário

Os dados apontam para a grande facilidade no desenvolvimento das ações para 5 gestores, apresentando índices de 93%, 67%, 99%, 94%, e 93% de respostas como “muito fácil!”. Já, 1 gestor (G9) apresentou um percentual abaixo da média de suas ações, 44%, como muito fácil e 1(G6) com apenas 14% de indicação para esta opção. Tarefas realizadas com nível médio, sem auxílio para resolução foram destaque para este mesmo gestor com 77% de indicação. O G20, apresentou maior indicação para tarefas difíceis, sendo também o que menos fez registros de nível de dificuldade: 3. G38, que é um gestor iniciante, fez o maior número de registros e também com alto percentual de facilidade, 93%, assim como o G11, com 182 registros. Assim se conclui que de maneira geral as tarefas registradas não apresentaram grau de maior dificuldade.

**Figura 31** - Nível de conclusão da ação

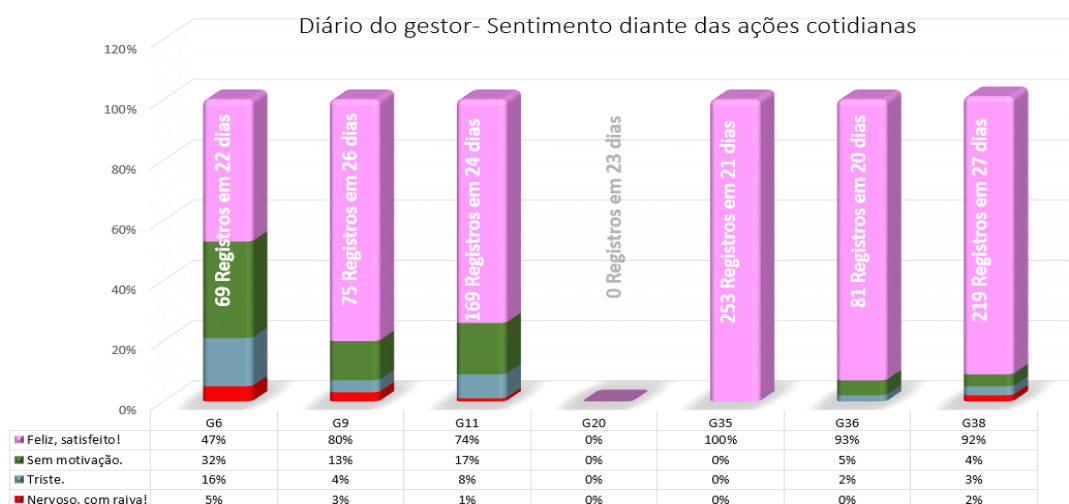




Fonte: A autora (2019) a partir dos registros do diário

A indicação da tarefa como concluída de forma satisfatória, aparece na indicação de 5 gestores como muito alta G9 (100%), G11 (99%), G35 (100%), G36 (98%) e G38 (100%). Dois gestores apresentaram um nível um pouco menor de satisfação com a conclusão da tarefa G6 (68%) e G2 (67%). Estes dados demonstram que as tarefas são concluídas em sua maioria como satisfatórias. Novamente o G20 apresentou o menor número de registros (3) e o G38 com maior (241).

**Figura 32** - Tipo de sentimento diante da realização

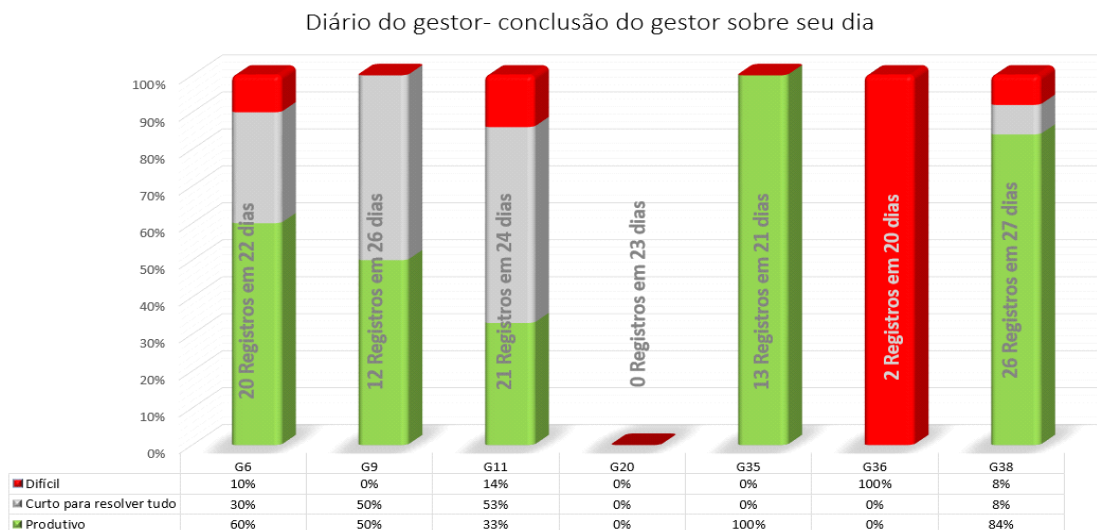


Fonte: A autora (2019) a partir dos registros do diário

A maioria apresentou elevado percentual de felicidade e satisfação G9 (80%), G11(74%), G35(100%), G36 (93%) e G38(92%). Porém o G6 apresentou

menor índice 47%, apresentando também o maior percentual de ações realizadas sem motivação 32%, e também o maior percentual de respostas como triste 16% e nervoso, com raiva 5%. Já o G20 não respondeu esta questão. Desta vez o maior número de registro foi realizado pelo G35 (253) que também se sentiu o tempo todo feliz e satisfeito (100%). O nível de satisfação pode estar relacionado com o baixo nível de dificuldade das ações registradas, bem como a conclusão das mesmas de forma satisfatória.

**Figura 33-** Como o gestor conclui seu dia



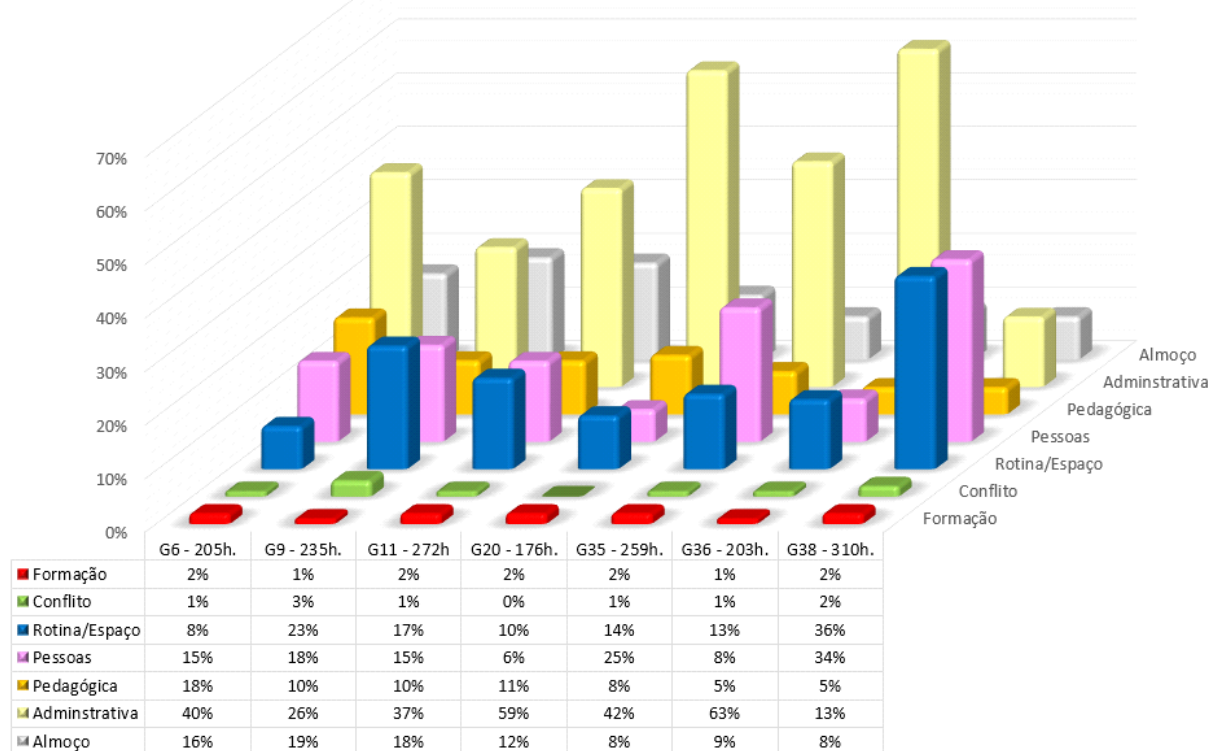
Fonte: A autora (2019) a partir dos registros do diário

Quanto a avaliação sobre como o gestor concluiu seu dia, novamente o G35 se destaca com 100% de “produtivo”, seguido do G38 com 84%. O G11 indicou com maior percentual entre os demais a opção “curto para resolver tudo” e o G36 em 100% como “difícil”, porém com apenas 2 registros.

Na observação dos registros das ações cotidianas apresentadas na Figura 34 podemos analisar como se distribuem as ações, registradas no diário.

**Figura 34 -** Distribuição das ações cotidianas

## Diário do gestor-Percentual de tempo gasto nas ações cotidianas



Fonte: A autora (2019) a partir dos registros do diário

A dimensão administrativa toma destaque no diário de 6 gestores com percentuais de tempo gasto superiores em sua distribuição em relação as outras atividades, sendo G6-40%, G9-26%, G11-37%, G20-59%, G35-42%, G36-63%. Outro, G38, demandou maior tempo para as questões da rotina escolar 36%. A dimensão da gestão de pessoas, incluindo a mediação de conflitos fica em segundo lugar na distribuição do tempo gasto de 6 gestores, sendo G6-16%, G9-21%, G11-16%, G35-26%, G9-63%, G38-36%. O G20 destacou o segundo maior tempo gasto, 11% com questões pedagógicas.

O tempo gasto com a dimensão de formação, que inclui as ações formativas pessoais e da equipe de trabalho ficaram em último lugar na distribuição de tempo, G6-2%, G9-1%, G11-2%, G20-2%, G35-2%, G36-1%. e G38 com 2% apresentando baixo percentual em seu uso.

Este tipo de ação, já discutida nesta análise pelas pesquisas de Esquinsani (2015) e Machado (2000) e Imbernón (2011), faz parte das ações de treinamento técnico proporcionado pela SME, onde os aspectos que compõe a nota do IDEB são lembrados para esta ação pontual, não configurando-se como uma ação continuada da formação do gestor.

Se comparadas com os dados que apresenta as situações de conflito e pessoas, como destaque nas ações de maior uso do tempo, aparecem em segundo plano do administrativo, sendo que especificamente a resolução de conflitos, aparece com baixa incidência, fazendo levantar um questionamento se esta diferença não seria a respeito da época da coleta de dados, em que há uma diminuição da frequência de alunos próximo ao encerramento do ano letivo, onde especificamente na última semana do ano, as ações da gestão de fato se concentram em organizar administrativamente a escola, quanto ao encerramento do ano letivo e preparo para o próximo.

Dentro desta lógica, as questões pedagógicas deveriam tomar maior tempo, nos dados tabulados, tratando-se de um período de análise de rendimento para conselho de classe, em que as questões pedagógicas são exaustivamente discutidas para organização de aprovações, reprovações e período de recuperação escolar.

Observa-se nos registros relativos ao cotidiano a confirmação das pesquisas de Esquinsani (2015, p. 152), por apresentar uma agenda cheia de ações, indicando o uso do tempo num “tarefismo” repetitivo e burocrático, transparecendo um dia-a-dia cheio e com pouco espaço para o planejamento de atividades educativas.

Mesmo que as orientações para ordenamento da rede de ensino procedam da SME, e o monitoramento de suas diretrizes gere uma burocracia, esta deve ser administrada no interior da escola pelo gestor, respeitando a sua realidade e autonomia de ação. Quanto maior for seu domínio dos processos e seu entendimento macro dos objetivos de sua realização, o gestor desenvolve a capacidade de reordenar internamente a burocracia, eliminando ou modificando as etapas que não agregam valor ao resultado esperado, podendo delegar partes do processo à sua equipe, descentralizando as decisões de forma que possa se envolver em outras tarefas mais complexas, ou que venham a trazer resultados diferenciado à sua comunidade escolar. Tristan (2006) defende uma reestruturação da administração, da forma como a escola internamente se organiza e no adequado preparo de todos os seus atores, visando melhores resultados da aprendizagem dos alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a identificar quais as necessidades formativas dos gestores da rede pública municipal, considerando as demandas cotidianas do contexto escolar

A pesquisa, realizada numa rede de ensino municipal do Vale do Paraíba Paulista, permitiu identificar algumas problemáticas referentes à formação continuada dos gestores que lhes permitam o desenvolvimento de suas ações com maior autonomia, eficiência e eficácia, maximizando suas potencialidades em favor do desenvolvimento de uma escola de qualidade, e desta forma a pesquisa atendeu aos objetivos específicos propostos no estudo, como: identificar as atividades do gestor em seu cotidiano e caracterizar seu papel evidenciado nas análises dos dados, onde os referenciais teóricos serviram de sustentação para a identificação da importância do papel do gestor no atendimento dos desafios que a função lhe impõe, apontando para uma multiplicidade de tarefas administrativas consideradas como atividade meio, porém com baixa articulação para a ação “orientada a um fim”, que diante do contexto seria uma escola de excelência.

Também se observou o alcance de outro objetivo específico com relação ao estabelecimento de relação entre a autopercepção do gestor de suas competências, identificando as ações que apresentam maiores desafios, sendo observado que a gestão de pessoas se sobrepõe às demais dimensões da ação do gestor, incluindo nesta a necessária formação continuada de toda a equipe escolar.

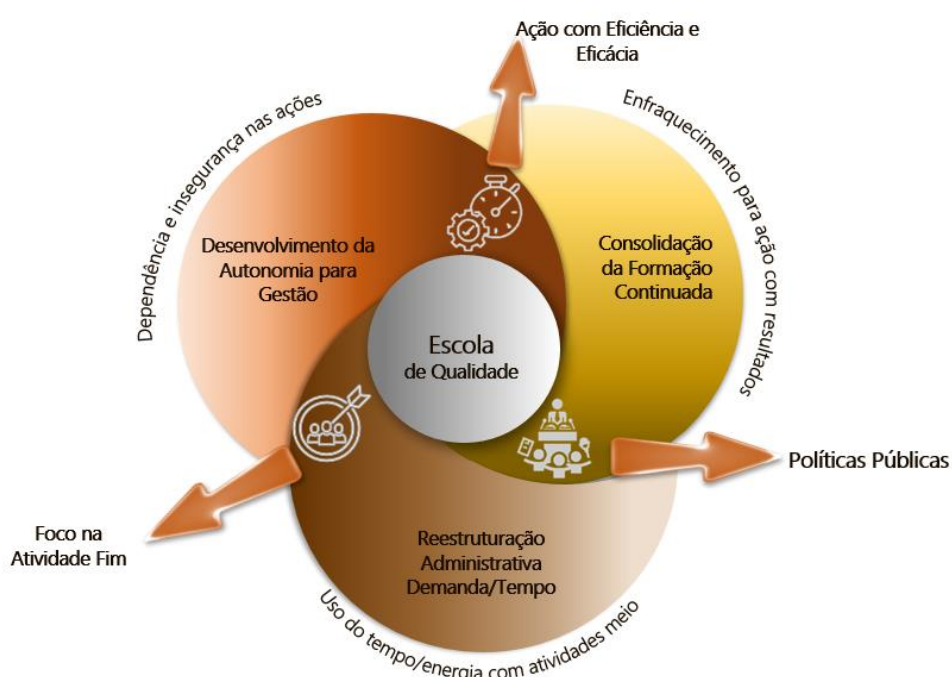
Ainda relacionados aos objetivos específicos que dizem respeito às demandas apresentadas pela SME, os dados apresentaram a necessidade de uma reestruturação administrativa com relação ao uso do tempo do gestor, de tal forma que este possa se fortalecer no domínio de suas reais competências, buscando agir com maior assertividade e, portanto, maior autonomia para atender as especificidades de sua comunidade escolar.

A pesquisa proporcionou a apresentação das demandas formativas do gestor que se relacionam às diversas dimensões de sua ação na escola, podendo ser usadas na discussão com seus pares como forma de se identificar e valorizar boas práticas e oportunizar sua formação a partir da realidade por ele

vivida, favorecendo a ampliação de sua percepção sobre a realidade que atua, e a conseqüente reflexão necessária ao aprimoramento profissional.

Por fim, no objetivo de investigar as ações de formação dos gestores, os dados apresentaram a falta de um planejamento formativo intencional para seu desenvolvimento profissional, destacando-se as orientações para ações específicas, sazonais, que não exploram a potencialidade da formação continuada para a ação do gestor em todas as dimensões da escola. A Figura 35 apresenta de forma sintetizada as considerações da autora sobre a pesquisa

**Figura 35-** Considerações finais



Fonte: A autora (2019)

Com os resultados, pôde-se inferir que para que a escola possa consolidar suas ações e avançar na efetivação da qualidade do ensino, se faz necessário que este tema saia do campo das ideias que fundamentam metas, e se efetive em evidências cotidianas, observáveis “no chão da escola”, e para isso é preciso direcionar nosso olhar para o seu interior, para suas fragilidades e os parâmetros limitadores de suas ações, buscando formas de iniciar mudanças a partir de sua própria realidade, identificando responsabilidades e tornando possível o desenvolvimento de uma prática de ação de forma obcecadamente dedicada a garantir esse direito fundamental e inegociável, com uma indiscutível potência

de transformação da realidade brasileira, que é o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

Observamos assim, que a melhor forma de investimento visando à qualidade da escola, passa diretamente pelo processo de formação de seus profissionais, e em especial de seus gestores escolares. Para isso torna-se necessário a criação de políticas públicas que incluam tanto o aprimoramento de sua formação inicial, para que sua atuação não aconteça de forma precária, trazendo resultados insatisfatórios para o desenvolvimento de suas ações devido a possíveis deficiências de sua formação inicial e ainda, quanto à sua formação continuada, onde o fazer administrativo/pedagógico, com suas complexidades, exige dos profissionais uma constante reflexão e discussão sobre sua prática, e esta necessita de garantias para que de fato ocorra, como a oportunização de tempo e espaço por parte de seus dirigentes e a constante motivação e valorização da ação do gestor em cada unidade escolar.

Apesar do reconhecimento da qualidade da escola estar vinculada à capacidade do gestor, sua formação continuada ainda carece de maior eficácia para acontecer de fato em dois paralelos: na formação individualizada, com foco no aprimoramento profissional do gestor em seu percurso formativo pessoal e ainda, na formação colaborativa onde os “saberes” da prática docente são construídos a partir da reflexão de situações reais com a participação de seus pares, em situações cotidianas da escola a partir de intenções sistematizadas.

Assim, as mudanças necessárias para a educação acontecerão à medida que as formações deixarem de apresentar um caráter de atualização, verticalizadas, e se converterem em um processo de aprendizagem de fato, sendo observado o caráter essencial do termo “aperfeiçoamento”, da definição de papéis e na possibilidade da construção de uma metodologia de trabalho própria, aumentando a autonomia profissional participativa. A formação continuada não deve estar focada em um caráter instrucional para preparar o gestor para o desenvolvimento de tarefas, mas sim se estender para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes construídas pelo aprendizado com seus pares de forma colaborativa e reflexiva.

A observação da pesquisadora junto aos gestores que fazem parte de seu campo de trabalho, enquanto supervisora de ensino, trazia de antemão a dúvida de certa influência nas respostas, devido à sua proximidade profissional, de

forma que os gestores pudessem apresentar apenas o lado positivo de seu cotidiano e de suas potencialidades, comprometendo o resultado da pesquisa. Porém, os resultados apresentados apontaram para suas fragilidades e trouxeram à tona questões que poderão colaborar com os dirigentes desta rede, no entendimento da urgência em se debruçar para as questões relacionadas ao cotidiano do gestor e suas reais necessidades, ao se considerar que os profissionais que realizam apenas as atividades prescritas, sem a possibilidade de discutir a qualidade de seu trabalho, ou mesmo dos critérios para seu desenvolvimento, quer seja pela falta de espaço para esta discussão, ou mesmo pela falta de capacidade técnica que venha embasar seus argumentos, ou falta deles, se tornam pessoas esvaziadas de suas energias, com baixas expectativas relacionadas às possibilidades de sua atuação profissional ou mesmo apresentando uma perda de significado em seus atos, partindo para um “tarefismo” sem sentido, apontados nesta pesquisa como a valorização da atividade meio em relação à atividade fim.

A pesquisadora vê como possibilidades para que as escolas desta rede sejam de fato um espaço de qualidade e que esta ainda oportunize a seus gestores a possibilidade de desenvolvimento profissional, algumas ações a serem consideradas, como:

- Incentivo para que o gestor amplie sua formação acadêmica, considerando que apenas 8% dos gestores das escolas de ensino fundamental da rede pesquisada apresentam formação em nível de *stricto sensu*, e que este incentivo não se resumisse à possibilidade de recebimento de uma bolsa de estudos, mas que a partir do aprofundamento dos conhecimentos por ele adquirido, houvesse uma valorização de sua participação na formação colaborativa de/entre seus pares, com o devido aprofundamento das discussões das problemáticas que envolvem o seu cotidiano, trazendo para esta realidade os pensadores atuais da comunidade acadêmica, sobre os temas pertinentes à sua atuação, fortalecendo a construção de uma comunidade de aprendizagem que tivesse como objetivo qualificar as ações da escola. Esta ação possibilita a criação de sentido ampliado para a atuação profissional, ao fazer com que este saiba que suas capacidades são



reconhecidas positivamente em seu ambiente de trabalho, especialmente pelos seus pares, incorporando de fato as visões e missões da rede pelo orgulho de partilhar de sua consolidação.

- Observação das dimensões da gestão e as necessidades formativas do gestor apresentadas neste estudo para a construção de uma trajetória formativa da rede pública municipal.
- Criação de espaço de formação continuada para o gestor em seu horário de HTPC, que não se limite aos objetivos instrucionais identificados nesta pesquisa, mas que seja voltado especificamente à seu desenvolvimento profissional de forma mais rica e oportuna, com possibilidades de dar voz ao gestor para construção de uma comunidade de aprendizagem, cujas ações sejam concebidas de fato no contexto de sua prática, desenvolvidas coletivamente junto aos seus pares de forma sistematizada e contínua, onde ora o gestor se apresenta como um leitor da realidade por ele vivida em seu cotidiano, ora como formador para seus pares, intervindo com possibilidades devido suas observações serem apuradas de forma cuidadosa em suas particularidades. E ainda, posicionando-se como aprendiz que em sua condição de adulto constrói suas aprendizagens de forma consistente na significação de suas práticas e na troca com seus pares. Para atuar assim, de forma plena, colocando a favor do trabalho toda sua potencialidade, o trabalhador precisa estar engajado naquilo que faz. Especificamente o gestor, a partir de todas as considerações apresentadas na pesquisa, necessita que este engajamento seja para além dos ideais da missão da escola, mas que este seja um engajamento pedagógico, que necessita de bagagem técnica e ainda do engajamento político, consolidado pela troca de experiências com outros seres sociais, que dê sustentação para atuar em defesa da cidadania em seu meio.

Enfim, este estudo não pode ser considerado como encerrado, mas como elemento motivador de novas e aprofundadas reflexões, sobre as possibilidades que a formação continuada pode trazer para a ação deste excepcional profissional e a relação de sua atuação com a qualidade da escola.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível - São Paulo: Editora UNESP, (Prismas): 1998.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.
- ALVES, F. Políticas Educacionais e Desempenho Escolar nas Capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008
- AMORIM, A.; GARCIA, R. **A invenção da escola a cada dia**. In: ALVES, N.; GARCIA, R. (Org.). A invenção da escola a cada dia. Rio de Janeiro: DP&A, 2017.
- AMORIM, A. **Escola – uma instituição social complexa e plural**. São Paulo: Editora Viena, 2007.
- AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 10, n. 2, p. 400-416, 2015.
- AMORIM, A. et al (Org.). **Educação e contemporaneidade**: processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2009.
- AMORIM, A.; SANTOS, C. L. dos.; CASTAÑEDA, J. A. S. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. Salvador: **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 114-126, 2012.
- AMORIM, A. DA MATTA, A. E.; DE 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**, [S.l.], p. 1802-1819, sep. 2017. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8751>>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- AMORIM, A. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ANDRADE, L. **Ciclo PDCA**: como ele pode melhorar seus processos? SITEWARE. São Paulo. 2018. Disponível em : <<https://www.siteware.com.br/metodologias/ciclo-pdca/>> Acesso em: 26/05/2019
- ANTUNES, Celso. **Uma escola de excelente qualidade**. São Paulo: Ciranda cultural, 2008.

\_\_\_\_\_. **Nove passos para uma escola pública de excelente qualidade.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

ÁVILA.I.S. [et al.] **Escola e sala de aula mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008

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

BALBI, T.M. Para politizar o mundo das coisas. **Galáxia**, São Paulo, n. 28, p. 292-297, dez. 2014. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/gal/v14n28/v14n28a25.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDIGNON, G. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2004.

BRASIL. AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores).** – São Paulo : Ação Educativa, 2004.. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf)> Acesso em 26/05/2019

\_\_\_\_\_. BNCC- **Base Nacional Comum Curricular-** Material para o professor. Ensino Fundamental. Moderna, 2017.p,5. Disponível:  
< <https://web.moderna.com.br/documents/3901628/0/BNCC+-+Material+para+o+professor/01f4c4f9-7774-4e0d-bedb-565635b3294c> >  
Acesso em: 27 mai.2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos.** Resolução 196/96, de 09/10/96. Resolução 466/12. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>> Acesso em: mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos.** Resolução 466/12, de 12/12/12. Disponível em:  
<<https://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>> Acesso em: mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Senado Federal: Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)  
**HYPERLINK**  
["http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm."](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>  
Acesso em: mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) > Acesso em: mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) HYPERLINK "[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)" > Acesso em: mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: < [ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes\\_manuais\\_tecnicos/pde\\_escola.pdf](ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf) > Acesso em: mar.2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: 1990. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> > Acesso em: 27 mai. de 2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES**. Brasília-DF 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>> Acesso em 21 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Diretoria de Ações Educacionais** Coordenação Geral de Apoio à Manutenção Escolar Coordenação de Execução de Programas. Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora - Brasília, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/manual\\_de\\_orientacao\\_para\\_constituicao\\_de\\_uex%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/manual_de_orientacao_para_constituicao_de_uex%20(1).pdf)> Acesso em 26/05/2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> . Acesso em: 05 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> > . Acesso em: março. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Gestão da educação escolar** / Luiz Fernandes Dourado, – 4 ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer n.º 17**, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em : < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> > Acesso em: 05 de Jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 03 de out. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores da qualidade na educação** / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf)> Acesso em 21 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília:, 2. ed., 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 21 abr. 2019.

BUENO, B.O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>> Acesso em 27 mai.18.

CAMPOS. C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília (DF): 57(5):611-614, set/out 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>> Acesso em 27 mai.18.

CARDELLI, D.T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, dez. 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362012000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400008&lng=pt&nrm=iso) >. Acesso em 21 abr. 2018

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. Cedhap.2010. Disponível em: < <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/12/index.html> > Acesso em 20 de jul. de 2019.

CHAMON, E. M. Q. O. Escrevendo sobre o “estado da arte” em um tema de dissertação. **Relatório Técnico "Tutorial"** MPE-LP1/2-001 / v1. Programa de Mestrado Profissional em Educação - UNITAU.

CHIAVENATO, I. **Administração geral e pública!** - 2.ed. - Rio de Janeiro: Isevier, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014

\_\_\_\_\_. **Recursos Humanos:** O capital humano das organizações. 8.ed. 3.reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Recursos humanos:** o capital humano das organizações. 9.ed. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, F. M. **O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, dez. 2015. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000401261&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401261&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 abr. 2018

CONSED. Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.2007. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/qt-gestao-escolar> >. Acesso em 26/05/2019

COLOMBO, S.S. [et al]. **Gestão educacional:** Uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, J.; FIGUEIREDO, S. **Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 183-202, jun. 2013. Disponível em <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362013000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200002&lng=pt&nrm=iso).> Acesso em 21 abr. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed,2007.

DALCORSO, Claudia Zuppini. **O planejamento estratégico:** um instrumento para o gestor de escola pública. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2012.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, N. S.C. (org.). **Gestão democrática: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, L. F. et al. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gestão em Educação Escolar**. 4 ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012

DOWBOR, F.F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008 .

DRABACH, N. ADRIÃO, T. M. F. n. 8 - a seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 11, set. 2017. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49788/33489>>. Acesso em: 30 maio 2018.

DRABACH, N. ADRIÃO, T. M. F. n. 8 - A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 11, set. 2017. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49788/33489>>. Acesso em: 30 maio 2018.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de pesquisa, nº 115, p.139-154, março/2002

ESQUINSANI, R. S. S.; SILVEIRA, C. L. A. da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 145-157, set. 2015. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/58922>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

ESTEVAM, D.O. **II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas – Estado e Políticas Públicas**. A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. UNESCO, 2010. v. 2, n. 2 (2010). Disponível: <<http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/1390/0>> Acesso em: 29 abr. 2018

FELICIANO. L. A. S. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. XVIII Encontro Nacional de geógrafos. **A construção do Brasil: geografia política e democracia**. São Luiz/MA jun. /2016 Anais eletrônicos. ISBN 978.85.99907.07.8. Disponível em: <[http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766\\_ARQUIVO\\_ArtigoAGB.pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf)> Acesso em: 01 jun. 2018.



FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-107.

FERREIRA, P. A. As redes sociais como fonte de informação: uso do WhatsApp como ferramenta de apuração da notícia. Rio de Janeiro. **XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. set/2015. ISSN 2175-4683.

Disponível em:

<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3508-1.pdf>.

Acesso em: 01 jun. 2018.

FRAIMAN, L. **Como ensinar bem as crianças e adolescentes de hoje**: teoria e prática. 1ª ed. São Paulo: Metodologia OPEE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 Jul. 2018.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, Vozes, 2004

GALVAO, V. B. de A; SILVA, A. B. da; SILVA, W. R. da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 131-148, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 abr. 2018.

GANG, P. *Experiential Learning*”, in *Holistic Education: Principles, perspectives, and Practices*, city Davie e Davis, 1998

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. **Tentando compreender a complexidade do cotidiano**. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, nº50, p. 51-67, out/dez 2013. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em 27 abr.18.



\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>> Acesso em 08 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. BARRETO, E.S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. UNESCO, 2009.

GAUHTIER. **Ensino Explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 35, n.3, p, 20-29 mai. /jun. 1995 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>> Acesso em 27 abr.18.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpo consciência**, Cuiabá-MT, vol. 19, n.02, p. 09-17, mai/ago 2015 Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/viewFile/3870/2811>>. Acesso em: 10 jul. 2018. Acesso em 28 abr.18.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo Real**; Tradução: COSTA, Roberto Cataldo. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p.78

HENRIQUES, R. [et al]. **Caminhos para qualidade da educação pública: gestão escolar**.Org. Instituto UNIBANCO; São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

\_\_\_\_\_, [et al]. **Caminhos para qualidade da educação pública: Impactos e evidências**. Org. Instituto UNIBANCO; São Paulo: Fundação Santillana, 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio uma perspectiva construtivista**. 45ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61. Disponível em: <[http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995 Novoa II Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs\\_p\\_31\\_46.pdf](http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995%20Novoa%20II%20Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs_p_31_46.pdf)> Acesso em 13 out. de 2018

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INGHAM, A. **O Sistema de formação de lideranças escolares da Inglaterra: possíveis alternativas para o Brasil** - São Paulo : Fundação Itaú Social, 2015.

ISABEL, T. A. A comunicação na era do *emoji*. **Revista eletrônica Fórum**. 29 DE JANEIRO DE 2018. Disponível em :

<<https://www.revistaforum.com.br/%E2%9C%8D%F0%9F%8F%BD%F0%9F%93%86%F0%9F%98%82-comunicacao-na-era-do-emoji/>>. Acesso em: 11/7/18

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A. de; SILVA, A. R. L. da. As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 329-356, jun. 2012. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000200006&lng=pt&nrm=iso)> . Acessos em 21 abr. 2018.

LLARENA, R; DUART, E.; SANTOS, R.; Gestão do conhecimento e desafios educacionais contemporâneos. **Revista on line Em Questão**, Mai-Ago. 2015, Vol.21(2), pp.222-243 ISSN: 18078893; E-ISSN: 18085245

LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 45-64, set. 2015. ISSN 2447-4193.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58913/35192> . Acesso em: 29 abr. 2018.

LIASSE, O. D. V. S.; Formação em Administração e Gestão Escolar em Situações de Trabalho. **Revista on line APA** < Vol.10, N.1 (2017) Políticas de Currículo e Formação em Administração e Gestão Escolar > Sande Liasse.

Disponível em :

<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/32584>> Acesso em: 31de maio 2018

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. São Paulo: Heccus, 2006.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜCK. H. **A gestão Educacional**: Uma questão paradigmática. 12<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2015.

\_\_\_\_\_, **A gestão participativa na escola**. Série: Cadernos de Gestão, vol. III. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola.** 11ª ed. Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **A explicitação do significado de liderança.** Liderança em gestão escolar. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ação Integrada:** Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 29ª ed. Petrópolis: 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_, **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Série: Cadernos de Gestão, vol. II. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** – Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em :  
<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf)> Acesso em: 31de maio 2018

\_\_\_\_\_. Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares. Relatório final. CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado. Curitiba, 2010. Disponível em :< <http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/05/Relat%C3%B3rio-Final-Mapeamento-de-Pr%C3%A1ticas-de-Sele%C3%A7%C3%A3o-e-Capacita%C3%A7%C3%A3o-de-Diretores-Ecolares-.pdf?iframe=yes&iframe=true>> Acesso em 05/05/2019.

\_\_\_\_\_. H. FREITAS, K de. GIRLING, R. KEITH, S. A Escola Participativa. **O Trabalho do Gestor Escolar.** Editora Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes. 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Série cadernos de gestão.12. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. A. M. desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto, Brasília**, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2122/2091> .

Acesso em: 31 de maio 2018.

MANO, A. L. Muitas vezes se constroem relacionamentos pessoais através do uso dos emojis. **Revista eletrônica Via Estelar**. 01/01/2016. Disponível em:

<<https://www.vyaestelar.com.br/post/2517/psicologa-reflete-sobre-o-uso-de-emojis>> Acesso em: 11 jul. 18.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**.

Ciências da Educação, n.8, 2009. Disponível em:

<[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)> Acesso em 11 de maio de 2019

MENKAIKÁ. **Revista Terra Mística**. 11/09/2012. Disponível em:

<http://despertarcoletivo.com/geometria-sagrada-o-significado-da-espiral/>

Acesso em 04/11/2018

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo:

Melhoramentos, 2019. Disponível em: <

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gest%C3%A3o/> > Acesso em : 08 de jul. 2019

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Huci-tec, 1993.

MORAES, A. Aplicativos para anotar: cultura escrita e letramento(s)  
6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. 2015. **2º Colóquio**

**Internacional de Educação e Tecnologias: Aprendizagem aberta e**

**invertida**. Anais eletrônicos ISSN: 1984-1175. Disponível em:

<<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Aplicativos%20para%20anotar.pdf>> Acesso em: 11 jul. 18.

MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade : sentidos e (in)possibilidades

**Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812,

out./dez. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>

Acesso em 01/11/2018

MÜLLER, N. M. Competências gestora. **Hit Radar revista eletrônica**.

Disponível em: <<https://www.hitradar.com.br/carreira/12-competencias-do-bom-lider>> Acesso em 11/07/18

NERI, J. H. P. Mídias sociais em escolas: uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Revista Estação Científica** - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015. Disponível em: <[http://portal.estacio.br/docs%5Crevista\\_estacao\\_cientifica/06-14.pdf](http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/06-14.pdf)> Acesso em: 01 jun. 2018.

NEVES, S. S. LEMOS, A. A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013. **Revista Eletrônica Mutações**, [S.I.], v. 6, n. 10, p. 189-194, mar. 2015. ISSN 2178-7018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/relem/article/view/817>> Acesso em: 02 jun. 2018.

NUNES, C.A. A. Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning, and performance. São Paulo, **3º Seminário Internacional “Caminhos para a Qualidade da educação Pública Desenvolvimento Profissional de Gestores”** São Paulo. set. 2017.

OCHOA. C. Amostragem probabilística e não probabilística. **Revista eletrônica NETQUEST**. Disponível em: <<https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostragem-probabilistica-nao-probabilistica>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **A Linguagem dos emojis**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 55, n. 2, p. 379-401, ago. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132016000200379&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200379&lng=pt&nrm=iso)> . Acessos em: 11 jul. 2018

PARENTE, J. M. **Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar**. Roteiro, [S.I.], v. 42, n. 2, p. 259-280, jul. 2017. ISSN 2177-6059. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/12535> HYPERLINK "<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/12535>" >. Acesso em: 30 Abr. 2018.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em 30 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **A gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 17ª ed. rev., e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar:** introdução crítica. 8.ed. São Paulo. Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretor Escolar** - Educador ou Gerente? - Vol. 56 - Col. Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Eleição de Diretores:** a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública.** 4ª ed. rev. São Paulo: Cortez. 2016.

PAULA, A. P. P. Administração Pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 45, n. 1, jan-mar 2005. Disponível em: < [http://www.uece.br/sate/dmdocuments/edital\\_27.pdf](http://www.uece.br/sate/dmdocuments/edital_27.pdf) > Acesso em 04/02/2020.

PEREDA, A.; LUCCHESI, A. **O Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras.** Fundação Itaú Social. São Paulo, 2015. Disponível em: <[https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Selecao\\_Diretores\\_20151117.pdf](https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Selecao_Diretores_20151117.pdf)> Acesso em 11 de maio de 2019.

RODRIGUES, E. S. de S.; ARANDA, M. A. de M.; REIS, M. de. G. F. de A. dos. A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 444-462, dec. 2016. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9722/6417>> . Acesso em: 28 abr. 2018.

RODRIGUES, T. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. 2015. **2º Colóquio Internacional de Educação e Tecnologias: Aprendizagem aberta e invertida.** Anais eletrônicos ISSN: 1984-1175. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto->



[2015/A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20aplicativo.pdf](#) > Acesso em: 28 abr. 2018.

SÁ, M. P. B. de O.; LIMA, R. de C. **Comitê de Ética em Pesquisas**. Necessidade obrigatória. Obrigatoriedade necessária, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbccv/v25n3/v25n3a02.pdf>>. Acesso em: 11 de jul. 2018.

SAGRILLO, D. R.; PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, Clarice. O espaço da escola na formação continuada de professores: lócus de conquistas ou mera formalidade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1045-1072, set. 2012. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1045/24407>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SANTANA, L. L. e SILVA et al. Gestores escolares da rede pública em Minas Gerais: fatores de satisfação no trabalho. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 491-520, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100021&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100021&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 abr. 2018.

SANTOS, B.S. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. In: SANTOS, B.S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316

SARDINHA, G.S.; DINIZ, A.R.S. P; J.M.G., RIBEIRO, Distanciamentos e Aproximações entre as Dimensões Pedagógica e Administrativa na Gestão Escolar: Um Debate em Questão. **Humanas Sociais & Aplicadas**, [S.l.], v. 5, n. 14, dez. 2015. ISSN 22368876. Disponível em: <[http://seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/840/677](http://seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/840/677)>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SILVA, E. L. MENEZES. E. M., **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <[http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024\\_Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes1.pdf](http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf)> Acesso em: 27 mai.18.

SOARES. J. F. [et al]. **Caminhos para qualidade da educação pública: Impactos e evidências**.Org. Instituto UNIBANCO; São Paulo: Fundação Santillana, 2017.

\_\_\_\_\_. Diretores de escola pública: Aspectos do trabalho docente. **Educação em revista**, nº 1. Curitiba, UFPR: 2010

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

SOUZA, L. D. M.; RIBEIRO, S. M. S.; O Perfil do Gestor Escolar Contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. **Revista on line ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.10, n.1, p. 106-122,

janeiro a abril de 2017. Disponível em :  
<<https://doaj.org/article/2f4788ee92794f018b0fcde26549d89c>> Acesso em: 28 abr. 2018.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.551-571. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>> Acesso em: 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino.** Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8º ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro/2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214> Acesso em 03/10/2018

TAUBATÉ. Lei Complementar Municipal 180/2017 Disponível em :  
<<http://www.ipmt.sp.gov.br/files/lcm-180-2007.pdf> > Acesso em 8/9/19.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação de Taubaté. Taubaté. SP: 2015-2025.

TCE- Tribunal de Contas do Estado- Normas de Auditoria Governamental - NAGs: Aplicáveis ao Controle Externo. - Salvador: TCE/BA. 2007. Disponível em: <<http://www.controlepublico.org.br/files/Nags-julho-2010.pdf>> Acesso em 23/06/2019

TRISTÁN, S. A. E. **O diretor escolar.** (em espanhol) *Necesidades de formación para um desempeñõ profesional*.531f. (Tesis Doctoral em Pedagogía aplicada: Barcelona. Faculdade de Ciencias de la educación, Universidade de Barcelona. 2006

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação.** Responsabilização na educação: Cumprir Nossos Compromissos. União das Nações Unidas para a educação ciência e cultura. 2017 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf> >Acesso em: 16 jul.2018.

VIEIRA, K. A. L. Gestão escolar: os parâmetros sócio-antropológicos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 5, dec. 2016. ISSN 1519-9029. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9154>> . Acesso em: 29 abr. 2018.



## APÊNDICE I – OFÍCIO



**Universidade de Taubaté**  
 Autarquia Municipal de Regime Especial  
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13  
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
 prppg@unitau.br

**UNITAU**

Ofício nº PPGEDH –041/2018

Taubaté, 17 de julho de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. Exa. Para solicitar permissão realização de pesquisa pela aluna **NEIR LARDO LEITÃO**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado “**Formação continuada de gestores no contexto de seu cotidiano escolar**”. O estudo será realizado com 50 gestores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Taubaté, sob a orientação da Prof. Dra. **Márcia Maria Dias Reis Pacheco**. Para tal, será realizada aplicação de questionários sociodemográfico composto de perguntas abertas e fechadas para traçar o perfil e com questões para explorar a temática por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

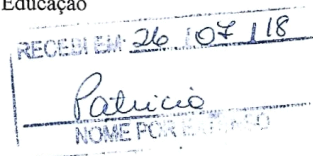
Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Neir Lardo Leitão, telefone (12) 99156-0348, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Rita de Cássia Foroni Oliveira**  
 Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilma. Sra Edna Maria Querido Oliveira Chamon.  
 Secretária de Educação  
 Praça Oito de Maio, S/N Centro.  
 Taubaté – SP.



## APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



**UNITAU**

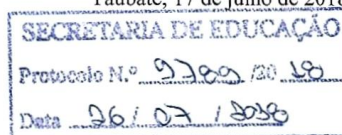
**Universidade de Taubaté**  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13  
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –041/2018

Taubaté, 17 de julho de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)



Somos presentes a V. Exa. Para solicitar permissão realização de pesquisa pela aluna **NEIR LARDO LEITÃO**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado **“Formação continuada de gestores no contexto de seu cotidiano escolar”**. O estudo será realizado com 50 gestores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Taubaté, sob a orientação da Prof. Dra. **Márcia Maria Dias Reis Pacheco**. Para tal, será realizada aplicação de questionários sociodemográfico composto de perguntas abertas e fechadas para traçar o perfil e com questões para explorar a temática por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

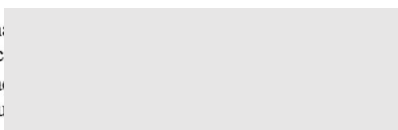
Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Neir Lardo Leitão, telefone (12) 99156-0348, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Rita de Cássia Foroni Oliveira**  
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilm.  
Sec  
Pra  
Tau



## APÊNDICE III – Termo de compromisso do pesquisador junto ao comitê de ética



### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu **Neir Lardo Leitão**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado *FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES NO CONTEXTO DE SEU COTIDIANO ESCOLAR*, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 12 de setembro de 2018-09-12

  
Neir Lardo Leitão  
Pesquisador Responsável

## APÊNDICE IV- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/ Questionário

### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/ Questionário

Gestor, responda pensando em seu cotidiano escolar:

1. Quais são as atividades que consomem a maior parte do seu tempo na escola? Relacione em ordem crescente conforme seu tempo gasto com elas.

---



---



---



---

2. Em quais atividades você gostaria de ter uma atuação mais efetiva? Quais os impedimentos?

---



---



---

3. Para que tipos de problemas você geralmente procura ajuda? Ordene de 1 a 6, sendo 1 para problemas que você solicita mais ajuda.

- financeiro             recursos humanos             administrativo  
 pedagógico             infraestrutura             outro. Qual? \_\_\_\_\_

4. Das atividades que você faz, no cotidiano, qual considera ser a mais difícil? Por quê?

---



---



---

5. Das atividades que você faz, no cotidiano, qual considera ser a mais prazerosa? Por quê?

---



---



---

6. Qual é sua mais importante fonte de opinião/orientação para a realização de suas ações cotidianas?

---



---



---

Com que frequência você recorre a ela: \_\_\_\_\_

7. Quais as formas de comunicação mais utilizadas entre você e os setores da SEED - Secretaria

Municipal de Educação? Numere em ordem de utilização, sendo 1 para a mais utilizada.

- e-mail             telefone             memorando             WhatsApp  
 pessoalmente     Não é comum     outros Qual? \_\_\_\_\_

8. Com que Departamentos/Assessorias/Divisões da Secretaria de Educação você interage mais diretamente? Com qual frequência? Marque um x na tabela a seguir:

Local	Periodicidade	DIARIAMENTE	SEMANALMENTE	QUINZENALMENTE	MENSALMENTE	NÃO É COMUM	Outra. Qual?
8.1 Gabinete do Secretário							
8.2 Coordenação Pedagógica							
8.3 Supervisão Escolar							
8.4 Assessoria de Projetos Especiais encaminhados para participação da escola (Ex: Trovas; CCR; Horta, etc.)							
8.5 Assessoria do Programa de Escola Integral							
8.6 Assessoria Financeira/APM							
8.7 Assessoria de Matrículas							
8.8 Assessoria de Manutenção e Obras							
8.9 Assessoria de Merenda Escolar							
8.10 Assessoria de Gestão de Pessoas/ Pagamento							
8.11 Assessoria de Gestão de Pessoas/Atribuição							
8.12 Assessoria de Almoçarifado							
8.13 Assessoria de Transporte							
8.14 Assessoria de Compras/FNDE							
8.15 Assessoria de Convênios							
8.16 Assessoria para Portadores Necessidades Especiais /NAPE							
8.17 Assessoria de Mediação de Conflitos							
8.18 Assessoria de Tecnologia de Informática							
8.19 Assessoria de Segurança							
8.20 Protocolo de documentos							

9. A SEED desenvolve programas/projetos de formação continuada para gestores?

não

sim . Qual a periodicidade? \_\_\_\_\_

Como acontece? \_\_\_\_\_

10. Se você recebe formação continuada da SEED, qual sua avaliação sobre este programa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Você realiza reuniões periódicas na escola com os grupos a seguir? Em caso positivo, responda as questões:

11.1 Reuniões com professores

Não. Não sou eu quem faz

Sim

Com qual (quais) Objetivo (s)

\_\_\_\_\_

Qual seu papel?

---

Você divide esta função com alguém? Quem?

---

#### 11.2 Reuniões com alunos

- Não. Não sou eu quem faz.  
 Sim

Com qual (quais) Objetivo (s)

---

Qual seu papel?

---

Você divide esta função com alguém? Quem?

---

#### 11.3 Reuniões com pais e comunidade

- Não. Não sou eu quem faz.  
 Sim

Com qual (quais) Objetivo (s)

---

Qual seu papel?

---

Você divide esta função com alguém? Quem?

---

12. Como você observa as necessidades formativas de sua equipe, relativas aos segmentos relacionados a seguir:

#### 12.1 Equipe gestora

- Não observo necessidades formativas  
 Sim Observo

Principais necessidades formativas observadas:

---



---

A quem você atribui a responsabilidade pela formação continuada destes profissionais?

---



---

12.1.1 Sua interação/mediação com este segmento é voltada com frequência sobre :	Resultados/produktividade
	Faltas
	Posturas
	Conteúdo de suas funções/metodologias
	Relação do profissional com aluno
	Relação do profissional com equipe
	Outro. Qual?



**12.2 Professores**

- Não observo necessidades formativas  
 Sim Observo

Principais necessidades formativas observadas:

---



---

A quem você atribui a responsabilidade pela formação continuada destes profissionais? Por quê?

---



---

12.2.1 Sua interação/mediação com este segmento é voltada com frequência sobre :	Resultados/produktividade
	Faltas
	Posturas
	Conteúdo de suas funções/metodologias
	Relação do profissional com aluno
	Relação do profissional com equipe
	Outro. Qual?

**12.3 Funcionários administrativos**

- Não observo necessidades formativas  
 Sim Observo

Principais necessidades formativas observadas:

---



---

A quem você atribui a responsabilidade pela formação continuada destes profissionais? Por quê?

---



---

12.3.1 Sua interação/mediação com este segmento é voltada com frequência sobre :	Resultados/produktividade
	Faltas
	Posturas
	Conteúdo de suas funções/metodologias
	Relação do profissional com aluno
	Relação do profissional com equipe
	Outro. Qual?

**12.4 Funcionários terceirizados**

- Não observo necessidades formativas  
 Sim Observo

Principais necessidades formativas observadas:

---



---

A quem você atribui a responsabilidade pela formação continuada destes profissionais? Por quê?

---



---

12.4.1 Sua interação/mediação com este segmento é voltada com frequência sobre :	Resultados/produtividade
	Faltas
	Posturas
	Conteúdo de suas funções/metodologias
	Relação do profissional com aluno
	Relação do profissional com equipe
	Outro. Qual?

### 12.5 Supervisão escolar

- Não observo necessidades formativas  
 Sim Observo

Principais necessidades formativas observadas:

---

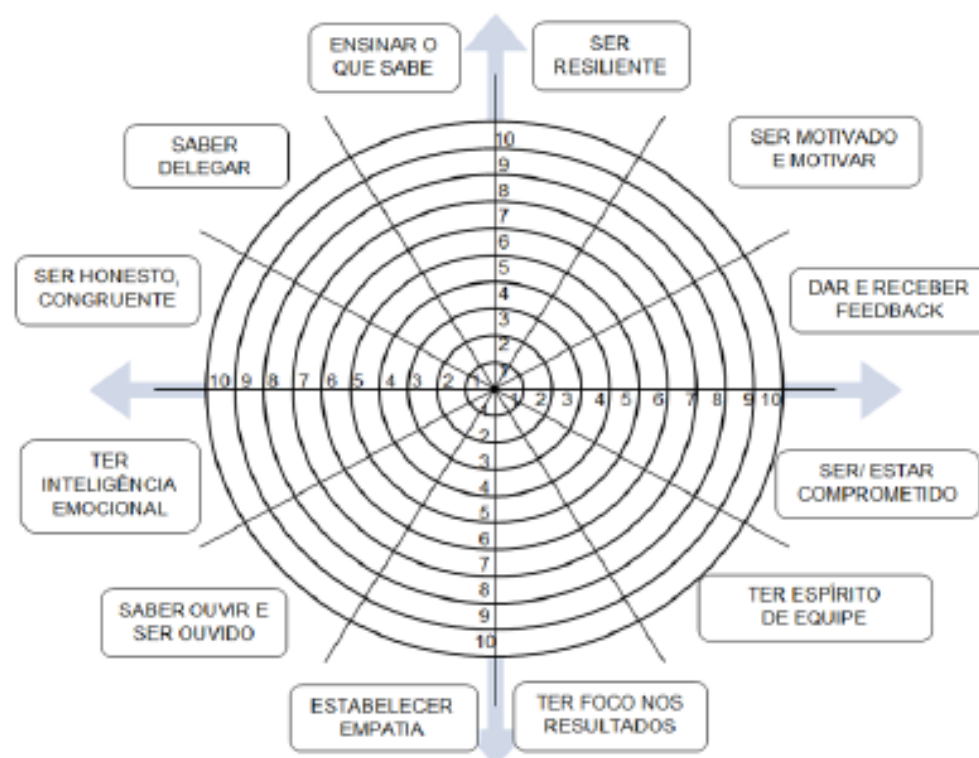
A quem você atribui a responsabilidade pela formação continuada destes profissionais? Por quê?

---

12.5.1 Sua interação/ com este profissional é voltada com frequência sobre que :

---

13. Considerando suas características enquanto gestor, e suas necessidades formativas, marque na figura a seguir o nível de domínio atual das seguintes competências, considerando 1 como em menor domínio.





14. Como você descreve sua formação continuada em seu cotidiano?

---



---



---



---

Gostaria agora de fazer algumas perguntas para entender melhor quem é você, gestor desta rede de ensino:

15. Idade: \_\_\_ anos

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) outros

16. Sua formação:

( ) Magistério ( ) Normal Superior ( ) Pedagogia ( ) Licenciatura

( ) Especialização – Área: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado ( ) Doutorado

17. Tempo de experiência docente:

Como professor \_\_\_\_\_ anos

Como gestor \_\_\_\_\_ anos

18. Forma de seu ingresso na função de gestor:

( ) concurso público

( ) indicação/nomeação

( ) eleição

( ) Processo seletivo

( ) Outro/Qual? \_\_\_\_\_

19. Sua escola,

Atende aproximadamente \_\_\_\_\_ alunos (número)

Está localizada em zona: ( ) urbana ( ) rural

Oferece: ( ) Ensino Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) EJA

Período de atendimento aos alunos: ( ) Parcial ( ) Integral

20-Como você identifica seu tipo e estilo de liderança?

---






---

O conteúdo deste questionário é confidencial. Se em suas respostas surgir qualquer informação que o identifique, não será divulgada sob quaisquer circunstâncias.



O conteúdo deste questionário é confidencial. Se em suas respostas surgir qualquer informação que o identifique, não será divulgada sob quaisquer circunstâncias.

### Diário

<b>Diário do Gestor</b>				
Dia ___/___/___			Escola 1	
HORA	TAREFA	Conclusão	Nível de dificuldade	Como se sentiu?
7:00				
8:00				
9:00				
10:00				
11:00				
12:00				
13:00				
14:00				
15:00				
16:00				
17:00				
18:00				
19:00				
Hoje meu dia foi...		 <b>Produtivo</b>	 <b>Curto para resolver tudo.</b>	 <b>Difícil</b>
<b>Algumas reflexões sobre alguma tarefa ou sobre seu dia:</b> <hr/> <hr/> <hr/>				

## Questionário para possível uso via e-mail para coleta de dados online.

**Diário do Gestor**

Prezado Gestor

obrigado por sua participação. Completar este breve questionário vai nos ajudar a imergir em seu contexto e desvendar seu rol de afazeres para melhor auxiliar em seu desenvolvimento profissional e na busca de aprimoramento das práticas da Rede .

[INICIAR PESQUISA AGORA](#)

### 1. Relacione suas tarefas do período da manhã:\*

marcar o horário aproximado de sua realização. dia\_\_/\_/\_\_\_

Escreva uma ou algumas palavras...

500

### 2. Conclusão da principal tarefa desta manhã (que demandou mais de seu tempo):\*

1-Tarefa não concluída 2-tarefa concluída de forma insatisfatória 3- tarefa concluída de forma satisfatória

★	★	★
1	2	3

### 3. Nível de dificuldade \*

1-Muito fácil 2 -Nível médio, mas resolvida sem auxílio 3 -Difícil. Necessário auxílio (Supervisor; SEED; Outro Gestor; outros órgãos)

★	★	★
1	2	3

### 4. Como se sentiu? \*

1-Feliz, satisfeito! 2-Sem motivação. 3- Triste. 4-Nervoso, com raiva.

★	★	★	★
1	2	3	4

### 5. Relacione as tarefas realizadas no período da tarde:\*

marcar o horário aproximado de sua realização. dia\_\_/\_\_/\_\_

Escreva uma resposta

500



### 6. Conclusão da principal tarefa desta tarde (que demandou mais de seu tempo):\*

1-Tarefa não concluída 2-tarefa concluída de forma insatisfatória 3- tarefa concluída de forma satisfatória



1



2



3



### 7. Nível de dificuldade \*

1-Muito fácil 2 -Nível médio, mas resolvida sem auxílio 3 -Difícil. Necessário auxílio (Supervisor; SEED; Outro Gestor; outros órgãos)



1



2



3



### 8. Como se sentiu? \*

1-Feliz, satisfeito! 2-Sem motivação. 3- Triste. 4-Nervoso, com raiva.



1



2



3



### 9. Como voce define seu dia de hoje?\*

Hoje meu dia foi... 1-Produtivo 2-Curto para resolver tudo. 3-Difícil



1



2



3

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** “COTIDIANO DO GESTOR ESCOLAR E SUA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?”

**Orientador:** Profa. Dra. Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, 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(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### **Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES NO CONTEXTO DE SEU COTIDIANO ESCOLAR

**Objetivo da pesquisa:** Investigar como se dão as ações de formação contínua de gestores e suas necessidades formativas frente ao contexto de seu cotidiano escolar.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados aplicação de questionários, análise documental (e-mail oficiais e preenchimento de um diário, etc.), que serão aplicados junto a 12 gestores após aplicação de um questionário à todos os gestores da rede municipal de ensino na cidade de Taubaté.

**Destino dos dados coletados:** o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio questionários, análise de e-mails e do diário, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de aplicação de questionários, análise documental ( e-mail oficiais) e preenchimento de um diário, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional da Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é mínimo por se tratar de aplicação de questionário, análise documental (e-mail oficiais) e preenchimento de um diário com o grupo amostral. Se os mesmos se sentirem desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, podem se recusar a respondê-las. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem os sentidos e significados que caracterizam a atividade profissional, as relações com os desafios encontrados na profissão e principalmente quanto à sua formação em serviço.

Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2018 do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano-Profissional da educação (SP), Neir Lardo Leitão, residente no seguinte endereço: Rua Antônio Bizarria Sobrinho, 289 Cep 12082300, Taubaté SP, podendo também ser contatado à cobrar, pelo telefone (12) 34110955. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr. (a). Marcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatado pelo telefone 12) 3625-4217. Em relação ao aspectos éticos da Pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os sentidos e significados que caracterizam a atividade profissional, as relações com os desafios encontrados na profissão e principalmente quanto à sua formação em serviço.

---

Neir Lardo Leitão  
Pesquisador(a) Responsável

#### **DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

---

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

---

Testemunha

---

Testemunha

**ANEXO B – INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES NO CONTEXTO DE SEU  
COTIDIANO ESCOLAR

com número CAAE 00448318.7.0000.5501

Parecer: 3011807