

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Lauren Patrícia de Barros Cursino

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE DIRETORES
ESCOLARES INICIANTES DO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: um
estudo crítico reflexivo.**

Taubaté – SP

2023

Lauren Patrícia de Barros Cursino

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE DIRETORES
ESCOLARES INICIANTES DO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: um
estudo crítico reflexivo**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté como requisito para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

**Taubaté – SP
2023**

Lauren Patrícia de Barros Cursino

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE DIRETORES ESCOLARES
INICIANTE DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DA REDE
ESTADUAL DE SÃO PAULO: um estudo crítico reflexivo**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté como requisito para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Maria Aparecida Campos Diniz de Castro Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) Mariana Aranha de Souza Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza Universidade Federal de Alfenas MG

Assinatura _____

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

C977n Cursino, Lauren Patrícia de Barros
Necessidades formativas de diretores escolares iniciantes do
programa ensino integral da rede estadual de São Paulo : um
estudo crítico reflexivo / Lauren Patrícia de Barros Cursino. -- 2023.
166 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de
Castro, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Diretor Escolar. 2. Formação Continuada. 3. Necessidades
Formativas. 4. Programa Ensino Integral. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico minha dissertação à minha amada família, meu suporte nas adversidades, minha ponte nos obstáculos, meu sol nos dias nublados ou de intensa alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permitir essa experiência em minha história de vida, pela presença silenciosa e incomensurável.

Ao meu esposo Fernando, que sempre demonstrou orgulho pelas minhas conquistas, pela paciência, por compreender e respeitar minha atração pelos livros.

Ao meu amado filho Gabriel Vinícius, que fez nascer a mãe Lauren, que transformou minhas relações pessoais e me fez olhar a vida por outra perspectiva.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, pelo acolhimento das minhas dúvidas, pelo incentivo e por me colocar nos trilhos da pesquisa acadêmica.

Às Profas. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza e Dra. Mariana Aranha de Souza.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação por enriquecerem meus dias com conhecimentos que levarei por toda a minha vida.

Aos amigos que fiz no Mestrado Profissional em Educação, pela demonstração de apoio em diversos momentos.

Aos meus colegas de trabalho da E.E. Arrecieres Natali.

Aos colegas diretores escolares do Programa Ensino Integral, que apoiaram a minha pesquisa.

Ao Supervisor Glauco D'Anderson Sétimo Ferreira.

À Diretoria de Ensino de Taubaté e à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que incentivaram a iniciativa e a realização desta pesquisa.

À UNITAU, por fazer parte da minha história acadêmica.

“Um curso é algo que se faz (ou que se segue). Mas também é algo que alguém se dispõe a fazer (ou a seguir). Ou, dizendo de outra maneira, para começar (a cursar) um curso é necessária uma certa disposição, é preciso estar disposto a começar. É disso que depende a maneira de começar ou, se preferir, a maneira de seguir em frente. O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente”.

(LAROSSA, 2019, p. 21)

MEMORIAL

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2022, p. 25).

Nos caminhos e nas experiências da vida, desde a minha infância almejei estar em uma escola. É certo que meu início no magistério não foi por desejo próprio, mas por insistência da minha mãe, pelo que hoje tenho enorme gratidão. O magistério me proporcionou muitas conquistas. Alcancei muitos conhecimentos, experienciei muitos momentos bonitos e me encanto diariamente com o poder de transformação da educação na vida das pessoas.

Depois do magistério, ainda querendo me desviar desse caminho, escolhi fazer o curso de Secretário Executivo na Universidade de Taubaté. Trabalhei em escolas particulares de Educação Infantil, como professora e depois como secretária. Ainda, por insistência de minha mãe, prestei o concurso público para professor estatutário da Rede Municipal de Educação de Taubaté. Assim, ingressei na rede municipal como professora na Educação Infantil, e a educação me conquistou de uma maneira forte e surpreendente. Não concluí o curso de Secretário Executivo, pois decidi transferir-me para o curso de Pedagogia.

Na rede municipal de Taubaté construí minha carreira profissional, passando por diversas funções: diretora de creche, vice-diretora e diretora de escola de Ensino Fundamental, supervisora de ensino, encerrando esse percurso como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enquanto supervisora de ensino, passei por várias atribuições, tais como: responsável por área de planejamento, formadora de professores coordenadores e gestores da educação infantil, formadora de estagiários da Prefeitura de Taubaté, assessoria, presidente de comissão instauradora de sindicância, vice-presidente da elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), responsável pela análise de processos para abertura de escolas particulares da educação infantil e outras oportunidades que se somaram ao meu repertório de experiências profissionais.

Durante o meu percurso profissional na rede municipal, concluí vários cursos de curta duração e concluí a pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior na Faculdade Santa Cecília (FASC) em Pindamonhangaba. Tive a oportunidade de participar de cursos de extensão oferecidos pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e pela Universidade Federal São Carlos (UFSCAR). Em 2018, ingressei como diretor efetivo de escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e acumulei cargos até 2020, quando me aposentei da rede municipal.

Quando a escola em que atuava na rede estadual passou a fazer parte do Programa Ensino Integral, defrontei-me com novos desafios na gestão, por considerar o Programa exigente em sua metodologia. A relevância do aprimoramento da minha formação profissional me fez procurar o Mestrado em Educação Profissional na Universidade de Taubaté. Sinto-me realizada pela experiência, pois adquiri maior segurança e a busca por novos conhecimentos proporcionaram momentos de reflexão e enriqueceram minha forma de atuar na educação. Para mim, é muito gratificante ter a oportunidade de partilhar com os colegas, amigos e familiares as conquistas da minha trajetória e formação profissional.

O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las. E a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LAROSSA, 2022, p. 16 e 17).

Nos caminhos percorridos para concluir essa pesquisa, foi possível aprender a explorar as palavras, buscar significados e fazer com que ganhassem sentido. Espera-se que o estudo e as palavras aqui traçadas, ganhem contornos para a academia e sejam potentes na indicação de caminhos alternativos para garantir melhores oportunidades formativas aos diretores de escola. Que a produção escrita reverbere em novos questionamentos suscitados na leitura a ser levada por aqueles que poderão trazer esperança de novos ares para as condições de trabalho dos profissionais da educação, especialmente, os diretores escolares.

RESUMO

Esta pesquisa, um estudo crítico reflexivo, teve como objetivo analisar se as necessidades formativas dos diretores escolares iniciantes no Programa Ensino Integral são reconhecidas e consideradas nas propostas de formação continuada oferecidas pela rede estadual de educação do Estado de São Paulo, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e para as ações formativas de sua equipe. A formação desses profissionais precisa ser repensada, levando-se em consideração suas necessidades formativas, seu desenvolvimento profissional e o papel do diretor como formador de sua equipe, justificando a importância dessa discussão no meio acadêmico. Trata-se de um estudo de cunho exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa, que utilizou como método para a coleta de dados dois instrumentos: o questionário e o diário reflexivo. Os resultados apontaram que os diretores escolares enfrentam um desafio para a implantação do modelo pedagógico e de gestão do Programa, que se encontram sobrecarregados com demandas burocráticas e que as ações formativas são centradas em questões administrativas e pouco voltadas às questões pedagógicas, constatando-se a indisponibilidade de tempos e de espaços para o aprimoramento e a formação desses profissionais. Os resultados permitem concluir que o modelo de formação continuada oferecido atualmente pela rede pública estadual deve ser repensado, visto que não atende às necessidades formativas do diretor escolar iniciante do PEI, atendo-se principalmente a aspectos burocráticos. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam indicar caminhos para assegurar melhores oportunidades formativas aos diretores de escola, e que os questionamentos suscitados possam trazer a esperança de novas condições de trabalho para os profissionais foco desta investigação: os diretores escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Diretor Escolar. Formação Continuada. Necessidades Formativas. Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

The aim of this research, a critical reflective study, was to analyze whether the training needs of school principals who are new to the Comprehensive Education Program are recognized and taken into account in the continuing education proposals offered by the São Paulo state education network, contributing to their professional development and to the training actions of their team. The training of these professionals needs to be rethought, taking into account their training needs, professional development and the role of the principal as a trainer for their team, justifying the importance of this discussion in the academic world. This is an exploratory-descriptive study with a qualitative approach, which used two instruments for data collection: a questionnaire and a reflective diary. The results showed that school principals face a challenge in implementing the pedagogical and management model of the Program, that they are overloaded with bureaucratic demands and that the training activities are focused on administrative issues and have little to do with pedagogical issues, and that there is a lack of time and space to improve the training of school principals. The results lead us to conclude that the model of continuing education currently offered by the state public school system needs to be rethought, as it does not meet the training needs of school principals new to the PEI, and is mainly focused on bureaucratic aspects. It is hoped that the results of this research can indicate ways to ensure better training opportunities for school principals, and that the questions raised can bring hope for new working conditions for the professionals who are the focus of this investigation: school principals.

KEYWORDS: School Director. Continuing Training. Formative Needs. Comprehensive Education Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Síntese das ações desencadeadas: diário reflexivo.....	63
Figura 2	- Síntese da análise de dados.....	68
Figura 3	- Importância da formação continuada para os diretores.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos nas bases de dados BDTD e Capes	22
Quadro 2 – Estudos no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU)	23
Quadro 3 – Estudos com descritor Diretor Escolar	24
Quadro 4 – Estudos com descritor Formação Continuada	29
Quadro 5 – Estudos com descritor Necessidades Formativas	33
Quadro 6 – Síntese dos quatro pilares da Educação	40
Quadro 7 – Estudos com o descritor Programa Ensino Integral	41
Quadro 8 – Síntese dos instrumentos de gestão do Programa de Ensino Integral	42
Quadro 9 – Síntese das ferramentas de gestão do Programa Ensino Integral	43
Quadro 10 – Questões do diário reflexivo	64
Quadro 11 – Perfil dos participantes	70
Quadro 12 – Oportunidades e desafios na prática	77
Quadro 13 – Formação continuada e necessidades formativas	84
Quadro 14 – Competência e formação em serviço	86
Quadro 15 – Formação continuada na rede estadual de São Paulo	91
Quadro 16 – Síntese dos diários reflexivos	94
Quadro 17 – Categorias, eixos e itens de análise	98
Quadro 18 – Tema: Relevância da formação continuada para os diretores	114
Quadro 19 – Tema: Registro reflexivo	117
Quadro 20 – Tema: Troca de experiências	118
Quadro 21 – Tema: Desafios	119
Quadro 22 – Tema: Formação Continuada	119
Quadro 23 – Tema: Necessidades Formativas do Diretor Iniciante	122
Quadro 24 – Tema: Formação em serviço	124

LISTA DE SIGLAS

AOE	– Agente de Organização Escolar
APM	– Associação de Pais e Mestres
ATPCG	– Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
ATPCA	– Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área do Conhecimento
BNCC	– Base Nacional Curricular Comum
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	– Conselho de Classe e Série
CE	– Conselho de Escola
CEP	– Centro Educacional Pioneiro
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CGPAC	– Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento
CGPG	– Coordenador de Gestão Pedagógica Geral
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	– Conselho Nacional de Educação
COE	– Coordenador de Organização Escolar
COPED	– Coordenação Pedagógica
DE	– Diretoria de Ensino
EAD	– Educação a Distância
EFAF	– Ensino Fundamental Anos Finais
EFAPE	– Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MPE	– Mestrado Profissional em Educação
OCDE	– Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMS	– Organização Mundial da Saúde
ONU	– Organização das Nações Unidas
OT	– Orientação Técnica
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PEFM	– Professor de Ensino Fundamental e Médio
PEI	– Programa Ensino Integral
PEE	– Plano Estadual de Educação
PME	– Plano Municipal de Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PUC	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RDPI	– Regime de Dedicção Plena e Integral
SCIELO	– <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	– Secretaria Estadual de Educação
SME	– Secretaria Municipal de Educação
SP	– São Paulo
UNICID	– Universidade Cidade de São Paulo
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	– Universidade de Taubaté
UNINTER	– Centro Universitário Internacional
UNINOVE	– Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	– Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA	17
1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	17
1.3 PROBLEMA	18
1.4 OBJETIVOS	20
1.4.1 Objetivo Geral	20
1.4.2 Objetivos Específicos	20
1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	21
2 REVISÃO DA LITERATURA	22
2.1 O DIRETOR ESCOLAR NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SELECIONADOS	23
2.1.1 Formação Continuada no Programa Ensino Integral	26
2.1.2 Necessidades formativas: possíveis caminhos para ações de formação continuada	32
2.1.3 O Programa Ensino Integral na Rede Pública Estadual de São Paulo	38
2.2 GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES	44
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO PERMANENTE	49
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES INICIANTEs: CONTRIBUIÇÕES DE PARCERIAS COLABORATIVAS	55
3 METODOLOGIA	59
3.1 PARTICIPANTES	60
3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	60
3.3 QUESTIONÁRIO	61
3.4 DIÁRIO REFLEXIVO	62
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	66
3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
4.1 QUESTIONÁRIO: EVIDÊNCIAS DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES ESCOLARES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL	69
4.1.1 Caracterização dos Diretores Escolares	69
4.1.2 Formação Continuada e Necessidades Formativas	82

4.1.3 Conhecimento e Formação em Serviço	85
4.1.5 Formação Continuada dos Diretores Atuentes no Programa Ensino Integral	90
4.2 OS DIÁRIOS REFLEXIVOS: RESULTADOS E ANÁLISES	94
4.2.1 O Diário Reflexivo: Caracterização dos Participantes	95
4.2.2 Impressões dos Diretores sobre o Diário Reflexivo	96
4.3 REVELAÇÕES DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS: NARRATIVAS DOS DIRETORES ESCOLARES INICIANTES	97
4.3.1 Categoria 1: Formação Continuada	98
4.3.2 Considerações sobre a Formação Continuada	98
4.3.3 Contribuição da Formação Continuada para a Atuação do Diretor Escolar do PEI	102
4.3.4 Formação Continuada Oferecida pela SEDUC e pela Diretoria de Ensino	106
4.4 CATEGORIA 2: A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO	107
4.4.1 Espaços e Tempos para a Formação em Serviço	107
4.5 CATEGORIA 3: NECESSIDADES FORMATIVAS	111
4.5.1 Necessidades Formativas Apontadas nos Diários Reflexivos	112
4.6 EXPLORANDO PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE INTEGRADA DE PESQUISA	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	138
APÊNDICE B – ROTEIRO DO DIÁRIO REFLEXIVO	144
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	147
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	149
ANEXO C – OFÍCIO	150
ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	156
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	161

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa, Necessidades Formativas de Diretores Escolares Iniciais do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo: um estudo crítico reflexivo, insere-se na área de concentração do grupo de pesquisas intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias e se encontra vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao projeto de Pesquisa, Processos e Práticas de Formação para Docentes e Gestores da Educação Básica, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

De acordo com Libâneo (2018), a formação continuada é importante para a aprendizagem contínua e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. O autor deixa claro que os processos formativos precisam ser considerados no desenvolvimento do profissional, assertiva que balizou essa pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, com subsídios de natureza teórica provenientes da literatura específica da área, como produções acadêmicas e artigos científicos. Optou-se por traçar um caminho metodológico de abordagem qualitativa, por apresentar adequação aos propósitos do estudo. Como recurso para levantamento de dados foram utilizados dois instrumentos: o questionário e o diário reflexivo, que se mostraram fundamentais para o alcance dos objetivos propostos.

A pesquisa está organizada de acordo com a seguinte estrutura: introdução, na qual constam a relevância e a justificativa deste estudo, bem como a delimitação, a exposição do problema e os objetivos; revisão da literatura, delineando os descritores: diretor escolar, formação continuada, necessidades formativas e Programa Ensino Integral; e, nos capítulos posteriores, são apresentadas as temáticas formação continuada, desenvolvimento profissional, parcerias colaborativas em processos formativos e caracterização do gestor escolar. Em seguida, apresentam-se metodologia, resultados, análise de dados, considerações finais, referências, apêndices e anexos. Destaca-se como produto técnico desta investigação uma proposta de ação colaborativa na forma de uma rede de apoio *on-line*, estimulando a reflexão, a troca de experiências e de práticas e, principalmente, a necessidade da formação continuada para os diretores iniciantes no PEI.

1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA

Ao considerar a aprendizagem e a adaptação do diretor escolar às funções inerentes ao seu trabalho, emerge a questão de sua formação, tanto inicial quanto continuada.

De acordo com Libâneo (2018), a formação continuada é importante para ampliar as situações de aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. Emerge, assim, o real interesse desta pesquisa nas possíveis lacunas dessa modalidade de formação oferecida ao diretor escolar iniciante que possam ser evidenciadas e discutidas, devido a sua relevância para aqueles que conduzem a educação.

Diante dos diversos desafios da profissão, as oportunidades de formação continuada oferecidas aos diretores ainda se mostram insuficientes para atender a complexidade de sua rotina na área escolar. A formação desses profissionais precisa ser repensada no sentido de considerar suas necessidades formativas emergentes, sua formação em serviço, seu desenvolvimento profissional e o papel do diretor como formador de sua equipe, justificando a importância de sua discussão no meio acadêmico. O direcionamento das ações de formação continuada desses profissionais está associado à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da qualidade da educação ofertada nas escolas.

A seguir, apresenta-se a delimitação para o estudo.

1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa foi realizada com diretores escolares de uma Diretoria de Ensino sediada em um município do Vale do Paraíba, a 130 km da capital paulista, que jurisdiciona 42 escolas e um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), instalados em 08 municípios diferentes, de pequeno (até 25 mil habitantes), médio (até 100 mil habitantes) e grande porte (superior a 100 mil habitantes), com escolas na zona urbana e rural definidas por lei municipal, utilizando-se os critérios básicos de densidade demográfica, localização em relação aos centros urbanos e tamanho da população (IBGE, 2017).

O município que jurisdiciona a Diretoria de Ensino apresenta uma área com o total de 625,003 Km², com população estimada em 314.924 mil habitantes, conforme dados do Censo de 2019.

A rede estadual paulista conta com mais de 250 mil professores, cerca de 65 mil funcionários atuantes em funções técnicas ou administrativas, 4 milhões de estudantes matriculados no Ensino Fundamental ou Ensino Médio em 5.400 escolas instaladas em 645 municípios e, aproximadamente, 5.000 diretores escolares. Tais números tornam a rede pública da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o maior órgão do segmento educacional no Brasil.

Ao se considerar a dimensão da rede estadual, optou-se por delimitar a participação de um grupo formado por 26 gestores de unidades escolares da rede de ensino pública estadual, estabelecidas em 6 municípios, assim distribuídos: 4 municípios de pequeno porte, de 3 mil a 11 mil habitantes; 1 município de médio porte, com 95 mil habitantes e 1 município de grande porte, com mais de 300 mil habitantes (SÃO PAULO, 2021).

1.3 PROBLEMA

A extensão da rede pública de ensino de São Paulo desperta o interesse de diferentes pesquisadores, principalmente quando se trata das questões formativas da comunidade escolar nas instituições do PEI. A pesquisa realizada por Barbosa e Placco (2019) em duas escolas públicas do referido Estado destacou que as escolas do PEI se configuram como um espaço de ressignificação de carreiras, com professores e gestores escolares podendo interagir para melhor se desenvolver, compreendendo-se como autônomos, responsáveis e solidários com o próximo.

Existem inúmeros desafios no aspecto de gerir organizações educacionais públicas, sobretudo devido aos aspectos culturais do seu gerenciamento. Assim, “o que nós temos hoje é um sistema educacional hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor” (PARO, 2016, p. 15). E diante de tantas demandas e desafios da profissão, acorda-se com a ideia de que “a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Inserir nos processos formativos as necessidades apontadas pelos diretores iniciantes pode contribuir sistematicamente com a reflexão das práticas cotidianas em busca de soluções. Para Imbernón (2011, p. 19) "é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas". O autor destaca ainda que a formação pode assumir um papel que ultrapassa a instrução, ou seja, não se trata apenas de uma atualização científica, pedagógica ou didática, mas se reveste da possibilidade de

transformação, criando espaços de participação, formação e reflexão. Desse modo, permite que os profissionais aprendam e se adaptem para a mudança e a incerteza.

Segundo André (2016), para uma proposta de formação tornar-se efetiva é necessário repensar os espaços formativos e as formas e metodologias envolvidas. Do mesmo modo, a escola deve ser o espaço ideal para a formação continuada dos diretores escolares, constituindo-se como lugar de formação profissional que promova mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2018).

Libâneo (2018, p. 187) acrescenta que a formação continuada prolonga a formação inicial e tem por objetivo o aperfeiçoamento profissional prático e teórico, acontecendo no trabalho, favorecendo uma ampliação cultural do exercício profissional (LIBÂNEO, 2018). Entende-se que, após a formação inicial, torna-se necessário dar continuidade ao processo de formação para aprimorar a prática e fortalecer o trabalho do diretor, principalmente no que se refere ao seu papel de formador de professores.

Tardif (2014) afirma que, embora pareça uma definição banal, o professor representa alguém que sabe algo e sua função está relacionada com a transmissão de seus saberes aos demais. Nesse sentido, o diretor pode contribuir significativamente com a educação, ao assumir uma liderança que motive mudanças nas práticas pedagógicas de seus professores.

Em várias situações do Programa Ensino Integral, o diretor escolar torna-se corresponsável pela formação de professores, líderes de turma, presidentes de clube juvenil, gremistas e funcionários. Portanto, esse profissional não pode estar fora das ações de formação continuada, que são de extrema relevância para o seu desenvolvimento profissional.

A conscientização sobre esse contexto envolvendo a formação dos diretores de escola e a importância de que essa formação esteja voltada para a realidade desses profissionais levou à escolha do tema da presente pesquisa e encaminhou para a delimitação do problema.

Segundo Chizzotti (2014, p. 25) “Delimitar o problema pode ser o momento mais aflitivo da pesquisa porque sua definição está conexas com a concepção que gera o problema”. Cabe destacar que o pesquisador carrega suas concepções de mundo, sejam genéricas ou sistematizadas, a partir de teorias e das experiências vividas ao longo de sua trajetória profissional.

Para Marconi e Lakatos (2021), a formulação do problema atrela-se ao tema da pesquisa. Existe uma questão que será esclarecida por meio da investigação e, para o pesquisador, trata-se de um momento crucial.

Dado o contexto exposto, apresenta-se a pergunta problema que norteou este estudo: As necessidades formativas dos diretores iniciantes no PEI são reconhecidas e consideradas nas

propostas de formação continuada oferecidas pela rede pública estadual, contribuindo para o desenvolvimento profissional do diretor escolar e para as ações formativas de sua equipe do Programa Ensino Integral?

Após delimitado o problema, passamos aos objetivos propostos para essa pesquisa.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar se as necessidades formativas dos diretores iniciantes no PEI são reconhecidas e consideradas nas propostas de formação continuada oferecidas pela rede pública estadual, contribuindo para o desenvolvimento profissional do diretor escolar e para as ações formativas de sua equipe do Programa Ensino Integral (PEI).

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analisar as necessidades formativas de diretores escolares iniciantes no PEI;
- Caracterizar o perfil dos diretores escolares iniciantes no (PEI)
- Investigar a percepção dos diretores escolares sobre as propostas de formação continuada organizadas pela SEDUC e verificar se, de acordo com essa percepção, essas propostas têm contribuído para o desenvolvimento profissional e sua atuação no PEI;
- Organizar, como produto técnico, uma proposta de ação colaborativa na forma de uma rede de apoio *on-line* para diretores escolares, considerando a possibilidade de apoiar, especialmente, diretores iniciantes.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa encontra-se organizada em cinco seções, para uma melhor compreensão do tema.

A primeira é esta Introdução, subdividida em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A revisão da literatura foi realizada a partir do referencial de pesquisas recentes com os descritores Diretores Escolares, Formação Continuada, Necessidades Formativas e Programa Ensino Integral, considerando-se o tema da pesquisa e estudos que tratam de gestão escolar, formação em serviço e parcerias colaborativas na formação de diretores escolares.

A metodologia está descrita em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise de Dados.

Encontram-se ainda as seções Resultados, Considerações Finais e as Referências utilizadas no estudo. Em Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora, pela Universidade de Taubaté e pela Diretoria de Ensino que jurisdiciona as escolas onde trabalham os diretores escolares participantes da pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura foi realizada em quatro fases, sendo: (I) planejamento das ações, considerando os descritores; (II) busca por estudos correlatos; (III) leitura dos resumos; e (IV) escolha dos estudos que poderiam contribuir com a futura investigação. No diálogo com as fontes, procurou-se uma aproximação das produções atuais com o tema em estudo para a condução da pesquisa.

Para a busca dos referenciais teóricos alinhados ao presente estudo, definiram-se descritores para o alcance dos objetivos propostos, sendo eles: Diretor Escolar, Formação Continuada, Necessidades Formativas e Programa Ensino Integral.

Após escolha dos descritores, foram selecionadas três plataformas digitais para consulta e análise das produções acadêmicas, sendo: Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Dissertações do Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté - UNITAU. Para essa escolha foi considerada a qualidade das publicações, a disponibilidade dos acervos e a facilidade de utilização dos bancos de dados.

Foram utilizados os seguintes filtros: estudos publicados no recorte temporal de 2019 a 2022, por assunto, no idioma português e revisados por pares. A escolha do recorte temporal garantiu o acesso a referenciais teóricos contemporâneos.

No Quadro 1 a seguir apresenta-se o quantitativo dos trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas.

Quadro 1 – Estudos nas bases de dados BDTD e CAPES.

Descritores	De 2019 até 2022	
	BDTD	CAPES
Programa Ensino Integral	9	46
Diretor Escolar	1.247	294
Necessidades Formativas	8	31
Necessidades Formativas + Diretor Escolar	54	9
Formação Continuada	297	166
Formação Continuada + Diretor Escolar	184	30

Fonte: Base de dados da BDTD e CAPES (2023).

Após a leitura dos resumos dos artigos, dissertações e teses encontrados nessas bases, foram selecionados aqueles considerados relevantes e representativos para o estudo.

Em continuidade, passou-se para a busca na base de dados do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU (MPE), que exigiu uma busca manual refinada por periódicos e ano, pois a plataforma não apresenta um mecanismo de computação de quantidade dos dados.

O Quadro 2, a seguir apresenta as informações coletadas na base de dados do MPE.

Quadro 2 - Estudos no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação (MPE – UNITAU)

Descritores	Quantitativo
	De 2019 até 2022
Programa Ensino Integral	0
Diretor Escolar	4
Necessidades Formativas	3
Necessidades Formativas + Diretor Escolar	1
Formação Continuada	4
Formação Continuada + Diretor Escolar	1

Fonte: Banco de Dissertações MPE - UNITAU (2023).

Nas próximas seções são desenvolvidos os descritores escolhidos para esta pesquisa.

2.1 O DIRETOR ESCOLAR NO CONTEXTO DOS ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SELECIONADOS

Para a elaboração do referencial das pesquisas e produções, foram selecionados estudos que fizessem referência ao papel do diretor escolar, que tem sido amplamente discutido e analisado por autores renomados na área.

Libâneo (2018) aponta que a organização escolar está organizada por funções, comumente definidas e importantes para o bom andamento das instituições. Assim, a função do diretor escolar seria relevante para o cotidiano das instituições de ensino públicas ou privadas.

Fullan e Hargreaves (2000) destacam a importância desse profissional como um líder transformador, um profissional interativo, que aprende e lidera por meio da cooperação. Cabe

a ele um papel essencial na criação de uma cultura escolar de compromisso com a aprendizagem permanente e com o aperfeiçoamento contínuo do seu trabalho e de sua equipe.

Os autores comentam a complexidade do compartilhamento da liderança e da promoção do desenvolvimento profissional. O diretor deve ser capaz de fornecer suporte para o desenvolvimento e a aprendizagem continuada dos professores, promovendo uma cultura de colaboração. Deve ser capaz de criar uma liderança compartilhada, voltada ao trabalho cooperativo, envolvendo outros membros da equipe escolar na tomada de decisões e no desenvolvimento de iniciativas educacionais. Deve mobilizar recursos, envolver a comunidade escolar e promover uma cultura de aprendizagem colaborativa (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

O Quadro 3 a seguir apresenta os estudos selecionados para o descritor Diretor Escolar.

Quadro 3 – Estudos com o descritor Diretor Escolar

Tipo / Ano	Fonte	Título	Autor / Orientador	Portal
Dissertação 2021	UNITAU MPE	Desafios da gestão escolar na perspectiva dos diretores de Ensino Médio	Virgílio Lisboa do Val Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza	UNITAU
Artigo 2021	Revista Ambiente Educação	O papel do diretor como articulador da equipe gestora escolar e a formação de educadores para as necessidades da escola na atualidade.	Elvira Maria Godinho Aranha Danielli Girotti Callas Vera Maria Nigro de Souza Placco.	CAPES
Artigo 2020	Revista Ambiente Educação	Diretor de Escola: representações sobre o seu trabalho.	Ricardo Alexandre Marangoni Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas.	CAPES

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Embora a pesquisa de Val (2021) tenha sido realizada em outro estado (Rio de Janeiro) e envolva questões sobre avaliações externas, apresenta pontos de interesse que coadunam com o presente estudo, por evidenciar processos de formação do diretor escolar.

Em seu estudo, Val (2021) demonstra que os diretores passam por um processo de formação em serviço no início da função. Aponta que esses profissionais apresentaram um perfil de estudo autônomo, com troca de experiências, buscando preencher lacunas de sua formação. Segundo o autor, seria relevante a garantia de uma formação mínima para o início da função de diretor escolar.

Aranha *et al.* (2020) destacam como fundamental o diretor escolar assumir seu papel de articulador e estar atento à formação continuada dos professores, aprimorando as práticas do processo de ensino-aprendizagem. Pontuam que “Delegar, apoiar, monitorar e intervir orientando exigem habilidades e competências, inclusive para lidar com imprevistos, urgências e emergências” (ARANHA *et al.*, 2020, p. 290). O artigo apresenta convergência com o presente estudo, por apresentar a necessidade de apoio ao profissional por meio da formação profissional, de tal modo que enfrentem os desafios da profissão.

Destaca-se no estudo de Marangoni e Bôas (2020) o fato de terem abordado onze diretores de escola que relataram suas percepções sobre o próprio trabalho. Observa-se certa similaridade com os resultados da pesquisa de Marangoni (2017), de que os diretores ocupam boa parte de seu tempo de trabalho com atividades burocráticas e administrativas, estando relacionadas à gestão as tarefas de gestão de pessoas, pedagógica, administrativa e financeira. Os autores ratificam, ainda, que os saberes das vivências dos diretores escolares estão associados às suas práticas.

O papel do diretor escolar implica colocar em prática o modelo pedagógico do PEI. Para tanto, precisa conhecer os modelos pedagógicos e de gestão, para que as ações da gestão estejam condizentes com o modelo previsto no programa. O diretor exerce um papel importante na implantação e na condução do PEI, relacionado às ações de "Planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar" (SÃO PAULO, 2022).

A excelência em gestão é uma das premissas que devem ser alcançadas pelo diretor do PEI que, ao assumir uma escola terá, consoante à Resolução 41 de 1-6-2022, a atribuição de

XIII – Sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;

XIV - Atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2022).

Portanto, o diretor de escola deverá adequar-se às atribuições inerentes ao PEI, para o programa ser colocado em prática conforme os documentos orientadores.

Colocar em prática o modelo pedagógico e de gestão do PEI não é tarefa simples. Assim, cumprir as atribuições inerentes à função de diretor pode ser uma tarefa árdua, uma vez que no cotidiano da gestão escolar há desafios que interferem nesse processo.

Para enfrentar os desafios inerentes à sua função, o diretor escolar precisa aperfeiçoar a sua prática, a fim de aplicar de modo significativo os parâmetros estabelecidos pelo programa. Precisa ter clareza de suas atribuições e conhecimento do PEI, o que lhe permitirá atuar com maior discernimento em relação às premissas de gestão, aos princípios pedagógicos e à base metodológica que compõem o Programa, ao considerar que:

A organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura organizacional, as relações profissionais e as normas e regras atuam na produção das ideias, modos de agir, práticas profissionais dos professores e comportamento dos alunos; de outro, os professores e os alunos são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão e nas formas de funcionamento (LIBÂNEO, 2018, p. 25).

Portanto, torna-se necessário que a gestão considere normas, regras, relações profissionais e estrutura organizacional. A excelência em gestão, como uma das premissas do modelo PEI, estabelece que as ações devem ser voltadas para o alcance das metas do Plano de Ação, um dos instrumentos utilizados pelo diretor escolar. "Nesse sentido, a melhor forma de gestão é aquela que cria um sistema de práticas interativas e colaborativas" (LIBÂNEO, 2018, p. 281).

Day (2004) relata o aumento das parcerias consideradas bem-sucedidas no nível da formação inicial ou continuada, principalmente para a melhoria dos conhecimentos profissionais. Sobre o papel da liderança, Day (2004) afirma que os diretores de escola bem preparados garantem que as pessoas se apoiem mutuamente, de formas múltiplas e necessárias, respeitando estilos e decisões no sentido de contribuir para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem em suas escolas.

Na próxima seção será tratada a formação continuada, que se encontra entrelaçada com as necessidades formativas, demonstrando a real importância do tema tratado neste estudo.

2.1.1 Formação Continuada no Programa Ensino Integral

O Programa Ensino Integral, que tem como concepção a educação integral, prevê o desenvolvimento da pessoa na totalidade: em seus aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais. O PEI pretende formar pessoas autônomas, solidárias e competentes nas dimensões social, pessoal e profissional, conforme consta na Resolução SE 52/14:

Artigo 2.º – O Programa Ensino Integral, tendo como objetivo precípua a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, contemplará, nessa formação, conhecimentos, habilidades e valores direcionados ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2014, Art. 2º).

Para tanto, prevê a organização do currículo com tempos e espaços que levem à consolidação de conhecimentos, hábitos e valores. A escola é apresentada como espaço de formação do profissional, o que se explicita no Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que traz os princípios da formação dos profissionais da educação:

Art. 2.º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

[...]

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

[...]

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (BRASIL, 2016, Art.2º).

A articulação entre a teoria e a prática nos processos formativos está prevista e a escola é reconhecida como espaço (lócus) de formação profissional. Destaca-se ainda a relevância do acesso contínuo dos profissionais aos processos de formação, com vistas à melhoria da qualidade da educação. O PEI traz a formação continuada como premissa, possibilitando o aperfeiçoamento e as aprendizagens importantes para o alcance de suas finalidades (SÃO PAULO, 2021, p. 38).

Ao considerar como foco deste estudo o diretor escolar, em especial aquele que atua no Programa Ensino Integral da rede pública do Estado de São Paulo, a formação continuada é vista como um contributo para mudanças profissionais e pessoais. Lück (2009) ressalta que a importância de se desenvolver competências relevantes para o desenvolvimento profissional:

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (LÜCK, 2009, p. 12).

A busca pela excelência na gestão e pela melhoria da qualidade da educação inclui a formação continuada dos profissionais que irão atuar nas instituições de ensino públicas ou privadas. Quando o profissional desenvolve competências relevantes à sua função, experimenta desenvolvimento e a transformação de suas práticas.

A atuação no Programa Ensino Integral requer do diretor empenho na dimensão formadora, a fim de conhecer os documentos orientadores, os princípios pedagógicos, as premissas de gestão e toda a base metodológica, elementos fundamentais junto ao PEI, além da habilidade para fazer a articulação necessária entre a fundamentação teórica e a prática:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Quando um diretor assume uma escola do PEI, considerando-se as especificidades do programa, podem surgir incertezas e dúvidas. Por isso a urgência em considerar e parafrasear Imbernón (2011, p. 15) sobre a importância em "formar o diretor na mudança e para a mudança". Essa mudança pode implicar tempo para a aquisição dos novos conhecimentos e práticas. O profissional precisará conhecer os fundamentos do modelo pedagógico e de gestão, utilizar os instrumentos e ferramentas de gestão disponibilizados e suas ações deverão ser estruturadas segundo a nova realidade da escola. Afinal, aprender para colocar em prática algo inovador pode ser um processo complexo (IMBERNON, 2011). Devido aos inúmeros elementos interligados, a superação dessa complexidade e dos desafios impostos pela gestão de uma escola participante do Programa Ensino Integral implica, necessariamente, a formação continuada do profissional.

Não há dúvida sobre o quanto é relevante que os diretores escolares sejam preparados para a sua função e usem a experiência no PEI para "construir conhecimentos sobre sua prática, tanto melhorando as bases do próprio exercício, como contribuindo para a melhoria do trabalho dos demais gestores" (LÜCK, 2006, p. 34). Dessa forma terá, por exemplo, maior proficiência para replicar suas boas práticas junto a outros profissionais, uma das premissas do PEI. Nessa direção, Libâneo (2018) mostra que

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2018, p. 187).

Do ponto de vista da gestão no PEI, espera-se um comprometimento do diretor com seu desenvolvimento profissional, prevendo sua autoformação no contexto de trabalho. Dessa forma, apresentará coerência com o previsto pelo programa, podendo aperfeiçoar sua prática com conhecimentos, habilidades e competências adquiridos em sua formação. Trata-se da relevância da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos diretores atuantes no Programa Ensino Integral, bem como de instigar as instituições na busca por processos formativos coerentes com as necessidades desses profissionais.

No Quadro 4 os estudos selecionados a partir do descritor Formação Continuada.

Quadro 4 – Estudos com o descritor Formação Continuada

Tipo / Ano	Fonte	Título	Autor / Orientador	Portal
Dissertação 2021	PUC-SP	Diretores iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada	Márcia Viana Pereira Benga Orientadora: Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos	BDTD
Dissertação 2020	PUC-SP	Diretor escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo.	Rosângela de Lima Francisco. Orientadora: Prof. ^a Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso De André.	BDTD
Dissertação 2020	UNOESTE	Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do município de Regente Feijó-SP.	Josenildo de Jesus. Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi.	CAPES
Tese 2020	PUC-SP	Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios.	Thaís Cristina Rades. Orientadora: Prof. ^a Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso De André.	BDTD

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Considerar o contexto, o cotidiano e os desafios que fazem parte da gestão pode ser uma estratégia relevante para a formação dos diretores escolares atuantes no Programa Ensino Integral, buscando-se alternativas que possam contribuir de modo significativo para o seu desenvolvimento. O diretor escolar “como símbolo de cooperação é um dos elementos-chave para a formação e para a reforma da cultura da escola” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 110).

A pesquisa de Benga (2021) traz contributos por tratar da formação dos diretores iniciantes com até três anos de experiência na função. Ainda, identifica os pontos fortes e frágeis nas propostas de formação. Segundo a autora, esse profissional, ao assumir a sua função, encontra inúmeros desafios e apresenta necessidades específicas de formação.

O estudo de Francisco (2020) apresenta o curso de formação ofertado aos diretores iniciantes na rede estadual, em 2018, após concurso público para o cargo de diretor de escola. O curso denominado “Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola”, parte na modalidade presencial e com maior carga horária *on-line* na Plataforma AVA-EFAPE, teve como objetivo preparar o profissional para enfrentar os inúmeros desafios. Nos resultados dos estudos de Francisco (2020), de abordagem qualitativa, encontram-se informações relevantes para o estudo atual:

Os diretores levantaram questões importantes a cada dimensão analisada, como a importância da HTPC e das reuniões pedagógicas, a questão da gestão de pessoas, o diálogo com seus pares, a delegação de tarefas e também as dificuldades encontradas por eles para acompanhar toda a rotina escolar (FRANCISCO, 2020, p. 23).

Outros apontamentos são apresentados por Francisco (2020), tais como diretores com dificuldade devido à inexperiência na função, demandas por formação continuada que contribuísse na resolução de problemas do cotidiano escolar.

O estudo de Jesus (2020), cuja temática se identifica com a desta pesquisa, verificou a relação entre a formação continuada ofertada e as necessidades formativas dos diretores, destacando as políticas educacionais voltadas a ela. A metodologia utilizada foi qualitativa, com pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Os resultados demonstraram que, embora o município de estudo apresente políticas de formação utilizando-se das práticas de gestão, existe a prevalência de ações fragmentadas. O estudo citado fundamenta-se em Libâneo (2004); Lück (2009, 2011); Oliveira (2008); Freire (1987); Gatti (2008), Saviani (2007) e, Paro (2010), que apresenta o diretor escolar como um administrador.

O autor afirma que “por meio do levantamento das necessidades formativas, haverá maior clareza da aplicabilidade das políticas educacionais, fornecendo informações para a

definição de conteúdo e atividades formativas dos gestores escolares”. O autor conclui que, no município estudado, os dados demonstraram que existem políticas públicas de formação e que estão relacionadas às necessidades formativas dos diretores. Os cursos ofertados conduziram a mudanças nas formas de gerir a escola, produzindo conhecimentos que possibilitaram agregar novos saberes por meio da experiência no trabalho (JESUS, 2020, p. 24).

A pesquisa de Rades (2020), fruto de sua tese, traz as bases históricas da implantação do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. Apresenta a estrutura, o modelo de gestão e o modelo pedagógico das diretrizes do programa. Nessas temáticas, Rades (2020) contribui de modo significativo com este estudo.

Rades (2020) menciona as inquietações referentes às práticas do PEI que surgiram no decorrer do seu estudo. A autora percebeu um distanciamento entre a proposta apontada nos referenciais da SEDUC e a prática. Rades (2020) afirma que na EFAPE, as formações acontecem de fora para dentro, pois são organizadas pela SEDUC e adentram nas escolas por meio da modalidade *on-line*. Nesse sentido, esclarece que

As formações de fora para dentro são necessárias a fim de esclarecer a nova diretriz. Porém, ficando apenas nessa ação, a formação apresenta uma perspectiva reducionista, na medida em que não aprofunda o fazer docente a partir de sua prática, pois não leva em conta as especificidades de cada escola (RADES, 2020, p. 103 - 104).

Segundo a autora, a formação deveria ser pensada a partir das especificidades de cada escola. Nos encontros de formação que ocorrem no espaço e no horário de trabalho, chamados de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG) e Aula de Trabalho Coletivo por Área do Conhecimento (ATPCA), professores e diretores, por meio da troca de experiências, poderiam refletir sobre a prática. O Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) seria um instrumento que poderia contribuir para a formação dos profissionais do PEI.

Rades (2020) comenta sobre a possibilidade de novos estudos sobre o PEI, fortalecendo a escolha do tema desta pesquisa. Segundo a autora, os fundamentos epistemológicos que estruturam o PEI apresentam-se como desafios na implantação do modelo pedagógico e de gestão.

Ao tratar da formação do diretor escolar, considera que “o diretor ocupa uma posição não apenas estratégica, mas também contraditória na chefia da escola – o que estaria a merecer maior número de análises e estudos aprofundados” (PARO, 2015, p. 22). Dessa forma, confirma-se a relevância do presente estudo, que se propõe a analisar a formação desses profissionais.

Os estudos correlatos sobre as necessidades formativas serão apresentados a seguir.

2.1.2 Necessidades Formativas: Possíveis Caminhos para Ações de Formação Continuada

As instituições públicas e privadas de ensino são responsáveis pela formação continuada e por adequar o processo formativo às expectativas e às necessidades formativas dos diretores escolares, considerando os saberes que esses profissionais trazem de sua formação inicial e ao longo do seu percurso profissional.

O diretor escolar pode apresentar diferentes saberes adquiridos ao longo de sua trajetória, bem como oriundos de sua formação e experiências profissionais. Tardif (2012) destaca que a relação desse profissional com os saberes não está limitada apenas aos conhecimentos desenvolvidos ao longo da carreira docente:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012, p. 36).

Apesar dos conhecimentos adquiridos, os diretores de escola podem apresentar necessidades formativas relacionadas às suas funções, que devem ser consideradas nos processos de formação continuada, e esse aspecto também foi investigado na presente pesquisa.

Portanto, é muito importante que os órgãos responsáveis por promover a formação continuada dos diretores de escola, como a SEDUC, sobretudo daqueles que trabalham no PEI, levem em consideração as necessidades formativas desses profissionais e promova ações alinhadas com elas, oferecendo uma formação continuada significativa e adequada ao contexto do trabalho escolar.

De acordo com Romanowski (2007), o êxito da formação continuada está relacionado ao levantamento das necessidades formativas. Essa ação consiste em um dos princípios para a elaboração de programas com vistas à oferta de respostas para as necessidades de desenvolvimento do profissional. A formação teórica e a prática poderão contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações na oferta de um ensino de qualidade,

Os estudos selecionados a partir do descritor Necessidades Formativas são apresentados no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Estudos com o descritor Necessidades Formativas

Ano	Fonte	Título	Autor/ Orientador	Portal
Dissertação 2022	PUC-SP	Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber?	Débora Rosângela Philomeno Caputi Orientadora: Prof. ^a Dra. Alda Junqueira Marin	BDTD
Artigo 2022	Revista Devir Educação	Construindo uma proposta de formação continuada de gestores escolares	Paulo Henrique Arcas Regilson Maciel Borges	CAPES
Dissertação 2021	PUC-SP	Saberes e conhecimentos necessários ao diretor de escola para implementação da gestão participativa	André Dias de Oliveira Orientadora: Prof. ^a Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso De André	BDTD
Dissertação 2020	UNITAU	Formação continuada de gestores no contexto de seu cotidiano escolar	Neir Lardo Leitão Orientadora: Prof. ^a Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco	MPE UNITAU
Artigo 2020	Revista Curriculum PUC-SP	Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional	Francisco Jeovane do Nascimento Eliziane Rocha Castro Luciana Rodrigues Leite Maria Socorro Lucena Lima	CAPES
Artigo 2020	Laplage em Revista UFSCAR	A formação do gestor educacional e os desafios da atuação profissional	Gladmir da Veiga Santos Elize Keller Franco	CAPES

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

A dissertação de Caputi (2022) utiliza para fundamentação teórica os autores Lück (2000, 2009 e 2015); Libâneo (2018); Paro (2012 e 2016); Marin (2019); Alonso (1976); Imbernón (2011) e Tardif (2014). Trata-se de pesquisa qualitativa e apresenta uma investigação da relação entre o diretor de escola e a formação continuada.

As análises de Caputi (2022), tomando por base o direcionamento dos aspectos gerais da escola, demonstram que a dimensão pedagógica pouco se pauta na formação continuada dos

diretores e apontam fragilidades no processo. Nos relatos dos participantes, Caputi (2022, p. 126) identificou “ausência de relação do ofertado na formação com o trabalho na escola”. Entre as contribuições da autora para a presente pesquisa, estão as considerações sobre as necessidades formativas e as concepções de educação. Aborda, ainda, o profissional prático-reflexivo e a participação do gestor escolar em sua formação.

Baseando-se em Tardif (2014) para tratar dos saberes docentes, Caputi (2022, p. 123) afirma que “o cotidiano escolar exige do diretor de escola uma visão abrangente que possibilite sua atuação nas várias dimensões e nos diferentes segmentos da escola”. Aponta que existe uma relação entre a formação continuada e a aquisição de conhecimento, e que o trabalho na gestão escolar envolve saberes em esferas diversas.

O artigo de Arcas e Borges (2022) analisa a formação continuada de diretores escolares em uma rede municipal. Um diagnóstico revelou as reais necessidades dos profissionais, tema que converge para os objetivos do presente estudo. Os pesquisadores organizaram encontros de formação para a revisão e a elaboração da proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, conforme as necessidades apontadas pelos diretores.

Arcas e Borges (2022) destacam que a Secretaria Municipal de Educação (SME) desenvolvia projetos de formação. Os pesquisadores conheceram a rede de ensino pesquisada e verificaram os problemas emergentes, em conformidade com a percepção dos profissionais. Com esse conhecimento em mãos, escolheram os caminhos metodológicos para a formação e os referenciais para o Projeto Político Pedagógico (PPP) baseados em Veiga (1996) e Vasconcellos (2008).

Arcas e Borges (2022), no início do estudo, tinham a intenção de promover uma assessoria às escolas. Perceberam, no decorrer dos encontros, a necessidade de alterar o formato dos cursos e destacaram os temas: planejamento, avaliação diagnóstica e projeto político pedagógico (PPP). Ao longo dos cursos, foram consideradas possibilidades de mudanças no planejamento para atender as reais necessidades formativas dos diretores. A metodologia utilizada incluiu aulas expositivas e dialogadas e estudos de caso. Também foram analisadas as situações, problemas e experiências dos diretores. Os cursos de formação, devido à pandemia de Covid-19, tiveram sequência na modalidade *on-line*.

Oliveira (2021) foi aprovado no concurso para diretor de escola do Estado de São Paulo em 2018. Seu estudo, de abordagem qualitativa, faz uma análise dos saberes e conhecimentos importantes ao diretor escolar para uma gestão participativa. Para a coleta dos dados, encaminhou aos diretores de escola um questionário com questões fechadas e abertas.

Em seu estudo, Oliveira (2021, p. 72) afirma que “a necessidade de transformação da educação faz com que a formação inicial e a continuada sejam foco de ampla discussão dos especialistas na área”. Para essa discussão, apoia-se em Tardif (2002), para quem os professores produzem saberes em suas atividades profissionais. O trabalho do diretor envolveria a compreensão das dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras que se encontram em articulação.

Oliveira (2021) fundamentou-se nos estudos teóricos atuais e na prática dos diretores para suas indagações, tanto gerais quanto específicas. Ancorou as respostas dos participantes nos referenciais teóricos para atingir os objetivos da pesquisa. Os resultados demonstraram que os diretores acreditam haver necessidade de formação para todos os segmentos da escola, partindo das necessidades existentes na comunidade escolar.

No trabalho de Oliveira (2021), o capítulo sobre formação continuada traz a discussão das necessidades formativas dos diretores escolares, outro ponto convergente com a atual pesquisa. O autor comenta que existe a oportunidade de formação, porém nem sempre os temas tratados traduzem as necessidades apontadas pelos profissionais.

Ao se considerar que o papel do diretor, além do contexto administrativo, abarca o pedagógico e financeiro, conclui-se que sua formação precisa ser ampla e envolver as demais questões do cotidiano escolar.

As funções desempenhadas pelo diretor apontam para as diversas dimensões da gestão, demonstrando que seu trabalho não é fragmentado. Oliveira (2021, p. 75) afirma que “o diretor não pode fragmentar o seu trabalho, precisando compreender que as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras caminham juntas e devem estar articuladas”. Baseado em sua experiência, afirma que a formação desse profissional precisaria estar articulada de modo a atender as diversas dimensões de seu trabalho, assim como suas necessidades formativas.

Quanto às contribuições do estudo de Oliveira (2021), cabe considerar que os aspectos de melhoria da qualidade e as mudanças na educação passam pela formação do profissional que atua na gestão escolar. Assim, tanto a formação inicial, quanto a continuada, devem ser amplamente discutidas pelos especialistas da área. Apresenta a importância de se revisitar os temas formação continuada e necessidades formativas dos diretores escolares, relacionando-se com o estudo em foco.

A dissertação de Leitão (2020) apresenta como foco as necessidades formativas dos diretores iniciantes, ponto a ser discutido também no presente estudo. A autora considera que muitas variáveis interferem na gestão e que há escassez de programas de formação que efetivamente venham a contribuir com o exercício da função. Seu estudo traz contributos para

a análise das necessidades formativas dos diretores no contexto escolar e para a compreensão de como ocorre a formação continuada na instância do sistema público municipal. Leitão (2020) valeu-se do diário reflexivo para a coleta de dados, instrumento escolhido para ser utilizado na presente pesquisa.

Embora o artigo de Nascimento *et al.* (2020) tenha em foco experiências em cursos de formação continuada na modalidade a distância (EAD) para diretores escolares da rede de ensino de outro estado, o ponto comum com o presente estudo está em apresentar as contribuições e as limitações dessa formação ao desenvolvimento profissional. Na referida pesquisa, a metodologia pautou-se no estudo de caso e no exame documental para a coleta das informações.

Os autores consideram que o desenvolvimento profissional baseado na formação continuada está voltado à melhora das ações educativas, assim como para aqueles que se encontram em exercício, com “a (re)construção de saberes inerentes ao seu trabalho cotidiano” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 312).

A importância do estudo, de abordagem qualitativa, está relacionada à demanda para análises que considerem as contribuições e os desafios da formação continuada para o desenvolvimento profissional de diretores escolares. Para essa discussão, os autores trazem a evolução e a progressão dos conhecimentos, apontando a necessidade constante dessa formação (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Nascimento *et al.* (2020) apoiam-se nas ideias de Nóvoa (2009) para demonstrar a importância da colaboração e da troca de boas práticas num ambiente colaborativo. Esse tema apresenta convergência com a proposta de ação colaborativa de organização de rede para apoio *on-line* destinada aos diretores escolares trazida pela presente pesquisa. Essa ação permitiria a troca de práticas e vivências, além de considerar as necessidades formativas dos profissionais.

O estudo de Nascimento *et al.* (2020) coloca em pauta a parceria colaborativa entre a comunidade escolar e a universidade e acredita que essa prática pode potencializar a reflexão crítica, favorecendo um ambiente participativo e democrático. Os autores afirmam que a formação continuada, quando relacionada com as necessidades formativas dos diretores, pode potencializar e oportunizar espaços de colaboração e de troca de conhecimentos, além de permitir a reflexão crítica (NASCIMENTO, 2020).

A pesquisa qualitativa e exploratório-descritiva realizada por Santos e Franco (2020) em uma rede particular de São Paulo teve como objetivo analisar os processos formativos e as necessidades formativas dos diretores escolares. Santos e Franco (2020) acreditam que deveria haver maior atenção na formação desse profissional por parte das instituições e das políticas

educacionais. Além disso, seria importante fomentar discussão e incentivar reflexão e pesquisa sobre essa formação. Os autores apontam que “para avançar na direção das mudanças educacionais que se impõem na atualidade é necessário um aprendizado qualitativo sobre a gestão educacional e um olhar para a formação desses profissionais” (SANTOS; FRANCO, 2020, p. 124).

Na pesquisa de Santos e Franco (2020) foram utilizados referenciais teóricos com base nos autores: Gatti, Barreto e André (2011); Tardif (2008); Libâneo (2015); Sander (2007); Paro (2000; 2007) e Souza (2006).

As análises realizadas por Santos e Franco (2020) mostram uma formação inicial fragilizada, com poucas contribuições para o exercício da gestão escolar. Os conhecimentos foram teóricos e a aprendizagem aconteceu na prática do trabalho. A formação não se identificava com as necessidades da área educacional e o curso de Pedagogia não foi suficiente para a atuação do profissional. Percebeu-se, ainda, certa insatisfação com os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Segundo os participantes do estudo, houve um distanciamento entre a teoria e a prática no que se refere à realidade escolar.

Nas considerações finais, Santos e Franco (2020) apresentam alguns pontos importantes para a formação inicial e continuada dos diretores educacionais. Para a formação inicial, apontam que deve apresentar relação com a realidade do profissional, articulando teoria e prática, partindo de situações-problemas e de projetos das instituições. Para a formação continuada, os autores sugerem que cursos, oficinas, grupos de estudos e outros ofereçam práticas intencionais e sistematizadas, de forma integrada e contínua. Consideram importante evitar a segmentação e a descontinuidade das ações, prevendo redes de colaboração para a promoção de trocas de experiências entre os pares, e momentos de análise e reflexão do contexto da escola que permitam a melhoria educacional.

Para Santos e Franco (2020, p. 133) “os gestores devem perceber na formação continuada não só um aperfeiçoamento para o sistema educativo, em geral, mas constatar benefícios em seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Enfim, os autores demonstram a relevância de o tema da formação do diretor escolar ser colocado em questão, por se tratar de um assunto que não está esgotado.

Apresenta-se a seguir o Programa Ensino Integral, conhecido por PEI, no qual se inserem os diretores escolares participantes do presente estudo.

2.1.3 O Programa Ensino Integral na Rede Pública Estadual de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou em 2011 o Programa Educação - Compromisso de São Paulo. Esse programa tinha como meta a expansão e o aperfeiçoamento da Educação Integral e visava a melhoria da educação oferecida nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Assim, sob a visão da melhoria da aprendizagem e da qualidade de ensino, o Programa Ensino Integral foi instituído pela Lei Complementar 1.164 de 04/01/2012, para assegurar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, num modelo inovador de escola (SÃO PAULO, 2014).

Na busca por uma educação de qualidade, criou-se um modelo pedagógico próprio para o Programa Ensino Integral (PEI). Conforme constam nas Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), a ampliação do tempo de permanência pode materializar o sentido de formação integral, possibilitando o desenvolvimento de vários aspectos das potencialidades humanas.

Jacques Delors (1998) esclarece no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que a educação deve adaptar-se às transformações da sociedade. A educação deve estar conectada ao desenvolvimento de capacidades necessárias para a atuação no século XXI: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a conhecer, capacidades consideradas como os quatro pilares da educação.

Dessa forma, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola permite a materialização do conceito de formação integral prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O PEI apresenta esse princípio de formação integral e de desenvolvimento do potencial dos estudantes em diversas dimensões. É relevante destacar que:

A educação integral deve ser assegurada a todos os alunos da Rede Estadual, embora a jornada ampliada ofereça mais condições para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a plena escolaridade. Essa circunstância pode favorecer a aprendizagem de outras competências além das cognitivas, como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos com forte presença da participação e do protagonismo dos alunos e a vivência de valores necessários para a vida (SÃO PAULO, 2012).

As escolas da Rede Estadual Paulista devem assegurar uma educação com propostas de metodologias e estratégias capazes de responder aos inúmeros desafios existentes na vida dos estudantes. O foco está em garantir: "o desenvolvimento de competências imprescindíveis: cognitivas e socioemocionais" (SÃO PAULO, 2014, p. 12), demonstrando que o conceito

apresentado para a educação integral não está relacionado apenas à ampliação da jornada escolar.

A nova proposta de educação integral para a rede estadual paulista apresenta a seguinte missão e visão para o PEI:

O Programa Ensino Integral tem como missão, para as escolas participantes, ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A visão do Programa Ensino Integral está alinhada aos objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo: ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo (SÃO PAULO, 2014).

O Programa implica "mudanças na abordagem pedagógica, na organização curricular e na ampliação da permanência dos alunos na escola, na gestão escolar e no regime de trabalho dos educadores" (SÃO PAULO, 2014, p. 14). O modelo pedagógico do PEI é regido pelos seguintes princípios: pedagogia da presença, educação interdimensional, protagonismo juvenil e os quatro pilares da educação.

Em relação à pedagogia da presença, espera-se que os profissionais que atuam no PEI sejam parceiros e colaborem com a formação integral do estudante. O acolhimento ao estudante deve ser realizado com intuito educativo, deliberativo e intencional. A equipe escolar deve mostrar-se disposta a estimular os estudantes para ações regidas por responsabilidade e autonomia.

A educação interdimensional integra as dimensões que constituem o indivíduo, como racionalidade, impulsividade, afetividade e transcendência, presentes na formação integral. Essas dimensões, quando integradas, podem ser relevantes para o desenvolvimento do estudante e estariam relacionadas à formação e ao aperfeiçoamento das práticas (interpessoais, produtivas, pessoais e cognitivas).

A premissa do protagonismo juvenil propõe que o ambiente seja planejado para favorecer intencionalmente a aprendizagem, ampliando conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades importantes para a autonomia e oferecendo apoio na resolução de problemas. Como princípio, permite que os estudantes desenvolvam a própria autonomia. O estudante, além de planejar, agir, executar, também pode refletir sobre as ações. Como metodologia, objetiva que os jovens tenham experiências significativas na escola, na família e na comunidade. A educação estaria fundamentada em quatro pilares: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer, que se apresentam como ponte entre a teoria e a prática.

Esses pilares podem permitir que os estudantes vivenciem práticas educativas criativas e prazerosas, consolidando habilidades importantes para a resolução de problemas do seu cotidiano, conferindo sentido ao conhecimento. O estudante deve beneficiar-se das oportunidades de aprendizagem ofertadas pela educação, ao longo de toda a sua vida. Dessa forma, “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89).

No Quadro 6, a seguir, apresentam-se as principais características dos quatro pilares da educação.

Quadro 6 - Síntese dos quatro pilares da Educação

APRENDER A SER	
✓	Aprendizagem relacionada às práticas sociais;
✓	Oportunidade para o estudante construir o seu projeto de vida;
✓	O estudante poderá tomar atitudes coerentes, com o desenvolvimento de seu pensamento crítico e autônomo.
APRENDER A FAZER	
✓	Aprendizagem direcionada à prática produtiva;
✓	O estudante poderá colocar o seu conhecimento em prática;
✓	Oportunidade para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e criativa.
APRENDER A CONVIVER	
✓	Aprendizagem relacionada às práticas interpessoais;
✓	Educação que contribui para a socialização, para o respeito às diferenças;
✓	Valorização do outro e da cultura de paz.
APRENDER A CONHECER	
✓	Aprendizagem voltada às práticas cognitivas;
✓	Estímulo para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas;
✓	Desenvolvimento do gosto pela aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: adaptado de SÃO PAULO (2023).

Os valores, princípios e premissas que sustentam o PEI e as ações da escola contribuem para o projeto de vida dos estudantes. O modelo pedagógico articula-se com o modelo de gestão para garantir o compromisso com o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento integral, resultando em um “novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes” (SÃO PAULO, 2014, p. 15).

No Quadro 7, a seguir, apresentam-se os estudos selecionados a partir do descritor Programa Ensino Integral.

Quadro 7 – Estudos com o descritor Programa Ensino Integral

Ano / Tipo	Fonte	Título	Autor(es)	Portal
Tese 2021	PUC-SP	O Programa Ensino Integral (PEI) como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo (2012-2020)	Evaldo de Assis Moreira Orientador: Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini	BDTD
Artigo 2019	Revista Educação: Teoria e Prática	Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente.	Maria Fernanda Arraes Lopes Raquel Fontes Borghi	CAPES

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

A tese de Moreira (2021) analisa a política de educação integral da rede pública de ensino e o Programa Ensino Integral. Ao apresentar aspectos históricos do PEI e as legislações pertinentes, esse estudo contribui com o presente trabalho.

O artigo de Lopes e Borghi (2019) aborda a legislação do PEI, motivo pelo qual foi selecionado para este estudo. Segundo as autoras (2019), o PEI está ligado à oportunidade de melhoria dos indicadores de qualidade da educação básica e traz a premissa de inovação na gestão, ao oportunizar uma dinâmica de organização do trabalho.

Ao implementar o PEI, a instituição sofre uma transformação em suas rotinas, com maior responsabilidade na busca por melhores resultados na autoformação da equipe. Portanto, a implantação do Programa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo encontra-se pautada na busca por uma educação de qualidade, oferecida em período integral.

A Resolução n.º 49/2013, em seu Artigo 2º, parágrafo único, esclarece os instrumentos que deverão ser utilizados nas escolas do PEI pela gestão administrativa. Lopes e Borghi (2019) afirmam que o modelo do PEI assume procedimentos e adota padrões próprios do setor privado, evidenciados pelo foco nas metas e no desempenho, pela diversificação nas atividades e pela avaliação de desempenho dos profissionais atuantes no Programa.

Lopes e Borghi (2019) trazem os documentos norteadores do PEI que foram utilizados para a análise documental e a escrita do artigo, instrumentos de gestão que permitem definir metas e monitorar resultados.

Na sequência, o Quadro 8 apresenta um resumo dos instrumentos de gestão do PEI (Plano de Ação, Programa de Ação, Agendas e Guia de Aprendizagem) e suas características.

Quadro 8 - Síntese dos instrumentos de gestão do Programa Ensino Integral

Instrumento	Características
Plano de Ação	Auxilia no planejamento e no monitoramento das ações desenvolvidas na escola. Viabiliza a aplicabilidade do trabalho pedagógico para garantir a melhoria da qualidade de ensino.
Programa de Ação	Colabora para que as ações apontadas no Plano de Ação sejam desenvolvidas coerentemente. Apresenta as responsabilidades de cada profissional, conforme suas funções e atribuições, assim como a corresponsabilidade para atingir os objetivos e metas do Plano de Ação.
Agenda da Escola e Agenda Individual	Organiza os compromissos e atividades da escola. Apresenta-se como um importante canal de comunicação escolar.
Guia de Aprendizagem	Apresenta os objetos de conhecimento, habilidades, competências e temas desenvolvidos no bimestre, de acordo com cada componente curricular.
Procedimento Passo a Passo (PPP)	Apoia o cumprimento das etapas para a execução do Plano de Ação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de SÃO PAULO (2023).

Laval (2019) comenta que, sob o anúncio de uma revolução chamada de gerencial, encontra-se o objetivo de gerenciar a escola como se fosse uma empresa. Essa evolução seria uma resposta às necessidades da população por mais liberdade e democracia. Todavia, essa nova gestão mostrou-se enganosa. Os argumentos contrários são importantes, assim como o desejo das pessoas de se tornarem mais independentes. Mas, apesar da tentativa de descentralizar e desburocratizar, não foram alcançados os resultados esperados:

A lógica é muito clara: se a escola é uma empresa que produz um serviço, se depende de uma eficiência mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, a “organização educadora” deve ter à frente um organizador que seja capaz de dirigir uma equipe e se responsabilize pela produção de um ‘valor agregado’ pela empresa (LAVAL, 2019, p. 252).

Na gestão de modelo empresarial, existe a intenção de introduzir chefes nas unidades descentralizadas, responsáveis por aplicar, da forma esperada, as políticas de modernização impostas de cima, capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar os envolvidos (LAVAL, 2019).

As ferramentas propostas para contribuir com a gestão e identificar os desafios que a escola precisa superar são: método PDCA (*Plan, Do, Check, Act*, ou seja: Planejar, Fazer, Checar, Agir); análise *SWOT* (ou FOFA, em português - Força, Oportunidade, Fraqueza e

Ameaça) e Diagrama de Ishikawa (espinha de peixe). Essas ferramentas surgiram no mundo empresarial e ao longo do tempo foram adaptadas para serem utilizadas na educação.

A seguir, expõe-se no Quadro 9 uma síntese das ferramentas de gestão.

Quadro 9 - Síntese das ferramentas de gestão no Programa Ensino Integral

Ferramentas	Características
Método PDCA (<i>Plan, Do, Check, Act</i> – Planejar, Fazer, Checar, Agir)	<p>Permite alcançar a eficácia no cumprimento das metas estabelecidas ao planejar, desenvolver, monitorar, avaliar resultados e corrigir os rumos das ações, com vista ao alcance dos resultados previstos pela comunidade escolar. As etapas são importantes no processo:</p> <p>Planejar: fazer um diagnóstico da realidade e planejar ações efetivas.</p> <p>Fazer: colocar em prática as ações planejadas.</p> <p>Checar: verificar os resultados alcançados.</p> <p>Agir: rever estratégias e corrigir os rumos.</p>
Análise <i>SWOT</i> ou FOFA em português (Força, Oportunidade, Fraqueza e Ameaça)	<p>Possibilita uma análise do contexto, conhecer a comunidade escolar, alcançar assertividade nas ações e corrigir rumos.</p> <p>Permite identificar potencialidades e fragilidades para atuar de modo a intervir nos problemas.</p> <p>Estimula o autoconhecimento dos profissionais envolvidos no PEI.</p>
Diagrama de <i>Ishikawa</i> (espinha de peixe) Método de Melhoria de Resultados (MMR)	<p>A ferramenta adotada na elaboração do MMR é o Diagrama de <i>Ishikawa</i>, ou espinha de peixe. Tem relação com gestão de qualidade por se apresentar como um método de análise para a resolução de problemas, permitindo sistematizar, categorizar, registrar e mostrar as origens de um problema. Ao decompor o problema visualmente, facilita a troca de ideias e promove uma análise crítica que encaminhe para possíveis soluções.</p> <p>O MMR auxilia no desenvolvimento e na atualização do Plano de Ação da escola por meio de etapas estruturadas: conhecer o problema, quebrar o problema, identificar a causa, elaborar um plano de melhoria, implantar as ações, acompanhar os resultados, corrigir os rumos e disseminar boas práticas.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de SÃO PAULO (2023).

O PDCA apresenta-se como uma ferramenta que deve ser utilizada nas atividades diárias do PEI, em diversas circunstâncias: sala de aula, clubes juvenis, reuniões pedagógicas e outras. A propositura dos instrumentos e ferramentas relaciona-se como contributo para diagnóstico, resolução dos problemas da escola, elaboração do Plano de Ação e monitoramento das ações de melhoria.

Há ainda o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), que se apresenta como um instrumento de planejamento do processo formativo e de organização e planejamento

individual, elaborado pelo próprio diretor. Esse instrumento prioriza as ações voltadas ao desenvolvimento profissional e busca ações coerentes com as necessidades apontadas pelo profissional, de modo que possam contribuir com a atuação no PEI (SÃO PAULO, 2015).

O Cardápio de Ações Formativas Autônomas do PIAF é um documento orientador para auxiliar o diretor a organizar seu plano de formação. Como se trata de um plano individual, cada profissional traça o seu próprio caminho formativo, considerando uma proposição de ações autônomas e planejadas, dispostas em premissas e competências.

O Programa Ensino Integral está fundamentado em cinco premissas: protagonismo, excelência em gestão, corresponsabilidade, replicabilidade e formação continuada. As premissas são igualmente relevantes, representam diretrizes para a organização da rotina escolar, servem como norte para a elaboração das ações e apresentam o comportamento esperado dos profissionais que atuam no Programa (SÃO PAULO, 2021).

Ao se considerar os limites desta pesquisa, cabe a explanação de questões que se ancoram em seu tema principal, quais sejam: gestão escolar, formação continuada e desenvolvimento profissional.

2.2 GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES

O gestor escolar é um profissional importante no contexto educacional, por desempenhar um papel fundamental na administração e no desenvolvimento das instituições de ensino. Lück (1981) menciona a necessidade de um conhecimento amplo por parte desse profissional. O gestor é responsável por liderar, planejar, organizar e controlar todas as atividades relacionadas à escola, garantindo um ambiente propício ao aprendizado, promovendo a formação de professores e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os professores, no contexto educacional, podem assumir diferentes cargos e funções, como diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais e orientadores escolares. Cada um desses cargos traz responsabilidades específicas, mas todos têm em comum o objetivo de promover a excelência acadêmica e o bem-estar dos estudantes.

O gestor escolar tem a responsabilidade de definir a visão e os objetivos da escola, alinhando-os com as diretrizes educacionais e as necessidades da comunidade escolar. Deve elaborar planos estratégicos e implementar políticas que promovam a qualidade do ensino, o desenvolvimento pessoal dos alunos e a formação cidadã. Segundo Libâneo (2018), o gestor é

um líder que agrega as expectativas da comunidade escolar e articula a participação dos vários segmentos voltados à gestão de um ideal comum. Precisa ter uma visão geral e atuar de modo a atingir os aspectos administrativos, culturais, financeiros e pedagógicos da escola.

Portanto, os diretores são responsáveis pela gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais da escola e necessitam ter os conhecimentos específicos sobre essas questões. Devem monitorar e orientar a aprendizagem de estudantes e a formação de professores e funcionários, gerenciar o orçamento escolar, manter a infraestrutura adequada e garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Para Libâneo (2018), a gestão escolar pode refletir posições políticas e concepções diversas sobre o papel da escola, bem como da sociedade. O autor esclarece que a maneira como a escola será organizada e estruturada depende de seus objetivos, que podem ser conservadores ou inovadores, e reflete seu caráter pedagógico. O mais relevante nesse contexto é considerar que na escola existem aspectos multifacetados que envolvem ideologias, políticas e questões sociais.

Conforme mencionado pelo autor em foco, há uma concepção de gestão escolar que leva em consideração um relacionamento justo e humano. Nesse sentido, o foco central se encontra na valorização do trabalho e na participação das pessoas no ambiente escolar, configurando “uma visão de gestão que se opõe a formas de dominação e subordinação das pessoas [...]” (LIBÂNEO, 2018, p. 31).

Libâneo (2018) afirma que existem duas concepções diferenciadas para a distinção das finalidades políticas e sociais da educação: científico-racional e sociocrítica. Na concepção científico-racional encontra-se uma visão tecnicista e burocrática da escola. A escola funciona racionalmente, como uma realidade neutra e objetiva. Destaca-se o peso atribuído à estrutura da organização, com rigor nas definições das funções e cargos, hierarquias, normas e regulamentos. Há uma direção centralizada e pouca participação das pessoas no planejamento. Na realidade da educação brasileira, essa concepção se mostra como um modelo mais comum nas organizações escolares, porém existem experiências de adoção de modelos diferenciados e, ainda, na perspectiva sociocrítica.

A concepção sociocrítica apresenta a organização escolar como um sistema capaz de reunir as pessoas, com caráter de intenção nas ações. São consideradas relevantes as interações sociais do grupo e as relações que fazem parte do contexto político e sociocultural. A escola não é considerada como um espaço neutro, mas construído com o apoio da comunidade (professores, estudantes e pais). Norteia-se pelos caminhos de uma gestão democrática e as decisões são tomadas coletivamente.

Araújo (2009) apresenta a concepção técnico-científica que surgiu na década de 1990 e ficou conhecida como escola-empresa, regida pelo modelo de gestão da qualidade total. O objetivo centrava-se na racionalização do trabalho e na busca pela eficiência escolar. Esse modelo diferencia-se da concepção sociocrítica por apresentar métodos e técnicas próprias de uma gestão empresarial (ARAÚJO, 2009).

Segundo Araújo (2009),

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como espaço de interações sociais, por isso, político, com intencionalidade, direcionada à participação da comunidade escolar, considerando o contexto sociocultural e político. O processo de tomada de decisões e a forma de gestão ocorrem democraticamente, envolvendo práticas cooperativas na concretização de objetivos comuns da coletividade (ARAÚJO, 2009, p. 17).

Pode-se dizer que a concepção de gestão é complexa, pois, além da reflexão pessoal do profissional, envolve questões políticas que incidem sobre a escola. Como asseguram Araújo (2009) e Libâneo (2018), é importante que a concepção de gestão esteja voltada para a transformação social, uma vez que "a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada" (PARO, 2010, p. 120).

Nesse sentido, torna-se importante traçar caminhos que permitam perceber a importância do papel transformador da educação. A educação, como fator de possível transformação social, deve ser considerada no contexto amplo da questão das políticas educacionais.

Conforme verificado sobre a "gestão escolar, o objeto a que ela se aplica é a escola, lugar privilegiado da ação do diretor" (LIBÂNEO, 2015, p. 45). O gestor representa uma figura importante e significativa para que a escola conquiste o respeito da comunidade.

Trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto em comum. Como gestor de escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros (LIBÂNEO, 2018, p. 97).

Existem diferentes formas e concepções de gestão. Uma gestão democrático-participativa, com ênfase nas relações humanas e que permita que as pessoas possam participar das decisões da escola pode favorecer que os objetivos propostos sejam atingidos com maior sucesso. Libâneo (2018) apresenta ainda uma ampliação dos estilos de gestão: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrática, sendo que as três últimas se aproximam da concepção sociocrítica.

A concepção técnico-científica centra-se na hierarquia de cargos, funções, regras e questões administrativas, que visam racionalizar o trabalho. Existe uma versão conservadora dessa concepção, conhecida por administração burocrática ou clássica. Numa versão recente, é apresentada como gestão da qualidade total, com acentuação de práticas e metodologias de gestão voltadas à administração empresarial. São características desse modelo:

- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar.
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade que outros.
- Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais (LIBÂNEO, 2018, p. 103).

Na concepção autogestionária, existe uma responsabilidade coletiva que prevê a participação dos membros da instituição de forma igualitária. Há uma recusa no exercício da autoridade e uma estrutura de gestão e organização. Contrapõe os elementos instituídos pela escola, tais como normas, procedimentos e regulamentos, e valoriza a capacidade de criação do grupo, suas próprias normas e procedimentos. Apresenta ainda, outras características:

- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social, de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político.
- Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, buscando eliminar todas as formas de exercício de autoridade e poder.
- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância no exercício das funções.
- Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva.
- Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contestam as formas de poder instituído.

- Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas (LIBÂNEO, 2018, p. 103).

A concepção interpretativa prioriza a análise dos processos organizacionais e de gestão, considerando a subjetividade, a intenção e a interação entre as pessoas. Apresenta oposição à concepção científico-racional. Nessa concepção,

A escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva. Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados. A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural e normativo (LIBÂNEO, 2018, p. 104).

Por fim, Libâneo (2018) apresenta a concepção democrático-participativa, tendo como base a relação orgânica entre a direção e a participação das pessoas. A busca por objetivos comuns assume importância nesse contexto. Utiliza-se de decisões coletivas, em que todos assumem a sua responsabilidade, com características de gestão participativa. Apresentam-se abaixo outros aspectos dessa modalidade de gestão:

- Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- Alto nível de qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais (LIBÂNEO, 2018, p. 105).

Araújo (2009) deixa claro que existem diferenças entre as concepções de gestão e alerta que, apesar dos estudos, pesquisas e inovações nas áreas do conhecimento, muitas instituições ainda funcionam nos moldes tradicionais, mantendo uma gestão racional e burocrática, que desconsidera a participação da comunidade escolar nas decisões e em questões como

planejamento, controle e avaliação, que se tornam responsabilidade exclusiva da equipe gestora. Araújo (2009) ressalta:

Há a visão e conceituação de administração como, simplesmente, o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais, com vistas à realização e alcance dos objetivos empresariais. A Administração Escolar que se pautou nessa concepção, apenas transferindo-a e desconsiderando a especificidade da organização escolar e o seu fim último, a formação humana, ignora os objetivos educacionais em função da racionalização de recursos, vendo, aí, inclusive o homem, sujeito e objeto do processo de ensino e aprendizagem, como recurso (igual aos demais) material, financeiro, entre outros (ARAÚJO, 2009, p. 18).

Araújo (2009) chama a atenção dos diretores escolares para as diferentes concepções de gestão e ressalta que o profissional deve refletir sobre o modelo que pautará seu trabalho. A autora deixa claro que a concepção de gestão a ser adotada implicará a possibilidade de transformação social, o que é defendido por vários autores. É importante que o gestor escolar tenha conhecimento e consciência sobre as concepções de gestão, pois

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação e transformação social (LIBÂNEO, 2018, p. 105).

Conforme indicado por Araújo (2009) e Libâneo (2018), os gestores muitas vezes reproduzem formas organizacionais e de gestão voltadas ao convencional, geralmente, do tipo técnico-científico, com caráter burocrático. As concepções de gestão permitem uma análise da estrutura organizacional, porém, em situações reais, encontram-se características das várias concepções de gestão, ou seja, não um modelo puro (LIBÂNEO, 2018).

As concepções de gestão, apresentadas de forma geral, podem contribuir com as análises deste estudo.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO PERMANENTE

A formação continuada apresenta-se como condição relevante para a aprendizagem permanente do profissional, como afirma Libâneo (2018), por oferecer aos diretores conhecimentos que podem contribuir para a superação dos desafios complexos da gestão

escolar, incluindo a implementação de políticas educacionais, a melhoria do rendimento escolar e a criação de um ambiente favorável à aprendizagem dos estudantes. Permite, ainda, que os diretores se mantenham atualizados, ao considerar que:

As escolas passam por inovações estruturais como as formas alternativas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico-curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, as práticas interculturais, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a relação com a vida na cidade e com as mídias. Também o perfil dos alunos se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula (LIBÂNEO, 2018, p. 187-188).

A formação continuada mostra-se como fio condutor não somente para a melhoria profissional, mas também do ensino. O processo formativo deve incluir saberes científicos, didáticos, críticos, relacionais, pedagógicos e de gestão e pode ocorrer de forma presencial ou *on-line*, considerando a prática e os desafios da profissão como relevantes para a formação (ROMANOWSKI, 2007).

Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente (ROMANOWSKI, 2007, p. 131).

Deste modo, torna-se importante fornecer apoio ao diretor em início de carreira. Segundo Romanowski (2007, p. 138), “a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais”. e a autora destaca que deve ser oferecida na forma de cursos, programas e projetos, como complementação ao longo da carreira, possibilitando constantemente a reflexão da prática (ROMANOWSKI, 2007).

Romanowski (2007) destaca a valorização da formação continuada no espaço escolar e o imediatismo que envolve esse processo. Considera necessário “pensar e propor sistematicamente ações para promover o desenvolvimento pessoal e profissional” do diretor de escola (ROMANOWSKI, 2007, p. 138). As reflexões da autora apontam para a importância da discussão de propostas para os processos formativos.

Segundo Nóvoa (2019), é preciso reconhecer que a escola não parece ser o ambiente adequado para a formação continuada dos profissionais do século XXI; é preciso reconstruir esse espaço. O autor enfatiza que “o lugar da formação é o lugar da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7) e, nesse sentido, comenta que:

No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo

precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação (NÓVOA, 2019, p. 3).

No sentido organizacional, é preciso acompanhar a inovação que alcança as escolas e a forma de trabalho, além da influência da transformação digital. Nóvoa (2019) reconhece a escola como “um lugar de construção do comum”. Portanto, é relevante refletir sobre sua transformação, considerando o processo histórico que “provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores” (NÓVOA, 2019, p. 5).

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (NÓVOA, 2019, p. 7).

Entender a relação entre formação e profissão é importante para o desenvolvimento de programas de formação coerentes com as exigências da atualidade. Nóvoa (2019) apresenta a organização do desenvolvimento profissional considerando a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. O autor ressalta a importância de uma “casa comum da formação e da profissão”, um lugar onde se faz “a formação de professores ao mesmo tempo em que se produz e se valoriza a profissão docente” (NÓVOA, 2019, p. 9).

Na indução profissional, Nóvoa (2019) estabelece a relação entre a formação inicial e a inserção dos novos profissionais no mercado de trabalho e nas escolas como algo importante a ser considerado nas políticas de iniciação do profissional na docência. Para o autor, a “formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (NÓVOA, 2019, p. 9) e faz parte do ciclo do desenvolvimento profissional.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11).

O profissional atuante no PEI, por meio da formação continuada, deve buscar o compromisso com o autodesenvolvimento e com seu papel de educador, sob duas perspectivas: a busca pelo aperfeiçoamento e a formação do diretor relacionada ao conhecimento do currículo. A representatividade dessa premissa, prevendo o fortalecimento da formação

docente, é definida como “um processo permanente de aprimoramento profissional” (SÃO PAULO, 2021, p. 39).

Conforme o documento orientador do modelo pedagógico e de gestão,

No Programa Ensino Integral, a Formação Continuada é entendida como um meio para garantir a formação integral dos estudantes; sendo assim, é essencial que os profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas, visando seu aprimoramento e promovendo, dessa forma, seu autodesenvolvimento profissional (SÃO PAULO, 2021, p. 39).

A disposição ao autodesenvolvimento contínuo constitui um compromisso dos profissionais que atuam no Programa, visto que o domínio do próprio desenvolvimento desempenha um papel fundamental na educação (DELORS, 1996, p. 82). A formação continuada representa “o desejo permanente de novas aprendizagens que contribuam tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal” (SÃO PAULO, 2021, p. 40). Trata-se de uma busca contínua pela aprendizagem e pelo desenvolvimento nas perspectivas pessoal e profissional, com predisposição para reavaliação de práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensamento, considerando:

As atividades para desenvolver a competência nesse macroindicador envolvem i) desenvolver o hábito de se aprimorar continuamente; ii) fazer-se capaz de buscar e ouvir devolutivas de sua atuação junto aos alunos e profissionais da escola; iii) estar atento e praticar a abertura para o que é novo e para mudança, colocando em prática os novos aprendizados (SÃO PAULO, 2015, p. 24).

Portanto, o profissional deve apresentar disposição e proatividade para o seu desenvolvimento contínuo, investindo tempo na própria formação e buscando o aperfeiçoamento. As escolas devem se constituir em espaços de formação permanente, permitindo o desenvolvimento de competências importantes para cada uma das funções. Essas ações, somadas, podem promover o autodesenvolvimento, a colaboração e a reflexão.

A formação continuada demanda dos profissionais a realização de ações previstas no PEI. Assim,

Para superar esse desafio e apoiar o processo formativo do profissional, as escolas do Programa Ensino Integral devem se constituir em ambientes de aprendizagem permanente, para que, no cotidiano escolar, os educadores possam desenvolver competências profissionais (como o domínio do conhecimento de sua área de atuação e de suas funções específicas na escola), autodesenvolvimento e um trabalho reflexivo e colaborativo (SÃO PAULO, 2021, p. 40).

Portanto, todo profissional atuará como formador e aprendiz. A formação continuada é entendida tanto no plano individual quanto no coletivo (SÃO PAULO, 2021). Trata-se de um

processo repleto de desafios a serem superados pelos profissionais, em especial pelo diretor de escola do PEI.

É importante ressaltar que, ainda que o processo formativo seja uma construção individual de conhecimento, ele também se constitui coletivamente, com colaborações de outros agentes. Podemos afirmar que a socialização do conhecimento e o compartilhamento das experiências educativas é essencial para o processo de Formação Continuada (SÃO PAULO, 2021, p. 40).

Esse processo ocorre na relação diária e com o envolvimento das pessoas que estão acerca e que fazem parte da equipe. Uma cultura colaborativa, que permita explorar novas possibilidades para além da própria escola e convocar a contribuição de outros participantes da comunidade e da comunidade acadêmica. O compartilhamento de informações, ideias, sugestões e aprendizagens pode resultar em experiências novas e significativas, levar o profissional à reflexão de sua prática e provocar mudanças importantes na realidade escolar. Nessa situação, destaca-se o papel do diretor de escola "para apoiar e sustentar esses espaços de reflexão" (LIBÂNEO, 2018, p. 193).

Libâneo (2018) esclarece que o diretor tem papel importante no apoio aos espaços de reflexão promovidos na escola. Com esse apoio, espera-se que a premissa da formação continuada seja exercida colaborativamente, para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e dos resultados alcançados pela escola.

As concepções da formação continuada e dos processos formativos no ambiente escolar referem-se às diferentes perspectivas teóricas e práticas relacionadas à educação dos profissionais que atuam na escola. A primeira é entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem e de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, que visa atualizar conhecimentos, aprimorar práticas pedagógicas e promover a reflexão sobre a atuação profissional.

Existem diversas concepções sobre como a formação continuada deve ser realizada. Algumas abordagens enfatizam a importância da reflexão crítica sobre a prática, incentivando os educadores a questionar e repensar suas ações. Outras concepções priorizam a troca de experiências entre os profissionais, por meio de grupos de estudo, colaboração e compartilhamento de práticas bem-sucedidas.

Os processos formativos podem ocorrer de diferentes formas, como cursos presenciais ou *on-line*, *workshops*, seminários e grupos de estudo, entre outros. Devem ser orientados por objetivos claros, alinhados às necessidades dos profissionais e à realidade da escola. Além disso, é fundamental articular a formação com a prática cotidiana dos educadores, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto escolar.

Oliveira (2019) ressalta que as propostas de formação docente devem considerar um sistema de estratégias múltiplas e flexíveis, incluindo a escola como local de formação. Além disso, elenca algumas propostas para análise:

- Tornar a escola uma unidade de capacitação para o conjunto da equipe escolar, com assistência técnica dos órgãos descentralizados da administração estadual ou dos órgãos municipais e/ou em cooperação com a Universidade, deslocando recursos humanos e materiais para a escola;
- Sistemas de monitorias ou assistência pedagógica por área curricular, destinado às escolas de uma mesma área, planejados em nível local, com assistência dos níveis intermediários ou centrais, se necessário;
- Adoção de materiais para professores, contendo treinamento em conteúdo e metodologia, num sistema semelhante aos cursos de formação à distância e que poderia ser combinado com momentos presenciais;
- Criação de oficinas pedagógicas em áreas ou microáreas, nas quais os professores encontrariam diversos tipos de materiais de aprendizagem, recursos de apoio, bibliografia e especialistas por área de currículo; essa modalidade poderia estar integrada com o sistema de monitoria;
- Aproveitamento de professores reconhecidamente eficientes e com mais experiência para acompanhar o trabalho dos mais novos;
- Adoção de sistemas de informação simples e de divulgação ágil, como tabloides, publicações pequenas, que pudessem ser distribuídas facilmente, contendo experiências que possam ser discutidas em encontros e reuniões de iniciativa da escola (OLIVEIRA, 2019, p. 132 - 133).

Oliveira (2019) ressalta que as estratégias listadas acima e outras podem ser adotadas considerando-se o princípio de abertura dos espaços para iniciativas locais, contando com o apoio técnico e financeiro de órgãos centrais e de diretorias regionais de ensino para que essas experiências possam ser aperfeiçoadas.

A seguir, serão abordadas as parcerias colaborativas como estratégias de formação e aprendizagem do profissional.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES INICIANTES: CONTRIBUIÇÕES DE PARCERIAS COLABORATIVAS

O trabalho colaborativo surgiu a partir dos anos 1990 como um caminho para a promoção da interação entre os profissionais da educação. Havia a proposta de responder aos desafios impostos pelos acontecimentos daquela época, buscando romper o isolamento por meio de parcerias colaborativas, criando uma rede de apoio para permitir as reflexões da prática necessárias às mudanças do momento. Pode-se dizer que as escolas enfrentavam muitos desafios relacionados à política, economia, cultura e também à rápida mudança social e essas mudanças, além de influenciarem o mundo, apresentavam reflexos no cotidiano da escola (ANDRÉ; PASSOS, 2016).

Na prática colaborativa, os desafios enfrentados pelos profissionais da educação levaram à percepção da importância de se rever as práticas e concepções de ensino, as relações nas escolas e a maneira de compreender as questões de ensino e aprendizagem. O trabalho colaborativo surgiu para resolver essas questões. Um de seus objetivos seria preparar o professor para lidar com os desafios das mudanças trazidas pelo acesso massivo à informação, pelo desenvolvimento na área tecnológica e pelas novas formas de comunicação por meio das redes sociais (ANDRÉ; PASSOS, 2016).

Desse modo, iniciou-se a valorização da parceria colaborativa, desenvolvendo-se contextos de formação a partir dos saberes, das práticas, na reflexão crítica, dos contextos de trabalho, permitindo um olhar diversificado para ultrapassar o isolamento que dificultava o enfrentamento dos desafios (ANDRÉ; PASSOS, 2016).

Conforme comentado anteriormente, o conceito de trabalho colaborativo surgiu a partir de uma emergência frente aos desafios da época, quando foi evidenciado que o isolamento não contribuía para o desenvolvimento profissional. Além disso, o sentimento de despreparo para lidar com mudanças significativas impulsionou a busca de apoio em parcerias colaborativas para o enfrentamento da situação.

Conforme Fullan e Hargreaves (2000), há uma lição importante na construção de relações cooperativas convenientes aos processos formativos. Nesse sentido, torna-se relevante permitir mudanças que levem à cooperação entre os professores e seus colegas, elaborando programas para o crescimento profissional. Os autores recomendam que administradores e professores construam relações baseadas na reciprocidade, possibilitando quebrar o isolamento que distancia professores e diretores. Ressaltam que não se trata de uma aprendizagem de fácil

assimilação para os professores, pois precisam aprender novas qualidades para virem a ser colegas daqueles que ofertam apoio (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

O trabalho cooperativo contribui para as relações de reciprocidade, visto que o isolamento não favorece trocas de experiências e reflexão da prática. A construção de relações de cooperação apresenta desafios tanto para professores quanto para diretores. Para Passos e André (2016, p. 17), “A colaboração ou trabalho colaborativo, nesse contexto, surge como um caminho ou resposta para escapar da cultura individualista [...]”, assumindo relevância quando se pensa em desenvolvimento profissional no cenário da educação.

Na perspectiva da ação colaborativa, a prática reflexiva torna-se fundamental para o desenvolvimento profissional. Segundo Albuquerque e Ibiapina (2016, p. 75) “a colaboração é um processo dialógico e dialético, que envolve o copensar sobre o agir e nos possibilita ouvir e compreender o outro”, evidenciando que somente a colaboração pode alcançar o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva.

Cabe ao diretor estimular uma prática colaborativa, por meio de uma reflexão crítica sobre sua atuação e da criatividade, para que ocorra uma transformação, produzindo novas maneiras de ação e de pensamento e a reelaboração de práticas e teorias. Nesse sentido, o diretor deverá apoiar sua prática na reflexão crítica para agir colaborativamente. A parceria colaborativa, no entanto, apresenta certa complexidade, devido aos conflitos e tensões ocasionados por opiniões e modos de agir diferentes das pessoas envolvidas, motivo pelo qual a parceria colaborativa tem se tornado objeto de estudo nos processos de formação continuada. (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016).

Embora existam vantagens propostas pela colaboração, como, por exemplo, a abertura para uma reflexão crítica e a possibilidade de reelaboração da prática, também existem os desafios inerentes ao contato com opiniões e modos de agir diferentes. Sob esse aspecto, é preciso compreender que

Para que o professor tenha uma prática colaborativa precisa refletir criticamente sobre sua ação, o que requer que seja criativo, ou seja, provoque transformações no fazer docente, a fim de produzir novas formas de pensar e agir, reelaborando teorias e práticas. Com base nessas colocações, reafirmamos, pois, a necessidade de a prática do professor ser apoiada na reflexão crítica e na colaboração (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p. 77 -78).

Pode-se dizer que a parceria colaborativa é uma importante aliada na formação continuada, ressaltando que refletir de maneira crítica sobre as ações e práticas pode ser determinante para a construção de novos modos de agir e pensar. O mais importante é constatar

os benefícios da colaboração para o desenvolvimento profissional. Não é exagero afirmar que existem desafios nesse caminho, como expõem Fullan e Hargreaves (2000):

As colaborações eficientes operam no mundo das ideias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito. Acreditamos que isso constituirá um dos principais desafios futuros para o trabalho cooperativo e para o desenvolvimento profissional (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 76).

Apesar de existirem possíveis desconfortos, a colaboração apresenta contribuições relevantes para o desenvolvimento profissional, como a troca de saberes, práticas e experiências, permitindo minimizar o isolamento e ampliando espaços para o diálogo e trocas substantivas de experiências.

A implementação de ações formativas com base na colaboração "constitui uma conquista substancial" (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 74). Segundo Passos e André (2016, p. 17), a colaboração surge "como um caminho ou uma resposta para escapar da cultura individualista".

No intuito de criar espaços que permitam o diálogo e a troca de experiências para superar o isolamento profissional, a partir dos resultados desta investigação será elaborado um documento técnico pautado em uma proposta de formação continuada, organizada como uma rede de apoio *on-line* para diretores escolares iniciantes do PEI. Dessa forma, espera-se criar uma parceria colaborativa entre a comunidade escolar e a universidade e ou outros espaços que possam agregar conhecimentos numa teia de novos saberes. Passos e André (2016) trazem a seguinte contribuição sobre grupos colaborativos:

Esses grupos podem se constituir em comunidades de aprendizagem quando contam também com formadores de professores, coordenadores pedagógicos e pesquisadores da universidade e todos se voltam para a discussão e reflexão na direção do desenvolvimento profissional de seus participantes (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 19).

Imbernón (2010) ressalta que o desenvolvimento de uma cultura colaborativa no processo formativo, vista como um princípio e como metodologia, apoia-se nas seguintes concepções:

- Romper com o individualismo na formação;
- Considerar a colaboração como colegialidade e também mais como ideologia do que como estratégia de gestão;
- Não entender colaboração como uma tecnologia que se ensina, mas, sim, como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento;

- Na colaboração partir do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade de todos os professores;
- Redefinir e ampliar a liderança escolar, o que representa uma necessidade;
- Poderão ajudar na formação colaborativa: a pesquisa-ação, a elaboração de projetos de mudança e narração (IMBERNÓN, 2010, p. 72).

Imbernón (2010) ainda esclarece que é necessária a superação de três barreiras que interferem no desenvolvimento da cultura colaborativa na formação de professores:

- A carência de um clima de comunicação entre os professores nos “claustros” e, poderíamos acrescentar, a falta de processos de tomada de decisão, de negociação ou de consenso. É o aspecto “humano” da profissão que frequentemente ficou afastado dos processos de formação e desenvolvimento profissional;
- O isolamento e a condição secundária dos projetos no apoio institucional, o que acarreta uma desmotivação ou uma exigência de “especialistas infalíveis” na formação, sem se dar um salto à indagação colaborativa;
- A falta de união da formação como um projeto global escolar e não somente com um projeto isolado, do qual se participa mais pelo interesse de analisar questões concretas do que de solucionar situações problemáticas (IMBERNÓN, 2010, p. 72- 73).

Se as escolas, como espaços propícios às trocas entre os profissionais, não estiverem capacitadas para o trabalho em comum, serão perpetuados o obscurantismo, a rotina, a dependência e a alienação profissional. Portanto, é de enorme relevância que se desenvolva o aspecto humano e de trabalho em grupo dos profissionais, envolvendo os processos atitudinais, de colaboração e de relação profissional (IMBERNÓN, 2010).

Segundo Passos e André (2016, p. 12), "não é mais possível esperar que cada um, individualmente, encontre respostas para tantas e tão complexas questões que se fazem presentes na prática diária dos estabelecimentos de ensino". As autoras comentam ainda que "É preciso construir um olhar plural, constituir comunidades de aprendizagens que compartilhem saberes, concepções, explicações, que desenhem em conjunto medidas para enfrentar desafios e para seguir adiante" (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p.12).

Na seção seguinte apresenta-se o percurso metodológico que orienta esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

A metodologia deve facilitar a coerência no encadeamento das informações. Chizzotti (2014) descreve um conjunto de regras operacionais estruturadas necessárias para atualizar a metodologia adotada em pesquisas qualitativas, a fim de garantir credibilidade, consistência e confiabilidade.

Para a realização deste estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2014), as pesquisas qualitativas não apresentam um padrão único, pois aceitam a realidade como fluente e contraditória. Também os processos de investigação dependem do pesquisador, ao considerar sua concepção, valores e os objetivos do trabalho.

As pesquisas qualitativas abrangem uma ampla área para investigação e se mostram úteis para diferentes profissões e disciplinas, permitindo:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições reais;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de basear-se em uma única fonte (YIN, 2016, p. 7).

Na pesquisa qualitativa, os participantes desempenham seus papéis cotidianos e podem se expressar por meio de diários, registros, textos e até mesmo fotos. As interações sociais podem ocorrer com o mínimo de interferência, e os participantes podem relatar o que sentem. Difere por representar a visão e a perspectiva do participante como um propósito importante para o estudo, ao mostrar a existência dos fatos, e abrange as condições de vida das pessoas, sociais, institucionais ou ambientais. É guiada pela vontade de explicar os acontecimentos, utilizando-se de conceitos existentes ou emergentes. Para a coleta de dados, utiliza técnicas e instrumentos diretamente relacionados e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa, procurando apresentar e integrar dados de diferentes fontes que possam evidenciar os resultados do estudo. Para a obtenção de resultados, utiliza-se da triangulação dos dados com base em diversas fontes, conferindo ao estudo credibilidade e confiabilidade (YIN, 2016).

A seguir, apresentam-se a caracterização dos participantes, os instrumentos definidos para o estudo e os procedimentos para análise de dados.

3.1. PARTICIPANTES

Destaca-se que, antes da abordagem aos diretores, buscou-se esclarecer e receber o parecer do dirigente de ensino sobre a pesquisa em andamento, especialmente pelo fato de esta versar sobre o contexto escolar subsidiado à Diretoria de Ensino e de os participantes serem subordinados ao atual dirigente.

Foram convidados a participar deste estudo 26 diretores de escolas que aderiram ao Programa Ensino Integral da rede estadual, subordinadas à Diretoria de Ensino do Vale do Paraíba. Após explicações detalhadas sobre as características da pesquisa, 17 diretores escolares aderiram virtualmente, ao convite, num grupo composto por homens e mulheres.

O grupo participante desta pesquisa foi composto, portanto, por 17 professores que atuam na gestão escolar, sendo 29,4% do sexo masculino e 70,6% do sexo feminino.

Reconhecida a adesão, os participantes foram orientados a preencher um questionário enviado via aplicativo de mensagens com *link* para o *Google Forms*. Após o prazo estipulado para o retorno dos questionários e a prévia avaliação dos dados recebidos, para a segunda fase do estudo foram selecionados 8 diretores, adotando-se como critério ter experiência máxima de três anos na gestão escolar do PEI, ou seja, diretores iniciantes no Programa.

Na sequência, apresentam-se os instrumentos de pesquisa utilizados para o presente estudo.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

De acordo com Marconi e Lakatos (2021, p. 18) “para elaborar e organizar os instrumentos que serão utilizados torna-se necessário considerar o fator tempo como etapa relevante para o planejamento da pesquisa”.

Foram selecionados para este estudo dois instrumentos balizados pela abordagem qualitativa: o questionário e o diário reflexivo. Essa escolha foi pautada pela literatura e pelas

possibilidades de contribuição com dados relevantes para o estudo. Os instrumentos são descritos a seguir.

3.3 O QUESTIONÁRIO

A elaboração do questionário envolveu os seguintes procedimentos: (I) organização das questões abertas e fechadas, buscando informações abrangentes sobre o tema da pesquisa; (II) elaboração do questionário propriamente dito, utilizando-se o *Google Forms*, uma ferramenta que permite gerenciar pesquisas e coletar informações por meio de questionários; (III) validação das perguntas por meio de quatro testes encaminhados para os participantes desta fase.

Após a validação do instrumento, os próximos passos foram: (IV) encaminhamento do questionário individualmente, por meio de aplicativo de mensagens, e no grupo de diretores do PEI; (V) fechamento do questionário para recebimento de respostas, após o prazo de cinco dias; (VI) leitura dos dados; (VII) levantamento dos dados por meio de planilhas elaboradas no editor de planilhas *Microsoft Excel*; (VIII) tratamento dos dados e realização das análises; (IX) início da análise sistemática dos dados.

O questionário foi elaborado com perguntas ordenadas, que poderiam ser respondidas por escrito e não exigiam a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2021, p. 94). A escolha desse instrumento ocorreu após a definição do problema e por indicações em estudos semelhantes. As questões versavam sobre idade, sexo, tempo de trabalho na educação e na gestão escolar, formação continuada, grau de instrução, competências adquiridas na gestão, boas práticas, cursos realizados, desafios enfrentados na gestão e outros temas relacionados à profissão, conforme consta no Apêndice A.

Antes de sua aplicação, o questionário foi submetido ao pré-teste, ação necessária para sua validação, realizado com uma pequena parte da amostra (4 participantes). Para Lakatos e Marconi (2021, p. 19), o objetivo da validação é “verificar até que ponto esses instrumentos têm realmente condições de garantir resultados isentos de erros”. Com o pré-teste foi possível prever erros, problemas ou dificuldades na coleta de dados e realizar os ajustes necessários.

O instrumento, composto por 29 questões de múltipla escolha, abertas ou subjetivas, e por uma consigna, foi elaborado no *Google Forms*, aplicativo gratuito do *Google* que permitiu

também realizar todos os testes de aplicabilidade e o compartilhamento do *link* em aplicativo de mensagens, via aparelhos celulares.

O *link* para acesso foi encaminhado aos diretores que trabalham no PEI e ficou disponível por cinco dias para recebimento de respostas; após esse prazo, o questionário foi bloqueado.

Do universo inicial de 26 diretores escolares que atuam no PEI, foram obtidas 17 respostas, configurando uma participação de 65,38%, em que 94,1% eram diretores iniciantes, ou seja, representavam a maioria.

Na organização do texto resultante da pesquisa, para garantir o sigilo os respondentes foram denominados como Diretores e numerados de 1 a 17.

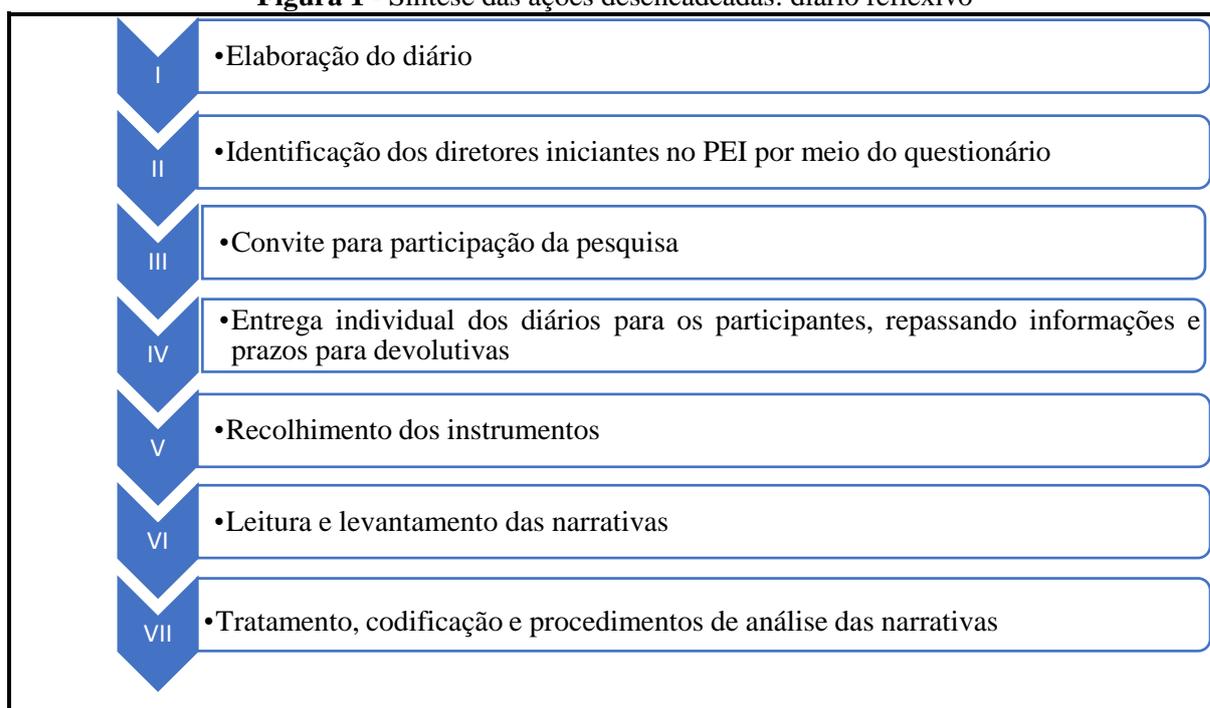
Após a aplicação dos questionários, teve procedimento a próxima fase, com a participação de diretores iniciantes no PEI, com até 3 anos na função, para a escrita orientada do diário reflexivo.

3.4 O DIÁRIO REFLEXIVO

O diário apresenta-se nesta pesquisa “como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes e profissionais da educação”, validado como “recurso de reflexão e lucidez profissional” (ZABALZA, 2004, p. 9; 11) e oportunidade de reflexão individualizada, de tomada de consciência da trajetória profissional e suas aprendizagens. Esse instrumento pode contribuir com o participante no sentido de incentivar a frequência de seu uso nas situações cotidianas para estimular a reflexão e promover mudanças na prática. Assim, a escrita do diário contribui para a reflexão na prática e sobre a prática.

Um total de 6 diretores escolares iniciantes, com até três anos na função, foram convidados para participar da segunda fase da pesquisa. Outros dois diretores se ofereceram para participar do estudo ao considerar a possibilidade de utilizar o instrumento como evidência da premissa de formação continuada, que poderia constar do Programa de Ação. Portanto, o universo da pesquisa utilizando o diário reflexivo compreendeu o total de 8 diretores escolares iniciantes no Programa Ensino Integral.

Na sequência, apresenta-se uma síntese dos caminhos seguidos nesta fase da pesquisa.

Figura 1 - Síntese das ações desencadeadas: diário reflexivo

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

O diário reflexivo é uma ferramenta metodológica de trabalho docente quase indispensável na formação inicial e continuada, uma vez que proporciona a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento de novas práticas, possibilitando um leque diversificado de saberes e fazeres didático-pedagógicos.

Representa o registro escrito e o repositório de memórias individuais, seletivas e intencionais, carregadas de sentimentos e olhares sobre a prática educativa, além de propiciar uma renovação nos planejamentos de aulas, propostas curriculares, metodologias de ensino etc.

Para esta pesquisa, optou-se por recorrer a um caderno de espiral, com capas diferenciadas, no formato 177mm x 240mm, no qual nas primeiras páginas constavam tema da pesquisa, termo de consentimento, dados para caracterização do diretor, orientações para preenchimento do instrumento.

Nas páginas seguintes, o participante encontrou questões norteadoras e provocativas voltadas ao alcance dos objetivos propostos para a pesquisa. Foram disponibilizadas ainda páginas em branco para que os diretores pudessem relatar sentimentos, experiências do cotidiano, desabafos, histórias vividas e outros registros pessoais que considerassem interessantes para a pesquisa.

O diário reflexivo utilizado nesta pesquisa foi dirigido, com 22 indagações (Quadro 10) que provocaram os diretores a pensar sobre o tema.

Quadro 10 – Questões do diário reflexivo

<p>O que eu entendo por: escrita de um diário reflexivo?</p> <p>Quais são as oportunidades de formação continuada oferecidas pela SEDUC para a minha função de diretor escolar do PEI?</p> <p>Quando tenho a oportunidade de participar de encontros de formação continuada voltados ao PEI, quais são as contribuições e reflexões que levo para a minha prática na função de diretor escolar?</p> <p>Tenho necessidades formativas para melhor atuação no PEI? Quais seriam as minhas principais necessidades formativas?</p> <p>Quais os meus sentimentos sobre o meu início na função de diretor escolar do PEI?</p> <p>Recebi alguma orientação, apoio ou formação para iniciar na função de diretor escolar do PEI?</p> <p>Se eu recebi algum tipo de apoio no início da gestão no PEI, o que representou essa contribuição?</p> <p>Quais são os maiores desafios na minha rotina de diretor de uma escola do PEI?</p> <p>Quais foram os sentimentos e desafios do período de pandemia da Covid-19?</p> <p>Quais saberes consegui adquirir no exercício do meu trabalho como diretor escolar?</p> <p>Como foram constituídos os meus conhecimentos profissionais?</p> <p>Quais são as minhas dificuldades como diretor de uma escola do PEI?</p> <p>A formação continuada contribui para que eu supere as dificuldades do meu trabalho como diretor escolar de uma escola do PEI?</p> <p>Quais são as minhas facilidades como diretor numa escola do PEI?</p> <p>A formação continuada contribui para que eu tenha facilidades na minha prática como diretor escolar?</p> <p>Na minha rotina de trabalho diário, quais espaços eu tenho para a minha formação em serviço?</p> <p>Das 40 horas semanais de trabalho, quantas horas eu consigo dedicar exclusivamente para a minha formação em serviço?</p> <p>De que forma o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) contribui para o meu processo de formação continuada, com base nas minhas necessidades individuais e específicas?</p> <p>Quais as competências que estou priorizando no meu PIAF 2023?</p> <p>Qual a importância do processo de formação continuada para o meu desenvolvimento profissional?</p> <p>Sinto-me provocado(a) a repensar o meu processo de formação continuada?</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Zabalza (2004) menciona que os diários podem tratar de conteúdos variados, considerando sua periodicidade e sua função. Como o instrumento pode assumir diferentes formas de apresentação, valeu-se da possibilidade de se criar um modelo próprio que contribuísse com os objetivos propostos neste estudo e que possibilitasse uma narrativa reflexiva.

Holly (1989) diferencia os diários considerando os tipos de narração empregados no instrumento. Trata como reflexiva "quando a narração responde a um processo de *thinking*

aloud, tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados" (*apud* ZABALZA, 2004, p. 15).

Zabalza (2004) indica que o diário pode ser utilizado, sob orientação, para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Esse instrumento de registro é explorado em vários estudos de formação continuada e como proposta para o desenvolvimento da reflexão. Seu uso permite que o profissional tome nota de suas aprendizagens, dos desafios da profissão, de conquistas, facilidades e dificuldades encontradas no exercício da função ao longo da carreira.

André e Pontin (1998), relataram em seus estudos que o diário foi um elemento relevante no planejamento e na continuidade de um curso, e evidenciaram que, além de ser um instrumento próprio para a formação continuada, possibilitou a reflexão para o desenvolvimento profissional.

Quando apresentado como instrumento de pesquisa aos diretores escolares iniciantes do PEI, foi elucidado o objetivo da sua utilização, permitindo-lhes traçar um percurso que pudesse contribuir para a promoção de um processo reflexivo do profissional. A escolha do instrumento também se deu pela possibilidade de o participante analisar a própria trajetória profissional, perceber seus limites e possibilidades, identificar os desafios na função e outras questões provocativas sobre a formação continuada do diretor escolar que atua no Programa Ensino Integral.

A entrega do diário aos participantes ocorreu presencialmente, em cada unidade escolar do PEI, após prévio agendamento de dia e horário com os diretores. Na oportunidade, foram repassadas as orientações sobre o preenchimento e estabelecido o prazo de vinte dias para devolutiva do instrumento.

Ao fim do prazo estipulado para a entrega dos diários, foi realizada a coleta dos instrumentos e nessa visita os participantes receberam os agradecimentos pela disponibilidade de participação na pesquisa. Após a devolutiva dos diários, deu-se início à organização e à preparação para a leitura e a interpretação das narrativas.

Para a conclusão dessa etapa, utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo para o tratamento dos resultados. Os procedimentos realizados para coleta de informações e dados são apresentados na subseção seguinte.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados envolveu seres humanos, portanto, o projeto foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEPUNITAU), cujo princípio é defender os interesses dos participantes na pesquisa, considerando a dignidade e a integridade. Foi aprovado pelo CEP sob o parecer n.º 5.923.393 e somente após a aprovação deu-se início à pesquisa.

É possível afirmar que essa pesquisa apresentou riscos e benefícios aos participantes. Entre os riscos possíveis, encontra-se o sentimento de desconforto, insegurança ou a não concordância em fornecer as informações pessoais solicitadas na pesquisa. Portanto, houve cautela a fim de evitar ou minimizar efeitos e condições adversas que pudessem causar danos, estando disponível para oferecer esclarecimentos sobre o estudo, podendo o participante desistir em qualquer fase da pesquisa.

Em caso de dano ao participante, foram garantidos procedimentos para a reparação e o direito à indenização. A participação nesta pesquisa não acarretou custos nem vantagem financeira aos participantes, havendo garantia de ressarcimento das despesas necessárias.

Os benefícios consistiram em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica mais informações e maior conhecimento acerca das necessidades formativas do diretor escolar, sobretudo no início de sua carreira profissional. Os conhecimentos gerados por esta pesquisa podem despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fomentar, nas várias áreas do conhecimento, estudos sobre o tema aqui abordado. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes.

A seguir apresentam-se os procedimentos para a análise de dados.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Este estudo envolve fenômenos educacionais, portanto, seres humanos e suas relações. Optou-se pela abordagem qualitativa por apresentar adequação aos propósitos da pesquisa. Como afirmam Gatti e André (2013),

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 34)

Os instrumentos utilizados neste estudo foram validados cientificamente e referendados em outros estudos de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica foi realizada em publicações de cunho científico, de autores reconhecidos nos campos escolhidos para estudo.

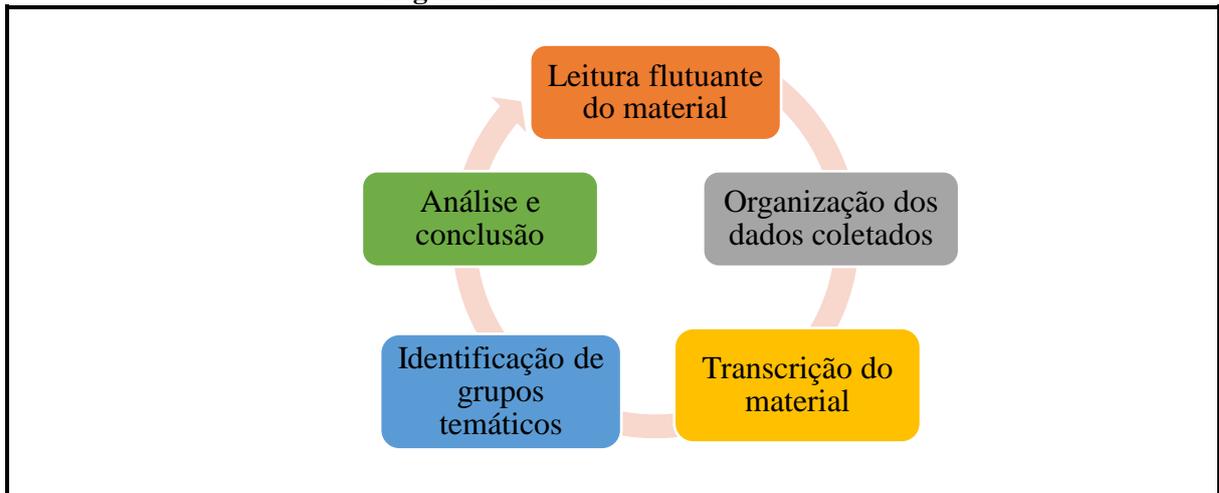
Por meio de técnicas utilizadas para a análise de dados, pode-se apresentar as evidências do estudo, seus contributos e resultados. De acordo com André e Lück (2020), a análise de dados qualitativos sugere “trabalhar” o material recolhido na pesquisa. Assim, os procedimentos para a análise dos dados obtidos pelos questionários e diários reflexivos nortearam-se pelos objetivos da pesquisa, apoiados em fundamentação metodológica, referendando uma análise criteriosa e coerente com o estudo, em um procedimento que implicou o emprego de “um conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a metodologia assumida que responda, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência, fiabilidade” (CHIZZOTTI, 2014, p. 27).

Os dados coletados no questionário também foram associados a temas para amparar a tabulação e análise. Figuras e quadros foram elaborados, a fim de facilitar a apresentação e a compreensão dos dados.

Os dados colhidos foram fundamentais para a compreensão do problema postulado para este estudo. Os diários reflexivos, após sua devolutiva, também foram decodificados, sendo analisados à luz dos referenciais teóricos. Os dados obtidos foram transcritos para a apreensão de detalhes, nuances e observações importantes para o *corpus* e a análise da pesquisa. Na primeira etapa, foram analisadas as respostas aos questionários e, na segunda etapa, foram analisados os dados registrados nos diários reflexivos.

De acordo com Chizzotti (2014), uma das características da pesquisa científica encontra-se no empenho utilizado para a sistematização, que pode auxiliar na explicação e na compreensão dos dados levantados. O caminho delineado foi “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2021, p. 121).

Após a organização do material, teve início a sistematização da análise, com codificação e decomposição do material coletado. Os dados foram tratados de modo a possibilitar a organização de sínteses e a seleção de resultados, assim como inferências e interpretação.

Figura 2 - Síntese da análise de dados

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Para a apresentação e a análise dos dados do questionário, foram utilizadas as narrativas dos diretores, garantindo-se o anonimato com a utilização da identificação Diretor seguida por números de 1 até 17, que representam o total de participantes.

Para a apresentação das narrativas dos diretores escolares que preencheram o diário reflexivo, foi atribuída para cada um dos oito cadernos uma letra, na sequência: A-B-C-D-E-F-G-H.

Na próxima seção serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O QUESTIONÁRIO: EVIDÊNCIAS DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES ESCOLARES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

O presente capítulo estrutura-se nos seguintes eixos temáticos (1) Caracterização dos diretores escolares; (2) Formação continuada e necessidades formativas; (3) Competências e formação em serviço, e (4) Formação continuada dos diretores iniciantes no PEI.

4.1.1 Caracterização dos Diretores Escolares

O Censo Escolar da Educação Básica aponta que, dos mais de 160 mil diretores escolares brasileiros, 80,6% são mulheres. No que se refere à formação acadêmica, 88,2% têm curso superior. A graduação em pedagogia é a mais habitual – a experiência como professor durante um período também é comum a quem ocupa o cargo de gestão.

A caracterização dos dezessete participantes desta pesquisa inclui informações demográficas, idade, gênero, nível educacional e outras pertinentes ao tema investigado. Observa-se uma predominância do sexo feminino, representando 70,6% do total, enquanto o sexo masculino corresponde a 29,4%. Essa predominância feminina pode indicar uma tendência de maior representatividade das mulheres na gestão escolar.

Os dados também revelam uma distribuição relativamente equilibrada entre as diferentes faixas etárias. No entanto, a maioria dos participantes tem entre 40 e 59 anos, representando 94,1% do total, o que sugere que a experiência e a maturidade profissional são pontos em comum entre os diretores escolares.

No que se refere à formação acadêmica, todos os participantes têm formação superior, conforme as exigências para o cargo ou função de diretor escolar estabelecidas pela Lei Complementar n.º 1.374/2022. Destaca-se a graduação em Letras, Pedagogia, Educação Física, Gestão Escolar, Matemática, Biologia, Normal Superior, História e Química, abrangendo diferentes áreas do conhecimento.

O Quadro 11 a seguir apresenta o perfil dos participantes.

Quadro 11 – Perfil dos participantes

Sexo	N	%
Feminino	12	70,6%
Masculino	5	29,4%
Faixa Etária		
Entre 35 e 39 anos	2	11,8%
Entre 40 e 44 anos	4	23,5%
Entre 45 e 49 anos	3	17,6%
Entre 50 e 54 anos	3	17,6%
Entre 55 e 59 anos	4	23,5%
Acima de 60 anos	1	6,0%
Tempo na Educação		
2 anos	1	5,3%
3 anos	2	11,7%
4 anos	4	23,5%
5 anos	2	11,7%
6 anos	1	5,3%
8 anos	1	5,3%
12 anos	1	5,3%
20 anos	1	5,3%
21 anos	1	5,3%
25 anos	1	5,3%
28 anos	1	5,3%
30 anos	1	5,3%
Tempo como diretor escolar, somando escola regular e PEI		
2 anos	1	5,3%
3 anos	2	11,7%
4 anos	4	23,5%
5 anos	2	11,7%
6 anos	1	5,3%
8 anos	1	5,3%
12 anos	1	5,3%
20 anos	1	5,3%
21 anos	1	5,3%
25 anos	1	5,3%
28 anos	1	5,3%
30 anos	1	5,3%
Tempo na função de diretor escolar somente no PEI		
2 meses	2 meses	5,9%
1 ano	1 ano	53,0%
2 anos	2 anos	35,2%
8 anos	8 anos	5,9%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Esses dados evidenciam a importância da formação acadêmica e da experiência profissional na atuação como diretor escolar. Além disso, sugerem a diversidade de conhecimentos e habilidades entre os diretores escolares, o que pode contribuir para uma gestão mais abrangente e efetiva.

Entre os participantes, 23,5% cursaram especialização em áreas como Gestão Educacional, Transtorno do Espectro Autista e Neuropsicopedagogia. Essa diversidade de especializações indica um esforço dos diretores na busca de aprimoramento em áreas específicas relacionadas à educação e ao desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que apenas 11,8% dos diretores têm pós-graduação *stricto sensu*, com mestrado em áreas como Educação e Engenharia Biomédica. Não há diretores com formação em doutorado. Esses dados evidenciam a necessidade de se aumentar a proporção de diretores escolares com formação *stricto sensu*, resultando em benefícios adicionais para as instituições, como a realização de pesquisas e a produção de conhecimento na área educacional.

Essa análise aponta para a importância da formação continuada dos diretores escolares, sobretudo em níveis mais avançados de especialização, que podem proporcionar uma base teórica mais sólida e atualizada de conhecimentos, além de habilidades de pesquisa e de análise crítica. Investir na ampliação do número de diretores com pós-graduação *stricto sensu* pode contribuir para uma gestão escolar mais qualificada e alinhada com as demandas e desafios contemporâneos da educação. No Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado em 2016, consta na Meta 13:

Meta 13 - Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do Sistema Estadual de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 40% (quarenta por cento) doutores (SÃO PAULO, 2016).

Dessa forma, espera-se que estratégias para fomentar o aumento de diretores escolares com formação *stricto sensu* possam ser colocadas em prática nos próximos anos, como propõe a Meta 14 do PEE: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir, no mínimo, a titulação anual de 16.000 (dezesesseis mil) mestres e 9.000 (nove mil) doutores” (SÃO PAULO, 2016).

Souza (2022) ressalta que a formação de professores tem ocupado espaços relevantes em pesquisas educacionais. Durante a trajetória, os profissionais adquirem experiências e, segundo a autora,

Nos contextos de formações atuais, presenciamos a necessidade da informação desenfreada, a exigência pela emissão de opiniões, bem como a falta de tempo e o excesso de trabalho. Todos estes aspectos fragilizam a construção da experiência e afastam a possibilidade de estabelecermos um processo de formação com espaço para a experiência, para algo que nos identifica e nos fortalece como sujeito de ação, de reflexão e de experiências (SOUZA, 2022, p. 731).

Segundo Larossa (2022, p. 18) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Há atualmente um excesso de informação que não se traduz em experiência:

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (LAROSSA, 2019, p. 21).

O tempo de função remete aos saberes desenvolvidos ao longo da carreira, envolvendo as dimensões identitárias e de socialização, além de mudanças e fases. Assim, torna-se relevante identificar o tempo, seja na função, na educação ou no Programa Ensino Integral. A carreira também é um processo de socialização que permite a identificação e a introdução dos profissionais nas práticas e rotinas previstas nas instituições e grupos de trabalho (TARDIF, 2014). Em relação ao tempo como diretor escolar, o profissional com menor tempo encontra-se há 2 anos na função, enquanto aquele com maior tempo encontra-se há 30 anos.

O diretor escolar traz consigo, ao longo do tempo vivido na educação, a sua história profissional. A conexão entre a história de vida e a socialização (pré-profissional e profissional) reflete na carreira profissional, que “revela um caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber” (TARDIF, 2014, p. 81). Nesse sentido, o tempo não é cronológico, é experiência e assume uma dimensão histórica na incorporação dos saberes, permitindo integrar a prática com a história profissional (TARDIF, 2014).

Ao observar o tempo na gestão somente de escolas que integram o PEI, é possível notar nos questionários que apenas uma diretora possui mais de três anos de experiência no Programa, tendo declarado que está há 8 anos na função de diretor. Os demais diretores, correspondendo a 94,11%, estão há menos de 3 anos, podem ser considerados iniciantes no Programa. De acordo com Tardif (2014), os saberes adquiridos ao longo da carreira possuem uma dimensão temporal, desenvolvida por meio de processos. Os alicerces da construção dos saberes profissionais são estabelecidos no início da carreira, nos três a cinco primeiros anos.

Em relação ao tempo na função de diretor do PEI, verificou-se que a maioria, representada por 53% dos diretores, têm 1 ano de experiência na função; 35,2% têm 2 anos, 5,9% têm 8 anos e 5,9% têm apenas dois meses.

Essa predominância de diretores iniciantes pode ser interpretada como resultado de um período de expansão das escolas do Programa Ensino Integral. No ano de 2023, o Programa alcançou um total de 2.311 escolas distribuídas em 492 municípios, atendendo aproximadamente, 1,2 milhão de estudantes. É importante ressaltar que o Programa Ensino

Integral abrange diferentes etapas de ensino. Atualmente, conta com 264 escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (18,5% do total), 1.587 escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental (42,6% do total) e 1.576 escolas de Ensino Médio (43,1% do total) (SÃO PAULO, 2023).

Quanto aos horários de funcionamento das escolas, existem dois formatos adotados no Programa: de 7 horas e de 9 horas. Nas escolas de 7 horas, são oferecidos dois turnos, das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15 (SÃO PAULO, 2020). Já nas escolas de 9 horas, as aulas ocorrem das 7h às 16h ou das 7h30 às 16h30. Na Diretoria em análise, há um total de 26 escolas pertencentes ao Programa Ensino Integral, com escolas nos formatos de 7 horas e de 9 horas.

Embora apresentem experiência na gestão escolar, a maioria dos diretores está vivenciando os primeiros anos do Programa Ensino Integral. Dessa forma, podem estar experienciando um período desafiador, em função da atual realidade como diretor do Programa. Larossa (2022, p. 10) esclarece que:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LAROSSA, 2022, p. 10).

Este estudo buscou investigar os sentimentos dos diretores escolares do Programa Ensino Integral diante da sua profissão. Cinco diretores, que representam 11,8% do total, relataram sentir-se como sobreviventes. Corroborando essa afirmação, o Diretor 4 faz o seguinte relato: “Ultimamente estamos tão desamparados em relação à educação que não sabemos o que vai acontecer no outro dia, ou seja, estamos sobrevivendo a cada dia”. Outras questões pontuadas estão relacionadas ao início da gestão no Programa Ensino Integral (PEI), ao grande volume de demandas administrativas, à equipe de funcionários incompleta e à falta de tempo.

Por outro lado, alguns diretores (11,8%) expressaram dúvidas em relação à carreira e à profissão. Suas justificativas estão relacionadas às constantes alterações do PEI, ao fato de estarem no início da profissão e à oportunidade de aprendizado diante dos desafios. Conforme Tardif (2014), mudanças constantes podem contribuir para as dificuldades enfrentadas no início da carreira. O Diretor 3, apesar da experiência na educação, afirma ter consciência das obrigações da função e se considera habilitado para exercer a função. Relata que, com o tempo, aprendeu a se adaptar às constantes mudanças impostas pelos diferentes governos. Essas mudanças constantes podem gerar sentimentos de instabilidade no profissional.

Outros 11,8% dos diretores afirmaram sentir-se desestimulados. Suas justificativas incluem o excesso de demandas, a falta de apoio, a dificuldade em conciliar as responsabilidades pedagógicas e administrativas e a falta de valorização da profissão. Essas justificativas são coerentes com os desafios enfrentados pelos diretores, como a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio institucional.

Os sentimentos relatados pelos diretores podem ser reflexo das dificuldades enfrentadas no exercício da função no PEI, reforçando a importância de oferecer suporte e valorização aos profissionais que atuam nessa área:

Diante dessas inúmeras mudanças e da instabilidade profissional por elas provocada, as palavras de certos professores denotam um sentimento de frustração e um certo desencanto, pois estão decepcionados [...] (TARDIF, 2014, p. 94).

A citação de Tardif (2014) aponta a presença de um sentimento de frustração e desencanto dos professores diante das inúmeras mudanças e da instabilidade profissional provocada por elas. Essas palavras denotam uma sensação de desapontamento e de decepção por parte dos professores, diante da situação em que se encontram.

A instabilidade profissional pode ser resultado de diversos fatores, como reformas educacionais, mudanças de políticas públicas, alterações curriculares e exigências administrativas. Essas constantes transformações podem gerar incertezas e dificuldades, afetando a motivação e o comprometimento dos professores com sua profissão (TARDIF, 2014).

A frustração e o desencanto mencionados indicam que os professores estão insatisfeitos com as condições em que exercem sua profissão. Esses sentimentos podem surgir devido à falta de reconhecimento e de valorização, à falta de suporte e de recursos adequados, ao aumento das responsabilidades sem o devido suporte, à dificuldade para a formação em serviço, à não participação das ações formativas em ATPCGs e ATPCAs, entre outras.

É importante considerar o impacto desses sentimentos na vida profissional e pessoal dos professores, bem como nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar. A compreensão dessas questões é fundamental para promover mudanças que valorizem e apoiem os professores, contribuindo para uma educação de qualidade.

A ideia de estabilidade profissional também é questionada, uma vez que alguns diretores relatam incertezas e uma sensação diária de sobrevivência. Essas considerações ressaltam a importância de se compreender esses sentimentos, a fim de promover um ambiente de trabalho mais saudável e oferecer o suporte necessário para que possam lidar de forma coerente com as demandas e desafios da função.

Entretanto, é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF, 2014, p. 85).

Percebe-se que o tempo cronológico é relevante para a compreensão do sentimento de estabilidade, mas também dos desafios do início no Programa Ensino Integral. Nesse sentido, “constata-se que a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e que essa relação está fundamentalmente associada ao tempo” (TARDIF, 2014, p. 99).

Ao assumir a função de diretor escolar, o docente traz consigo suas experiências anteriores e conhecimentos adquiridos com a prática profissional. Cada profissional difere dos outros da mesma área, pois cada um tem um conhecimento, uma experiência, uma maneira pessoal de operacionalizar sua função (SCHÖN, 2000). Se o diretor passou algum tempo na função docente antes de assumir a gestão escolar, aportará valores e conhecimentos que conduzirão sua prática profissional.

O tempo de experiência profissional na docência, geralmente, constitui um dos critérios para assumir a função de diretor escolar. O docente é considerado diretor iniciante quando não apresenta experiência na nova função. Esse profissional traz consigo as referências de sua prática. Conhece as rotinas específicas do ambiente escolar e, de certa forma, ao vivenciar as rotinas da escola tem oportunidade de conhecer as responsabilidades e funções do diretor, porém não exercia esse cargo e, ao assumi-lo, depara-se com responsabilidades diferentes das quais estava acostumado.

Quando um diretor assume uma escola do Programa Ensino Integral, depara-se com um novo modelo de gestão escolar. Mesmo que tenha alguma experiência na função, o início é marcado por muitos sentimentos e desafios. No Programa, o diretor tem funções específicas, conforme a seguir:

- Planejar e implantar todas as ações pedagógicas e de gestão escolar;
- Apoiar toda a equipe escolar, mantendo-a coesa, motivada e alinhada com os valores, princípios e premissas do programa;
- Coordenar a elaboração e a execução do Plano de Ação da escola;
- Articular o Plano de Ação com os Programas de Ação dos professores e o Projeto de Vida dos estudantes;
- Estabelecer parcerias que contribuam com a execução do Plano de Ação da escola;

- Divulgar os Guias de Aprendizagem à comunidade escolar;
- Acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas à implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, favorecendo o processo de aprendizagem dos estudantes;
- Orientar os Clubes Juvenis e acompanhar as ações dos presidentes dos clubes;
- Orientar os líderes de turma e acompanhar suas ações;
- Prestar informações aos órgãos regionais e centrais sobre o desenvolvimento do programa (SÃO PAULO, 2021, p.30).

Pode-se afirmar que, além de atender todas as demandas específicas do PEI e as demais inerentes à função, colocar em prática o Modelo Pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral é um desafio enorme para o diretor de escola iniciante.

A análise dos dados apresentados revela que os sentimentos dos diretores escolares atuantes no PEI envolvem mais do que o tempo cronológico de atuação na função. Embora a experiência seja um fator importante, os desafios enfrentados no início da gestão e as constantes mudanças no Programa também influenciam esse sentimento.

É evidente que a relação entre os saberes profissionais dos diretores e suas carreiras é complexa e multifacetada. Essa relação está intrinsecamente associada ao tempo, tanto no que diz respeito à acumulação de conhecimentos e experiências ao longo da carreira, quanto às diferentes fases e desafios enfrentados pelos profissionais.

A observação de Tardif (2014) sobre o tempo cronológico e a experiência adquirida ao longo da carreira ressalta a importância do tempo na construção dos saberes e na trajetória profissional. Portanto, a compreensão do tempo como elemento-chave na relação entre saberes profissionais e carreira é essencial para uma análise abrangente dessa temática. É necessário considerar não apenas a experiência acumulada, mas também os desafios específicos enfrentados pelos diretores no início da gestão e as mudanças constantes no contexto educacional.

A análise da identidade dos participantes também considerou sua experiência e atuação profissional, os aspectos apontados como relevantes em sua profissão e os desafios enfrentados em sua prática cotidiana, apresentados no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Oportunidades e desafios na prática

Aspectos percebidos como relevantes em relação ao trabalho do diretor escolar		
	N	%
As experiências de formação continuada contribuem para a minha prática	12	67,7%
É possível aprender com o cotidiano da minha função	9	52,9%
Os resultados do meu trabalho têm implicações na vida de outras pessoas	6	35,5%
Implica responsabilidade ética e social	6	35,3%
Exige destrezas complexas	4	23,5%
Minhas experiências anteriores têm importância	4	23,5%
Promover a qualidade é importante	4	23,5%
Meu trabalho tem importância na minha vida pessoal	3	17,6%
Exige experiência profissional	2	11,8%
Posso tomar iniciativas e decisões importantes para a equipe	2	11,8%
Principais desafios percebidos como diretor escolar do PEI		
Cuidar dos clubes juvenis	13	76,5%
Acompanhar as atividades pedagógicas	11	64,7%
Cumprir a agenda	8	47,1%
Motivar a equipe e manter o equilíbrio do clima organizacional	6	35,3%
Garantir a aprendizagem e a qualidade da educação	3	17,6%
Manter em dia a parte financeira	3	17,6%
Organizar a rotina	2	11,8%
Promover uma comunicação eficiente	1	5,9%
Realizar as reuniões de alinhamento	1	5,9%
Usar a tecnologia a favor do meu trabalho	1	5,9%
Percepção sobre seu preparo para enfrentar os desafios como diretor no PEI		
Sim	9	52,9%
Às vezes	8	47,1%
Esfera da gestão que se percebe com maior habilidade		
Administrativa	9	52,9%
Financeira	2	11,8%
Pedagógica	6	35,3%
Percepção sobre a contribuição da formação continuada para superação de suas dificuldades e melhoria de suas habilidades		
Sim	15	88,2%
Às vezes	2	11,8%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A análise dos dados relativos ao trabalho do diretor escolar revela que a maioria (67,7%) reconhece que as experiências de formação continuada contribuem para a sua prática profissional, configurando um indicativo positivo, ao demonstrar a importância da atualização e da aquisição de novos conhecimentos para o aprimoramento de seu trabalho.

É encorajador constatar que mais da metade dos diretores (52,9%) acredita que é possível aprender no cotidiano de sua função. Essa constatação sugere uma postura reflexiva e a valorização do aprendizado contínuo, com o aproveitamento das situações do dia a dia para o desenvolvimento profissional.

No entanto, é preocupante observar que apenas 35,5% dos diretores percebem que os resultados de seu trabalho têm implicação na vida de outras pessoas, e uma porcentagem semelhante (35,3%) reconhece a responsabilidade ética e social envolvida em sua função. Segundo Souza (2022, p.739), “a experiência abre espaço para se pensar a profissionalidade e o compromisso social assumido no exercício do ofício”. Esses aspectos são fundamentais para uma atuação consciente e comprometida, e a baixa percepção dessas dimensões indica a necessidade de se promover uma consciência mais ampla sobre o impacto do trabalho dos diretores na comunidade escolar.

A constatação de que apenas 23,5% dos diretores consideram que seu trabalho exige destrezas complexas apresenta a dimensão da profissão. Ser diretor escolar requer habilidades multifacetadas, que vão além do conhecimento técnico. A gestão educacional envolve capacidade de liderança, tomada de decisões, resolução de problemas, comunicação eficaz e desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, entre outras competências. É essencial que os diretores reconheçam e valorizem a complexidade de sua função.

A baixa importância atribuída às experiências anteriores (23,5%) e à promoção da qualidade (23,5%) também merecem atenção. As experiências anteriores dos diretores podem trazer aprendizados valiosos e contribuir para uma gestão mais embasada. Além disso, a promoção da qualidade é um objetivo central da atuação do diretor escolar, e é preocupante que não seja considerada prioridade por uma porcentagem significativa dos profissionais.

É relevante destacar que apenas uma minoria dos diretores percebe que seu trabalho tem importância na vida pessoal (17,6%), e uma porcentagem ainda menor (11,8%) reconhece a possibilidade de tomar iniciativas e decisões importantes para a equipe. Essas percepções podem indicar uma falta de valorização pessoal e profissional, além de uma possível falta de empoderamento na tomada de decisões e no exercício da liderança.

No que diz respeito aos principais desafios percebidos pelos diretores escolares iniciantes do PEI, verificou-se que estão relacionados a aspectos burocráticos e de gestão. É

preocupante observar que o maior desafio mencionado pelos diretores é acompanhar as atividades dos clubes juvenis, indicando uma sobrecarga de responsabilidades.

Os aspectos burocráticos podem consumir grande parte do tempo e dos recursos dos diretores, dificultando a dedicação às questões pedagógicas e estratégicas. Outros desafios citados relacionam-se à necessidade de acompanhar as atividades pedagógicas e ao cumprimento da agenda, evidenciando a pressão por atender prazos e garantir a execução adequada do currículo.

A motivação da equipe e a manutenção do equilíbrio do clima organizacional também foram apontados como desafios significativos, indicando a importância do papel do diretor na gestão de pessoas e no estabelecimento de um ambiente de trabalho saudável e produtivo. No entanto, a baixa pontuação desse desafio na lista pode sugerir que nem sempre a atenção necessária é priorizada para promover o engajamento e a satisfação da equipe.

Garantir a aprendizagem e a qualidade da educação, assim como manter em dia a gestão financeira foram mencionadas por uma parcela menor dos diretores, o que pode indicar que essas questões são consideradas parte do trabalho rotineiro, sem representar um desafio tão expressivo. No entanto, é importante ressaltar que a qualidade da educação e a gestão financeira adequada são fundamentais para o sucesso da escola e exigem atenção e esforços constantes.

Outros desafios mencionados, como organizar a rotina, promover uma comunicação adequada, realizar reuniões de alinhamento e utilizar a tecnologia a favor do trabalho são aspectos importantes da gestão escolar, mas foram citados por uma proporção menor de diretores. Esses aspectos podem estar associados a dificuldades para gerir o tempo, apresentar *feedbacks* e organizar reuniões de alinhamento, bem como ao pouco conhecimento da tecnologia que poderia agilizar e facilitar o trabalho diário.

Esses resultados evidenciam a necessidade de fornecer suporte adequado aos diretores, garantindo recursos, formação e tempo para lidar com essas demandas, a fim de que possam se concentrar na melhoria da qualidade educacional, no ensino e na promoção de um ambiente de aprendizagem positivo para os estudantes. Segundo Libâneo (2018), a formação continuada faz parte da organização escolar e envolve os setores pedagógico, técnico e administrativo. Assim, cabe observar que:

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2018, p. 187).

De fato, as experiências de formação continuada podem fortalecer as práticas. No contexto de trabalho, os diretores escolares se deparam com situações que promovem mudanças tanto pessoais quanto profissionais, além dos desafios que surgem e precisam ser enfrentados.

Após o reconhecimento dos principais desafios de sua rotina, foi perguntado aos diretores se estavam preparados para enfrentá-los. Nas respostas, chama a atenção o fato de que 47,1% dos participantes afirmaram que nem sempre se sentem preparados para lidar com os desafios.

As principais dificuldades vivenciadas pelos diretores são: manter as relações interpessoais; administrar obras e realizar a manutenção predial; fazer pagamentos e prestar contas; realizar expedientes da Diretoria de Ensino; atender a equipe pedagógica e a comunidade; acompanhar as aulas e as ações pedagógicas; organizar e acompanhar os clubes juvenis; atentar-se à legislação; participar da ATPCG e ATPCA; ter tempo para a autoformação e para a formação em serviço; manter a agenda em dia; realizar trabalhos burocráticos; cultivar a convivência; administrar o tempo; lidar com a falta de funcionários; realizar a gestão de pessoas e engajar os profissionais na metodologia do PEI.

Portanto, os desafios enfrentados pelos diretores escolares que atuam no PEI podem estar relacionados a várias responsabilidades e demandas.

No questionário, optou-se por inserir uma consigna para representar o significado de ser diretor numa escola do PEI. Barbosa e Carlberg (2014) explicam que a consigna é utilizada como forma de promover o exercício de pensamento. Trata-se de um comando para atender um pedido, cumprindo-se assim, uma expectativa. Apresenta-se como um convite para repensar a prática profissional.

Na escolha dos diretores, a palavra desafio destaca-se com 29,4%. Outras palavras destacadas pelos diretores foram: equipe, esperança, pilar, resiliência, sobrecarga, equilíbrio e pressão, evidenciando que a função desperta inúmeros sentimentos no profissional atuante no PEI.

Esses profissionais arcam com uma ampla gama de responsabilidades, que vão além da gestão pedagógica, incluindo aspectos administrativos, financeiros, de recursos humanos e até mesmo de suporte aos estudantes. Precisam lidar com uma variedade de tarefas, desde o planejamento até o monitoramento das atividades, o que pode resultar em uma sobrecarga de trabalho significativa. Essa condição aparece no relato do Diretor 3, que declara ter, entre suas atribuições, que:

Conciliar a divisão entre administração de obras, pagamentos, demandas e expedientes da DE, com o apoio e atendimento à equipe pedagógica, acompanhamento de aulas e registro de evidências (DIRETOR 3).

Percebe-se que a dificuldade está referenciada nas inúmeras atribuições diárias do diretor escolar. O número de demandas e tarefas a serem realizadas muitas vezes leva à falta de tempo para se dedicarem a aspectos importantes da gestão, como orientação e o apoio individual aos professores, reuniões formativas e de alinhamento, desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, reflexão sobre o próprio trabalho de gestão, e ainda incide no tempo que deveria ser dedicado à sua formação em serviço.

Ressalta-se ainda que os diretores escolares iniciantes do PEI enfrentam uma grande pressão para obter resultados acadêmicos e cumprir metas de rendimento e frequência estabelecidas pelas diretorias e pelo governo. Essa pressão pode gerar um ambiente de trabalho estressante e fazer com que os diretores se sintam constantemente pressionados a tomar decisões que priorizem resultados a curto prazo, em detrimento de uma abordagem mais abrangente e sustentável.

Quanto à percepção sobre suas habilidades, constatou-se que 52,9% dos diretores responderam que apresentam maior habilidade na esfera administrativa; 35,3% na esfera pedagógica e 11,8% na esfera financeira. Pode ser que existam ainda muitas dúvidas sobre o assunto, porque

Atualmente as escolas vêm gerindo recursos financeiros em decorrência da política de descentralização promovida em alguns estados do País. Torna-se cada vez mais necessário que os diretores, coordenadores, professores adquiram conhecimentos básicos nessa área (LIBÂNEO, 2018, p. 171).

Atualmente, os diretores precisam cuidar do plano financeiro da instituição, o que significa visitar e receber fornecedores para orçamentos voltados às necessidades da escola, gerir o plano de gastos, realizar os pagamentos e organizar a documentação (notas fiscais, guias de tributos, três orçamentos para cada nota fiscal, certidão de empresa ativa, entre outros). Posteriormente, deve digitar todos os documentos na plataforma para a esfera financeira:

As secretarias de educação geralmente dispõem de orientações específicas em relação ao orçamento, às despesas, à escrituração e às formas de avaliação e controle dos recursos recebidos e dos gastos efetuados (LIBÂNEO, 2018, p. 172).

Nota-se que o domínio da esfera financeira representa apenas 11,8%, ou seja, constata-se que há poucos diretores que apresentam habilidade nesse âmbito, fato que também demanda atenção por parte dos formadores e instituições.

A falta de habilidade dos diretores escolares na esfera financeira é uma questão preocupante e com repercussões significativas na gestão escolar, podendo causar problemas

como má gestão de recursos, alocação inadequada de verbas e falta de planejamento financeiro adequado, afetando a organização financeira, a capacidade de cumprir metas educacionais e o cumprimento de prazos para a entrega das prestações de contas. Uma gestão financeira adequada é fundamental para garantir que os recursos disponíveis sejam utilizados de forma correta e transparente.

Salienta-se que a habilidade financeira dos diretores escolares é crucial para a captação de recursos adicionais para a escola, o que inclui busca por parcerias com empresas locais, solicitação de recursos a órgãos governamentais e organização de eventos para arrecadação de fundos. O fato desse profissional não apresentar conhecimento ou habilidade para lidar com a parte financeira pode limitar o aproveitamento de oportunidades de financiamento externo e a captação de recursos adicionais, prejudicando a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

A falta de habilidade dos diretores escolares na esfera financeira é um problema crítico que pode comprometer uma gestão transparente das finanças da escola. É essencial que os diretores recebam formação e suporte adequados em questões financeiras, a fim de fortalecer sua habilidade nessa área e garantir uma gestão financeira sólida e responsável, contribuindo para a melhoria da gestão escolar e para o uso dos recursos em benefício dos estudantes e da comunidade educacional.

Percebeu-se que 82,4% dos diretores escolares acreditam que a formação continuada tem papel relevante na superação de dificuldades e desafios e na melhoria das habilidades exigidas aos profissionais. Essa formação desafia os diretores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a buscar constantemente o aprimoramento. Ao participarem de cursos, *workshops*, seminários e outras atividades de formação, os diretores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos e habilidades, explorar novas abordagens e perspectivas relacionadas à gestão.

Porém, esse conhecimento por si só não é suficiente. Os diretores precisam ser atendidos em suas necessidades formativas, necessitam de tempos e espaços para a sua formação em serviço a fim de melhorarem suas práticas e contribuir de forma significativa para a qualidade da educação ofertada nas escolas. A formação promove o desenvolvimento profissional contínuo e a busca pela excelência na gestão escolar.

4.1.2 Formação Continuada e Necessidades Formativas

No que se refere ao processo de formação continuada e as necessidades formativas dos diretores escolares, a atual pesquisa apresenta dados relevantes a partir do questionário. Tal qual André (2016), considera que: “Ter presente a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar, com mais segurança, a formação de base e a formação continuada de docentes” (p.46).

A análise dos dados revela algumas questões críticas em relação à formação continuada dos diretores escolares no PEI. Primeiramente, é preocupante que 29,5% dos gestores tenham apontado a gestão de pessoas como uma necessidade formativa, evidenciando uma lacuna na preparação dos diretores para lidar com aspectos relacionais e interação junto a equipe escolar. Além disso, a gestão financeira foi citada por 23,5% dos diretores como uma dificuldade, indicando a falta de conhecimentos para a gestão dos recursos econômicos da escola.

Também é importante destacar a identificação de outras necessidades formativas mencionadas por 47% dos diretores, que abrangem uma ampla gama de temas, tais como formação de professores, registro de evidências, motivação da equipe, gestão de tempo, gestão pedagógica e compreensão das necessidades emocionais dos estudantes.

A diversidade de demandas apontadas pelos diretores evidencia quão complexa é sua função e os desafios por eles enfrentados no dia a dia, apontando para a necessidade de uma formação continuada abrangente, abordando múltiplos aspectos da gestão educacional.

É fundamental que a SEDUC e demais órgãos responsáveis pela oferta de educação continuada considerem as necessidades formativas dos diretores escolares e promova ações que permitam oferecer uma formação continuada significativa e adequada ao contexto do trabalho escolar.

A relevância atribuída pelos diretores a temas como Plano de Ação, Nivelamento, Programa de Ação, Tecnologia e Inovação, Avaliação dos Estudantes e Clubes Juvenis evidenciam as áreas consideradas com maior necessidade de aprimoramento para uma atuação mais efetiva no PEI.

O Plano de Ação, em particular, é destacado como um instrumento de gestão essencial; porém, o fato de que a maioria dos diretores (94,11%) são iniciantes no PEI indica dúvidas e incertezas em relação a elaboração e utilização desse documento.

Além disso, é preocupante constatar que apenas 29,4% dos diretores consideram que as propostas da Secretaria de Educação (SEDUC) atendem, às vezes, suas necessidades formativas. Esse resultado sugere a falta de alinhamento entre as propostas de formação oferecidas pela SEDUC e as demandas reais dos diretores, comprometendo a efetividade dessas ações de desenvolvimento profissional.

Os dados referentes às considerações dos diretores quanto ao atendimento de suas necessidades formativas são apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 – Formação continuada e necessidades formativas

Principais necessidades formativas dos diretores	N	%
Gestão de Pessoas	5	29,5%
Gestão Financeira	4	23,5%
Outras necessidades	8	47,0%
Percepção sobre as propostas da SEDUC atenderem as suas necessidades formativas		
Sim	5	29,4%
Não	4	23,5%
Às vezes	8	47,1%
Temas considerados relevantes pelos diretores para aprimorar a formação continuada		
Acolhimento	1	5,9%
Avaliação dos estudantes	5	29,4%
Clubes juvenis	5	29,4%
Coordenação de área	3	17,6%
Eletivas	1	5,9%
Nívelamento	6	35,3%
Orientação de Estudo	1	5,9%
Plano de Ação	7	41,2%
Princípios e Premissas	2	11,8%
Programa de Ação	6	35,30%
Projeto de Vida	2	11,8%
Protagonismo Juvenil	4	23,5%
Tecnologia e inovação	6	35,3%
Tutoria	2	11,8%
Percepção sobre as atuais propostas da SEDUC contribuírem para sua atuação profissional		
Sim	4	23,5%
Não	2	11,8%
Às vezes	11	64,7%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados apresentados no Quadro 13 confirmam que existe uma correlação entre a percepção dos diretores sobre a contribuição das propostas de formação da SEDUC para a atuação profissional no PEI e a resposta sobre o atendimento das necessidades formativas.

Esses dados revelam ainda uma falta de efetividade em relação a esse atendimento, verificada quando as demandas reais dos diretores não são consideradas nos processos de formação.

É fundamental que os programas de formação continuada sejam mais sensíveis e responsivos às necessidades dos diretores escolares, a fim de promover um desenvolvimento profissional representativo com melhorias qualitativas no contexto do PEI.

4.1.3 Conhecimento e Formação em Serviço

Os caminhos da formação continuada podem ser potencializados quando os participantes têm a oportunidade de trocar práticas e experiências. Passos (2016) defende que grupos colaborativos e reflexivos podem qualificar o trajeto profissional nos espaços de formação, ao permitirem uma aprendizagem com o desenvolvimento de ações reflexivas e críticas tanto sobre si quanto sobre suas práticas. Nesse sentido, a autora traz a seguinte contribuição:

Compreende-se que espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lugares de formação e, com isso, amenizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamento de saberes no cotidiano das escolas (PASSOS, 2016, p. 165).

A autora enfatiza que espaços escolares que se configuram como lugares de protagonismo, nos quais os indivíduos têm voz ativa e são incentivados a compartilhar conhecimentos e experiências, contribuem para amenizar a angústia causada pelo isolamento e pela falta de apoio no cotidiano das escolas.

Os dados apresentados no Quadro 14 destacam a importância de se criar um ambiente escolar colaborativo e estimulante, no qual haja oportunidade para o diálogo, para a troca de saberes e para a construção coletiva de conhecimento. Quando os profissionais da educação têm a oportunidade de participar de espaços formativos na escola, sentem-se apoiados e fortalecidos em suas práticas pedagógicas, além de ter a possibilidade de compartilhar desafios, conquistas e experiências com outros colegas.

A análise dos dados revela algumas percepções importantes sobre as oportunidades de compartilhamento de conhecimentos e de boas práticas durante as formações no contexto do PEI. A maioria dos participantes (52,9%) indicou que às vezes existem oportunidades para compartilhar, enquanto 47,1% responderam que sim. Isso sugere que, embora haja espaço para compartilhamento, pode haver certa limitação ou inconsistência na frequência ou na abertura para esse tipo de troca de conhecimentos durante as formações.

O Quadro 14, a seguir, apresenta os resultados para os aspectos conhecimento e formação em serviço.

Quadro 14 – Conhecimento e formação em serviço

Percepção sobre as oportunidades para compartilhar conhecimentos e boas práticas durante as formações	N	%
Sim	8	47,1%
Às vezes	9	52,9%
Percepção sobre o compartilhamento de boas práticas na sua gestão no PEI		
Sim	8	47,0%
Não	2	11,8%
Às vezes	7	41,2%
Percepção da realização de algum tipo de registro diário da rotina de trabalho		
Sim	16	94,1%
Não	1	5,9%
Percepção sobre as competências desenvolvidas ao longo da carreira		
Compromisso pedagógico	5	29,4%
Dar e receber feedbacks	3	17,6%
Empatia	4	23,5%
Espírito de equipe	7	41,2%
Flexibilidade	5	29,4%
Foco em resultados	6	35,3%
Liderança	8	47,1%
Organização	2	11,8%
Promover a formação de professores	1	5,9%
Resiliência	6	35,3%
Saber delegar	1	5,9%
Saber ouvir	3	17,6%
Quantidade de horas dedicadas exclusivamente à formação em serviço		
Nenhuma	2	11,8%
Menos de uma hora	10	58,8%
1 hora	2	11,8%
2 horas	2	11,8%
3 horas	1	5,8%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na pesquisa, 41,2% dos participantes afirmaram que às vezes compartilham conhecimentos e boas práticas. Outros 47% disseram que compartilham as boas práticas. É positivo observar que a maioria dos diretores tem uma percepção favorável ao

compartilhamento, o que pode contribuir para a disseminação de estratégias, para a construção de uma cultura de aprendizado colaborativo, para a aprendizagem e a reflexão, gerando o sentimento de acolhimento e partilha (PASSOS, 2016).

Nesse sentido, Nóvoa (2009) entende que

Através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...]. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas (NÓVOA, 2009, p. 3).

Percebe-se o quanto é interessante a proposição do compartilhamento de conhecimentos e de boas práticas na formação continuada promovida pela Diretoria de Ensino e pela SEDUC. Nóvoa (2009, p. 6) propõe que “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, postulando a importância da participação dos professores na formação de seus colegas. Embora o autor se refira a professores, podemos colocar os diretores escolares na discussão. E, assim, o autor continua:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 7).

Essa perspectiva ressalta a importância do papel ativo dos profissionais da educação na construção de conhecimento e na adaptação das teorias à sua realidade. Nóvoa (2009) enfatiza que os professores são sujeitos ativos na prática educativa e a aplicação de teorias e propostas pedagógicas deve considerar suas experiências, seus contextos e suas necessidades.

A reflexão sobre a prática, a troca de experiências entre os professores e a análise crítica das teorias são elementos essenciais para apropriação e adaptação das propostas teóricas. É por meio desse processo de reflexão e diálogo que os professores podem dar sentido e significado às ideias teóricas, tornando-as mais pertinentes para sua atuação profissional.

Diante do exposto, fica claro que as ações de formação continuada devem prever a interação entre os pares. A troca de experiências tem como objetivo instigar a reflexão do profissional sobre o seu próprio trabalho, e essa prática entre os diretores pode ser explorada nos encontros de formação continuada promovidos pela Diretoria de Ensino e pela SEDUC.

Os diretores escolares, como todos os profissionais, diferem entre si, em suas experiências, em suas perspectivas e na maneira de operacionalizar o trabalho (SCHÖN, 2000, p. 37). Nesse sentido, as características individuais e as vivências de cada profissional representam pontos relevantes no processo de troca de conhecimentos e de boas práticas.

Quanto aos registros diários da rotina de trabalho, a maioria dos diretores (94,1%) afirmou que os realiza, indicando uma prática comum. Esses registros podem ser valiosos para documentar experiências, refletir sobre práticas e promover a continuidade e o aprimoramento das ações desenvolvidas. A pequena porcentagem de diretores que não utiliza nenhum instrumento para o registro do trabalho provavelmente se refere aos profissionais iniciantes no PEI no ano corrente que ainda estão tomando conhecimento das particularidades do Programa.

A maioria dos diretores escolares utiliza a agenda como meio para o registro diário da rotina de trabalho, por ser um instrumento de gestão escolar que faz parte do PEI. Do total, 39% apontaram instrumentos diversificados: diário de bordo, atas, caderno, *planner*, planilhas, fotos e o Programa de Ação. A agenda escolar e o Programa de Ação consistem em instrumentos de gestão que objetivam a sistematização das ações pedagógicas dos profissionais que atuam no PEI. Não são escolhas dos diretores, mas sim recursos que fazem parte da metodologia do PEI.

Sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, observa-se uma variedade de áreas enfatizadas pelos participantes. Os conhecimentos mais mencionados foram liderança (47,1%), espírito de equipe (41,2%) e foco em resultados (35,3%), demonstrando a importância dessas habilidades na atuação dos diretores no PEI.

A liderança é importante para o alcance dos resultados previstos no Plano de Ação da escola. Podemos afirmar que a liderança é

[...] um conjunto de características desenvolvido continuamente ao longo da vida, mediante a vivência de processos sociais e a orientação intencional para o desenvolvimento de certos conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com a sua prática (LÜCK, 2008, p.128).

Ainda segundo Lück (2008), o desenvolvimento de habilidades e da liderança é indispensável para aqueles que estão na função de gestor escolar. A opção ‘Dar e receber *feedbacks*’ não foi citada como uma competência desenvolvida ao longo da carreira. Nesse sentido, Lück (2008, p. 119) afirma que “sem capacidade de dar *feedback* os gestores não realizam gestão”, corroborando que esse dado também é relevante para ações de formação continuada.

Em relação à quantidade de horas dedicadas exclusivamente à formação em serviço, constata-se que a maioria dos diretores, 58,8% dedica menos de uma hora semanal para essa finalidade. Cerca de 11,8% afirmaram que conseguem dedicar uma hora por semana para ações de formação em serviço. Essa proporção indica um tempo limitado para a formação continuada dos diretores, o que pode impactar a profundidade e a abrangência do desenvolvimento profissional nessa área.

Em geral, os dados destacam a importância de se garantir maiores oportunidades de compartilhamento de conhecimentos e de boas práticas durante os encontros de formação, promovendo uma cultura de colaboração e aprendizado entre os diretores escolares. Além disso, é fundamental garantir uma dedicação adequada de tempo para a formação continuada dos diretores, a fim de fortalecer suas competências e contribuir para o sucesso do PEI.

Diferentemente do que se espera, podemos concluir que poucos diretores conseguem tirar de suas 40 horas semanais de trabalho um tempo de dedicação exclusiva para a formação em serviço. Para Libâneo (2018, p. 189), “a formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições do trabalho profissional”, fortalecendo a ideia de que deveriam ser garantidos ao diretor escolar tempo e espaços para a formação continuada em serviço. Concorda-se com o autor, ao considerar que “Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (LIBÂNEO, 2018, p. 189).

Os professores têm seus horários de estudo estabelecidos por uma legislação, confirmados pelas ATPCGs e ATPCAs. O diretor escolar do PEI não participa desse contexto, pois organiza e acompanha os estudantes nos encontros dos clubes juvenis, que acontecem no mesmo horário dos encontros formativos de ATPCG. Considera-se, no PEI, que “toda a equipe escolar precisa estar comprometida com seu autodesenvolvimento e com a sua função” (SÃO PAULO, 2021, p. 39). Portanto, cabe ao próprio diretor comprometer-se em abrir espaço na sua agenda de trabalho semanal para se dedicar- aos estudos.

Faz parte do trabalho do diretor planejar e responder pela formação permanente e em serviço de sua equipe escolar. No entanto, essa ação não garante sua participação nessa atividade durante o seu horário de trabalho e, menos ainda, disponibilidade para realizar pesquisas, investir em estudos teóricos e participar de atividades reflexivas e formativas junto aos profissionais da sua equipe.

No Caderno do Gestor (2021), encontramos a seguinte referência:

O maior desafio para a Formação Continuada é despertar, em toda a equipe envolvida no programa, o desejo pela busca permanente de novas aprendizagens que contribuam tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal. Para superar esse desafio e apoiar o processo formativo do profissional, as escolas do Programa Ensino Integral devem se constituir em ambientes de aprendizagem permanente, para que, no cotidiano escolar, os educadores possam desenvolver competências profissionais (como o domínio do conhecimento de sua área de atuação e de suas funções específicas na escola), autodesenvolvimento e um trabalho reflexivo e colaborativo (SÃO PAULO, 2021, p.40).

Percebe-se que realmente é um desafio para o diretor realizar seus estudos e sua própria formação durante o horário destinado ao trabalho. Quase sempre, precisará fazê-lo fora de seu turno diário. Destaca-se aqui a necessidade de as escolas se tornarem ambientes de aprendizagem permanente, por meio dos quais os educadores possam desenvolver seus conhecimentos profissionais e subsidiar sua prática nas oportunidades de ação reflexiva e colaborativa.

Nesse sentido, o desejo de buscar novas aprendizagens deve ser despertado em toda a equipe, envolvendo não apenas os professores, mas também gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais que atuam nas escolas. Constata-se assim a necessidade de uma abordagem abrangente e integrada na formação continuada, visando o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

Na sequência, destaca-se como ocorre a formação continuada dos diretores atuantes no Programa Ensino Integral.

4.1.4 Formação Continuada dos Diretores Atuantes no Programa Ensino Integral

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como intencional e sistemático para a melhoria da prática profissional, de conhecimentos, da qualidade da pesquisa, da gestão e do trabalho docente. Inclui ou não o diagnóstico técnico das necessidades, tanto atuais quanto futuras do profissional como participante de um grupo, e considera o desenvolvimento de programas, atividades e políticas que têm como foco a satisfação das necessidades dos profissionais envolvidos (IMBERNÓN, 2011).

A formação continuada dos diretores que atuam no PEI deve estar inserida no contexto do desenvolvimento profissional. Constata-se que a principal motivação apontada para ações de formação e ou de desenvolvimento profissional está relacionada à melhoria da prática, representada por 82,4% das opções. Recorre-se aqui à contribuição de Imbernón (2011) sobre o quanto a formação deve estar apoiada na reflexão e na prática dos participantes.

Dando continuidade à análise dos dados, a opção ‘Desenvolver habilidades profissionais’ representou 58,8% da escolha. Com pontuação idêntica, aparecem as respostas ‘Desenvolver minhas perspectivas pedagógicas’ e ‘Promover o meu desenvolvimento profissional’, representadas com 35,3% cada uma.

A rede pública estadual oferece a oportunidade de participação em cursos, palestras, encontros de formação organizados pela Diretoria de Ensino, com apoio dos supervisores de ensino ou do núcleo pedagógico. A duração de cada encontro depende dos temas tratados. Esses encontros acontecem nas instalações da própria diretoria e, às vezes, em outros espaços externos. Os dados referentes à formação continuada na rede estadual de São Paulo são apresentados no próximo quadro.

Quadro 15 – Formação continuada na rede estadual de São Paulo

Principais motivações para participação em cursos de formação continuada		
	N	%
Aumentar a minha autoestima	1	2,1%
Compartilhar e trocar experiências	4	23,5%
Desenvolver habilidades profissionais	10	58,8%
Desenvolver minhas perspectivas	6	35,3%
Desenvolver novos projetos	4	23,5%
Melhorar minha prática	14	82,4%
Prazer associado ao estudo	2	11,8%
Progredir na carreira	2	11,8%
Promover meu desenvolvimento	6	35,3%
Está realizando curso na EFAPE atualmente		
Sim	6	35,3%
Não	11	64,7%
Temáticas dos cursos EFAPE realizados de 2020 até 2023		
Modelo de gestão	16	94,1%
Programa Ensino Integral	16	94,1%
Clubes Juvenis	12	70,6%
Eletivas	10	58,8%
Tecnologia	10	58,8%
Programa de Desenvolvimento de Liderança (PDL)	9	52,9%
Programa Computador de Professor	6	35,3%
Ensino Híbrido: práticas de orientação de estudos	6	35,3%
Formação aos ingressantes diretores de escola	4	23,5%
Trilha Desenvolvimento socioemocional do educador, Currículo em ação e elaboração da proposta pedagógica	1	5,9%
Os cursos da EFAPE são importantes para o desenvolvimento profissional		
Sim	10	58,8%
Às vezes	7	41,2%
Nível de satisfação com os cursos da EFAPE		
Nível 3	1	5,9%
Nível 4	1	5,9%
Nível 5	2	11,8%
Nível 6	1	5,9%
Nível 7	5	29,4%
Nível 8	4	23,5%
Nível 9	2	11,8%
Nível 10	1	5,9%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A Secretaria da Educação assegura o direito à formação continuada de forma presencial por meio de cursos, orientações técnicas (OTs) e reuniões pedagógicas formativas à distância (formações *on-line* e videoconferências). O aplicativo do Centro de Mídias São Paulo (CMSP) também é utilizado para formação *on-line* (SÃO PAULO, 2021).

A plataforma Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) permite que o profissional realize cursos, trilhas pedagógicas, pautas e percursos formativos. Para a realização de cursos, é necessário inscrever-se para acesso ao conteúdo da Plataforma EFAPE. Já as trilhas pedagógicas, pautas e percursos formativos ficam disponíveis na plataforma e não necessitam de inscrição prévia.

Constatou-se que, dos 17 diretores escolares, 35,3% estavam participando de cursos oferecidos pela EFAPE, enquanto 64,7% responderam não estar realizando nenhum curso na referida Plataforma. Do total, seis diretores, que correspondem a 35,3%, relataram assistir o curso Programa de Desenvolvimento de Liderança (PDL). Esse curso visa o aperfeiçoamento dos profissionais, oferecendo subsídios e estratégias para melhor condução dos processos de gestão. Considera os campos da assertividade, da ética e da transparência e apresenta técnicas de gestão empresarial.

Considerando que 64,7% dos diretores participantes responderam que naquele momento não estavam realizando nenhum curso na EFAPE e que 35,3% confirmaram estar envolvidos na formação pelo Programa de Desenvolvimento de Liderança (PDL), observa-se uma baixa adesão aos cursos oferecidos na plataforma. Fato que pode ser justificado por se tratar de formação *on-line*, por não atender as necessidades formativas dos profissionais ou pela falta de tempo dos gestores para se dedicar à formação em serviço.

O estudo buscou identificar as temáticas dos cursos realizados na Plataforma EFAPE pelos diretores entre os anos 2020 a 2023. Os cursos Modelo de Gestão e Programa Ensino Integral foram realizados por 94,1% dos diretores, demonstrando maior adesão, devido à relevância do tema.

Quando perguntados se os cursos oferecidos pela EFAPE são importantes para o desenvolvimento profissional, 58,8% dos participantes responderam que sim, enquanto 41,2% afirmaram que não. Ressalta-se que a aquisição de novos conhecimentos pelo diretor escolar está condicionada a sua prática profissional. Logo, considerando-se que o PEI é uma proposta inovadora (SÃO PAULO, 2021) e toda a complexidade de sua implantação numa rede de ensino gigante, é essencial que haja maior interesse, disponibilidade e envolvimento por parte dos diretores na continuidade de seus estudos e em seu aperfeiçoamento profissional. A formação

deve estar voltada para instrumentalizar o diretor escolar com conhecimentos que o auxiliem em situações consideradas complexas.

Cabe destacar que cada escola e seus componentes vivem uma realidade com cultura, características e necessidades específicas, que requerem formas de conduta e interações sociais diversificadas. Sendo assim, quando a formação oferecida pelos órgãos mantenedores de uma rede de ensino é padronizada e genérica, pode não atender aos interesses e às demandas individuais dos profissionais, bem como seus objetivos podem não corresponder às situações específicas que caracterizam cada uma das escolas. A ausência de personalização pode comprometer a adesão e a importância atribuída aos processos formativos, uma vez que não permite o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários para uma liderança efetiva.

Tão importante quanto entender a intencionalidade é a compreensão de que a satisfação das necessidades dos profissionais cria possibilidades para o desenvolvimento profissional, o que faz da formação um importante contributo para o desenvolvimento profissional. De acordo com Imbernón (2011), a formação não é o único elemento relevante para o desenvolvimento profissional:

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais nas práticas de formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2011, P. 49).

Além disso, outro ponto a se destacar é a falta de continuidade nas ações formativas. Muitas vezes, as oportunidades de formação não pontuais oferecidas geram a descontinuidade das atividades, não existindo um plano consistente e de longo prazo para o desenvolvimento profissional dos diretores.

Essa falta de continuidade pode comprometer o processo de aprendizagem e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, uma vez que não há um acompanhamento sistemático nem uma consolidação das habilidades de liderança.

As questões aqui mencionadas apontam para a necessidade de se abordar temas como qualidade, personalização, recursos e continuidade na formação continuada dos diretores escolares, a fim de promover o desenvolvimento profissional para uma liderança educacional que seja impactante no âmbito do Programa Ensino Integral.

A seguir, apresentam-se os dados obtidos pelos diários reflexivos.

4.2 Os Diários Reflexivos: Resultados e Análises

Esta seção apontará os resultados e análises dos dados coletados a partir dos diários reflexivos preenchidos pelos diretores escolares iniciantes que atuam nas escolas do Programa Ensino Integral.

O diário reflexivo representou um importante instrumento para esta pesquisa qualitativa, ao possibilitar a análise com base nas experiências e perspectivas dos participantes, e contribuiu para a produção de conhecimentos contextualizados, fortalecendo a validade e a confiabilidade dos resultados.

No Quadro 16, a seguir, apresenta-se a síntese dos aspectos identificados em cada um dos oito diários, que representam os dados gerais em estudo.

Quadro 16 – Síntese dos diários reflexivos

Diário A	Descreve que sente falta da troca de experiências entre os colegas e que gostaria de discutir propostas que contribuíssem com a sua gestão. Afirma que as formações estão centradas em questões burocráticas, sobre documentos e prazos a cumprir. Expõe o excesso de demandas como um desafio da gestão. Utiliza a palavra prejudicado para comentar que não tem tempo para a sua formação em serviço.
Diário B	Descreve a dificuldade de olhar para a própria prática. Sente-se provocado a pensar na sua formação continuada, porém não consegue tempo para ela na sua rotina a formação em serviço. Relata dificuldade em cumprir a sua agenda devido às inúmeras demandas.
Diário C	Descreve que sente por não poder participar dos encontros de ATPCG, não cuidar das questões pedagógicas e que não encontra tempo para a sua formação em serviço.
Diário D	Descreve que a formação continuada no ambiente escolar é difícil de ser realizada. Menciona a replicabilidade de boas práticas como importante para a reflexão da sua prática. Comenta que gostaria que o diretor tivesse a oportunidade de participar dos encontros de ATPCG. Ressalta que a formação do diretor precisa contemplar uma diversidade de assuntos. Relata uma demanda burocrática árdua e solitária. Sente-se frustrado por não atender todas as demandas e acrescenta que não há espaço para a sua formação em serviço durante o horário de trabalho.
Diário E	Descreve que existem poucas oportunidades para a formação continuada do diretor e que não consegue realizar sua formação em serviço.
Diário F	Descreve que a formação continuada é importante para o seu aprimoramento profissional e que sente angústia com tantas demandas burocráticas. Relata que devido a essas demandas não consegue dedicação exclusiva à sua formação em serviço.
Diário G	Descreve que a formação continuada dá suporte para o seu trabalho. Comenta que a troca de experiências entre os colegas é importante e que na sua rotina de trabalho encontra poucos espaços para a formação em serviço. Expressa um sentimento de falta de apoio e cansaço causado pelas inúmeras demandas da função.
Diário H	Descreve que a formação continuada contribui para o seu desenvolvimento profissional e para superação das suas dificuldades na função. Apresenta sentimento de decepção, sobrecarga e cansaço por conta do excesso de demandas. Comenta que não tem tempo para a sua formação em serviço devido à sobrecarga de trabalho.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

A escrita reflexiva evidenciou situações parecidas quanto à formação em serviço. Os participantes se sentiram provocados, ao longo da escrita, a repensar suas práticas e a formação continuada. Também emergiram sentimentos diversos e o desafio da formação continuada em serviço.

Na sequência, inicia-se a apresentação dos dados dos diários e sua análise.

4.2.1 O Diário Reflexivo: Caracterização dos Participantes

Nesta subseção apresentam-se os resultados obtidos por meio do diário reflexivo. Oito diretores participaram dessa fase do estudo, com a entrega do instrumento no prazo determinado para coleta.

A maioria dos diretores participantes tem uma trajetória entre 16 e 31 anos de trabalho na educação, iniciando na função de professor e passando por outras até chegar à gestão escolar. Os dados referentes ao tempo na função mostram entre 2 a 6 anos de experiência como gestores. No entanto, ao se verificar o tempo como diretor escolar do PEI, os oito participantes têm de 1 a 3 anos nessa modalidade, são iniciantes e se encontram dentro dos parâmetros estabelecidos para esta fase do estudo.

O tempo na docência até à função de diretor escolar está relacionado aos critérios utilizados pela rede de ensino pública de São Paulo. Para assumir a função de diretor escolar é necessário ter no mínimo oito anos de efetivo exercício de magistério (SÃO PAULO, 2015). Todos os diretores têm formação em licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área da Educação, além da carga horária prevista na legislação vigente referente ao tempo de efetivo exercício na docência, critérios necessários para assumir a gestão.

Os participantes se encontram na faixa etária entre 38 e 54 anos, sendo 2 gestores do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Os dados demonstram que todos os profissionais iniciaram como docentes e têm mais de 16 anos de carreira. Em sua maioria, passaram por outras funções, como professor coordenador e vice-diretor. Apenas um profissional passou diretamente de professor a diretor escolar, após ingresso por meio de concurso público para efetivação no cargo. Em relação à formação, os dados indicam que 100% são graduados, 50% têm pós-graduação *lato sensu* e 16% têm pós-graduação *stricto sensu*.

Apresentam-se, a seguir, as impressões dos diretores sobre o instrumento.

4.2.2 Impressões dos Diretores sobre o Diário Reflexivo

Os resultados apontam a importância do diário como registro da prática de formação continuada e de reflexão. Nesse quesito, temos a seguinte contribuição:

Um diário reflexivo consiste no registro de questões que acontecem no cotidiano que me levam a refletir sobre práticas e ações, norteando minhas atitudes para uma melhoria constante, seja na vida profissional como pessoal (DIÁRIO A).

O registro possibilitou, segundo a participante, a reflexão sobre a prática e a ação. Schön (2000, p. 63) afirma que “cada experiência nova de reflexão-na-ação enriquece seu repertório”. Segundo a participante, o diário reflexivo contribui para possíveis melhorias na profissão e na vida pessoal.

Constata-se, assim, que o diário reflexivo funciona como um registro que apoia o profissional e que pode encaminhar para a reflexão-na-ação:

Quando um profissional vê uma situação nova como um elemento de seu repertório, ele tem uma maneira nova de ver e uma nova possibilidade de agir, mas a adequação e a utilidade dessa nova visão, ainda deverá ser descoberta na ação. A reflexão-na-ação envolve, necessariamente, experimento (SCHÖN, 2000, p. 63).

O ato de escrever sobre a própria prática pode levar o diretor a aprender por sua própria narração, e a ação de narrar sobre a própria experiência leva à reflexão. Assim, “ao narrar sua experiência recente, não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional” (ZABALZA, 2004, p. 44).

André e Pontin (2010) destacam a importância desse instrumento na transformação e no desenvolvimento profissional do docente. Segundo as autoras, ao escrever o diário, o professor pode refletir sobre a sua prática e modificá-la ao perceber seus aspectos positivos e negativos. Nesse sentido, o diretor B apresenta sua posição:

O diário me levou a refletir sobre a importância do registro e de ter uma boa formação continuada. Refletir através do diário nos mostra como é difícil ter um olhar para a própria prática, pois nos faz refletir em pontos que não dominamos bem, acaba tirando da zona de conforto (DIÁRIO B).

O registro do diretor D considera a reflexão como parte de um processo formativo:

A reflexão também é um processo formativo, pois possibilita avaliar ações, atividades e resultados, construindo ou desconstruindo conceitos, crenças ou paradigmas (DIÁRIO D).

Esses dados permitem considerar que o instrumento foi relevante para a construção desta pesquisa. É oportuno relevar o contributo do diário que, ao portar e mobilizar reflexões, pode favorecer a conscientização, a reelaboração e a construção de novos conhecimentos e aprendizagens (ANDRÉ; PONTIN, 2010).

4.3 REVELAÇÕES DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS: NARRATIVAS DOS DIRETORES ESCOLARES INICIANTES

Esta seção apresenta a análise dos resultados do diário reflexivo. As impressões dos diretores foram registradas em forma de diário guiado, com questões provocativas elaboradas de forma prévia, conforme o Apêndice B.

No intuito de delimitar os dados mais relevantes para o estudo, foram disponibilizadas questões que pudessem responder ao problema proposto.

Para analisar as narrativas produzidas nos diários e melhor compreender o sentido das palavras, tomou-se como base a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021). Dessa forma, foi realizada uma leitura geral e exploratória das narrativas, procurando identificar nelas relações com o objeto de estudo.

A seguir foi realizada a leitura seletiva, com anotações e registros dos dados pertinentes. Conteúdos representativos das narrativas foram selecionados para a construção de unidades significativas e posterior análise.

Foram definidos categorias, eixos e itens para análise dos dados e procedeu-se novamente à leitura dos instrumentos e transcrições para a seleção das narrativas dos diretores escolares, conforme Bardin (2021).

A partir do delineamento das categorias, eixos e itens, conforme o Quadro 17 foram buscados os caminhos para a interpretação dos resultados, considerando-se os objetivos propostos e os aportes teóricos da pesquisa.

Quadro 17 – Categorias, eixos e itens de análise.

Categoria 1 Formação Continuada	Eixo 1: Qual é a importância da formação continuada para os diretores escolares?	
	Considerações sobre a formação continuada.	Item 1
	Contribuição da formação continuada para a atuação do diretor escolar do PEI.	Item 2
	Formação continuada oferecida pela SEDUC e pela Diretoria de Ensino.	Item 3
Categoria 2 A escola como lôcus de formação	Eixo 2: A escola é utilizada pelos diretores escolares como lócus de formação?	
	Espaços e tempos para a formação em serviço.	Item 4
Categoria 3 Necessidades Formativas	Eixo 3: As necessidades formativas dos diretores do PEI são consideradas nos processos de formação?	
	Necessidades formativas apontadas nos diários.	Item 5

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

4.3.1 Categoria 1: Formação Continuada

O conhecimento profissional evolui e avança, tanto em sua fundamentação teórica quanto em suas consequências práticas; portanto, é imprescindível uma formação que seja contínua e continuada.

4.3.2 Considerações sobre a Formação Continuada

Após a conclusão dos estudos universitários, os profissionais devem dar continuidade ao processo formativo para aquisição de novos conhecimentos. A formação profissional representa boa parte da carreira e o conhecimento profissional compartilha com o aprendizado científico e técnico a propriedade de ser passível de revisão, criticidade e evolução (TARDIF, 2014).

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc. (TARDIF, 2014, 291).

Tardif (2014) e Falsarella (2004) entendem a formação do profissional como um *continuum* ao longo da carreira. Consideram que não se deve limitar à formação inicial, pois “uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão” (TARDIF, 2014, p. 292).

A formação não pode ser dissociada da trajetória profissional. É importante destacar que a formação continuada não deve ser vista como algo separado ou oposto à formação inicial. O profissional deve estar atualizado, devido às constantes e rápidas mudanças que impactam diretamente na forma como a educação é concebida, planejada e implementada. Ao perceber a formação como um quebra-cabeça nunca finalizado, reconhece-se a importância de uma postura de aprendizagem ao longo da vida e o compromisso constante com o aprimoramento profissional (FALSARELLA, 2004).

O processo de formação continuada apresenta-se como possibilidade de aperfeiçoamento e apoio para o desenvolvimento profissional, conforme citado no Diário C:

O processo de formação continuada possibilita o aperfeiçoamento profissional, apoia o desenvolvimento profissional e reforça a diversidade de estratégias e metodologias para a solução de problemas (DIÁRIO C).

Pensar a formação do diretor na perspectiva do desenvolvimento profissional envolve a concepção de um profissional crítico-reflexivo. É preciso criar condições para a compreensão de informações, diagnósticos, análise crítica, registro das situações em que tudo ocorreu conforme o esperado ou não. Dessa forma:

Orienta-se para a formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entendê-la melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar a decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática (ANDRÉ, 2016, p. 32).

A questão apontada por André (2016) enfatiza a importância de formar diretores que consigam refletir sobre a sua prática profissional de forma crítica e buscar seu constante aprimoramento. Trata-se de uma formação que permita aos profissionais compreender o que acontece na escola, identificando problemas e desafios, buscando informações e conhecimentos adicionais para formar uma compreensão mais profunda do seu trabalho, atribuindo clareza e significado à prática.

Segundo Libâneo (2018, p. 187) “O termo formação inicial vem acompanhado de outro, a formação continuada”. A formação inicial está relacionada aos conhecimentos práticos e

teóricos de formação profissional, acrescidos de estágios. Já a formação continuada prolonga a formação inicial e tem por objetivo o aperfeiçoamento profissional prático e teórico. Acontece no trabalho e favorece uma ampliação cultural do exercício profissional (LIBÂNEO, 2018, p. 187).

Entende-se que, após a formação inicial, torna-se relevante aprimorar a prática e fortalecer o papel do diretor como formador. No Programa Ensino Integral, em certas situações o diretor torna-se corresponsável pela formação dos professores e pela formação dos líderes de clube juvenil, dos membros do grêmio estudantil e dos funcionários. Tardif (2014) afirma que o diretor pode contribuir apresentando uma liderança que permita motivar mudanças nas práticas pedagógicas de seus professores.

Sem a devida formação, o diretor escolar pode se sentir despreparado para exercer a função, por não conseguir enxergar seu papel de formador da equipe. Assim, percebe-se um distanciamento entre a realidade das unidades escolares e os programas das redes de ensino. Por considerar a educação um desafio, no Diário F afirma-se que novos saberes são necessários diariamente, tornando a formação continuada essencial para o profissional:

A educação é um desafio. A cada dia novos saberes são colocados em pauta. Nesse sentido, a formação continuada é de grande relevância para que os profissionais possam se aprimorar a cada dia mais (DIÁRIO F).

Tardif (2014) esclarece que a noção de “saber” apresenta um sentido amplo e pode englobar competências, conhecimentos, habilidades e atitudes. É reflexo de algo que o profissional concebe a respeito de seu próprio saber. No entanto, é importante ressaltar que desenvolver essa capacidade reflexiva e de reestruturação da prática requer apoio e oportunidade para os diretores se engajarem em ações formativas e discussões colaborativas.

A formação continuada é um processo contínuo, tem que estar sempre inovando. [...] é um processo de enriquecimento que tem nos auxiliado muito nessa nova etapa de iniciação no PEI (DIÁRIO B).

O conhecimento não se esgota, estamos aprendendo algo novo a cada dia. Isso nos move para ampliar nossos horizontes (DIÁRIO F).

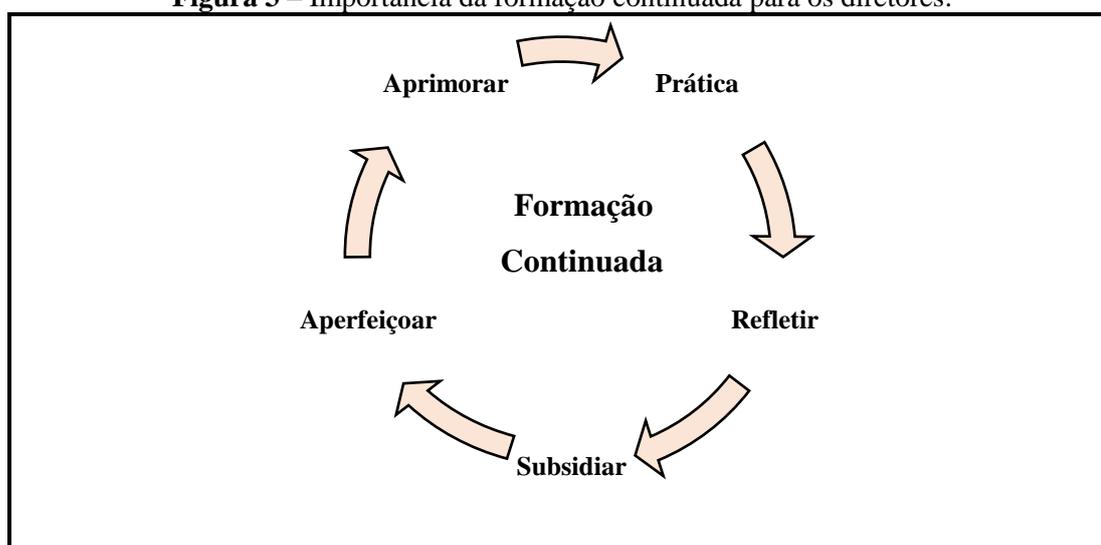
A formação continuada é apontada como uma solução importante para os desafios da profissão, ao permitir que os diretores se aprimorem e se atualizem. Os processos formativos devem envolver busca constante por novos saberes, aquisição de novas habilidades, atualização de conhecimentos e reflexão da prática.

A prática encontra-se no centro da discussão sobre profissionalização. Juntamente com os conhecimentos especializados adquiridos ao longo de uma formação considerada de alto

nível, constitui o apoio para o trabalho do profissional. Os profissionais precisam autoformar-se por diferentes meios. Nesse sentido, “Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2014, p. 249).

A Figura 3 destaca as palavras que representam a importância da formação continuada para os diretores participantes do estudo.

Figura 3 – Importância da formação continuada para os diretores.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao se considerar as narrativas sobre a relevância da formação continuada para os diretores, apresenta-se a seguir o registro das temáticas encontradas nos diários:

A importância é elevada, pois somente assim podemos subsidiar a prática com conhecimentos e saberes (DIÁRIO A).

Todos os cursos que realizei contribuíram para o meu aperfeiçoamento profissional, que facilitaram minha prática como diretora escolar (DIÁRIO H).

A formação continuada sempre vem para contribuir e facilitar, pois cada vez que estudamos nos leva a refletir cada vez mais em nossas práticas, o conhecimento nunca é demais (DIÁRIO B).

Potencializa a criação de espaços colaborativos de compartilhamento de conhecimento, experiências e dificuldades, que propicia reflexões individuais e críticas coletivas que estimulam a autonomia, a proatividade, o estímulo em buscar formação para o aprimoramento profissional (DIÁRIO G).

Criar espaços colaborativos de formação e que permitam a troca de experiências apresenta-se na narrativa do Diário G como uma ação que permite a reflexão do profissional.

Fullan e Hargreaves (2000) destacam que os professores podem aprender entre si e que devem ser oferecidas oportunidades para essas trocas, que beneficiam o desenvolvimento profissional.

4.3.3 Contribuição da Formação Continuada para a Atuação do Diretor do PEI

Os diretores iniciantes que participaram da pesquisa registraram em seus diários as contribuições da formação continuada. A principal contribuição dos encontros formativos, segundo os diretores, seriam as trocas de experiências entre os pares. É possível afirmar que esse compartilhamento de experiências e conhecimentos é de suma importância para a formação continuada (SÃO PAULO, 2021), contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos gestores e para a melhoria da qualidade da gestão educacional. No diário D, encontra-se uma contribuição sobre a importância da troca de experiências e boas práticas nos encontros de formação:

As maiores contribuições nas formações continuadas são as replicabilidades de boas práticas, ouvir e analisar o que deu certo em outra unidade escolar amplia o repertório de metodologias, ações e estratégias que podemos utilizar na solução de problemas ou na melhoria do desenvolvimento educacional (DIÁRIO D).

Fullan e Hargreaves (2000) defendem a aprendizagem entre pares, ou seja, enfatizam a troca de experiências como importante estratégia de melhoria da prática. A colaboração entre os pares permite que aprendam entre si, compartilhando experiências, desafios e soluções, o que pode levar a escola a atingir melhores resultados.

A troca de experiências e boas práticas favorece que o diretor se beneficie do conhecimento e da experiência de seus pares, ampliando seu repertório de estratégias de gestão. Ao compartilhar desafios e soluções, os gestores podem encontrar apoio e inspiração uns nos outros, fortalecendo a capacidade de enfrentamento de problemas comuns da gestão escolar. André (2016) apresenta a importância da troca de experiências entre os pares para que “cada um possa aprender com o outro, valorizando a diversidade de opiniões, de pontos de vista, de conhecimentos e de práticas” (ANDRÉ, 2016, p. 32).

André (2016) esclarece que quando se trata de formação dos professores, o foco se volta para o processo e o motivo da formação e seu público alvo são relegados a segundo plano. O

Diário D registra um comentário quanto às contribuições dos encontros de formação voltados aos diretores do PEI:

A formação continuada é fundamental para obtenção do domínio do modelo pedagógico e modelo de gestão, mas as formações que mais fundamentaram minhas facilidades foram baseadas em estudos e pesquisas autônomas, pois as formações continuadas oferecidas pela SEDUC (EFAPE) ou pela Diretoria de Ensino são formações pontuais e de curta duração. Acredito que qualquer processo formativo gera ou promove contribuição, mas muitas vezes, o sentimento de não saber o que fazer perdura, pois as formações geralmente ocorrem quando já se iniciou a atividade ou ação na escola e, diversas vezes, temos que refazer todo o planejamento para corrigir e/ou adequar às orientações recebidas (DIÁRIO D).

Nos anos 1980, conforme Oliveira e Rosar (2010), surgiu um novo perfil para o diretor escolar, que implicou mudanças na formação do profissional. Inicialmente, a formação do diretor era baseada em conteúdos técnicos administrativos que prevaleciam sobre os demais assuntos. Porém, atualmente, os diretores escolares não querem apenas ações de formação continuada que pouco agregam ao trabalho cotidiano ou que se encontram centradas tão somente em questões administrativas. Fullan (2009) afirma que:

A aprendizagem profissional não diz respeito a *workshops* e cursos, ou mesmo a satisfazer padrões elevados e modelos de qualificação. Se bem feitas, todas essas contribuições serão importantes, mas representam apenas uma parte da solução, digamos, 30%. Os outros 70% dizem respeito a se os professores têm aprendido a cada dia, se aperfeiçoam o seu trabalho contínua e coletivamente. O desenvolvimento de hábitos de aprendizagem só pode ocorrer se eles aparecerem dia após dia (FULLAN, 2009, p. 254).

Nesse sentido, ao se pensar em possíveis mudanças na formação continuada, cabe apontar que o formador deve atuar como articulador de reflexões, e não somente como transmissor de conhecimento. É importante que considere os conhecimentos e as experiências dos profissionais, criando condições para a reflexão sobre a prática.

Em 2023, durante a formação destinada ao Programa de Ação, ao tratar inicialmente da base teórica do modelo pedagógico e do modelo de gestão do Programa de Ensino Integral, o olhar já foi diferente e mesmo tratando-se do mesmo assunto e mesma base teórica foi possível enxergar e realizar novos entendimentos, bem como estabelecer relações com as ações escolares já vivenciadas. Cada vez que falamos de uma mesma estratégia, documentos ou modelo do PEI aprendo algo novo (DIÁRIO G).

Acredito que repensar a formação continuada é estabelecer e escolher novos aprendizados para o aprimoramento profissional e pessoal, já que um está diretamente ligado ao outro (DIÁRIO D).

Percebe-se que o processo de formação continuada exige planejamento por sua complexidade. “Sendo assim, é necessário que o formador sempre tenha um planejamento do

processo de formação que realizará” (SÃO PAULO, 2021, p. 41). É necessário apresentar os objetivos esperados, escolher conteúdos conforme os objetivos propostos e prever estratégias adequadas. Também é necessário encontrar materiais de apoio coerentes, conceber que possam ser realizadas intervenções e verificar os conhecimentos prévios. Deve-se considerar, ainda, as práticas dos diretores, fazer proposição de possíveis ajustes, registrar as aprendizagens e, por fim, avaliar todo o processo (SÃO PAULO, 2021).

No Diário H, há um relato sobre a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional:

A formação continuada contribui para o meu desenvolvimento profissional e ajuda na busca da excelência em gestão. Tornando-me mais preparada para comandar a equipe escolar e contribuindo com a melhoria da qualidade da educação e do ensino (DIÁRIO H).

Já no Diário A, encontra-se uma narrativa que demonstra que os encontros, embora denominados formativos, apresentam-se como forma de cobrança de documentos e prazos:

Em suma, as contribuições são mínimas enquanto que as reflexões se tornam inúmeras, as formações estão centradas em prazos e cobranças de entregas de documentos, geralmente precedidos de como fazê-los (DIÁRIO A).

O Diário A cita que “a formação continuada é informativa e nem sempre contribui para facilitar a prática”. É importante ressaltar a posição de Paro (2015) sobre a formação continuada que se mostra distante dos problemas que os diretores enfrentam no cotidiano da função: “a chamada formação continuada dos gestores não deve bastar em palestras ou cursos oferecidos aos diretores, fora de seu contexto e de sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia” (PARO, 2015, p. 113).

Com base na narrativa seguinte, percebe-se que o diretor não se encontra satisfeito com encontros ditos formativos, em que predominam a apresentação de documentos e orientações que já são do seu conhecimento, que tomam um tempo valioso para o cumprimento da sua agenda e da rotina do trabalho:

Em alguns momentos sim, mas no geral as formações versam sobre um ponto específico do PEI, como por exemplo: plano de ação, enquanto as dificuldades versam sobre o excesso de demandas administrativas aliadas às demandas pedagógicas e, nesses casos, as formações de orientações que já temos domínio acabam retirando da agenda 8 horas semanais importantes para o cumprimento de atividades e ações na unidade escolar, gerando mais sobrecarga e dificuldade na conciliação de horários do diretor de escola (DIÁRIO D).

Percebe-se, ainda, que as trocas de experiências ou de boas práticas nos encontros formativos representam um importante apoio para os diretores e, ainda, contribuem para a reflexão e a melhoria da prática do gestor escolar, como se pode constatar nas narrativas seguintes:

[...] a possibilidade de debater e discutir ideias, ações e atividades possibilita uma maior reflexão sobre nossa prática e uma reavaliação das ações que realizamos cotidianamente. Nos momentos de formação pela Diretoria de Ensino, os momentos que sempre destaco e que proporcionam maiores reflexões e aprendizados estão nos momentos de replicabilidade de boas práticas, na qual outras escolas apresentam suas atividades e promovem a nossa reflexão acerca de nossas ações no cotidiano escolar (DIÁRIO D).

Infelizmente, não sinto que a formação continuada possa colaborar, acredito que formações sobre replicabilidade possam ser de maior valia (DIÁRIO A).

Na opinião de Imbernón (2010), uma formação com ares de inovação não deveria partir apenas dos especialistas e formadores, mas da realidade vinda da reflexão prático-teórica do próprio fazer na escola. As instituições devem fazer parte do foco da formação continuada e os gestores devem ser os protagonistas na ação. André (2016) comenta que não basta repensar a estrutura dos espaços formativos, é preciso efetivar novos processos de formação, que repensem as formas e metodologias.

O Diário F aponta a importância da formação continuada para o diretor. Considera que o sucesso na aprendizagem dos estudantes depende desse processo formativo e ressalta que os conceitos e ideias apresentados devem ser possíveis de serem colocados em prática:

Considero que as formações continuadas trazem subsídios para o meu aprimoramento na gestão escolar, oferecendo conceitos e ideias práticas factíveis para que ocorra o sucesso da aprendizagem na escola (DIÁRIO F).

Imbernón (2010, p. 48) comenta que as atuais alternativas de formação continuada passam por uma transformação:

Uma formação mais dialógica, participativa e ligada às cidades ou às instituições educacionais e a projetos de inovação, menos individualista, *standard* e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e também entre todos aqueles que têm algo a dizer e algo a contribuir com a pessoa que aprende (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Segundo Imbernón (2010) a formação continuada deve ter foco em cinco grandes ideias: (1) reflexão prático-teórica, que permite que o profissional faça uma análise da sua prática mediante a sua realidade educacional e social; (2) troca de experiências, permitindo a que a reflexão aconteça entre os pares, possibilitando uma comunicação efetiva; (3) união da

formação em um projeto de trabalho; (4) formação como arma da crítica contra práticas laborais negativas (hierarquia, sexismo, proletarização, individualismo, exclusão e intolerância); (5) desenvolvimento profissional da instituição educacional por meio do trabalho colaborativo, com reconhecimento de uma escola constituída por todos e com a intenção de transformação da prática, saindo de uma prática isolada para uma inovadora.

4.3.4 Formação Continuada Oferecida pela SEDUC e pela Diretoria de Ensino.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) apresenta aos diretores do PEI a formação continuada no modelo presencial, por meio de encontros formativos, cursos e orientações técnicas e ou à distância, por meio de cursos na EFAPE, formações *on-line* ou por aplicativos próprios para videoconferências (SÃO PAULO, 2021). No Diário A, encontramos um posicionamento sobre essa questão:

Como estive presente na implementação do Programa em 2013, naquele momento as formações eram pontuais, algumas ocorreram na SEDUC. Quando assumi a função de diretor tinha esse embasamento, contudo a formação está centrada em cursos da EFAPE e reuniões da Diretoria de Ensino, sem troca de experiências dentro de uma dinâmica ativa, apenas transmissão de como funciona e a forma de preenchimento dos documentos, denominados de instrumentos do Programa (DIÁRIO A).

O comentário do diário D informa as modalidades de oferta de cursos:

As oportunidades de formação continuada se encontram nos cursos da EFAPE (100% *on-line*) e formações por meio de Orientações Técnicas ou convocações pela Diretoria de Ensino, que geralmente são presenciais (DIÁRIO D).

Conforme citado no Diário F, “O CMSP também é muito importante no que diz respeito aos cursos e à formação para o aprimoramento na função de diretor nas Escolas de Ensino Integral”. Essa plataforma de transmissão de conteúdos por meio de canal digital aberto foi criada com o intuito de apoiar a formação dos profissionais da rede pública de ensino de São Paulo.

O Diário D aponta que os encontros formativos ofertados pela “SEDUC (EFAPE) ou pela Diretoria de Ensino são formações pontuais e de curta duração”. Nesse sentido, temos as narrativas a seguir:

[...] A formação está centrada em cursos da EFAPE e reuniões na Diretoria de Ensino, sem trocas de experiências dentro de uma dinâmica ativa, apenas transmissão de como

funciona e a forma de preenchimento de documentos, denominados instrumentos do Programa (DIÁRIO A).

Recebi formação da Diretoria de Ensino sobre alguns pontos apresentados, mas a maior parte da construção do conhecimento e da organização escolar foi adquirida na prática ou em conversas autônomas com outros gestores de escolas do PEI (DIÁRIO D).

Os diretores apontam para formações de curta duração, centradas na transmissão de informações em questões documentais do Programa e da Secretaria Estadual de Educação.

Imbérnon (2009) ressalta que a formação deve estar voltada para as situações reais e problemáticas existentes na escola, mas comenta que não acontecem dessa forma, prevalecendo uma formação com caráter de transmissão, descontextualizada, longe dos problemas da prática do professor e do contexto educacional.

4.4 CATEGORIA 2: A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO

4.4.1 Espaços e Tempos para a Formação em Serviço

No Programa Ensino Integral, o diretor não participa dos encontros de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG) e dificilmente consegue participar de três encontros semanais de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área (ATPCA), que geralmente acontecem três vezes por semana, sendo uma hora aula para cada área do conhecimento: Linguagens, Humanas Ciências da Natureza e Matemática. Esses encontros têm a participação de professores e coordenadores. No horário do ATPCG, o diretor fica responsável pelos estudantes nos encontros dos Clubes Juvenis, atividade que faz parte das atribuições do gestor escolar do PEI.

Mostra-se preocupante a ausência do diretor nos processos formativos realizados na escola em horário de serviço. Nesse contexto, no Diário B, percebe-se o desapontamento do diretor escolar: “Devido aos clubes juvenis, ficar de fora das ATPCs e não conseguir acompanhar o pedagógico, nesse momento tem sido muito frustrante” (DIÁRIO B).

Os dados obtidos destacam a importância de se abordar a participação do diretor na formação de professores e coordenadores e o sentimento de frustração por não participar desses

momentos. Espera-se, portanto, que em breve a situação da formação continuada em serviço do diretor possa ser revista pelas diretorias de ensino e pela SEDUC.

Imbérnon (2011) afirma que a escola é espaço prioritário, quando se trata de formação:

Um elemento básico da formação centrada na escola é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional: entende-se como a criação de “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de alunos e alunas (IMBERNÓN, 2011, p. 91).

Assim como outros autores, Larossa (2019) também concebe a escola como lugar do estudo:

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce o seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos (LAROSSA, 2019, p. 27).

A escola, como lugar de seu ofício, também é o local onde o diretor deveria realizar sua formação continuada. O que se constata é que os diretores não encontram tempo e espaço para as ações de formação durante o horário de trabalho e buscam oportunidades de formação fora do ambiente escolar, conforme a narrativa na sequência:

No geral, a formação continuada para diretor do PEI no ambiente escolar é praticamente impossível. Aponto que os poucos momentos que utilizo para formação são referentes às publicações novas de legislações e/ou informes destinados à elaboração ou execução de alguma demanda solicitada pela SEDUC ou pela Diretoria de Ensino, ou ainda para execução do PIAF, mas muitas ações como leitura ou filmes, acabo realizando fora do horário de trabalho. As formações que realizo para construção do PIAF realizo fora do horário de trabalho, a construção do portfólio que realizo sobre as ações da direção escolar também vem sendo elaborada fora do horário de trabalho (DIÁRIO D).

Esses dados são preocupantes devido à importância da formação continuada, que é essencial para o desenvolvimento profissional. Embora se sintam prejudicados ou a entendam como uma necessidade urgente para o aprimoramento profissional, os diretores não encontram tempos e espaços para a formação em serviço e, muitas vezes, nem fora do ambiente escolar.

Cotidianamente sinto a necessidade de me aperfeiçoar cada vez mais, mas ainda tenho dificuldades em encontrar tempo (principalmente no horário de trabalho) para realizar plenamente a formação continuada (DIÁRIO D).

Infelizmente, na rotina de trabalho diário, embora planejada e presente na agenda, não há tempo para formação. A formação dentro das 40 horas semanais de trabalho está

totalmente prejudicada. Estamos sempre sendo provocados, porém sem tempo para tal (DIÁRIO A).

Atualmente não estou conseguindo tempo para a minha formação (DIÁRIO C).

Com todas as demandas de uma escola de Ensino Integral, principalmente burocráticas, fica difícil precisar quanto tempo eu dedico exclusivamente à minha formação em serviço (DIÁRIO F).

As angústias se direcionam aos trabalhos burocráticos, onde quase nem sobra tempo para o aprimoramento profissional do gestor (DIÁRIO F).

Percebe-se que o profissional reconhece a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional e vivencia sentimentos de prejuízo e angústia por não conseguir tempo para a formação em serviço.

As narrativas indicam, de maneira preocupante, a percepção dos diretores escolares sobre o pouco ou inexistente tempo e espaço destinado à formação em serviço, configurando-se em uma pauta urgente para discussão. Prevalece uma rotina sobrecarregada por demandas diversas. Percebem que se encontram diante de uma necessidade, ao terem consciência de que a formação pode impactar na sua prática profissional, mas não encontram tempo nem espaço para essa formação, que por vezes não está prevista na agenda, ou se está, não pode ser realizada devido a uma rotina de trabalho considerada estafante, que supõe que o diretor consegue realizar todas as suas tarefas ao mesmo tempo.

Não tenho espaços para a formação em serviço na minha rotina de trabalho, devido à sobrecarga de trabalho. Nas 40 horas semanais de trabalho não consigo me dedicar à formação de serviço, a formação é sempre fora do horário de trabalho (DIÁRIO H).

Na maioria das vezes trago serviço para casa e estudo em casa da forma que dá. Poucos espaços, por mais que eu programe na minha agenda os horários para estudos e formação, a prática diária dentro de uma escola nos engole (DIÁRIO G).

O principal sentimento consiste no querer ser melhor e contribuir com a sua escola, e muitas vezes você perceber que você se encontra envolvido em demandas burocráticas e cotidianas e principalmente de “resolver problemas”, se esquecendo que você também é um profissional e que precisa investir em conhecimento (DIÁRIO A).

Os Clubes Juvenis são grupos temáticos, criados e organizados pelos estudantes, com o apoio dos professores e dos diretores. O clube juvenil tem por objetivo oferecer oportunidades de transformação dos estudantes em jovens protagonistas e conta com a atuação protagonista sênior do diretor para deflagrar mudanças nas ações dos adolescentes e jovens. Espera-se que essa atuação seja de autonomia, liberdade e compromisso. O diretor deve atuar como líder, organizando, apoiando e como coautor participativo dos encontros (SÃO PAULO, 2021).

As ações de acompanhamento do clube juvenil também é um grande dificultador, pois impede o acompanhamento formativo e a presença do diretor de escola nos momentos de ATPCG (DIÁRIO D).

Quase nenhum espaço, pois as demandas e acompanhamentos ocupam todo o horário de trabalho e, ao contrário dos docentes e coordenação que possuem ATPCG e ATPA, os cargos de diretor de escola e coordenador de organização escolar não possuem esses momentos por serem responsáveis pelo clube juvenil (DIÁRIO D).

Os dados da pesquisa corroboram o que afirmam Barbosa e Placco (2019), no sentido de compreender que o diretor escolar atua diretamente com os estudantes nos clubes juvenis. Argumenta-se contrariamente quanto a uma possível intervenção limitada do diretor, a fim de somente “verificar o que eles precisam para o desenvolvimento das atividades e como conselheiro, quando solicitado pelos alunos” (BARBOSA E PLACCO, 2019, p. 33).

Consoante aos documentos orientadores do Programa, para os clubes juvenis alcançarem os seus objetivos torna-se necessário que exista um planejamento prévio. São necessárias reuniões periódicas para alinhamento das ações e tempo previsto na agenda para a organização das atividades, dos materiais e documentos. Existem as assembleias gerais de estudantes, os encontros formativos agendados para tratar do protagonismo juvenil e assuntos relevantes para os clubes juvenis e estudantes. Cabe ao gestor do PEI formar os estudantes, acompanhar e monitorar as ações dos clubes juvenis, verificando se os objetivos e metas previstos estão sendo alcançados (SÃO PAULO, 2021).

Além dessas, o diretor tem atribuições específicas voltadas aos clubes juvenis:

- Orientar os estudantes, com apoio dos jovens acolhedores, sobre o que são Clubes Juvenis e como participar deles;
- Analisar os projetos de clubes apresentados pelos estudantes, e validar os projetos aprovados;
- Organizar as inscrições;
- Definir as listas de inscrições de cada clube;
- Confirmar a criação de cada clube a partir do resultado das inscrições;
- Divulgar a lista de Clubes Juvenis, seguindo os critérios estabelecidos;
- Apoiar a estruturação dos clubes e orientar a elaboração dos Planos de Ação do Clube Juvenil;
- Realizar reuniões periódicas com os presidentes dos clubes juvenis, para orientar quanto a sua organização, monitoramento e avaliação (SÃO PAULO, 2021, p. 19).

O sucesso dos encontros depende da atuação do diretor escolar. Podem existir outras situações envolvendo os clubes juvenis, não tratadas neste estudo, como, por exemplo: a questão das interações entre os estudantes durante os encontros, aporte financeiro para apoio das atividades, poucos funcionários para auxiliar o diretor, entre outros.

Demo (2009) trata o estudo como um direito do professor para a sua formação permanente: “como lidam com conhecimento, estão tanto mais expostos ao envelhecimento precoce, já que o conhecimento, ao mesmo tempo, renova e envelhece a tudo que toca” (DEMO, 2009, p. 63) e apresenta uma importante reflexão sobre a constante exigência do mercado de trabalho na atualização do profissional:

Do ponto de vista da educação, o olhar do mercado faz parte, mas não é a melhor parte. Trata-se muito mais do direito de estudar para a vida, como estratégia de renovação constante da profissão, alimento incessante do saber pensar. Esta atividade deve ocorrer durante o tempo de trabalho, porque é trabalho. Não é preciso descartar oportunidades fora do trabalho (nas férias, fins de semana, à noite), mas o correto é realizar como componente natural da vida de trabalho (DEMO, 2009, p. 63 e 64).

Destaca-se que a formação continuada deve ser vista como direito fundamental para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A seguir, será detalhada a categoria necessidades formativas.

4.5 CATEGORIA 3: NECESSIDADES FORMATIVAS

O diretor escolar é responsável por gerenciar as operações diárias da escola. Monitora o planejamento e a programação das aulas, a organização do horário escolar, a distribuição de recursos e materiais educacionais, bem como a manutenção das instalações físicas da escola, além de desempenhar um papel importante na interação com os pais e a comunidade, fornecendo informações sobre o progresso acadêmico e comportamental dos estudantes, organizando reuniões e eventos escolares.

Observa-se nas reflexões trazidas nos diários que, na organização dos encontros formativos, é necessário ir além das informações pertinentes ao Programa. A formação continuada deve apoiar o desenvolvimento da prática, trazendo confiança e segurança para realizar as atividades cotidianas. Para tanto, é preciso considerar as necessidades formativas diagnosticadas previamente, pois só assim será possível alcançar os resultados previstos no PEI (SÃO PAULO, 2021).

4.5.1 Necessidades Formativas Apontadas nos Diários Reflexivos

As necessidades formativas apontadas pelos diretores de escola iniciantes encontram-se ora expressas literalmente, ora expressas entre linhas. Apresentam-se nos diários uma diversidade de necessidades formativas, principalmente aquelas voltadas aos documentos do Programa e à gestão de pessoas e de tempo.

Um exemplo dessa diversidade encontra-se no Diário D, que aponta para a necessidade de se aprender a elaborar planilhas em *Excel* para facilitar o monitoramento e o acompanhamento das ações escolares dirigidas ao controle da frequência e das habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

Ainda no Diário D, são elencadas outras necessidades formativas. Reconhece-se que os diretores desempenham inúmeras atribuições, que têm exigido desses profissionais uma gama enorme de conhecimentos, voltados para várias áreas de atuação. No Diário D encontra-se um desabafo sobre o sentimento de solidão enfrentado pelo diretor escolar diante das inúmeras demandas e a necessidade de uma gama de conhecimentos para o exercício da função:

Tenho necessidades formativas que versam sobre questões administrativas, como elaboração adequada de formulários de pagamento de gratificações do PEI, sobre estratégias e recursos de garantia da frequência escolar no programa (devido à extensão do horário); elaboração de planilhas em *Excel* que facilitem o monitoramento e acompanhamento das ações escolares como habilidades, frequência dos estudantes, etc.; uso dos recursos tecnológicos já que somente professores participam de tais formações. Como diretora de escola devo conhecer um pouco de tudo, mas a demanda burocrática, o atendimento pedagógico, o apoio aos estudantes, o atendimento administrativo, a execução de ações específicas da direção fazem com que o papel do gestor seja imenso, árduo e, principalmente, solitário (DIÁRIO D).

O Diário D traz uma solicitação importante para as Diretorias de Ensino e a SEDUC: “liberação da participação do diretor de escola no ATPCG” (momento formativo em que o diretor está cuidando dos clubes juvenis).

Em outro momento, verifica-se que as necessidades formativas são de cunho pessoal, ou seja, cada profissional aponta para uma necessidade em específico. Para essa questão, o documento orientador da SEDUC apresenta a seguinte informação:

Na esfera regional, a Diretoria de Ensino ocupa um lugar central na formação da equipe escolar, pois conhece melhor a realidade de cada escola; dessa forma, é capaz de realizar um diagnóstico mais preciso das necessidades formativas e atendê-las de maneira mais rápida e adequada em cursos, orientações técnicas, videoaulas, participação e ATPC ou outros meios (SÃO PAULO, 2021, p. 42).

No PEI cada profissional deve organizar o seu Programa de Ação, um documento utilizado para a avaliação 360° ao fim do ano letivo. Todos os profissionais são avaliados, considerando-se o desempenho nas atribuições inerentes e o desenvolvimento das competências esperadas dos docentes e diretores no Programa. São analisados o comprometimento com o Programa, o registro das ausências e o cumprimento das ações elencadas no Programa de Ação (SÃO PAULO, 2021). Para tanto, é necessário que o profissional apresente registros de evidências, necessidade formativa apresentada no Diário E. Outra necessidade apontada refere-se aos planos do PEI: “As principais necessidades são sobre os planos, pois são diversos e muito parecidos” (Diário B).

O modelo de gestão das escolas do Programa adota diversos documentos e instrumentos que estão em consonância com a metodologia, os valores e as premissas propostas para o PEI. São eles: Plano de Ação, Programa de Ação, Guia de Aprendizagem, Agenda Bimestral, Agenda do Profissional, Plano de Gestão Quadrienal e Proposta Pedagógica.

Esses documentos e instrumentos estão alinhados com o planejamento e a prática dos educadores, com vistas aos resultados educacionais e a desenvolvimento do modelo pedagógico. Os diretores escolares iniciantes apresentam dúvidas quanto ao preenchimento e ao uso desses planos, documentos, agendas e programas, demandando ações de formação voltadas para apoio ao profissional.

Imbernón (2009) comenta que a formação deve ter como base as situações problemáticas que envolvem questões práticas e respondem às necessidades apresentadas pelas escolas.

Torna-se essencial que as Diretorias de Ensino e a SEDUC repensem os processos formativos e que sejam consideradas as necessidades formativas dos diretores escolares, que são muitas e não vêm sendo atendidas nos modelos atuais de formação continuada oferecidos.

4.6 EXPLORANDO PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE INTEGRADA DE PESQUISA

Após leitura e análise dos resultados, foram elaborados quadros com elementos da literatura, dos questionários e dos diários, permitindo uma análise interpretativa das fontes e um olhar voltado para o *corpus* da pesquisa.

Foi elaborado um quadro para cada um dos temas: (1) Relevância da formação continuada para os diretores; (2) Registro reflexivo; (3) Troca de experiências; (4) Desafios; (5) Formação continuada; (6) Necessidades formativas e (7) Formação em serviço.

O primeiro tema tratado é a relevância da formação continuada para os diretores escolares, cujos dados são apresentados no Quadro 18.

Quadro 18 – Tema: Relevância da formação continuada para os diretores.

Literatura	<p>Na pesquisa de Val (2021) foram registradas evidências da importância da formação continuada para a melhoria dos processos e para a gestão de pessoas. Há preocupação com os processos formativos, conforme depoimentos dos entrevistados.</p> <p>Santos e Franco (2020) apontam indicadores que evidenciam a relevância da formação continuada para os diretores, considerando a complexidade da função que exige constantes atualizações frente às mudanças.</p> <p>Nos estudos de Caputi (2022) ficaram evidentes as contribuições da formação continuada para o exercício profissional.</p>
Questionário	<p>82,4% dos diretores, acreditam que a formação continuada pode melhorar a prática. 64,7% dizem que as experiências de formação continuada contribuem para a prática. 58,8% dos diretores escolares acreditam que a EFAPE é um importante apoio para o desenvolvimento profissional.</p>
Diário	<p>A formação continuada é de grande relevância para todo profissional, pois o conhecimento não se esgota. Em um mundo de constantes mudanças e vivendo uma grande revolução tecnológica, a formação contínua embasa e qualifica cada vez mais o profissional. Nesse sentido, sinto-me fortalecida na prática do meu trabalho com os conhecimentos adquiridos através da formação continuada (DIÁRIO F).</p> <p>Todos os cursos que realizei contribuíram para o meu aperfeiçoamento profissional, facilitaram minha prática como diretora escolar (DIÁRIO H)</p> <p>A formação continuada é fundamental para obtenção do domínio do modelo pedagógico e modelo de gestão, mas as formações que mais fundamentaram minhas facilidades foram baseadas em estudos e pesquisas autônomas, pois as formações continuadas oferecidas pela SEDUC (EFAPE) ou pela Diretoria de Ensino são formações pontuais e de curta duração. A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional do diretor e de qualquer profissional na unidade escolar (DIÁRIO D).</p> <p>É nítido que a formação continuada vem a contribuir cada vez mais para a minha formação como pessoa e como profissional (DIÁRIO B)</p> <p>Sempre podemos melhorar e as formações colaboram para minha atuação (DIÁRIO C).</p>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os resultados deste estudo apontam que os diretores reconhecem a importância da formação continuada. Dentre as contribuições dos processos formativos, são percebidas pelos diretores formação como pessoa e como profissional, melhoria na prática, essencial para o desenvolvimento profissional, impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Caputi (2022) descreve que, nas entrevistas que realizou em seu estudo, os diretores destacaram de modo unânime as contribuições da formação continuada para a prática. Esse dado revelou “a complexidade presente na elaboração da formação continuada, porque a

dinâmica da escola faz emergir novos desafios e novas demandas ao diretor, tudo no contexto de uma sociedade que continuamente se transforma” (p.121).

O autor comenta que o diretor escolar necessita de uma formação abrangente, pois atua em diversas dimensões da gestão e também em diferentes segmentos da escola. Para os participantes de sua pesquisa, a formação continuada precisa estar relacionada aos saberes necessários para o trabalho (CAPUTI, 2022).

Os estudos de Caputi (2022) demonstram que os saberes necessários para o profissional desenvolver o seu trabalho são variados e que os processos formativos devem mobilizá-los, passando por questões importantes da gestão escolar:

- Gestão pedagógica: para promover intencionalmente a formação e aprendizagens dos educandos;
- Gestão de pessoas: para possibilitar a superação do fazer limitado a administração de recursos materiais;
- Gestão administrativa: para alcançar os objetivos de melhoria da interação escola/comunidade, da organização dos registros e documentação escolar, da utilização das instalações e equipamentos, da preservação do patrimônio escolar, da captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros;
- Gestão da cultura organizacional da escola: para potencializar as especificidades de cada escola, pois a cultura organizacional é o que distingue uma escola das demais;
- Gestão do cotidiano escolar: para ampliar a capacidade de análise do cotidiano (a realidade não planejada, as situações emergentes);
- Gestão democrática e participativa: para qualificar a liderança e a coletividade expressa na atuação dos colegiados (conselhos, reuniões, assembleias) (CAPUTI, 2022, p. 136).

Caputi (2022) ressalva que a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos educacionais, partindo das questões vivenciadas na atuação do gestor escolar. Seus estudos ainda revelam fragilidades nos processos formativos ao tratar da dimensão pedagógica. Lück (2009) afirma que a gestão pedagógica é uma dimensão importante da gestão escolar. Nesse sentido, segundo Val (2021, p. 89) "A formação do gestor escolar é essencial para que as escolas alcancem resultados significativos na aprendizagem dos alunos”.

O diretor escolar deve atuar para promover a aprendizagem dos estudantes. A dimensão pedagógica “constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem” (LÜCK,

2009, p. 95). As investigações de Caputi (2022) mostram a importância de se reconhecer a realidade e escutar os diretores, para que os processos formativos se aproximem de sua realidade profissional.

De acordo com Francisco (2020, p. 31), as necessidades de formação são específicas para cada diretor escolar, e a formação continuada deve considerar as necessidades dos gestores e criar condições para que possam tomar decisões. Portanto, deve mobilizar competências que ajudem na resolução dos problemas cotidianos da gestão.

No Diário G (2023), o diretor aponta que as ações formativas dão suporte para as suas ações:

As formações dão suporte para que as ações escolares sejam elaboradas, desenvolvidas e avaliadas de forma a redirecionar o trabalho no PEI. Estimula novos aprendizados, a replicar algo novo, testar uma nova prática. Auxilia no domínio da minha atuação profissional, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la (DIÁRIO G, 2023).

Autores como Benga (2021) e Leitão (2020) utilizaram-se do registro escrito como instrumento de pesquisa. Benga (2021) recorreu ao portfólio e, em seus estudos com diretores escolares iniciantes, demonstrou a contribuição e a potencialidade do registro para a prática reflexiva do diretor escolar. Comenta que uma das participantes do estudo revelou que “passou por um processo de reencontro consigo mesma, de reconstituição como gestora escolar” (BENGA, 2021, p. 96).

No presente estudo, as narrativas dos diários também foram reveladoras e confirmam a possibilidade de reflexão do diretor escolar sobre formação continuada, aprendizagens ao longo da carreira, estilo de gestão, desafios e necessidades formativas, conforme se encontram nos registros.

Os resultados dos estudos de Leitão (2020) demonstraram que o tempo disponibilizado com as ações formativas pessoais e da equipe ficaram em último lugar na distribuição geral do tempo; portanto, apresentou baixo percentual.

Alarcão (2001) comenta que, diante de tantas mudanças, instabilidades e incertezas vivenciadas na atualidade, torna-se necessário repensar a prática para conseguir atuar diante de cada nova situação. Assim, torna-se importante que as pessoas sejam incentivadas e mobilizadas a participar, dialogar, refletir, agir e experimentar.

Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, é formada pelo pensamento e pela prática reflexiva. Esclarece que, no contexto da escola, a atividade envolve as interações e a troca de experiências é relevante.

Apresentam-se no Quadro 19 as percepções dos participantes sobre pesquisas que utilizam registros escritos.

Quadro 19 – Tema: Registro reflexivo

Literatura	Com relação às contribuições e às potencialidades dos registros reflexivos, destacaram-se, nas falas dos diretores participantes, a importância do exercício da escrita reflexiva e da produção do portfólio para o processo formativo (BENGA, p. 92)																												
Questionário	<p>Faço registro das ações pedagógicas, mas não diariamente (Diretor 17).</p> <p>Demais resultados:</p> <table data-bbox="438 627 1420 851"> <tr> <td data-bbox="438 627 670 672">Agenda</td> <td data-bbox="670 627 893 672">69%</td> <td data-bbox="893 627 1117 672">Diário de bordo</td> <td data-bbox="1117 627 1420 672">31%</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Atas</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Caderno</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Planner</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Planilhas</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Fotos</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Programa de Ação</td> <td></td> </tr> </table>	Agenda	69%	Diário de bordo	31%			Atas				Caderno				Planner				Planilhas				Fotos				Programa de Ação	
Agenda	69%	Diário de bordo	31%																										
		Atas																											
		Caderno																											
		Planner																											
		Planilhas																											
		Fotos																											
		Programa de Ação																											
Diário	<p>Me ajuda na percepção das dificuldades do dia a dia e abre a possibilidade de uma análise da realidade do ensino. Me instiga a buscar, através da reflexão, soluções para facilitar nossa rotina diária e nossa busca por aprimorar nossos conhecimentos (DIÁRIO H).</p> <p>Percebi que preciso ter esse momento para reflexão e o diário trouxe isso, fez com que eu voltasse ao tempo para observar onde quero chegar e que preciso sair do automático e voltar a olhar no que é essencial e necessário para ter o menor desgaste possível. Ao revisitar o diário pude compreender a real necessidade de ter um tempo de autorreflexão, um momento de estudo focado na minha formação continuada (DIÁRIO B).</p> <p>O preenchimento do diário reflexivo me fez redigir um longo texto (no final de semana) sobre a função de “ser diretor de escola” (DIÁRIO D).</p> <p>Que já aprendi muito e muito tenho para aprender. Que preciso estar alinhada aos princípios e as premissas do PEI e, portanto, ajudar a construir de forma coletiva, democrática e participativa minhas ações com toda a comunidade escolar (DIÁRIO F).</p> <p>O diário ajudou a adotar a prática diária de escrever mais, anotar mais e isso ajudou a me organizar melhor. Pensar no que é realmente importante em nossa vida e a gestão do tempo e a gestão de pessoas continua sendo um desafio na prática educacional (DIÁRIO G).</p> <p>Preciso melhorar em muitos aspectos, principalmente na gestão do tempo e no aprendizado constante (Diário E).</p> <p>A prática reflexiva é importante e que por meio dela refletimos no tanto que fazemos e podemos compartilhar nossos aprendizados com as outras pessoas. Faz um resgate na memória de tudo que fizemos durante o dia e o quanto fomos produtivos (Diário G).</p>																												

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os estudos de Benga (2021) demonstram a importância do compartilhamento de experiências no processo formativo. Almeida (2017, p. 31) comenta que os “professores e alunos são pessoas com trajetória de vida e de formação diferenciadas”. Portanto, carregam conhecimentos, valores, saberes e sonhos que podem ser compartilhados e confrontados.

O Quadro 20 apresenta a síntese do tema Troca de experiências.

Quadro 20 – Tema: Troca de experiências.

Literatura	Os estudos de Benga (2021) demonstram que é possível aprender com o outro e aprender a partir das próprias experiências. Francisco (2020), na pesquisa realizada com diretores iniciantes da rede pública de ensino de São Paulo, afirma que é preciso valorizar a prática.
Questionário	41,2% dos diretores dizem compartilhar as boas práticas.
Diário	As maiores contribuições das formações continuadas são as replicabilidades das boas práticas, ouvir e analisar o que deu certo em outra unidade escolar amplia o repertório de metodologias, ações e estratégias que podemos utilizar na solução de problemas ou na melhoria do desenvolvimento educacional. Além disso, a possibilidade de debater e discutir ideias, ações e atividades possibilita uma maior reflexão sobre nossa prática e uma reavaliação das ações que realizamos cotidianamente (DIÁRIO D).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O presente estudo demonstra que os diretores escolares aprendem com a troca de experiências, manifestam satisfação com ações de compartilhamento de boas práticas e afirmam que, ao ouvir as experiências dos colegas, conseguem refletir sobre o próprio trabalho.

Nóvoa (2009) esclarece a importância de privilegiar um ambiente colaborativo que permita o compartilhamento de experiências exitosas e desafios que fazem parte da profissão. É importante investir em redes de trabalho coletivo que tomem por base o diálogo e a partilha, a fim de potencializar a reflexão crítica para redirecionar a prática e ações que façam da escola um ambiente participativo e democrático. Nesse aspecto, o sentimento de pertencimento e a identidade profissional são fortalecidos, pois a reflexão coletiva permite o desenvolvimento profissional.

A palavra desafio apareceu em vários momentos nos resultados desta pesquisa, possivelmente associada à complexidade da função de diretor escolar.

O desafio compreende um chamamento para qualquer modalidade de jogo ou competição, segundo o dicionário *Oxford Languages*, 2023. Representa o ato de provocar, incitando para o combate, ou um grande obstáculo para ser ultrapassado. É o ato de instigar alguém para realizar algo que, normalmente, está além de suas competências ou habilidades. Portanto, os diretores escolares são desafiados diariamente no exercício da função.

O Quadro 21, a seguir, apresenta o tema Desafios.

Quadro 21 – Tema: Desafios

Literatura	Em suas falas, os entrevistados de Aranha <i>et al.</i> (2021) revelam a complexidade do papel do diretor. Apontam a necessidade de que este profissional tenha uma formação ampla, os desafios de “articular todos os setores da escola (...) os pais, os professores e os alunos”, “a importância de contar com um colegiado”, uma vez que o trabalho do diretor “fica mais fácil se você tiver uma equipe que seja unida”.
Questionário	As demandas de ações pedagógicas e burocráticas são tão excessivas que é impossível dar conta de tudo (DIRETOR 2). Fica difícil cuidar da parte pedagógica sem poder participar dos ATPCGs (DIRETOR 12). Em uma indústria existem vários departamentos para que ela funcione. Na educação, o diretor tem que fazer todas as funções. Essa é a dificuldade para administrar uma escola (DIRETOR 14). 76,5% dos diretores escolares apontam que cuidar dos clubes juvenis é um desafio. 64,7% dos diretores disseram que acompanhar as atividades pedagógicas também é um desafio.
Diário	O maior desafio é conseguir cumprir a agenda semanal, pois são muitas demandas que surgem e quase tudo depende do diretor de escola (DIÁRIO F). Cuidar da parte financeira e prestação de contas é um desafio. O maior desafio é a gestão de pessoas, principalmente no setor público [...]. Sendo assim, penso que o foco principal está na gestão de pessoas (DIÁRIO G). Devido [à obrigação de acompanhar] aos clubes juvenis, ficar de fora dos ATPCGs e não acompanhar o pedagógico nesse momento tem sido frustrante (DIÁRIO B).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O fator tempo, em conjunto com as propostas de formação continuada, aparecem como desafio nos estudos de Nascimento *et al.* (2020). Essa questão é necessária para a formação profissional, considerando a efetivação da aprendizagem, a reflexão e as adaptações da prática no cotidiano.

Na sequência, o Quadro 22 apresenta o tema Formação Continuada.

Quadro 22 – Tema: Formação Continuada

Literatura	Os estudos de Oliveira (2021) apontam que a formação continuada foi relevante para melhorar a atuação dos diretores.
Questionário	64,7% dos diretores não estão realizando nenhum curso de formação continuada. 64,7% dos diretores disseram que utilizam a leitura para o aprimoramento da formação.
Diário	O processo de formação continuada possibilita o aperfeiçoamento profissional, apoia o desenvolvimento profissional e reforça a diversidade de estratégias e metodologias para a solução de problemas (DIÁRIO C). A formação está centrada em cursos da EFAPE e reuniões na Diretoria de Ensino, sem troca de experiências dentro de uma dinâmica ativa, apenas transmissão de como funciona e a forma de preenchimento dos documentos, denominados de instrumentos do Programa. Em suma, as contribuições são mínimas, enquanto as reflexões se tornam inúmeras. As formações estão centradas em prazos e cobranças de entregas de documentos, geralmente precedidos de como fazê-los. Estamos em constante formação, contudo, queremos formação não somente de preenchimento de documentos, queremos formação da prática cotidiana, de ouvir os colegas que estão no Programa há mais tempo sobre ações exitosas, discutir propostas que possam efetivamente melhorar a gestão (DIÁRIO A).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Aranha *et al.* (2021) encontraram evidências da importância de estimular o debate sobre o papel articulador do diretor para bem conduzir a equipe e atuar nos imprevistos e emergências. É necessário pensar num cenário de formação para os diretores, considerando os desafios constantes e inesgotáveis da profissão. Nesse quesito, torna-se essencial formar o diretor escolar para sua construção e desconstrução identitária, para que esse profissional se sinta preparado para atuar junto à sua equipe e comunidade.

Observou-se nos estudos de Aranha *et al.* (2021) as várias dimensões atribuídas ao papel do diretor, bem como os desafios inerentes à profissão:

Nesta direção, ao constatar, pela análise das informações e relatos, as várias dimensões do papel do diretor, os desafios que ele enfrenta, observamos a necessidade de diferentes aprendizagens específicas, seja na relação interpessoal para atingir a liderança com sua equipe, seja em relação ao conhecimento pedagógico, necessário para uma coordenação adequada da escola ou ainda em aspectos específicos administrativos burocráticos que também não podem ser minimizados (ARANHA *et al.*, 2021, p. 291).

Marin (2019) enfatiza que a formação continuada é uma prática social da educação que mobiliza possibilidades e saberes dos profissionais, definida como uma atividade conscientemente proposta e voltada para a mudança.

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

Segundo Tardif (2014), durante a carreira existem fases que modificam e adaptam os saberes. Os conhecimentos adquiridos pelos profissionais são processuais, progressivos e construídos ao longo da carreira.

Oliveira (2021, p. 74) afirma que o “diretor não pode fragmentar o seu trabalho, precisando compreender que as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras caminham juntas e devem estar articuladas”. O pesquisador acrescenta que a formação continuada se faz essencial se compreender as dimensões. Assim, as mudanças na 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 (OLIVEIRA, 2021, p. 75).

Leitão (2020, p. 215) corrobora a ideia anterior, ao afirmar que “a formação continuada não deve estar focada em um caráter instrucional para preparar o gestor para o desenvolvimento de tarefas”, mas deve se prolongar de modo que permita o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que serão construídas com base na aprendizagem colaborativa e reflexiva. No entendimento da autora, existe uma urgência em constatar as necessidades do trabalho diário do gestor escolar.

A pesquisa de Santos e Franco (2020) demonstra que pouco se faz pela formação dos diretores escolares, que se restringe a documentos e direcionamentos para a formação dos professores. “Parece haver um silenciamento quanto à formação deste profissional” (SANTOS; FRANCO, 2020, p. 132). A pesquisa sinaliza que é preciso estudar e refletir sobre a formação dos diretores escolares, trazendo a questão para o foco das políticas educacionais e das instituições. Os autores apontam alguns subsídios importantes encontrados na literatura para a formação inicial e continuada dos diretores escolares, mas que estão distantes de serem utilizados nas práticas formativas:

- A formação inicial do gestor deveria estar vinculada à realidade dos contextos profissionais articulando teoria e prática a partir das situações problemáticas e dos projetos das escolas.
- A formação inicial não constitui a única fonte dos saberes necessários para a gestão, os locais e as situações de trabalho têm potencial formativo, daí a importância de programas de formação para gestores iniciantes em contexto de trabalho de modo que estejam bem preparados e não aprendam por meio de tentativas de acertos e erros.
- As atividades que visam a formação continuada como cursos, oficinas, grupos de estudos e outros, necessitam compor uma proposta intencional e sistemática, desenvolvendo um programa contínuo e integrado, evitando ações segmentadas e isoladas, bem como serem acompanhados quanto ao alcance dos objetivos.
- Os programas de formação continuada deveriam prever redes colaborativas para que além do intercâmbio de experiências, pudessem contar com apoio mútuo, comunicação entre os pares, possibilidades de análise e reflexão sobre a realidade escolar e melhoria das ações educacionais.
- Os gestores devem perceber na formação continuada não só um aperfeiçoamento para o sistema educativo em geral, mas constatar benefícios em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

- A renovação da formação dos gestores precisa se opor a racionalidade técnica que com nomenclaturas e roupagens modernas tem suas bases no passado (competências, qualidade, planejamento estratégico, eficiência, eficácia...).
- Unir a formação com um projeto de inovação e mudança (SANTOS; FRANCO, p. 133, 2020).

Uma das necessidades formativas apontadas está relacionada ao Plano de Ação, instrumento estratégico para nortear o trabalho da equipe escolar atuante no PEI que tem por objetivo a busca de resultados comuns sob a liderança do diretor de escola. Outro instrumento operacional individual citado é o Programa de Ação, “que trata dos meios e processos e desdobra as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola” (MOREIRA, 2021, p. 166). Conforme Moreira (2021), esses instrumentos transferem o modelo de gestão empresarial para a escola pública.

O Quadro 23 a seguir apresenta as necessidades formativas do diretor escolar iniciante.

Quadro 23 – Tema: Necessidades Formativas do Diretor Iniciante

Literatura	Benga (2021) esclarece a importância de perceber que os diretores iniciantes apresentam necessidades diferentes daqueles considerados experientes na função.
Questionário	41,1% dos diretores têm dúvidas sobre o Plano de Ação Outras necessidades formativas apontadas no questionário: Gestão de pessoas Gestão financeira Gestão de tempo Gestão de resultados Tecnologia Habilidades emocionais Registro de evidências Motivação da equipe
Diário	Tenho necessidades formativas que versam sobre questões administrativas, como elaboração adequada de formulários de pagamento de gratificações do PEI, sobre estratégias e recursos de garantia da frequência escolar no programa (devido à extensão do horário); elaboração de planilhas em Excel que facilitem o monitoramento e acompanhamento das ações escolares como habilidades, frequência dos estudantes, etc.; uso dos recursos tecnológicos, já que somente professores participam de tais formações (DIÁRIO D) As principais necessidades são sobre os planos, pois são diversos e muito parecidos (DIÁRIO B). Atuar como modelo a ser seguido pelos estudantes e profissionais da escola requer estudo e formação constante do diretor escolar, nas três dimensões: de convivência, administrativa e pedagógica (DIÁRIO G).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A pesquisa de Jesus (2020) sobre as necessidades formativas de diretores escolares aponta para formações prontas, que não levam em consideração suas dificuldades e necessidades. São implementadas na forma de cursos rápidos e palestras descontextualizados com a realidade das escolas.

Entre os desafios do trabalho do diretor estão: saber gerir, conciliar as relações humanas com os objetivos pedagógicos e sociais, estabelecer a participação e demonstrar coerência nos processos administrativos (LIBÂNEO, 2010). A formação continuada, com foco nas necessidades do diretor, visa desenvolver os conhecimentos necessários ao exercício da função (JESUS, 2020).

Benga (2021) relata em seu estudo que a compreensão dos diretores sobre a própria prática e a de seus pares colocou em relevo suas necessidades formativas e permitiu planejar os próximos encontros. Encontros de formação intencionais, com a participação de diretores iniciantes e experientes para compartilharem suas experiências, podem oportunizar a aprendizagem mútua colaborativamente. As ações formativas devem prever o contexto de trabalho do profissional e compreender suas necessidades:

Ter presente a diversidade de necessidades e condições pode enriquecer a reflexão e orientar, com mais segurança, a formação de base e a formação continuada de docentes, as quais merecem se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil (GATTI, 2016, p. 46).

Os encontros de formação também podem favorecer o diagnóstico da situação das escolas e fazer emergir as necessidades formativas. Nascimento *et al.* (2020) acreditam que a política de formação em serviço deveria atender essas necessidades, com metas e ações planejadas do ponto de vista da escola e considerando experiências e saberes dos diretores.

Tratar da formação em serviço de diretores escolares iniciantes do PEI é um tema relevante para a composição desse estudo. Lück (2009) reforça a importância da presença do diretor na escola; porém, é necessário que o profissional desenvolva competências inerentes ao exercício da função. Além de programas especiais com temas específicos, o diretor precisa ter a oportunidade de formação continuada em serviço, já que necessita de uma gama de conhecimentos.

Uma gestão de excelência sabe identificar as demandas dos estudantes, dos docentes e das famílias. O gestor deve saber lidar com questões financeiras, saber dialogar, ouvir, acolher e tomar iniciativas de forma assertiva. Além disso, precisa planejar, acompanhar, analisar dados, propor, negociar e recalcular rotas e tomar as melhores decisões para sua equipe e seus estudantes.

A formação do gestor escolar constitui o embasamento para seu papel de liderança, frente aos desafios de gerir uma escola. Segundo dados do Censo Escolar 2021, apenas um em cada dez profissionais tem curso de formação continuada em gestão escolar.

A formação continuada no Programa Ensino Integral destaca-se como processo contínuo do aprimoramento profissional. Os profissionais do PEI devem apresentar o compromisso com o seu autodesenvolvimento e sua função (SÃO PAULO, 2021). Desta feita, apresenta-se a formação em serviço.

O Quadro 24 apresenta os dados relacionados ao tema Formação em serviço.

Quadro 24 – Tema: Formação em serviço

Literatura	A pesquisa de Francisco (2020) com diretores ingressantes da rede pública estadual mostra que um curso destinado aos iniciantes foi realizado fora do horário de serviço, devido ao volume de tarefas diárias.
Questionário	58,8% dos diretores escolares dedicam menos de uma hora por semana para a formação em serviço. 11,8% dos diretores dizem que não conseguem tempo durante a semana para a formação em serviço.
Diário	<p>Infelizmente, na rotina de trabalho diário, embora, planejada e presente na agenda, não há tempo hábil para a formação. A formação dentro das 40 horas semanais de trabalho está totalmente prejudicada. A principal impressão consiste de que como minha atuação se torna prejudicada pela ausência de formação continuada, de leitura, pesquisa e troca de experiências com os pares. O principal sentimento consiste no querer ser melhor e contribuir com a sua escola e, muitas vezes, você perceber que se encontra envolvido em demandas burocráticas e cotidianas e principalmente de “resolver problemas”, se esquecendo que você também é um profissional e que precisa investir em conhecimento (DIÁRIO A).</p> <p>As angústias se direcionam aos trabalhos burocráticos, onde quase nem sobra tempo para o aprimoramento profissional do gestor. Com todas as demandas de uma escola de Ensino Integral principalmente burocráticos, fica difícil precisar quanto tempo eu dedico exclusivamente à minha formação (DIÁRIO F).</p> <p>Quase não tenho espaço para a formação em serviço, pois as demandas e acompanhamentos ocupam todo o horário de trabalho e, ao contrário dos docentes e coordenação que possuem ATPCG e ATPA, os cargos de diretor e COE não possuem esses momentos por serem responsáveis pelos clubes juvenis. Acredito que repensar a formação continuada é estabelecer e escolher novos aprendizados para o aprimoramento profissional e pessoal, já que um está diretamente ligado ao outro. Cotidianamente, sinto a necessidade de me aperfeiçoar cada vez mais, mas ainda tenho dificuldades em encontrar tempo (principalmente no horário de trabalho) para realizar plenamente a formação continuada. Ser Diretor de Escola é possuir o rótulo de “chefe de gabinete”, ou o rótulo de quem manda e os outros fazem”, ou ainda, o rótulo da “pessoa que só fica no computador – passeando pelo mundo virtual”, mas a realidade é outra! Ser Diretor de Escola é estar sobrecarregado constantemente, é planejar TUDO e não ter tempo para executar nada (DIÁRIO D).</p>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A pesquisa de Francisco (2020) com diretores ingressantes da rede pública estadual mostra que um curso destinado aos iniciantes foi realizado fora do horário de serviço, devido ao volume de tarefas diárias. Segundo o pesquisador, os cursos deveriam ser realizados no horário de trabalho, em conformidade com as diretrizes do PEI.

Rades (2020) observou em seu estudo que no PEI há espaços para formação, porém, no caso dos diretores, o tempo que deveria ser destinado à formação do profissional é ocupado com outras atividades.

Existem espaços destinados para a formação no PEI, sejam em ATPCG ou ATPCA, mas, como já referido anteriormente, os diretores participantes desta pesquisa confirmaram não participar desses momentos, pois estão ocupados com outras funções ou com as atividades do clube juvenil. Nos demais momentos, há as reuniões de alinhamento da agenda com os diversos segmentos, atendimentos à comunidade e outras atividades que consomem as horas de trabalho diretor. Segundo Rades (2020), o aumento do trabalho burocrático foi apontado em outras pesquisas. A autora considera que “cabe aqui referendar essa questão, já que os anos vêm passando e a SEDUC ainda não reviu essas práticas” (RADES, 2020, p. 94).

Na narrativa trazida no DIÁRIO A, observa-se que o diretor apresenta dificuldades para cumprir o que prevê a Resolução SE n.º 56, de 14 de outubro de 2016, que dispõe sobre o perfil, os conhecimentos e as habilidades requeridas dos diretores de escola da rede pública de ensino de São Paulo. As ações de formação continuada em serviço devem subsidiar o diretor no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos profissionais que atuam na escola, nas dimensões da gestão escolar pedagógica, de recursos físicos e financeiros, de pessoas e de resultados de aprendizagem e ensino. (SÃO PAULO, 2016).

Embora distante no tempo, Nóvoa (1999) traz uma reflexão para esta pesquisa, ao apresentar o seguinte desafio: “Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações” (NÓVOA, 1999, p. 45). Nesse contexto, também seria necessário repensar como essa nova prática será preparada e como será a formação dos diretores para as novas tarefas.

Em se tratando do PEI e da diversidade de situações dessa realidade escolar em pauta, advoga-se a causa da formação continuada. Trata-se de uma situação que merece maior consideração dos órgãos centrais que respondem pelo ensino público estadual. Diante dos dados aqui apresentados, cabe mapear a situação dos diretores iniciantes nesse Programa e planejar ações, que, de fato, atendam às necessidades dos diretores, provendo melhores condições para que possam atuar com praticabilidade e autoconfiança e desenvolver boas práticas educativas.

Na sequência apresentam-se as considerações finais da presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as necessidades formativas e oportunidades de formação em serviço dos diretores escolares iniciantes do PEI e investigar de que maneira a formação continuada oferecida pela rede pública estadual contribui para o seu desenvolvimento profissional e para as ações formativas de sua equipe do Programa Ensino Integral.

Foram apontados os vários desafios da profissão, entre os quais o cumprimento diário da agenda, o acompanhamento pedagógico, a organização e a condução dos clubes juvenis, o fato de não participar de encontros formativos com os professores e coordenadores, de não conseguir tempo para a formação em serviço, a necessidade de organização dos planos e de manter a equipe coesa nos princípios e premissas do Programa Ensino Integral, resultando na falta de tempo para a autoformação. Percebeu-se também a dificuldade em colocar a metodologia do Programa em prática na sua integralidade. Evidenciou-se a existência de uma demanda variada de funções e tarefas, diante da qual o diretor escolar sente-se frustrado por não cumprir sua função nas diversas dimensões, sejam administrativas, pedagógicas ou financeiras.

A ausência do diretor nas ações formativas que acontecem no ambiente escolar foi relacionada como um fator preocupante. A falta de tempo e de espaços para a formação em serviço gera insegurança, frustração e prejuízo para o desenvolvimento profissional.

A formação continuada e em serviço desenvolvidas junto ao PEI geralmente acontecem via EFAPE (SEDUC-SP), Diretoria de Ensino e CMSP. Costumam ser pontuais, de curta duração e muitas vezes centradas na transmissão de informações sobre documentos do Programa, legislação, normas e procedimentos.

A formação continuada é vista pelos diretores como relevante para o desenvolvimento profissional e oportunidade para melhoria da prática. No entanto, os resultados apontam que a formação ofertada pela SEDUC e Diretoria de Ensino não são suficientes e não atendem às necessidades formativas dos diretores escolares. Pode-se concluir que a formação promovida pela rede pública estadual não oferece a formação continuada e permanente que o diretor escolar iniciante do PEI necessita em sua rotina, atendo-se principalmente a aspectos burocráticos.

As áreas com necessidades formativas apontadas no estudo são inúmeras: financeira, emocional, organizacional, além do desenvolvimento de habilidades para análise de dados, monitoramento de ações e resultados, cuidado com os clubes juvenis e, principalmente, gestão

de pessoas. O atendimento a essas áreas reafirma a necessidade de buscar novos conhecimentos, por meio de parcerias colaborativas que possam apoiar e orientar o trabalho do diretor escolar, a fim de desenvolver melhor interação, com devolutivas e intervenções positivas entre os pares, realçando o compromisso com princípios e premissas do Programa.

A experiência desse estudo acadêmico, as leituras, os depoimentos dos participantes e a análise dos dados e, principalmente, os resultados, contribuíram para corroborar a ideia de que o diretor escolar não pode continuar invisível aos olhos das políticas públicas gerais e institucionais. Suas necessidades reais precisam ser consideradas quando se planeja sua formação continuada. Assim, torna-se relevante despertar a atenção dos órgãos e instituições educacionais para as necessidades formativas dos diretores escolares e daqueles ingressantes no PEI. Nas ações formativas, é preciso proporcionar momentos para o compartilhamento de experiências, apresentando metodologias ativas e diferenciadas de ação na formação continuada e em serviço, priorizando a dimensão pedagógica, quase sempre negligenciada.

O tema da formação de diretores escolares se reveste de condições singulares, que merecem o cuidado nas decisões dos órgãos responsáveis para o alcance de melhores resultados. As ações formativas propostas aos diretores iniciantes precisam ser revisadas urgentemente, com a criação de políticas públicas que considerem dados de pesquisas contemporâneas, com a presença acadêmica nas discussões e, principalmente, do diretor escolar. As ações formativas devem ser planejadas com a parceria dos diretores escolares, que são aqueles que conhecem a realidade das escolas e de sua função.

É preciso rever o rol de atribuições do diretor escolar e diminuir as demandas burocráticas que estão nas mãos de um único profissional, para que ele possa acompanhar e atuar no setor pedagógico, realizar as ações formativas da equipe, ter espaços e tempos para pesquisas e para a sua própria formação em serviço, conforme prevê a legislação.

De modo geral, os diretores compreendem a importância da formação dentro e fora do ambiente escolar, mas ainda encontram dificuldade para incluir momentos de estudo em sua rotina de trabalho. Há diretores que se encontram sobrecarregados com as inúmeras demandas burocráticas e pouco conseguem atuar no pedagógico, sentindo-se esgotados e prejudicados por não encontrarem tempo para a formação em serviço.

A formação continuada prepara o gestor para os desafios diante das transformações constantes da educação, com novas políticas, currículos, metodologias e o uso da tecnologia, para que possa compreender e implementar as mudanças, garantindo que a escola esteja atualizada e atenda as demandas do século XXI. O diretor é o responsável por apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, e por este motivo, tempo e espaços para sua

formação continuada em serviço são essenciais. Somente assim poderá compartilhar conhecimentos e engajar a equipe no seu próprio desenvolvimento profissional.

O foco deste estudo é chamar a atenção para a responsabilidade coletiva em dirimir as dificuldades próprias da inserção profissional que o diretor escolar encontra atualmente. Existe um isolamento na ação de liderança do diretor escolar, recorrentemente indicado nas pesquisas como um dos principais problemas enfrentados pelo ingressante, gerando insegurança, insatisfação e desmotivação, que pode culminar até na desistência da função.

As reflexões e estudos aqui apresentados não esgotam as discussões e se espera que instiguem novas pesquisas sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional do diretor escolar. No entanto, tem-se a convicção de que esta pesquisa constitui um passo a mais para o aprofundamento e a divulgação do tema, tão relevante para o campo da educação. Além desses temas emergentes, outros poderão ser explorados a partir deste estudo, pautado nos dados recolhidos e nos depoimentos dos diretores escolares iniciantes.

Finalmente, reitera-se a conclusão de que a formação continuada de diretores escolares é um tema a ser tratado em futuras pesquisas, por ser altamente relevante para discussões acadêmicas voltadas à educação. Fullan e Quinn (2022) ressaltam que é momento de cumprir a promessa de uma educação pública que realmente seja de qualidade. Dessa forma, é preciso conciliar propósito, política e prática; somente estrutura e estratégia não são suficientes.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam indicar caminhos para garantir melhores oportunidades formativas aos diretores de escola, e que os questionamentos suscitados possam trazer a esperança de novas condições de trabalho para os profissionais foco desta investigação.

REFERÊNCIAS

SOUZA, A. C. G. A.; FELDMANN, M. G. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022040, 2022. DOI: 10.24933/ Horizontes.v40i1.1403. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1403>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SOUZA, A. C. G. A. Construção da experiência: contribuições para a formação docente. **Pesquisaeduca**, v. 14, n. 35, p. 727–741, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1301>. Acesso em: 25. mar. 2023.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus; Speculum, 2000.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

ANDRÉ, Marli E.D.A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli E.D.A. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli E.D.A. PONTIN, Marta M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Meta Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010.

ARCAS, Paulo Henrique; BORGES, Regilson Maciel. Construindo uma proposta de formação continuada de gestores escolares. **Devir Educação**, 6, e-515, 2022.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de; VENAS, Ronaldo Figueiredo. (org.). **Desafios da gestão escolar: contribuições para o debate**. Salvador: EDUFBA, 2014.

ARANHA, Elvira Maria Godinho; CALLAS, Danielli Girotti, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do diretor como articulador da equipe gestora escolar e a formação de educadores para as necessidades da escola na atualidade. **Ambiente Educação**, Rio Grande, v.13, n.3, 2021.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. Curitiba: IESDE, 2009.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, n.68, ano 20, 1999.

BARBOSA, Laura M. S.; CARLBERG, Simone. **O que são consignas?** Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico. Curitiba: Interclasses, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2021.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Diário Pedagógico: o uno e o múltiplo das reflexões docentes**. 2.ed. Curitiba: CRV, 2021.

BARBOSA, R., C.; PLACO, V. M. N. S. Programa ensino integral (PEI): a escola básica e a educação integral no estado de São Paulo. **Revista EFAPE**, São Paulo, n. 2, maio 2019.

BENGA, Márcia Viana Pereira. **Diretores escolares iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada**. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BORGES, Ana Lúcia; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Entre sabores e saberes: experiências e reflexões sobre gestão escolar e formação docente**. São Paulo: Phorte, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL; Orientações Gerais. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL; **Programa Nacional Escola de Gestores**. Brasília: MEC/SEB/DPR, 2009.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os dilemas da gestão escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

CAMARGO, B. V. JUSTO; A. M. **Tutorial para uso do software Iramuteq**. Laboratório de Psicologia Social de Comunicação e Cognição, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2018.

CAMPOS, C. R.; GODOY, Miriam, Adalgisa Bedim. **Relações interpessoais: um desafio para o gestor escolar**. Curitiba: Educere, 2013.

CAPUTI, D. R. P. Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber? 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26077> Acesso em 23 jan. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DARSIE, M. M. P.; ANDRÉ, M. E. D. A. **O diário como instrumento de avaliação e investigação didática**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA PRÁTICA E

ENSINO, 9. 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais** [...] Águas de Lindóia, SP: ENDIPE, 1998. 232p.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, v. 31, p. 213-230, 2008.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira, Paris: UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004

FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. O poder da colaboração *In*: FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (org.) **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 62 -81.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**, 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, M.; QUINN, J. **Coerência**: os direcionadores corretos para transformar a educação. Porto Alegre: Penso, 2022.

FRANCISCO, Rosangela de Lima. **Diretor escolar**: contribuições de um curso semipresencial para a formação de diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FREITAS, K. S. de. **Uma inter-relação**: políticas públicas, gestão democrática participativa na escola pública e formação da equipe escolar. Em *Aberto: gestão escolar e formação de gestores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v.17, n.72, p.1-195, fev./jun. 2000.

FREIRE; Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e Gestão Educacional na Contemporaneidade. *In:* FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-81.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** 2 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GATTI, Bernadete A. (org.) **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 20 jul. 2022

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAMMOND, Linda Darling, BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.** Tradução Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019.

HARGREAVES, Andy. EARL, Lorna. MOORE, Shawn. MANNING, Susan. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004

LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITÃO, Neir Lardo. **Formação continuada de gestores no contexto de seu cotidiano escolar**. 2020. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARANGONI, R.A.; BÔAS, L.P.S.V. Diretor de Escola: representações sobre o seu trabalho. **Ambiente Educação**, v. 13, n.3, 2020.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/17>. Acesso em: 7 maio 2023.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: MARIN, A. J. (org.) **Textos de Alda Junqueira Marin, professora Araraquara, SP: Junqueira e Marin**, 2019.

- MIDDLEJ, J. Os diários reflexivos e os processos metacognitivos na práxis educacional. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano II, n. 3, p. 49-61, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Evaldo de Assis. **O Programa Ensino Integral: PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo 2020**. 235f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 23-54.
- NASCIMENTO, Francisco J.; CASTRO, Eliziane R.; LEITE, Luciana R.; LIMA, Maria S. L. Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. **eCurrículum**, São Paulo, v. 18, n.1, 2020.
- NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (org.). **Desatando os nós da formação docente**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presentes**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.
- OLIVEIRA, André Dias de. **Saberes e conhecimento necessários ao diretor de escola para implementação da gestão participativa**. 2021. 104 f. Dissertação. (Mestrado em Educação: Formador de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PARENTE, Cláudia Da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. **O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas**. Piracicaba: Comunicações, 2019.
- PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**, 16.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

- PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da Gestão Escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.
- PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: Coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PLACCO, V.M.N.S.; MIRANDA, L.H.M.de. **A constituição identitária docente do professor de educação básica e a educação inclusiva**. São Paulo: PUC-SP, 2015.
- PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.de (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2006.
- RADES, Thaís Cristina. **Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios**. 2020. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- RAFACHO, S. O Efeito Gestor Escolar: a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 261–262, 2019.
- RIBEIRO, M. D. A formação de gestores escolares: a dimensão ética em questão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul./dez.2019.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- SÃO PAULO, 2012. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Escola de Tempo Integral. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 18 dez. 2022.
- SÃO PAULO, 2013. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 49, de 19 de julho de 2013**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa

Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. 2013.

SÃO PAULO, 2013. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013.** Dispõe sobre o perfil, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. 2013.

SÃO PAULO, 2014. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 54, de 02 de outubro de 2014.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012. 2014.

SÃO PAULO, 2019. **Resolução SEDUC 44, de 10 de setembro de 2019.** Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. 2019.

SÃO PAULO, 2020. **Resolução SE 10, de 22 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral (PEI), que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas. 2020.

SÃO PAULO, 2022. **Resolução SEDUC 41, de 1-6-2022.** Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério, QM em atuação no Programa Ensino Integral (PEI), 2022.

SÃO PAULO. **Caderno do Gestor.** Modelo Pedagógico e de Gestão. Volume Único. EFAPE, 2021.

SÃO PAULO. **Caderno do Gestor.** Clube Juvenil. Volume Único. EFAPE, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Informações básicas do programa.** São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Modelo de gestão do Programa Ensino Integral.** Caderno do Gestor. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Tutorial de recursos humanos: Programa Ensino Integral.** São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares.** Caderno do Gestor, São Paulo, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Cardápio 1: Ações formativas autônomas.** Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para formação continuada para gestores SEDUC-SP.** São Paulo, 2019.

SANTOS, G.V.; FRANCO Keller, E. **A formação do gestor educacional e os desafios da atuação profissional.** *Laplage Em Revista*, v. 6, n. 2, p.123-136, 2020.

SANCHES, E. C. **Saberes e afetos do ser professor.** São Paulo: Cortez, 2019.

SARTORI, A.T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”.** *Scripta*, v. 15, n. 28, 2011.

SENGE, P.M. **A quinta disciplina: a arte e a prática da organização que aprende.** 39. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

SILVA, M. A. PEREIRA, R. S. (org.) **Gestão escolar e o trabalho do diretor.** Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo.** 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dez. 2000.

VAL, Virgílio Lisboa do. **Desafios da gestão escolar na perspectiva dos diretores do Ensino Médio.** 178 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTTI, J. M. Gestão Escolar. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 1, p. 45–70, 2019.

ZABALZA, M.A. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 2004.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Instrumento para coleta de dados (questionário *on-line* pelo *Google Forms*)

- Questionário individual;
- Sem necessidade de identificação;
- Encaminhado de modo *on-line* pelo aplicativo *Google Forms*;
- Junto ao questionário, foi encaminhado o TCLE para autorização da pesquisa.

Parte I – Questionário

1- Qual a sua idade?

- Entre 20 e 24 anos
- Entre 25 e 29 anos
- Entre 30 e 34 anos
- Entre 35 e 39 anos
- Entre 40 e 44 anos
- Entre 45 e 49 anos
- Entre 50 e 54 anos
- Entre 55 e 59 anos
- Mais de 60 anos

2- Qual o seu sexo?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não identificar

3- Há quantos anos você trabalha na educação?

4- Há quanto tempo você atua como diretor escolar (somando escola regular e PEI)?

5- Há quanto tempo você atua como diretor escolar somente no PEI?

6- Qual a sua formação?

7- Você está fazendo algum curso no momento?

- Não
- Sim

8- Você está fazendo algum curso da EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de São Paulo)?

- Não
- Sim

9– Ao considerar sua experiência e tempo na função de diretor escolar, assinale como você se sente diante da sua função:

- () Sou sobrevivente
- () Estou estabilizado(a)
- () Tenho dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão
- () Sinto-me desestimulado(a)
- () Sinto-me muito estimulado(a)

Qual seria a sua justificativa para a resposta dada à pergunta anterior?

10– Nas formações das quais você participa, há momentos para compartilhar conhecimentos e boas práticas com colegas?

- () Não
- () Sim
- () Às vezes
- () Sempre
- () Nunca

11 – Você costuma compartilhar as boas práticas da sua gestão no PEI?

- () Não
- () Sim
- () Às vezes
- () Sempre
- () Nunca

12– Você faz algum tipo de registro escrito diário da sua rotina de trabalho?

- () Não
- () Sim

Se você faz algum tipo de registro escrito diário da sua rotina de trabalho, qual seria o instrumento utilizado?

13– Identifique as temáticas dos cursos da EFAPE das quais você concluiu e recebeu certificado entre os anos 2020 até 2023. Selecione quantos corresponderem a sua resposta.

- () Modelo de Gestão
- () Ensino híbrido: Práticas de Orientação de Estudos
- () Clubes Juvenis
- () Programa Ensino Integral
- () Programa Computador do Professor
- () Formação aos Ingressantes Diretores de Escola
- () Projeto de Vida
- () Programa de Desenvolvimento de Liderança (PDL)
- () Eletivas
- () Tecnologia
- () Trilha Desenvolvimento Socioemocional do Educador
- () Currículo em Ação
- () Nivelamento

14- Você considera que os cursos ofertados por meio da EFAPE são importantes para o seu desenvolvimento profissional?

- Não
- Sim
- Às vezes
- Sempre
- Nunca

15- Excluindo as formações promovidas pela EFAPE e Diretoria de Ensino, de que outra forma você busca aprimorar a sua formação profissional?

16- Quais são as principais motivações para a sua participação em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional? Assinale apenas as 3 opções que considerar com maior relevância.

- Aumentar minha autoestima
- Compartilhar e trocar experiências ou boas práticas
- Desenvolver habilidades profissionais
- Desenvolver minhas perspectivas pedagógicas
- Desenvolver novos projetos no meu trabalho
- Exigência do meu trabalho ou instituição
- Melhorar a minha prática
- Melhorar minhas oportunidades profissionais
- Prazer associado ao estudo
- Progredir na carreira
- Promover meu desenvolvimento profissional
- Vontade de desempenhar novas funções
- Outras. Qual?

17- A seguir apresento alguns aspectos relativos ao trabalho. Conforme a sua percepção, assinale apenas as 3 opções que considerar com maior relevância.

- As experiências de formação contribuem para a minha prática.
- É possível aprender com o cotidiano da minha função.
- Exige destrezas complexas.
- Exige experiência profissional.
- Implica responsabilidade ética e social.
- Minhas experiências anteriores tem importância.
- Os resultados têm implicações na vida de outras pessoas.
- Posso tomar iniciativas ou decisões importantes para a equipe.
- Precisa de expertise profissional.
- Promover a qualidade é importante.
- Meu trabalho tem importância na minha vida pessoal.

18- Quais são os principais desafios que você enfrenta enquanto diretor escolar do PEI? Assinale apenas as três mais relevantes:

- Acompanhar as atividades pedagógicas

- Cuidar dos Clubes Juvenis
- Atender a comunidade e professores
- Cumprir a agenda diária
- Manter o Programa de Ação atualizado e com evidências do trabalho
- Engajar a equipe na metodologia do PEI
- Garantir a aprendizagem e a qualidade da educação
- Manter em dia a parte financeira
- Motivar a equipe e manter o clima organizacional
- Organizar a rotina
- Promover uma comunicação eficiente
- Realizar as reuniões de alinhamento previstas na agenda
- Organizar e realizar a formação dos líderes de turma e gremistas
- Usar a tecnologia a favor do meu trabalho

19- Você se sente preparado(a) para os desafios cotidianos da gestão escolar?

- Não
- Sim
- Às vezes
- Sempre
- Nunca

20- Quais são as suas maiores dificuldades na gestão de uma escola do PEI?

21- No que diz respeito às três esferas da gestão, qual você considera que tem maior habilidade?

- Administrativa
- Financeira
- Pedagógica

22- Você acredita que a formação continuada pode contribuir para a superação das dificuldades e melhoria das habilidades na gestão de uma escola do PEI?

- Não
- Sim
- Às vezes
- Sempre
- Nunca

23-Quais são as suas principais necessidades formativas?

24-Você considera que as atuais propostas de formação continuada da SEDUC atendem as suas necessidades formativas?

- Não
- Sim
- Às vezes
- Sempre
- Nunca

25- Ao longo da sua carreira, quais competências você conseguiu desenvolver? Assinale apenas as três mais relevantes.

- Compromisso pedagógico
- Comunicação clara
- Dar e receber feedbacks
- Empatia
- Espírito de equipe
- Flexibilidade
- Foco em resultados
- Liderança
- Organização
- Realizar formação de professores
- Resiliência
- Saber delegar
- Saber ouvir

26-Dentre os temas listados abaixo, quais são os temas que você considera urgente para aprimorar a sua formação continuada para atuação no PEI. Assinale apenas as três mais relevantes no momento.

- Acolhimento
- Avaliação dos estudantes
- Clubes juvenis
- Coordenação de área
- Eletivas
- Nivelamento
- Orientação de estudo
- Plano de ação
- Práticas experimentais
- Princípios e premissas do PEI
- Programa de ação
- Projeto de vida
- Protagonismo juvenil
- Tecnologia e Inovação
- Tutoria

27-Você considera que as atuais propostas de formação da Secretaria Estadual (SEDUC) contribuem de modo significativo para a sua atuação profissional no PEI?

- Não
- Sim
- Às vezes
- Sempre
- Nunca
- Outro

28- Tendo como base uma escala de 1 a 10, de modo geral, indique o nível de satisfação com os cursos oferecidos pela EFAPE, considerando os conteúdos abordados e importância para a sua atuação e prática profissional no PEI.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

29- De 40 horas semanais de trabalho numa escola do PEI, quantas horas você consegue dedicar exclusivamente à sua formação continuada em serviço?

- nenhuma
- menos de uma hora
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- Mais de 5 horas

Escreva uma palavra que represente pra você o que significa ser diretor escolar numa escola do PEI.

O conteúdo deste questionário é confidencial. Se em suas respostas aparecer qualquer informação que possa identificá-lo, não será divulgada sob quaisquer circunstâncias. Agradeço a sua preciosa contribuição com a pesquisa "Necessidades Formativas de Diretores Escolares Iniciais do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo". Se desejar, pode deixar uma mensagem para a pesquisadora.

APÊNDICE B – ROTEIRO DO DIÁRIO REFLEXIVO

Instrumento para coleta de dados: diário reflexivo



Diário Reflexivo

Pesquisa:
Necessidades Formativas de Diretores Escolares Iniciantes do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo: um estudo crítico reflexivo
Pesquisadora: Lauren Patrícia de Barros Curcio

Caro(a) diretor(a) escolar do PEI, saiba que tenho apreciação pelo seu trabalho. Gostaria de conhecer um pouco sobre a sua trajetória profissional para compreender os elementos que envolvem a gestão escolar.

Esta pesquisa com o tema **Necessidades Formativas de Diretores Escolares Iniciantes do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo: um estudo crítico reflexivo**, com a finalidade de investigar as necessidades formativas dos diretores que exercem a função em escolas do PEI, corresponde a uma dissertação de Mestrado, vinculada ao Mestrado Profissional de Educação, da Universidade de Taubaté, inserida na Área de concentração Formação Docente para a Educação Básica, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Para tanto, faço um convite para você preencher o diário reflexivo que permitirá à pesquisadora alcançar o objetivo proposto.

O diário reflexivo é um instrumento de produção escrita, que pode promover a reflexão sobre a ação e fazer a aproximação da realidade na sua função. Pode trazer como benefício o crescimento pessoal, profissional e mudanças na prática. O preenchimento do diário reflexivo também pode trazer como desconforto por desestabilizar uma situação cômoda e criar conflitos internos, trazendo indagações para o participante.

Lembrando que as respostas são sigilosas e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, que objetivam analisar as políticas de formação continuada e em serviço oferecidas aos gestores escolares que atuam no PEI. Entendo que a realização de pesquisa sem autorização da Comissão de Ética do Instituto de Taubaté.

Por favor, peço que responda todas as questões. Agradeço a sua preciosa colaboração. Universidade de Taubaté - UNETA
Lauren Patrícia de Barros Curcio: _____

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

Li e compreendi as informações contidas neste documento e concordo em participar desta pesquisa preenchendo o diário reflexivo.

Data: ____/____/____
Assinatura: _____

Diário Reflexivo

O diário reflexivo, enquanto instrumento de análise do pensamento do diretor escolar contribuirá para o estudo com a temática **Necessidades Formativas dos Diretores Escolares Iniciantes do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo: um estudo crítico reflexivo**.

A proposta deste diário será inicialmente trazer algumas páginas que possam ajudar na escrita e depois com páginas onde o diretor escolar do PEI possa fazer registros livres e espontâneos.

Na página seguinte, temos algumas questões que irão contribuir para traçar o perfil dos participantes deste estudo por meio do instrumento diário reflexivo. Lembro que as informações contidas nesse instrumento são sigilosas e mesmo que seja possível identificar o participante, as informações não serão divulgadas em quaisquer circunstâncias.

Gratidão! 

Pesquisa:
Necessidades Formativas de Diretores Escolares Iniciantes do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo: um estudo crítico reflexivo
Pesquisadora: Lauren Patrícia de Barros Curcio

Algumas informações importantes para o estudo:

Idade: _____

Sexo: _____

Total de tempo dedicado à educação: _____

Total de tempo na função de diretor escolar: _____

Total de tempo na função de diretor escolar no PEI: _____

Funções que já desempenhou na educação: _____

Formação: _____

Diário Reflexivo

O diário reflexivo, contribuiu como instrumento de análise do pensamento do diretor escolar para o estudo realizado nesta pesquisa.

A proposta de utilização do diário foi apresentar informações para as análises do estudo a partir dos registros dos diretores escolares. As questões do diário ajudaram a traçar o perfil dos participantes deste estudo. As informações contidas no instrumento são sigilosas e não serão divulgadas em quaisquer circunstâncias.

Idade: _____

Sexo: _____

Total de tempo dedicado à educação: _____

Total de tempo na função de diretor escolar: _____

Total de tempo na função de diretor escolar no PEI: _____

Formação: _____

Nas páginas seguintes, foram propostas questões com intuito de provocar uma escrita reflexiva.

O que eu entendo por: escrita de um diário reflexivo?

Quais são as oportunidades de formação continuada oferecidas pela SEDUC para a minha função de diretor escolar do PEI?

Quando tenho a oportunidade de participar de encontros de formação continuada voltadas ao PEI, quais são as contribuições e reflexões que levo para a minha prática na função de diretor escolar?

Tenho necessidades formativas para melhor atuação no PEI? Quais seriam as minhas principais necessidades formativas?

Quais sentimentos carrego sobre o meu início na função de diretor escolar do PEI?

Recebi alguma orientação, apoio ou formação para iniciar na função de diretor escolar do PEI?

Se eu recebi algum tipo de apoio no início da gestão no PEI, o que representou essa contribuição?

Quais são os maiores desafios na minha rotina de diretor de uma escola do PEI?

Quais foram os sentimentos e desafios do período de pandemia pela Covid-19?

Quais saberes consegui adquirir no exercício do meu trabalho como diretor escolar?

Como foram constituídos os meus conhecimentos profissionais?

Quais são as minhas dificuldades enquanto diretor numa escola do PEI?

A formação continuada contribui para que eu supere as dificuldades do meu trabalho enquanto diretor escolar de uma escola do PEI?

Quais são as minhas facilidades enquanto diretor numa escola do PEI?

A formação continuada contribui para que eu tenha facilidades na minha prática enquanto diretor escolar?

Na minha rotina de trabalho diário, quais espaços eu tenho para a minha formação em serviço?

De 40 horas semanais de trabalho, quantas horas eu consigo dedicar exclusivamente para a minha formação em serviço?

De que forma o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) contribui para o meu processo de formação continuada com base nas minhas necessidades individuais e específicas? Quais competências estou priorizando no meu PIAF 2023?

Qual a importância do processo de formação continuada para o meu desenvolvimento profissional?

Sinto-me provocado(a) a repensar sobre o meu processo de formação continuada?

Quais impressões carrego após parar um momento do meu dia para preencher o diário reflexivo?

Nas páginas seguintes, fique à vontade para a sua livre escrita (sentimentos, relato de experiência do cotidiano, desabafos, histórias vividas e outros assuntos que queira registrar para esse estudo). Lembre-se de colocar a data do registro.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

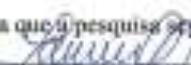
O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "Necessidades Formativas de Diretores Escolares do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo", sob a responsabilidade da pesquisadora "Lauren Patrícia de Barros Cursino", orientada pela Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. Nesta pesquisa pretendemos "investigar as necessidades formativas dos diretores que atuam no Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo e as oportunidades de formação continuada oferecidas pela rede de ensino pública estadual em apoio ao trabalho dos diretores do Programa Ensino Integral por meio de questionário online para caracterização dos participantes e diário reflexivo, com diretores atuantes no Programa Ensino Integral (PEI) de uma rede pública estadual.

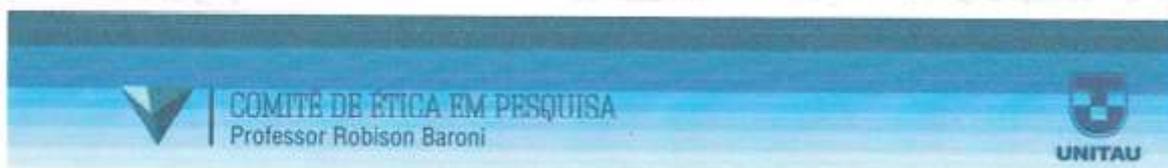
Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as contribuições do diretor escolar. Os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos das várias áreas do conhecimento considerado o objeto de pesquisa. Os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final, nas conclusões. Dentre os riscos que a pesquisa poderá causar aos voluntários está no sentimento de desconforto, insegurança ou não desejar fornecer informações pessoais solicitadas pelo pesquisador. A pesquisadora utilizará de cautela para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar danos. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: "os participantes não serão identificados em nenhum momento, os dados da pesquisa serão codificados, o acesso à Plataforma online a ser utilizada pela pesquisadora para o questionário terá senha de acesso que não será divulgada sob qualquer hipótese, garantindo que apenas a pesquisadora tenha acesso aos dados apresentados no questionário que será utilizado e para fins acadêmicos".

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem decorrentes do seu envolvimento com a pesquisa. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável "Lauren Patrícia de Barros Cursino" por telefone (12) 99108-6425, inclusive ligações à cobrar, por e-mail lauren.cursino@unitau.br ou presencialmente na Rua Missa Annie Stafford, 164, Jaboatão das Ilhas, Taubaté, São Paulo. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.


 Lauren Patrícia de Barros Cursino



Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Necessidades Formativas de Diretores Escolares do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Lauren Patricia de Barros Cursino, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Necessidades Formativas de Diretores Escolares do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 510/16).

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 escrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

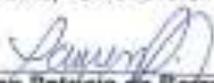
Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber); Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

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, 16 de fevereiro de 2023.


Lauren Patricia de Barros Cursino
Rg nº 19.485.524-5

ANEXO C - OFÍCIO



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
ARRECIERES NATALI

Expediente de atendimento
SEDUC-EXP-2023/109947

Data de Produção	27/02/2023
-------------------------	------------

Interessado	Lauren Patricia de Barros Cursino
Assunto	Solicitação de autorização para Pesquisa
Número de Referência	2113/2023

Lauren Patricia De Barros Cursino
Diretor de Escola
ARRECIERES NATALI

Classif. documental	006.01.10.004
---------------------	---------------



SEDUC/EXP/2023/109947



Assinado com senha por LAUREN PATRICIA DE BARROS CURSINO - 27/02/2023 às 08:12:49
Documento Nº: 0096505-5415 - consulte a autenticidade em
<https://www.documentos.sptemp.sp.gov.br/sigaxpublic/app/autenticar?n=0096505-5415>

SIGA



Universidade de Taubaté
 Avenida Municipal dos Regentes
 Taubaté - SP, 13.201-900
 Telefone: (11) 352-1100
 E-mail: (11) 352-1100

Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa - IPGP
 Rua General Antônio Carlos, 212 - Centro - Taubaté - SP
 CEP: 13201-911 - ipgp@unitau.br

Ofício nº SPG - 002113-2022

Taubaté, 24 de fevereiro de 2023

Prezada(s) Senhor(a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa de abordagem qualitativa pela aluna Lauren Patricia de Barros Curiano, Rg nº 19.489.024-5, do Curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, estudo a ser desenvolvido durante o ano letivo de 2023, intitulado "Necessidades Formativas de Dirigentes Escolares do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo", como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, na Área de Concentração Formação Docente para a Educação Básica, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. O estudo será realizado com docentes escolares que atuam em escolas estaduais do Programa Ensino Integral nos municípios pertencentes à Diretoria de Taubaté sob orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. Para tal, será realizado questionário online e diário reflexivo junto à população a ser pesquisada. A presente pesquisa está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Resaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, após aprovação será numerado pelo CEP/UNITAU e a pesquisa a ser realizada terá início após parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté. Certos de que poderemos contar com a colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de



Autenticado com senha por DANIELA FARIAS DA SILVA SORELLI - Agente de Organização Escolar / 919707TAUJ - 27/02/2023 às 08:15:40.
 Documento Nº: 65597096-9304 - consulte a autenticidade em
<https://www.documentos.gesempapel.sp.gov.br/signet/public/app/autenticar?n=65597096-9304>



Universidade de Taubaté
 Avenida Francisco de Paula Soares
 s/nº - Jd. Santa Helena - Taubaté/SP
 CEP: 12080-000
 Telefone: (12) 3625-4100
 E-mail: reitoria@unitau.br

Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12080-000, telefona (12) 3625-4100 ou Leuren Patricia de Barros Cursino, telefona (12) 99105-6425 ou (12) 3624-3251 e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização de Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Juliana Marcondes Buscolotti
 Coordenadora do Curso de Mestrado
 Profissional em Educação

Ilmo Sr. Marco Polo Balestrero
 Dirigente Regional de Ensino
 DE – Região de Taubaté/SP



Autenticado com senha por DANIELA FARIAS DA SILVA BORELLI - Agência de Organização Escolar / 9197677TAU - 27/02/2023
 às 08:15:43.
 Documento Nº: 85967596-9304 - consulte a autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapei.sp.gov.br/signao/public/aplicativo/autenticar?n=85967596-9304>



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Diretoria de Ensino Taubaté



Despacho

Interessado: Lauren Patricia de Barros Cursino
Assunto: Solicitação de autorização para Pesquisa

Encaminhe-se a Assistência Técnica para análise e parecer.

Taubaté, 28 de fevereiro de 2023.

Marco Polo Balestrero
Dirigente Regional de Ensino
Diretoria de Ensino Taubaté



Assinado eletronicamente por MARCO POLO BALESTRERO - 28/02/2023 às 15:51:15
Documento Nº: 66230032-5415 - consulte a autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?m=66230032-5415>

Classef. documental: 006.01.10.004



SIGA



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Assistência Técnica Taubaté

Termo de Desentranhamento

Documento: SEDUC-INF-2023/24144 1º Volume

Responsável: Orlando Guimaraes Junior

Certifico que, nesta data, desentranhei deste documento SEDUC-EXP-2023/109947-A as folhas 6 a 7 correspondente ao documento SEDUC-INF-2023/24144-A.

Motivo: cancelamento.

Taubaté, 01 de março de 2023.

Orlando Guimaraes Junior
Executivo Público
Assistência Técnica Taubaté



Código documental: 006.01.10.004

SIGA

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Assistência Técnica Taubaté

Informação

Interessado: Lauren Patricia de Barros Cursino
Assunto: Autorização para realização de pesquisa.

Trata-se de solicitação de autorização para realização de pesquisa científica junto às Escolas Estaduais regidas pelo Programa de Ensino Integral jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Taubaté.

Confirme despacho do Dirigente Regional de Ensino, segue a presente análise:

A interessada é Diretora de Escola, Efetiva, classificada na EE ARRECIERES NATALI, e solicita autorização para realizar pesquisa denominada "Necessidades Formativas de Diretores Escolares do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo", junto às aos Diretores de escolas integrantes do Programa de Ensino Integral, como requisito para obtenção do **Título de Mestre** pelo Mestrado Profissional em Educação da **Universidade de Taubaté**, na Área de Concentração Formação Docente para a Educação Básica, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, sob a orientação da Prof.a. Dr.a. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Consta no expediente SEDUC-EXP-2023/109947 requerimento assinado pela interessada, bem como, Ofício nº SPG 2113 de 24 de fevereiro de 2023 da Universidade de Taubaté, solicitando autorização para realização de pesquisa por Lauren Patricia de Barros Cursino, RG nº 19.489.524-5, atestando que a requerente é regularmente matriculada no Curso Mestrado Profissional em Educação e descrevendo os procedimentos a serem adotados para a referida pesquisa. De acordo com o documento, a pesquisa se dará por meio de questionário online direcionado aos Diretores de Escola.

Conforme consta no requerimento a pesquisa se dará por meio de questionário online e regida nos termos da **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016**, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis.

Diante as informações, documentos apresentados, e, dentro das limitações quanto a competência desta Assistência Técnica, SMD, observa-se que o requerimento vai ao encontro da legislação aplicável às pesquisas Científicas em Ciências Humanas e Sociais.

Classif. documental	006.01.10.004
---------------------	---------------



Assinado com senha por ORLANDO GUMARDES JUNIOR - 01/03/2023 às 16:01:12.
Documento Nº: 66264619-3380 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/signao/public/aplicautenticar?n=66264619-3380>

SIGA



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Assistência Técnica Taubaté

Faz-se ressalva no sentido de que a pesquisadora, observe ainda, a Lei de Acesso à Informação, LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011, e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018 e suas regulamentações, e no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o atendimento à **Resolução SE 61, de 9-11-2018**, que estabelece critérios e procedimentos para a divulgação de dados públicos e pessoais pela Secretaria da Educação.

Taubaté, 01 de março de 2023.

Orlando Guimaraes Junior
Executivo Público
Assistência Técnica Taubaté



Assinado com senha por ORLANDO GUIMARAES JUNIOR - 01/03/2023 às 10:01:12
Documento Nº: 86364619-3598 - consulte a autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/br/gaoc/public/app/outer/ver?n=00364619-3598>



SEED-ICONE-003/2023/TA



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Assistência Técnica Taubaté

Despacho

Interessado: Laurens Patricia de Barros Cursino, RG nº 19.489.524-5

Assunto: Autorização de Pesquisa - Obtenção de Título de Mestre

Trata-se de pedido protocolado nesta Diretoria de Ensino por meio do SEDUC-EXP-2023/109947, conforme Ofício nº SPG Ofício nº SPG 2113 de 24 de fevereiro de 2023 da Universidade de Taubaté solicitando autorização para realização de pesquisa por Laurens Patricia de Barros Cursino, RG nº 19.489.524-5, regularmente matriculada no Curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, estudo a ser desenvolvido durante o ano corrente e de 2023, pesquisa denominada "Necessidades Formativas de Diretores Escolares do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo", como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, na Área de Concentração Formação Docente para a Educação Básica, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. A requerente, solicita autorização para a realização de pesquisa com gestores/diretores escolares que atuam em escolas estaduais do Programa Ensino Integral no município de Caçapava e Taubaté, pertencentes à Diretoria de Taubaté, sob orientação da Profª. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. E informa que utilizará como instrumentos de coleta de dados será utilizado questionário online e diário reflexivo junto à população a ser pesquisada. A presente pesquisa está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades. Destaca ainda, que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, após aprovado será numerado pelo CEP/UNITAU e a pesquisa somente terá início após parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté.

O Dirigente Regional de Ensino desenvolve suas atribuições nos limites de sua circunscrição e sem desconsiderar ao seu âmbito de competência administrativa, não toma decisões em pleitos que envolvam a análise do mérito de eventual pretensão de pesquisa junto a quaisquer escolas municipais. Assim, a autorização da Diretoria de Ensino para a realização da pesquisa pretendida em escolas de Caçapava e Taubaté alcança tão somente as Escolas Estaduais desses municípios, o mesmo se aplicando ao fornecimento de dados. NÃO se vê óbices à realização da pesquisa, observadas as seguintes ressalvas:

1. Observância da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Federal 13.709/18) quanto aos seus princípios gerais e da garantia dos direitos do titular, especialmente quanto ao: a. Art. 7º O tratamento de dados pessoais somente poderá ser realizado nas seguintes hipóteses: I - mediante o fornecimento de consentimento pelo titular; b. Art. 8º O consentimento previsto no inciso I do art. 7º desta Lei deverá ser fornecido por escrito ou por outro meio que demonstre a manifestação de vontade do titular;
2. Convém ressaltar que, a participação de alunos menores de idade em qualquer pesquisa está condicionada à representação ou assistência de seus representantes legais e ainda, desde que todos

Classif. documental | 006.01.10.004



Assinado com senha por MARCO POLO SALESTRERO - 01/03/2023 às 16:10:23.
Documento Nº 66367299-4268 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.ap.gov.br/sigais/public/applautenticar/?n=66367299-4268>

SIGA



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Assistência Técnica Taubaté

(aluno e representante legal) assim o desejem e mediante a prévia ciência de todos os seus termos, inclusive das perguntas a serem respondidas e da ausência de ônus financeiro aos entrevistados, em conformidade com o art. 14 da Lei 13.709/18;

3. Quanto aos dados sensíveis definidos pela LGPD como: Dado pessoal sobre origem racial ou étnica; convicção religiosa; opinião política; filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político; dado referente à saúde ou à vida sexual; dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural. E ainda: a. Art. 11. O tratamento de dados pessoais sensíveis somente poderá ocorrer nas seguintes hipóteses: I - quando o titular ou seu responsável legal consentir, de forma específica e destacada, para finalidades específicas; II - sem fornecimento de consentimento do titular, nas hipóteses em que for indispensável para: c) realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais sensíveis;

4. Atendimento ao contido na Resolução SE 61, de 9-11-2018, que estabelece critérios e procedimentos para a divulgação de dados públicos e pessoais pela Secretaria da Educação, quanto a:

I- Observância quanto à segurança das informações assim como o sigilo no que diz respeito à identificação do participante;

II- Que o uso das informações obtidas sejam utilizadas de tal forma a cumprir o objetivo e a finalidade específica requerida, garantido, assim sua adequada utilização, evitando que seja utilizadas para fins diversos daqueles pretendidos;

III- A elaboração pelo pesquisador, no caso de manipulação de informações pessoais, de um Termo de Consentimento, permanecendo o direito de o participante retirar o seu consentimento a qualquer tempo e sobre a não divulgação de dados pessoais que possam levar à sua identificação.

IV- Que a participação de alunos menores de idade está condicionada à representação ou assistência de seus representantes legais e ainda, desde que todos (aluno e representante legal) assim o desejem e mediante a prévia ciência de todos os seus termos, inclusive das perguntas a serem respondidas e da ausência de ônus financeiro aos entrevistados.

V- Vedação à coleta de dados pessoais sensíveis, salvo se expressamente autorizadas pelo educando ou seu responsável;

5. Por fim, há que se considerar as disposições da Constituição Federal/88, artigo 5º, incisos X e XXXIII:

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado;

Da mesma forma, a Lei nº 12.512/11 em seu Art. 31 também se preocupou com tema: Art. 31. O tratamento das informações pessoais deve ser feito de forma transparente e com respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, bem como às liberdades e garantias individuais.

§ 1º As informações pessoais, a que se refere este artigo, relativas à intimidade, vida privada, honra e imagem:

§ 2º Aquele que obtiver acesso às informações de que trata este artigo será responsabilizado por seu uso indevido.

§ 3º O consentimento referido no inciso II do § 1º não será exigido quando as informações forem necessárias:

I - à prevenção e diagnóstico médico, quando a pessoa estiver física ou legalmente incapaz, e para utilização única e exclusivamente para o tratamento médico;

Nesses termos, o direito fundamental à intimidade, vida privada, honra ou imagem das pessoas deve ser sempre preservado. Assim, eventual consentimento não envolve permissão para divulgação de dados que violem tais direitos nem para a prática de atitudes desonrosas, vexatórias ou degradantes em relação a nenhum participante.





Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Assistência Técnica Taubaté

Destá feita, o presente documento **AUTORIZA** a requerente a dirigir-se às unidades escolares estaduais pertencentes à circunscrição e expor sua pretensão, devendo, no entanto, cabe ao Diretor da Escola avaliar, com base no que foi exposto acima e na legislação vigente, sua participação e os dados que podem ou não ser fornecidos para consulta.

Ademais, uma eventual visita à escola, para o propósito requerido, demanda prévio agendamento e amáncia do respectivo Diretor de Escola, de modo que não se prejudiquem os trabalhos pedagógicos e administrativos da Unidade Escolar.

Nome da Aluna: Lauren Patrícia de Barros Carsino, RG nº 19.489.524-5

Nome da Instituição: Diretoria de Ensino - Região de Taubaté

CNPJ da Instituição: 46.384.111/0075-86

Taubaté, 01 de março de 2023.

Marco Polo Balestrero
Dirigente Regional de Ensino
Diretoria de Ensino Taubaté



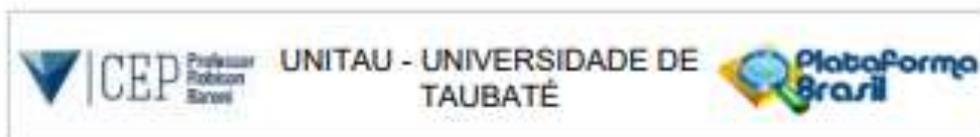
Assinado com senha por MARCO POLO BALESTRERO - 01/03/2023 às 16:18:23.
Documento Nº: 66367299-4268 - consulte a autenticidade em
<https://www.documentos.apsempapel.sp.gov.br/sigapexpublico/aplic/autenticar?n=66367299-4268>

3



SE DOCUMENTO NÃO É AUTENTICADO

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Necessidades Formativas de Diretores Escolares do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo

Pesquisador: LAUREN PATRICIA DE BARROS CURSINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67596123.7.0000.5601

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.023.303

Apresentação do Projeto:

As informações enumeradas nos seguintes campos: apresentação da emenda do projeto, objetivo de pesquisa, avaliação dos riscos e benefícios foram extraídas do arquivo PB_INFORMACOES BÁSICAS do projeto Necessidades Formativas de Diretores Escolares do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar se são consideradas as necessidades formativas dos diretores escolares do Programa Ensino Integral, nos processos de formação continuada oferecidos pela rede pública estadual.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar o perfil dos diretores escolares que atuam junto ao PEI;
- Conhecer quais são as necessidades formativas de diretores escolares iniciantes; •Identificar as formas adotadas de formação continuada e em serviço desenvolvidas junto ao Programa Ensino Integral;
- Analisar se os processos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação aos diretores escolares têm contribuído para a atuação dos profissionais no PEI; •Organizar como produto técnico, uma proposta de ação colaborativa na forma de uma rede de apoio online, nos

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATÉ
Telefone: (12)3822-4005 **Fax:** (12)3835-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 5.623.183

preenchimento e reflexão). A análise de dados será realizada em etapas. Na primeira etapa, serão analisados os dados coletados por meio dos questionários. Sendo utilizado o recurso de gráficos e tabelas para demonstração dos dados. Na segunda etapa, serão analisados os dados dos diários reflexivos por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, ad referendum a reunião realizada no dia 10/03/2023, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2082042.pdf	01/03/2023 19:26:30		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao_infraestrutura.pdf	01/03/2023 19:24:23	LAUREN PATRICIA DE BARROS CURSINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	01/03/2023 19:22:48	LAUREN PATRICIA DE BARROS CURSINO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_pesquisador.pdf	28/02/2023 21:27:43	LAUREN PATRICIA DE BARROS CURSINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/02/2023 21:25:22	LAUREN PATRICIA DE BARROS CURSINO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/02/2023 21:24:55	LAUREN PATRICIA DE BARROS CURSINO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/02/2023 21:23:45	LAUREN PATRICIA DE BARROS CURSINO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/02/2023	LAUREN PATRICIA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3622-4000

Fax: (12)3625-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Contribuição do Pibicov: 5.503.383

modos de uma parceria colaborativa, para diretores escolares que atuam no PEI, estimulando a troca de experiências e práticas e considerando, principalmente, a possibilidade de apoiar diretores iniciantes no programa:

•Socializar os resultados do estudo junto à Diretoria de Ensino e futuros eventos acadêmico científicos.

Os objetivos se encontram de de acordo com a metodologia adotada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios e riscos estão em consonância com a Resolução CNS 510/18.

Como evidenciados pelos pesquisadores na PB_INFORMACOES BÁSICAS do projeto e TCLE.

Segundo os pesquisadores seguem os riscos" Dentre os riscos que a pesquisa poderá causar aos voluntários está no sentimento de desconforto, insegurança ou não desejar fornecer informações pessoais solicitadas pelo pesquisador. A pesquisadora utilizará de cautela para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar danos, ficando disponível para dar qualquer esclarecimento sobre o estudo ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa ficarão à disposição ao fim do estudo. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Para participar da pesquisa, o participante não terá nenhum custo e o participante não receberá qualquer vantagem financeira, haverá garantia de ressarcimento de despesas necessárias."

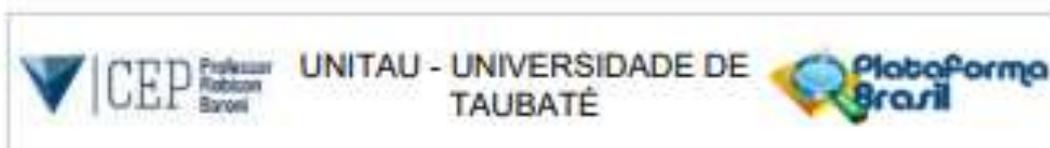
Sobre os Benefícios "Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as contribuições do diretor escolar. Os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos das várias áreas

do conhecimento considerando o objeto de pesquisa. Os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final, nas conclusões."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo qualitativo com 26 diretores de escolas que aderiram ao Programa Ensino Integral da rede estadual de ensino, de uma Diretoria de Ensino do Vale do Paraíba, serão utilizados instrumentos como questionários com 26 questões, diário de reflexivo (com 12 passos para o

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3522-4005 Fax: (12)3522-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 5.623.261

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20:22:41	DE BARROS CURSINO	Aceito
----------------	--------------------	----------	-------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 03 de Março de 2023

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3822-4005 **Fax:** (12)3835-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br