

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA PINHEIRO LEANDRO

DIRETOR ESCOLAR: A FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

São Paulo/SP
2023

ROSÂNGELA PINHEIRO LEANDRO

**DIRETOR ESCOLAR: A FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni.

**São Paulo/SP
2023**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL

L437d Leandro, Rosângela Pinheiro.
Diretor escolar: a formação continuada da secretaria da
educação do estado de São Paulo. / Rosângela Pinheiro Leandro. --
São Paulo, 2023.
87 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Cidade de São Paulo

1. Diretor escolar. 2. Formação continuada. 3. Gerencialismo. I.
Marangoni, Ricardo Alexandre. II. Universidade Cidade de São
Paulo. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD: 370

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“DIRETOR ESCOLAR: A FORMAÇÃO CONTINUADA DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO
PAULO”.**

Rosângela Pinheiro Leandro

Dissertação de mestrado defendida e
aprovada pela Banca Examinadora em
07/03/2023.

BANCA EXAMINADORA:

Ricardo A. Marangoni

Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni
Universidade Cidade de São Paulo
Orientador



Prof. Dr. Rodnei Pereira
Universidade Cidade de São Paulo



Profa. Dra. Iara Bottan
Universidade Metodista de Piracicaba

**“Não temas porque eu sou contigo, não te
assombres porque eu sou teu Deus,
eu te esforço e te ajudo e te sustento
com a destra da minha justiça”.**
Isaías 41:10

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por me dar essa oportunidade de realizar um sonho. Sonho esse de estudar, de evoluir profissionalmente e ser a primeira da minha família toda a conquistar um título de Mestre. Que seja um romper de barreiras para que meus filhos, sobrinhos, netos e assim por diante possam chegar ainda mais longe do que eu um dia sonhei.

Agradeço ao meu esposo Jean que sem sombra de dúvidas se não estivesse comigo, me apoiando, incentivando e intercedendo, eu com certeza não teria conseguido chegar até aqui. Te amo!

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni, que me acolheu de uma forma espetacular, a qual eu mesma não esperava. Me orientou tão brilhantemente que jamais em minha vida irei esquecer seus ensinamentos, palavras de sabedoria e incentivo.

Agradeço aos professores Carminha, Cristiane, Eric, Angela que me fizeram trilhar caminhos promissores e de conhecimento que eu nem sabia que eram possíveis.

Agradeço as minhas amigas de estudo Paula e Mariva, que em todo tempo estavam juntas nos passos desse caminho.

Agradeço aos meus pais, que por toda simplicidade que me criaram, me ensinaram e incentivaram sempre a buscar o que eu queria da vida, sem choro, sem desistir!

Agradeço ao meu sempre professor, incentivador e apoiador, Sr. Nilton José Hirota, hoje prefeito da cidade de Registro-SP.

Agradeço o Secretário Municipal de Educação, Sr. Marcos Silva Pinto e o Diretor de Departamento de Educação, Sr. Luciano Viana, pelo apoio em toda essa trajetória.

RESUMO

O estudo vinculado a linha de pesquisa “Políticas Públicas de Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, tem como objetivo investigar a formação continuada de diretores escolares a partir do documento orientador chamado “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP” (SÃO PAULO, 2019). A pesquisa, de abordagem qualitativa, está estruturada em três etapas complementares: a primeira, expõe alguns aspectos da política educacional no período de 1995 a 2022, momento em que o PSDB esteve a frente do governo do Estado; a segunda, constitui-se do *corpus* teórico, relacionado a discussão sobre a formação do diretor escolar (PARO, 2009; ANDRADE, 2012; MEDEIROS, 2019; JESUS, 2020 e outros) e as implicações do gerencialismo na educação escolar e no trabalho do diretor (TORRES, 2005; CASTRO, 2006; PARENTE, 2015, 2017; MARANGONI, 2017; RODRIGUES, 2018 e outros); e a terceira, baseia-se na análise do documento orientador mencionado. Desse modo, surge uma questão norteadora: a formação continuada apregoada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) associa-se a perspectiva gerencial ou democrática? A partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010; FRANCO, 2012), os resultados indicam uma formação alicerçada na concepção gerencial, apesar de o discurso da Secretaria sustentar a gestão democrática. Também se constata que há uma expansão silenciosa do gerencialismo nas unidades escolares e, esta investigação, vem contribuir no sentido de compreender os desafios que enfrentam os diretores de escola comprometidos com a gestão democrática.

Palavras-chave: diretor escolar, formação continuada, gerencialismo.

ABSTRACT

The study linked to the research line "Public Policies of Education", of the Postgraduate Program in Education of the City University of São Paulo, aims to investigate the continuing education of school principals from the guiding document called "Guidelines for Continuing Education for Managers of SEDUC-SP" (SÃO PAULO, 2019). The research, of qualitative approach, is structured in three complementary stages: the first, exposes some aspects of educational policy in the period from 1995 to 2022, a time when the PSDB was at the head of the state government; the second, constitutes the theoretical corpus, related to the discussion on the training of the school principal (PARO, 2009; ANDRADE, 2012; MEDEIROS, 2019; JESUS, 2020 and others) and the implications of managerialism in school education and the work of the principal (TORRES, 2005; CASTRO, 2006; PARENTE, 2015, 2017; MARANGONI, 2017; RODRIGUES, 2018 and others) and; the third, is based on the analysis of the mentioned guiding document. Thus, a guiding question arises: is the continuing education proclaimed by the Secretary of Education of the State of São Paulo (SEDUC-SP) associated with the managerial or democratic perspective? Based on Content Analysis (BARDIN, 2010; FRANCO, 2012), the results indicate a training based on the managerial conception, despite the discourse of the Secretariat sustains the democratic management. It is also found that there is a silent expansion of managerialism in school units, and this research contributes to understanding the challenges faced by school principals committed to democratic management.

Keywords: school principal, continuing education, managerialism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

APM – Associação de Pais e Mestres

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

CNE – Conselho Nacional de Educação

EFAPE – Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”

ETI – Escola de Tempo Integral

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MMR – Método de Melhoria de Resultados

NGP – Nova Gestão Pública

PECSP – Programa Educação Compromisso de São Paulo

PEC – Programa de Educação Continuada

PEI – Programa de Ensino Integral

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEE-SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referências teóricas

Quadro 2 – Principais Programas e Projetos da Rede Estadual Paulista (1995 a 2022)

Quadro 3 – Ideb – Metas e Resultados (9º ano do EF)

Quadro 4 – Ideb – Metas e Resultados (3ª série do EM)

Quadro 5 – Referências teóricas

Quadro 6 – Embasamento sobre a gestão gerencialista e democrática

Quadro 7 – Matriz de Competências Gerais do Diretor Escolar

Quadro 8 – Categoria Liderança

Quadro 9 – Categoria Dimensão Relacional

Quadro 10 – Categoria Gestão Democrática e Participativa

Quadro 11 – Categoria Dimensão Administrativa e Financeira

Quadro 12 – Categoria Dimensão Legal da Gestão Escolar

Quadro 13 – Matriz de Competência e Liderança

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. O CENÁRIO POLÍTICO.....	19
1.1. A política educacional do Estado de São Paulo: breves considerações	19
CAPÍTULO 2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR ESCOLAR.....	45
2.1. A formação do diretor na perspectiva dos autores da área.....	45
2.2. Gerencialismo: o que isso tem a ver com a formação e o trabalho do diretor?.....	55
CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC-SP.....	65
3.1. As diretrizes de formação continuada para os gestores da SEDUC-SP.....	65
3.2. Análise documental.....	66
3.3. Características de um bom líder	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81

MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL

Iniciei os estudos que deram rumo a minha carreira profissional em 1993, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Registro-SP, onde tivemos acesso à teoria, mas também à prática através de diferentes tipos de estágios.

Me formei professora no ano de 1996, porém não fui exercer a profissão atuando no magistério. Naquele momento a oportunidade era ir trabalhar no comércio local, onde permaneci por cinco anos, sem perspectiva de uma faculdade, pois eu não tinha um salário que coubesse uma mensalidade de ensino superior, nem mesmo minha família tinha o recurso e nem a pretensão de pagar.

Passados seis anos, após finalizar o ensino médio, fiz então o concurso público do município onde moro para o cargo de professor de ensino fundamental, onde fui bem colocada e um dia antes de me casar, fui convocada para apresentar a documentação e aguardar a atribuição.

Retornando do recesso, e após a lua de mel, participei da minha primeira atribuição, assumindo uma sala de 1ª série (antiga nomenclatura), com 35 alunos, num bairro muito humilde da cidade.

Para mim foi um momento marcante, tenho lembranças dos alunos, da diretora da época, colegas de trabalho e da minha falta de experiência e conhecimento, pois naquele momento a teoria que eu havia aprendido no CEFAM não estava sendo suficiente.

Tive então auxílio de professoras que já atuavam na escola, me direcionando em como agir, como obter um diagnóstico de qualidade e preparar os próximos passos a partir daquele segundo semestre. Participei como aluna do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o que me fez refletir sobre a prática que eu estava ofertando aos meus alunos, dando início ao desejo de continuar a estudar, conhecer novos caminhos e possibilidades.

Nessa época a prefeitura de Registro-SP fez parceria com a Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), através do Programa Pedagogia Cidadã. Participei do vestibular com oferta de cinquenta vagas, onde para a honra e glória de Jesus, passei! Deus me deu de presente de aniversário.

Fiz o percurso de nível superior de 2002 a 2005, com amigos, tendo o privilégio de ter sido aluna de um professor que além de ter me dado aulas no CEFAM, ministrou aulas no curso de Pedagogia e hoje é prefeito da cidade.

A curiosidade e fascinação por esse universo que é a escola, me fez procurar investir em estudos, buscar novas perspectivas sobre esse organismo vivo que é o chão da escola e, em 2008, iniciei o curso de Especialização em Gestão Escolar, considerando a possibilidade de poder exercer novas funções na área da Educação. Não obstante, em 2012, diante de algumas inquietações por me deparar com alunos que necessitavam de intervenções pedagógicas mais específicas as suas necessidades, decidi cursar pós-graduação em Psicopedagogia e, no ano de 2013, pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado.

Minha trajetória na Educação envolve diversas atividades em várias funções. Em 2009, me afastei da sala de aula para exercer a função de coordenadora pedagógica, retornando após algum tempo para a sala de aula e dobrando período no projeto Brasil Alfabetizado. Durante a permanência neste projeto pude alfabetizar adultos, e vivenciei com aquelas pessoas, histórias de vida tão especiais que transformavam a minha formação e eu podia influenciar na formação deles, vendo-os não apenas como alunos, mas considerando ali sua dimensão humana, com a certeza de que eu poderia fazer a diferença.

Foi aí que, em 2011, prestei o primeiro concurso público municipal para provimento de cargo de diretor escolar. Assumindo a primeira colocação, em 2012, ingressei na direção de escola, onde atuo até hoje.

No ano de 2014, participei como orientadora de Estudo no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ofertado em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC), com ênfase na alfabetização Matemática e em Língua Portuguesa, encontrando diferentes profissionais da educação, mas com propósitos comuns, que acreditavam como eu que uma boa Educação pode transformar vidas!

Atuando na direção de escola, trabalhei com diversos diretores, tanto efetivos quanto designados e, por conta dessa vivência como diretora de escola, percebi a carência que os profissionais apresentavam em decorrência de não ter uma formação continuada direcionada aos diretores e demais gestores.

Além da cobrança por capacidade de liderança, eficácia, eficiência e efetividade, o diretor escolar tem ainda como princípio orientar famílias, alunos, profissionais, sejam eles professores ou funcionários do quadro de apoio, buscando conciliar a ação colaborativa, o respeito e a qualidade de ensino.

Lembro que, quando assumi a direção de escola, não tive um curso ou uma formação, apenas participei da atribuição e no outro dia estava na unidade escolar

escolhida, me apresentando à comunidade, aos professores, equipe de profissionais e alunos, entrando em contato a todo momento com a supervisora da escola, que ia me auxiliando, tirando minhas dúvidas conforme elas iam surgindo.

Apesar disso, passei por momentos de solidão, onde o discurso era: não tem receita para ser diretor escolar! E muitas vezes o medo de errar, medo das comparações, medo de fracassar como pessoa e como profissional permearam meus pensamentos.

Foi quando percebi que o fazer junto da equipe que eu tinha, era mais importante do que minha eloquência em tentar convencer as pessoas apenas com a teoria por mim estudada. Mais do que o saber ancorado em teorias, muitas delas já consolidadas, o saber da experiência construída em serviço, aliada a participação da equipe escolar, me fortaleceu profissionalmente.

Hoje, depois de uma década atuando como diretora, após muitas experiências vividas (boas e algumas não tão boas) na direção de uma escola, reconheço o quanto é importante a formação continuada de gestores; conhecer sim a legislação vigente, ter orientações quanto à sua atuação profissional, exercer uma gestão democrática e tantas outras coisas com o propósito de melhorar a qualidade da educação.

Notamos que, o discurso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) sustenta a gestão democrática, mas Marangoni e Souza (2021) apontam as dificuldades de a democracia se estabelecer na escola e na gestão.

As políticas de avaliação externa, prestação de contas, responsabilização e bonificação, desenvolvidas pela SEDUC-SP, têm sido desenvolvidas ao longo desses últimos anos, mas pouco efetivas na melhoria da qualidade da educação. O gerencialismo expande-se de forma silenciosa dentro das unidades escolares, reforçando uma concepção de educação e de gestão que, parece se afastar do princípio democrático.

Dessa vivência como diretora de escola, surgiu o problema desta pesquisa: a formação continuada de diretores escolares. Este estudo soma-se a outros, que indicam a necessidade de formação continuada do diretor escolar, para que ele possa enfrentar a sobrecarga de tarefas administrativas, pedagógicas etc., e desenvolver um trabalho mais colaborativo voltado a formação humana, emancipatória e cidadã.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a dinâmica do mundo contemporâneo tem colocado novos desafios aos profissionais da educação. Surgem demandas novas relacionadas ao saber e ao saber fazer que, exigem dos gestores e professores um processo de formação contínua e de reflexão sobre suas práticas. Segundo Marangoni (2020),

As mudanças que vem ocorrendo por dentro e por fora da escola, exigem dos diretores que trabalhem de modo colaborativo e, realmente, incentivem a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, por meio do fortalecimento dos órgãos colegiados, como: Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola e Grêmios Estudantil (p. 2).

É nesse contexto de mudanças e surgimento de demandas, que delimitamos como objetivo geral desta pesquisa, investigar a formação continuada de diretores, a partir do documento orientador denominado “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP”¹ (SÃO PAULO, 2019).

Como objetivos específicos, elegemos:

- i. Contextualizar, de modo breve, a política educacional paulista no período entre 1995 e 2022;
- ii. Identificar e analisar os elementos fundamentais do documento orientador “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP”;
- iii. Inferir se o documento orientador incentiva a gestão democrática ou gerencial.

Após delimitar o problema de pesquisa (formação continuada de diretores escolares), iniciamos a busca por estudos correlatos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos os termos: “formação continuada de diretor escolar” e “formação continuada de diretores escolares”, com um recorte temporal dos últimos quinze anos.

Surgiram quatro pesquisas, a saber:

- 1) “A formação continuada dos diretores escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás”, de autoria de Evelyn Aparecida Silveira Rocha;

¹ Trata-se da última versão do documento. Este abrange os gestores de modo geral e, não especificamente o diretor de escola. Cabe destacar dois pontos: (1) o documento é desconhecido por muitos gestores, tendo em vista subsidiar a formação dos diretores ingressantes a partir de 2018; (2) a existência do documento não implica em formação efetiva por parte da SEDUC-SP; a última vem demonstrando mais uma preocupação com o repasse de informações a serem seguidas pelos gestores do que com o desenvolvimento da formação destes.

- 2) “A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas”, de autoria de Edvania de Lana Morais Andrade;
- 3) “Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do Município de Regente Feijó”, de autoria de Josenildo de Jesus;
- 4) “Política de formação continuada para diretores escolares: a relação entre as necessidades formativas e a oferta no estado de Mato Grosso do Sul”, de autoria de Evely Solaine de Souza Rodrigues.

Após esse levantamento no BDTD, realizou-se o mesmo procedimento nas plataformas *Scielo* e Periódicos Capes com os mesmos termos de busca. Não obtivemos nenhum retorno na primeira.

Na plataforma Periódicos Capes obtivemos dois artigos, a saber:

- 1) “Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do município de Regente Feijó-SP, dos autores Josenildo de Jesus, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi e Marcos Vinicius Francisco;
- 2) “Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa-ação colaborativa, das autoras Yoshie Ussami Ferrari Leite e Vanda Moreira Machado Lima.

Quanto a metodologia, este estudo se pautou na abordagem qualitativa e se articulou a pesquisa documental. Adotou-se a perspectiva apresentada por Bogdan e Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p. 49).

Diante desse pressuposto, devemos ter a capacidade de ler, interpretar e analisar os documentos com sensibilidade para construir uma reflexão.

Complementando, André e Gatti (2008), apontam que:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (p. 9).

Desta forma, a abordagem qualitativa mostra-se adequada para esta pesquisa, uma vez que analisar-se-á o documento de “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP”. Nota-se que o nosso estudo se vale da análise documental que, segundo Godoy (1995), apresenta um procedimento de pesquisa com características específicas e com finalidades de investigação muito próprias.

Cechinel *et al.* (2016), expondo o desenvolvimento da análise documental afirmam:

[...] inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...] (p. 4).

De acordo com Cechinel *et al.* (2016), pode-se dizer que são duas as etapas de realização da análise documental: a preliminar e a propriamente dita. Para última, aproximamo-nos da perspectiva da Análise de Conteúdo, a partir de Bardin (2010) e Franco (2012).

Bardin (2010) afirma que, a análise de conteúdo pode ser aplicada em diferentes situações, pois “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (p. 34). A mesma autora (2010) define-a como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Além disso, Franco (2012), nos ajuda a entender que:

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocado. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido (p. 21).

Essa ideia converge com o nosso interesse, porém, salientamos que é por meio do documento escrito que iremos buscar os significados e os sentidos atribuídos pela SEDUC-SP à formação continuada de diretor escolar.

No início, realizamos uma leitura flutuante do documento, para em seguida, iniciarmos a pré-análise do conteúdo. O uso deste procedimento, demonstra a nossa preocupação com o conteúdo das mensagens e a possibilidade de fazer inferências.

A leitura, ainda permitiu que elaborássemos as categorias, entendidas como uma operação de classificação, seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2012). Por meio da associação de palavras à palavra de origem, surgiram indicadores que possibilitaram a criação de categorias, levando-se em conta as semelhanças de significados e sentidos. Então, as categorias foram criadas a partir do documento orientador (SÃO PAULO, 2019) analisado; as categorias de análise serão apresentadas mais adiante, no capítulo 3.

Franco (2012), sustenta que o método de “[...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p. 63).

A autora (2012), ainda destaca que a finalidade da análise de conteúdo é a produção de inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. É por meio da inferência que passamos da descrição para a interpretação.

Acreditamos que a nossa opção pela análise de conteúdo consiga lançar luz sobre os elementos essenciais à formação continuada do diretor escolar, segundo a proposta elaborada pela SEDUC-SP.

Com relação a estrutura desta dissertação, organizamos cinco seções: a introdução, na qual apresentamos os principais elementos da pesquisa; o capítulo 1, intitulado “O cenário político”, contextualizou, de modo breve, a política educacional do Estado de São Paulo no período de 1995 a 2022; o capítulo 2, intitulado “A formação continuada do diretor escolar” explanou sobre a formação do diretor na perspectiva de autores da área e apresentou de forma breve concepções sobre o gerencialismo e sua relação com a formação e atuação do diretor escolar; no capítulo 3, intitulado “A formação continuada da SEDUC-SP”, discorremos sobre as diretrizes de formação continuada de gestores a partir da análise documental. Por fim, apresentamos as considerações finais, trazendo uma síntese dos principais resultados.

CAPÍTULO 1. O CENÁRIO POLÍTICO

Neste capítulo, abordamos de forma breve, alguns aspectos da política educacional do Estado de São Paulo no período de 1995 a 2022, momento em que o PSDB esteve a frente do governo do Estado. A contextualização deste cenário, nos permitiu compreender a constituição de programas e projetos elaborados pela SEDUC-SP ao longo dos anos e seu reatamento na gestão escolar e, por conseguinte, no trabalho dos profissionais da educação, dentre eles, o do diretor escolar.

1.1. A política educacional do Estado de São Paulo: breves considerações

Para tratar da política educacional do Estado de São Paulo, selecionamos alguns trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área. O quadro 1 mostra as referências utilizadas para a produção deste capítulo.

Quadro 1 – Referências teóricas

Tipo de Trabalho	Autor / Ano	Instituição / Revista	Título
Artigo	SANFELICE, 2010	Nuances: estudos sobre Educação	A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos
Tese	DANTAS, 2013	UNESP	Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial
Artigo	PAES; RAMOS, 2014	Comunicações	O programa “São Paulo faz escola” e seu modelo de gestão tutelada
Artigo	RAMOS, 2016	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas
Artigo	PARENTE, 2020	Revista RENOVE	Políticas educacionais de São Paulo: alguns aspectos da rede estadual de ensino

Artigo	MORAES; CÁSSIO; BELLO; JACOMINI, 2019	Painel Temático ANPEd – 39 ^a Reunião Anual	Política educacional no Estado de São Paulo – 24 anos de governos do PSDB
Artigo	SILVA, 2019	Revista Educação Pública	Avaliação institucional e a gestão democrática na escola pública: um diálogo no município de Alagoinhas-PB
Artigo	NOVAES; SILVA, 2020	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	As recomendações de organismos internacionais na política educacional paulista
Artigo	JACOMINI; GIROTTI; BARBOSA; STOCO, 2021	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1998 a 2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Temos vivido mudanças significativas na administração pública, mudanças do Estado em relação as funções reguladoras e provedoras, transferindo responsabilidades e incentivando que outros setores participem da formulação e implementação de uma gama de políticas públicas, adaptando a sociedade a forma de governo presente.

Conforme Novaes e Silva (2020):

A “crise do Estado”, na perspectiva reformista, estava associada ao modelo de desenvolvimento em curso no país, fazendo com que o Estado se desviasse de suas funções básicas em virtude de sua presença no setor produtivo, assim, era necessário redefinir o papel do Estado, minimizando a sua atuação na produção de bens e serviços para fortalecê-lo como promotor e regulador do desenvolvimento (p. 4).

Os autores complementam que a reforma do Estado, promovida no Brasil a partir dos anos 1990, defendeu mudanças radicais no padrão vigente de administração. Essa reforma passava a ser então orientada pela introdução de valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos.

Vale destacar que, esse movimento de reformulação do Estado desencadeou a publicação de diversos documentos por organismo internacionais, contendo “[...] recomendações acerca de diversos temas no âmbito da política, economia, educação,

entre outras temáticas de cunho social” (NOVAES; SILVA, 2020 p. 5). A área da educação seguiu as mesmas determinações e é essa a área de interesse para esse trabalho.

A Unesco e o Banco Mundial, em especial, em suas recomendações, sinalizaram a importância de agentes locais interessados nas reformas sugeridas pelo Banco, que:

[...] fomentou o processo de homogeneização da educação, visando facilitar a submissão dos sistemas de ensino às avaliações de resultados suscetíveis de comparação com outros sistemas, tanto na esfera local como em esfera mundial, o que termina resultando numa perspectiva de qualidade referenciada na lógica da eficiência e produtividade do mercado, da competição [...] (NOVAES; SILVA, 2020, p. 5).

Os argumentos utilizados para justificar as recomendações do Banco Mundial, sinalizavam a baixa qualidade da educação oferecida aos estudantes, “representando um nível médio inferior ao prevalente nos países industrializados [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 3). Já para a Unesco (1980), a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes procedia também da eficiência dos sistemas de ensino, portanto deveriam ser reformulados.

Assim, no início dos anos de 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolveu algumas diretrizes abalizadas nas indicações da Unesco, apresentadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com a justificativa de aprimorar a atuação de suas políticas educacionais existentes no momento, acarretando na implantação e disseminação de novos mecanismos de regulação sobre a educação, como por exemplo, a adoção das avaliações externas de desempenho. Tais mecanismos de regulação impactaram (e ainda impactam) a gestão das instituições escolares e outros aspectos do cotidiano escolar

Observamos, portanto, de acordo com Novaes e Silva (2020), uma crescente tendência de avaliar o trabalho nas escolas numa perspectiva performática e gerencial, comparando o trabalho docente à uma linha de produção industrial, nos últimos trinta anos.

O Estado de São Paulo, com o objetivo de obter melhores resultados educacionais, aderiu (e vem aderindo) as ideias referenciadas, e desenvolveu (e vem desenvolvendo) uma série de ações e documentos para tal fim.

Para compreendermos a política educacional paulista, contextualizaremos os principais programas e projetos desenvolvidos pelos secretários de educação, oriundos

dos partidos políticos eleitos para o governo do Estado de São Paulo no período de 1995 a 2022.

Desde 1995, temos a hegemonia do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) governando o Estado de São Paulo, iniciando todo esse processo histórico com a eleição do governador Mário Covas para o governo estadual.

De antemão, ressaltamos o Decreto n. 64.187, de 17 de abril de 2019, que trata das atribuições da SEDUC-SP:

I - A formulação, coordenação e execução da política educacional do Governo do Estado; [...] IV - O monitoramento e a avaliação de resultados da educação estadual; [...] VII - O desenvolvimento de estudos para melhoria do desempenho do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019, s/p).

Conforme podemos observar, são muitas as atribuições da SEDUC-SP, em especial, ela vem se dedicando ao monitoramento e a avaliação de resultados da educação estadual, responsabilizando as escolas pelos resultados.

Nessa perspectiva, destacamos que a SEDUC-SP vem promovendo uma política de responsabilização das escolas pelos resultados educacionais, sem (obviamente) mencionar as condições concretas em que o trabalho dos profissionais da educação se realiza.

Na sequência, apresentamos um quadro síntese com os principais programas e projetos dos últimos 27 anos implantados na educação paulista, que influenciaram (e ainda influenciam) radicalmente o percurso da educação até os dias atuais.

Quadro 2 – Principais Programas e Projetos da Rede Estadual Paulista (1995 a 2022)

Secretário(a) de Educação	Período	Programas e Projetos
Teresa Roserley Neubauer da Silva	1995 – 2002	- Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual - Escola de Cara Nova - Ação de Parceria Educacional Estado-Município - Escola em Parceria - Plano 10 Metas para uma Escola Melhor - Programa de Educação Continuada (PEC) - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)
Gabriel Chalita	2002 – 2006	- Letra e Vida - Teia do Saber e Rede do Saber

		<ul style="list-style-type: none"> - Bolsa Mestrado e Doutorado - Escola de Tempo Integral (ETI) - Escola da Família
Maria Lúcia Vasconcelos	2006 – 2007	<ul style="list-style-type: none"> - Mais Qualidade na Escola - Criação de avaliação para professores temporários - Ler e Escrever - Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade / Bolsa Alfabetização - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)
Maria Helena Guimarães de Castro	2007 – 2009	<ul style="list-style-type: none"> - São Paulo Faz Escola - Qualidade da Escola - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) - Bonificação por Resultados
Paulo Renato Souza	2009 – 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Valorização pelo Mérito
Fernando Padula Novaes	2010 (interino)	--
Herman Jacobus Cornelis Voorwald	2011 – 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual - Reestruturação Administrativa da Secretaria de Educação - Cultura é Currículo - Rede Ensino Médio Técnico (RETEC) - Programa de Combate ao Álcool na Adolescência - Programa Creche Escola - Educação Compromisso de São Paulo (PECSP) - Programa de Ensino Integral (PEI)
Cleide Bauab Eid Bochixio	2015 – 2016 (interina)	--
José Renato Nalini	2016 – 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão Democrática da Educação - Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados (MMR)
João Cury Neto	2018	--
Rossieli Soares	2019 – 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsa do Povo Educação - Inova Educação - Novo Ensino Médio - PDDE Paulista - PDDE Novo Ensino Médio - PDDE Maker - PDDE Ciências - PDDE Contabilidade - Dignidade Íntima - Centro de Mídias SP (CMSP)

		<ul style="list-style-type: none"> - Nova Carreira Docente - Centro de Inovação da Educação Básica Paulista (CIEBP) - Líderes Públicos - Merenda em Casa - Psicólogos da Educação - Professor Conectado - Reforma Raul Brasil - SP Sem Papel - Escola Mais Segura - Escola Mais Bonita - Conviva SP - Conecta Educação - Currículo Paulista - Gestão Integrada
Renilda Peres de Lima	2022 (interina)	--
Hubert Alquéres	2022	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Durante a gestão da primeira secretária de educação do governo PSDB, Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2002), ocorreu a implementação do Programa Escola de Cara Nova. O programa teve por objetivo revitalizar os ambientes na escola, melhorando a estrutura física e tornando os ambientes mais agradáveis e acolhedores.

Também com a implementação deste programa, tivemos ações como a extinção do Programa Escola Padrão, programa que até então, fazia a seletividade das escolas e extinguiu as Divisões Regionais de Ensino, criando assim as Diretorias Regionais de Ensino, subordinada diretamente à Coordenadoria de Ensino do Estado.

Outra ação desenvolvida em sua gestão, foi a reorganização por meio do Programa de Reorganização das Escolas Públicas Estaduais, Decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995), que ocasionou o fechamento de escolas e a separação delas em duas situações distintas: 1) aquelas que atenderiam os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e; 2) aquelas que atenderiam os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. De acordo com Adrião (2006), 864 escolas foram desativadas entre 1995 e 1998 e 2.031 deixaram de ofertar ensino noturno. O programa de reorganização criou condições para a adoção de um outro: Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

O SARESP, criado em 1996 e que perdura até hoje, tem como objetivo a avaliação anual do desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio do Estado de São Paulo.

Vale destacar que a implementação de uma prova externa às escolas teve como objetivo avaliar as instituições, oportunizando uma reflexão coletiva em busca de processos de melhoria da qualidade de ensino oferecido aos estudantes.

Na busca da efetivação de uma melhoria contínua na qualidade da educação, estas avaliações trazem à tona os problemas e as potencialidades existentes nas instituições escolares; e, foi motivo (e continua sendo) de grandes discussões no meio acadêmico. Saul (2015), conclui o seu artigo afirmando:

Um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas nas quais os índices resultantes de avaliações externas são os indicadores da qualidade da educação. As avaliações externas, regidas pela lógica do controle, visam a classificar alunos, escolas, professores, com a intenção de produzir *rankings* que servem tão somente aos propósitos do mercado (p. 1278).

Concordando com Saul (2015) e outros intelectuais, nos posicionamos contra as avaliações externas em geral e, o SARESP em particular, devido ao cunho autoritário e neotecnista, que só interessa ao mercado. O Estado de São Paulo (e o Brasil) mantém a defesa da lógica do controle em diferentes instâncias que definem as políticas educacionais e de avaliação.

Após vinte e sete anos de sua criação, o SARESP ainda perdura na rede paulista, tendo sido remodelado em muitos momentos. Além disso, outras ações foram incorporadas, como a criação do PEC, a organização do ensino fundamental em ciclos, a instituição do Regime de Progressão Continuada no ensino fundamental, implantado em todas as escolas do Estado em 1998, organizando inicialmente o ensino fundamental em dois ciclos com períodos mais longos, sendo Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries) e municipalização através do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, entre outros.

Ainda sobre a transferência de responsabilidade das escolas estaduais para os municípios, temos o Decreto n. 41.045, de 29 de julho de 1996, que autoriza a SEE-SP a adotar providências relativas ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e dá providências correlatas, do então governador Mário Covas, destacando como segue:

Artigo 1º - Fica a Secretária da Educação autorizada a transferir unidades estaduais de ensino fundamental para as redes escolares municipais, pelo prazo de 5 (cinco) anos, em cumprimento dos objetivos do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, instituído pelo Decreto n. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996.

Artigo 2º - Após a adoção da providência prevista no artigo anterior, a Secretaria da Educação encaminhará os expedientes respectivos às unidades competentes da Procuradoria Geral do Estado, para a formalização do ato de permissão de uso dos prédios escolares aos Municípios (SÃO PAULO, 1996, s/p).

O Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, tinha como objetivo desenvolver o ensino fundamental através de uma ação conjunta entre os poderes executivo estadual e municipal.

As mudanças propostas pelo referido Decreto, indica-nos a racionalização de investimentos e transferência de unidades escolares para os municípios. Sobre essa temática, Parente (2020), corrobora afirmando que a proposta de reformulação da rede de ensino, na concepção do autor, está fundamentada no modelo de gestão gerencial.

Nesse contexto, ocorreu em 1995, a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que introduziu no Brasil, uma reforma de cunho gerencial.

Dessa forma, o documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), propunha a reorganização das estruturas administrativas do Estado, enfatizando a qualidade e produtividade, e o Estado transferindo algumas de suas responsabilidades como provedor e prestador de serviços também aos municípios.

A municipalização intensificou-se com promulgação da LDBEN em 1996, onde o governo comprometia-se com o repasse aos municípios através do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) dos recursos financeiros necessários para que os municípios cumprissem as metas destinadas ao ensino fundamental.

Quanto à municipalização, Dantas (2013) descreve que:

[...] a mesma possibilita, em certos aspectos, a administração pública patrimonialista, com os cargos de direção distribuídos politicamente e em cadeia de comando, cargos comissionados, assessores, entre outros (p. 51).

Nesse contexto, o partido que assumisse o governo poderia realizar indicações de cima para baixo, como um dominó político, alcançando posições e influência em todos

os setores municipais com suas indicações aos cargos, como ocorre atualmente em determinados lugares.

O comunicado de 22 de março de 1995, da SEE-SP (SÃO PAULO, 1995), reforça tal posição, apresentando em seu texto, a qualidade do ensino como um dos eixos da reforma educacional, reforma esta proposta como resultado de um investimento racionalizado, no melhor uso dos recursos públicos, revisando a prestação de serviços educacionais realizada pelo Estado.

Segundo Ramos (2016, p. 555), destacam-se entre os objetivos dessa ação, grande repasse de tarefas aos municípios, tentativa de fortalecimento do controle das atividades escolares pelas comunidades locais, tendo em vista sua proximidade com o poder municipal e o estabelecimento da descentralização da gestão educacional com base no princípio da responsabilização social.

Com relação ao SARESP, durante todo o tempo de sua aplicação, também serviu de estímulo para que o governo desenvolvesse posteriormente ações de valorização e bonificação, premiando financeiramente professores e escolas com melhor índice de resultados, como descrito no Plano “10 Metas para uma Escola Melhor”, focando na promoção e melhoria da qualidade educativa e no IDESP.

Nesse contexto, Dantas (2013) enfatiza que a “classificação das escolas pelos resultados obtidos na prova do Saresp, foi visto de maneira negativa, pois resultaram na depreciação das escolas” (p. 59). Acrescentamos também a crescente responsabilização dos profissionais da educação sem levar em conta as condições concretas ofertadas pela Secretaria. O ranqueamento das escolas foi inevitável, algo que em nada colaborou com a melhoria da educação.

Desta forma, as avaliações externas pela qual as escolas passam a ser submetidas evidenciam as estratégias de meritocracia e responsabilização da equipe escolar, no caso os professores e gestores pelos resultados obtidos, uma lógica orientada na busca por resultados. Passone (2014), discorre sobre a avaliação, gestão e responsabilização na educação básica, vinculando a discussão aos incentivos monetários (bonificação) para professores. O autor (2014) afirma:

[...] os discursos dos especialistas oscilam entre dois extremos: de um lado, estão os que criticam tais propostas e buscam investigar os reflexos da reforma política sobre a organização da educação e do ensino; de outro, os que defendem sua implementação como meio de responsabilização dos profissionais e de uma suposta melhoria da qualidade educacional. Entre essas

duas posições, há aqueles que demandam mais evidências científicas sobre a efetividade de tais propostas sobre o aprendizado dos alunos (p. 424).

Assim, posicionamo-nos contra os incentivos monetários (bonificação) associado ao desempenho dos estudantes, implantado nos anos 2000 pelo governo paulista, por entendermos que há um estreitamento do currículo, um discurso de qualidade educacional reduzido a pontuação na prova estandardizada que, pouco (ou nada) corrobora com a efetiva promoção da qualidade. Ao longo dos anos, nossa observação assistemática vem indicando o quadro caótico, em que a educação paulista se encontra; ademais, a bonificação vem, no nosso entendimento, dificultando a discussão sobre a política salarial e plano de carreira.

Após a gestão de Teresa Roserley Neubauer da Silva, assume o então secretário Gabriel Chalita (2002-2006) que, entre alguns feitos, criou programas enfatizando a formação de professores, como o Programa Letra e vida, com a distribuição de materiais pedagógicos e didáticos padronizados em sequências a serem seguidas, formação continuada aos professores, acompanhamento, e avaliações, com enfoque nos anos iniciais do ensino fundamental e na melhoria da qualidade da educação. Outras ações foram desenvolvidas com o objetivo de alavancar a formação de professores, como os Programas Teia do Saber e Rede do Saber, que impulsionaram a educação continuada, tendo como foco a inclusão de toda população em idade escolar na escola; o programa contou com investimento em videoconferências, instalando polos em locais estratégicos na tentativa de atingir o maior número possível de professores da rede. Já o Programa Bolsa Mestrado e Doutorado, proporcionou aos docentes e gestores efetivos da Rede Estadual uma ajuda financeira durante a permanência no curso de pós-graduação *Stricto Sensu* ou eram designados com redução de carga horária para trabalharem em uma Diretoria de Ensino.

Além desses, foi criado também o Programa ETI, tendo como foco as regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²; os alunos ficavam mais tempo nas unidades escolares, tendo o currículo base do ensino fundamental e no contraturno oficinas como: inglês, informática, orientações para estudo e pesquisa, momento de leitura, entre outros.

² O IDH é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.

Nessa perspectiva, Dantas (2013) nos aponta que a proposta estadual de ampliação de jornada para os alunos mereceu críticas, “visto que as escolas existentes careciam de uma estrutura ideal para que o número de horas a mais na escola não significasse apenas um aumento quantitativo a gerar o confinamento dos alunos” (p. 59).

Outra ação criada na gestão de Gabriel Chalita foi o Programa Escola da Família de 2003, alterando as relações entre a sociedade e a escola. O programa visava a abertura das escolas públicas estaduais à comunidade durante os finais de semana, numa tentativa de atrair as famílias e seus estudantes para participarem de ações promovidas pela unidade, entre elas, ações socioeducativas formativas, recreativas, artísticas, esportivas, entre outras. As pessoas que participavam do programa eram bolsistas universitários. Foi estabelecido um convênio entre o Governo do Estado e as Instituições de Ensino Superior, distribuídos por compatibilidade de seus cursos de formação ou por habilidades.

Nesse momento da história, o foco passa do poder público estadual para a sociedade em geral, e assim, da sociedade especificamente para a escola, numa tentativa de acompanhamento da comunidade para com a escola.

Na gestão de Maria Lúcia Vasconcelos (2006-2007), foram implantadas ações que objetivaram a valorização da carreira docente. Dentre elas, destacamos: o Programa Mais Qualidade na Escola, com a criação EFAPE, novamente numa busca por oferecer formação continuada em serviço aos profissionais da educação, buscando melhorar a qualidade da educação, a partir das metas a serem atingidas e com maior eficiência.

De acordo com Dantas (2013):

No caso da educação, há o esforço de enfatizar que a questão central da crise de qualidade do ensino público está na falta de profissionais mais bem formados, entre outras coisas. Com tal discurso, tem a apologia do mercado e da empresa privada com espaços de eficiência (p. 76).

Assim, foi instituído a alteração no modelo de ingresso dos profissionais do magistério, sendo realizado um processo seletivo simplificado para contratação de docentes. Nesse contexto, Dantas (2013) relata que de 2008 até setembro de 2010, houve uma redução de aproximadamente 20% do quadro de professores, que perderam aulas que substituíam. A autora (2013) complementa que a maneira como o corte aconteceu, acarretou em situações de incremento de estudantes universitários lecionando na educação básica. Ainda, implementou-se a avaliação para professores temporários, compondo assim, ações que buscavam a valorização e capacitação dos docentes.

Com o Decreto n. 51.627, de 1 de março de 2007, instituiu-se o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade / Bolsa Alfabetização. No segundo, introduziu-se a discussão junto às Instituições de Ensino Superior sobre os problemas da alfabetização e da formação inicial dos professores. Segundo a coordenadora do programa (Marisa Garcia), havia uma necessidade de aprimorar a formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, oportunizando a atuação como docentes da rede pública de ensino; além de incentivar a leitura e a escrita dos alunos, destacou a urgência de fomentar o comprometimento das Instituições de Ensino Superior com a aprendizagem no ensino público.

A gestão de Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), apresentou o Programa São Paulo Faz Escola, que consistiu na organização de uma nova proposta curricular para toda a rede estadual paulista.

Este programa elaborado e implementado em 2008 propôs novas ações a partir de um “diagnóstico da educação do Estado realizado pela SEE-SP em julho 2007, pautado nos últimos censos escolares e nas avaliações de aprendizagem, em que foi constatado um desempenho escolar insuficiente das crianças e jovens” (PAES; RAMOS, 2014, p. 55). Cabe ainda destacarmos, o caráter dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade nesse modelo de reforma educacional.

A então secretária, propôs outras mudanças, cortes financeiros e administrativos em escolas onde havia sido implantado o Programa Escola da Família e deu início à contratação de estagiários de Pedagogia para serem auxiliares nas salas de alfabetização.

Em sua gestão foi criado também o Programa Qualidade da Escola (2008); nesse programa o objetivo era fixar metas de qualidade a serem alcançadas pelas escolas individualmente. O programa se utilizou do IDESP, indicador que mede a qualidade das escolas por meio de avaliação realizada anualmente em cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem aos estudantes.

Na sequência, destaca-se a reorganização das escolas em ensinos fundamental e médio, criada pela reforma de racionalização da estrutura administrativa e modificações nos modelos de gestão com a implantação do PECSP, iniciado em 2011, na gestão de Herman Voorwald (2011-2015).

O processo de Reorganização Escolar, que tinha como objetivo ampliar o número de escolas com ciclo único, foi adiado pelo governo do Estado, após a luta de estudantes

com ocupação de escolas e manifestações de rua que ganharam visibilidade e apoio da população, levando à saída do secretário Herman Voorwald em dezembro de 2015.

Outro ponto, refere-se as parcerias entre o Estado e instituições privadas. De acordo com Moraes *et al.* (2019):

A transferência da oferta de serviços públicos para o setor privado e a introdução dos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP), ou gerencialismo, na gestão da educação, apresenta-se como uma proposta de reorganização do setor público com vistas a incidir sobre sua eficiência, por meio de mecanismos de responsabilização dos “prestadores de serviço”, de diminuição dos gastos com o setor público via alteração no papel desempenhado pelo Estado (s/p).

Ainda com o foco de garantir a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos, o governo do estado, buscando promover iniciativas que disseminem uma cultura de gestão participativa orientada na melhoria constante, implantou, em 2012, o PEI com uma jornada para os estudantes de até nove horas e meia, e uma proposta de atividades complementares como orientação para os estudos, preparação para o mundo do trabalho e projeto de vida. Com o passar do tempo, o PEI sofreu alterações, admitindo-se a existência de dois turnos de sete horas.

Dias (2018) destaca:

Outros pontos negativos destacados foram: a introdução da lógica neogerencialista de vigilância entre os pares no interior do ambiente escolar; o estímulo à adaptação curricular (limitação da autonomia docente) em detrimento de sua problematização e a transformação e o abismo criado entre as condições pedagógicas, físicas e humanas ofertadas nas escolas do PEI e nas demais escolas da rede pública de ensino paulista, agravando, assim, as desigualdades educacionais e a fragmentação da profissão docente (p. 1).

Salientamos, portanto, a necessidade de maior aprofundamento do assunto em tela, porém, por ora, destacamos o nosso posicionamento contrário a esse modelo de ensino integral desenvolvido pela SEDUC-SP; somos favoráveis ao ensino integral que tenha como sustentação o diálogo com os diferentes segmentos da sociedade, algo que não vem ocorrendo.

Nesse período, tivemos também o Programa Cultura é Currículo com o objetivo de oportunizar uma melhor qualidade de ensino, a partir dos desafios do mundo moderno e inserção social dos alunos. O programa abrangeu três projetos: Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola, Escola em Cena e O Cinema vai à Escola.

Quanto ao Programa RETEC, foi criado com a finalidade de oferecer Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio em escolas da Rede Estadual. O objetivo do programa foi propiciar que jovens pudessem se inserir no mercado de trabalho, melhorando seu desempenho no ensino médio.

O Programa de Combate ao Álcool na Adolescência visava o desenvolvimento de ações para tratamento, educação e fiscalização do consumo indevido de álcool por adolescentes nos estabelecimentos comerciais do Estado, além abertura de clínicas de tratamento, com mais leitos para dependentes e ações específicas nas escolas.

Já o Programa Creche Escola, desde 2012, com a promulgação do Decreto n. 58.117, de 11 de junho de 2012, o Estado passou a integrar o processo para a construção de creches e escolas de educação infantil, por meio do Programa Ação Educacional Estado-Município (PAEM).

Os secretários Fernando Padula Novaes (2010, interino), Cleide Bauab Eid Bochixio (2015-2016, interina), João Cury Neto (2018-2019), Renilda Peres de Lima (2022, interina) e Hubert Alquéres (2022) não apresentam registros de implantações de novos programas em suas gestões.

Na gestão de José Nalini (2016-2018), ressaltamos a implantação em 2017 do Programa Gestão em Foco pela SEDUC-SP, que teve por objetivo melhorar o aprendizado dos alunos dos ensinos fundamental e médio, utilizando o MMR, que prevê o levantamento de dificuldades de aprendizado, o planejamento e implantação de ações, acompanhamento de resultados e correção de rumos, se necessário. O que poucos sabem, é que se trata de um método adaptado do meio empresarial que, em 2022, passou a adotar o nome de Gestão Integrada

Tivemos também o Projeto Gestão Democrática na Educação, que visava ampliar a cultura democrática das/nas escolas com o apoio da comunidade escolar e o fortalecimento dos órgãos colegiados. Segundo Marangoni e Souza (2021), o projeto “se tratou mais de uma resposta às exigências legais do que, efetivamente, de um projeto em favor da democratização da escola pública” (p. 82).

Na gestão de Rossieli Soares (2019-2022), foi criado o Bolsa do Povo Educação; programa social ofertado pelo governo de São Paulo que beneficia pais/responsáveis de alunos matriculados nas escolas públicas estaduais. Segundo a SEDUC-SP, é o maior programa de assistência social e transferência de renda da história do Estado de São Paulo.

Lançado em 2019, o Centro de Mídias SP, teve como objetivo contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação

mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e para além do ensino tradicional. Consiste, portanto, em uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. Foi uma alternativa criada no momento da pandemia da Covid-19.

O PDDE Paulista, criado em 2019, é o programa de transferência de recursos financeiros às escolas públicas estaduais. Instituído pela Lei n. 17.149, de 13 de setembro de 2019, tem como objetivo disponibilizar para as unidades escolares recursos financeiros, que ajudarão a fortalecer a comunidade e as ações das escolas, além de possibilitar melhorias de infraestrutura.

De acordo com as informações no *site* da SEDUC-SP, o programa Merenda em Casa, foi pensado como uma medida emergencial e temporária para garantir a alimentação dos alunos enquanto estivessem em suas casas por conta da suspensão das atividades presenciais, durante o período de pandemia da Covid-19. O Programa, voltado aos estudantes da rede estadual de São Paulo, foi financiado com recursos oriundos da alimentação escolar que é de destinação exclusiva à estudantes matriculados na rede estadual de educação.

Também criou em 2020, o Programa Inova Educação, instituído com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio do Estado de São Paulo, “afim de promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos” (SÃO PAULO, 2020, s/p).

O Programa Psicólogos da Educação, iniciado em 2021, teve como objetivo oferecer suporte mental e desenvolvimento sócio emocional para estudantes e servidores da rede estadual paulista, além de promover atividades coletivas que contribuíssem para a melhoria de todo o ambiente escolar.

O Programa Conecta Educação, lançado em 2021, apresentou propostas para minimizar as perdas de aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais paulistas durante o período da pandemia da Covid-19. O programa abrange a melhoria na infraestrutura tecnológica das escolas e o acesso dos professores às tecnologias, podendo assim propor inovações tecnológicas no ensino e aprendizagem dos estudantes.

A proposta do novo Currículo Paulista, de acordo com a Coordenadoria Pedagógica (COPEd), teve por objetivo melhorar a qualidade da educação básica no

Estado de São Paulo através de orientações para a aprendizagem dos estudantes por meio da elaboração de Cadernos do Aluno e do Professor, seguindo as competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PDDE Novo Ensino Médio, disponibilizou um recurso de R\$ 100,00 por aluno matriculado no ensino médio e outros R\$ 10.000,00 para cada escola participante do programa, com o objetivo de apoiar a implantação dos Itinerários Formativos que os alunos devem escolher ao ingressarem no segundo ano. Com a proposta da oferta de currículos flexíveis, a escola deverá organizar seus espaços escolares, a gestão do currículo, de novas metodologias e também viabilizar a formação dos docentes.

O PDDE Maker, tem por objetivo a difusão de projetos de robótica em toda a rede estadual paulista. O recurso destinado ao projeto visa a montagem de espaços de inovação, com mobiliário e materiais para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento computacional em ambientes pensados para o estudante.

Com o PDDE Ciências, disponibilizou-se recursos financeiros para contratação de bens e serviços, aquisição de equipamentos, reparo e adequação de espaços destinados à sua instalação ou utilização do laboratório de ciências.

O PPDE Contabilidade tem por objetivo repassar recursos financeiros para custear os serviços de contador que irão auxiliar nas prestações de contas das unidades escolares.

O Programa Dignidade Íntima, implementado pela SEDUC-SP, visa disponibilizar em todas as unidades escolares da rede estadual produtos de higiene íntima menstrual, além de promover a formação dos profissionais da escola e estudantes a respeito da saúde da mulher.

Tivemos ainda em sua gestão, o Novo Ensino Médio, programa que entrou em vigor a partir de 2022. Sua proposta, de acordo com a SEDUC-SP, é de alinhar a formação geral básica aos componentes do Inova Educação e Aprofundamentos Curriculares, a partir dos Itinerários Formativos. Assim, o estudante pode escolher de acordo com o seu projeto de vida, o seu percurso formativo com foco no desenvolvimento integral, o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

O Programa Nova Carreira Docente foi formulado, a partir da Lei Complementar n. 1374/2022, e visa modificar o plano de carreira e a remuneração de professores de ensinos fundamental e médio da rede pública estadual.

O Programa CIEBP, tem por objetivo promover e impulsionar a inovação no ambiente educacional por meio da criação, desenvolvimento, avaliação e disponibilização

de práticas e de tecnologias que deem conta das demandas e desafios da Educação Pública.

Já o Projeto Líderes Públicos, pioneiro no Estado, tem por objetivo identificar e valorizar o pessoal com perfil de liderança, profissionalizando por meio de uma metodologia baseada em competências, de modo a garantir eficiência na gestão de escolas da rede paulistana.

O Projeto para reforma da Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano, foi viabilizado a partir do apoio financeiro de um grupo de empresas parceiras, que realizaram a reforma geral dos espaços escolares, além do fornecimento de mobiliários e equipamentos tecnológicos para o prédio. Foi um projeto específico, introduzido após a tragédia que culminou com dez mortes.

Nesse contexto, foi criado o Programa Escola Mais Segura. Este foi estruturado envolvendo diversas ações integradas abarcando entidades do poder público com o objetivo de melhorar a resiliência nas comunidades escolares, veiculando conteúdos disciplinares relacionados a riscos sociais, naturais e tecnológicos, atuando na cultura de percepção de risco dos estudantes.

O Programa SP Sem Papel visou introduzir o processo digital no âmbito da Administração Estadual e no seu relacionamento com outras esferas de governo, por meio do uso de uma plataforma corporativa, aumentando a agilidade das demandas, a redução de custos e a preocupação com a sustentabilidade entre outros benefícios. Estranhamente, o volume de papel não diminuiu e nem se ganhou agilidade.

O Programa Escola Mais Bonita previu a revitalização de 2,1 mil escolas estaduais de São Paulo, com a manutenção, pintura e reformas de escolas; teve por objetivo melhorar a infraestrutura física das escolas da rede estadual, visando adequar os ambientes de aprendizagem.

O Programa Conviva SP, tem como objetivo disseminar nas escolas um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, na busca da melhoria da aprendizagem, por meio da implementação do Método de Melhoria de Convivência (MMC), além da promoção de ações proativas de segurança.

Podemos observar que o PSDB apresenta em todo seu período histórico uma fala sobre democracia, participação, governo articulador e mediador, mas vem desde o início de sua gestão, propondo uma reforma do Estado (e educacional) que vai na contramão do discurso realizado.

A perspectiva passa ser a da racionalização da gestão, numa tentativa de reduzir quantitativamente os números de evasão e de repetência escolar, coerentemente ao princípio da racionalização de gastos encontrado como parte dos eixos centrais dessa reforma (RAMOS, 2016).

Temos então, um quadro de racionalização organizacional e alterações nos padrões de gestão, dentro de um modelo gerencial, que busca utilizar os recursos e insumos de forma eficiente e eficaz na busca por resultados, transferindo recursos, atribuições e tarefas do Estado para municípios, pregando-se a manifestação de maior autonomia para os mesmos.

Conforme Jacomini *et al.* (2021):

Essa primeira geração de reformas educacionais incidiu fundamentalmente no aparato administrativo dos sistemas políticos, ampliando a presença do setor privado como “parceiros”, [...] descentralizando a oferta educativa pela municipalização e ou do conveniamento e alterando o papel dos diretores escolares, cuja nomenclatura é amplamente alterada à época, para gestores (p. 6).

Ainda segundo os autores (2021), a compreensão das políticas públicas e da forma como elas são concebidas, formuladas e executadas exige um entendimento anterior sobre o modo de operar do Estado. Relações determinantes nos processos de formulação e implementação de políticas para cada época, alterando-se apenas nomenclaturas, na verdade mantém a mesma ideologia política.

Para a formulação e implementação das mesmas, tem-se observado cada vez mais as questões referentes aos arranjos sociais, econômicos e políticos disponíveis, destacando também os níveis de participação de cada um na reorganização da rede de ensino.

Segundo Parente (2020), “a educação paulista também vem sofrendo a influência da nova gestão pública, que fundamentada na concepção neoliberal, materializa-se por meio de políticas gerencialistas que foram incorporadas na rede estadual de São Paulo” (p. 2).

O mesmo autor (2020), complementa que estudos têm mostrado que em diversas regiões do território nacional é crescente a tendência à adoção de modelos gerencialistas na gestão educacional, seja por reprodução de políticas advindas das instâncias centrais, ou mesmo através de políticas locais, implementadas no âmbito estadual ou municipal, como justificativa para a modernização da administração pública.

Conforme a análise do autor (2020), podemos verificar que o gerencialismo está infiltrado nas escolas, ainda que a fala seja de participação de todos nas decisões que afetam a educação e que há a autonomia escolar, quando na verdade temos a responsabilização da escola sobre o sucesso ou fracasso.

Já, segundo Sanfelice (2010), os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o Estado burguês capitalista.

Sanfelice (2010) sinaliza que:

No campo da educação, essa nova gestão pública, ao se pautar sob o racionamento e o gerencialismo, acabou tendo como estratégias básicas a descentralização de tarefas com a ampliação da autonomia operacional das instituições, associada à potencialização das avaliações nacionais de educação, meritocracia e da responsabilização dos docentes e gestores pelos resultados obtidos, segundo as metas definidas externamente (p. 550).

Destarte, as avaliações externas associam-se as estratégias de meritocracia e responsabilização da equipe escolar pelos resultados obtidos, numa lógica gerencial que busca cada vez mais a performance e o controle de resultados.

Contudo, Sanfelice (2010) nos traz que:

[...] a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho (p. 151).

No nosso entendimento, tais medidas conflitam com a legislação federal, na medida em que não consideram as particularidades de cada região, e as subjetividades dos sujeitos que atuam nas instituições escolares, com o que trata o art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, e em relação a LDBEN (BRASIL, 1996), quando traz em seus artigos: art. 3º, inciso II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; art. 12, inciso I- elaborar e executar sua proposta pedagógica; art. 13, inciso I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino pelos docentes; art. 14, inciso I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que

os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Advertimos que, na prática, não há autonomia para o desenvolvimento dos artigos e incisos mencionados acima.

Sobre os sistemas de avaliação da educação, em nível nacional, o art. 3º do Decreto n. 6.907/07 apresenta:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único: O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo e adesão ao compromisso (BRASIL, 2007, s/p).

Propomos agora abordar, de forma breve, cada uma das avaliações institucionais sinalizadas na legislação acima.

A implementação da avaliação externa em escolas públicas ou privadas, tem como objetivo avaliar as instituições, oportunizando uma reflexão coletiva em busca de processos de melhoria da qualidade de ensino oferecido aos estudantes, onde o compromisso com as mudanças dá-se a partir de um esforço coletivo.

De acordo com Silva (2019):

[...] a avaliação institucional torna-se um instrumento de reorientação do trabalho educativo, com base na construção coletiva de uma concepção de avaliação democrática e formativa, capaz de intervir efetivamente na realidade educacional, no sentido de contrapor-se à crescente exclusão e ao aprofundamento das desigualdades sociais (p. 1).

Na busca da efetivação de uma melhoria contínua na qualidade da educação, as avaliações institucionais trazem à tona, os problemas e as potencialidades existentes nas instituições escolares.

O Ideb, de acordo com as informações contidas no *site* do INEP, foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb.

O Saeb, de acordo com o INEP, é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de acordo com o INEP, tem por objetivo aferir a real situação do sistema educacional brasileiro a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e fazer um levantamento de informações sobre as escolas. A ANEB, aplicada, amostralmente, tem como público alvo os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A Prova Brasil, de acordo com as informações do MEC é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, nas redes estaduais, municipais e federais, de áreas rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série/ano avaliada. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, unidade da federação e país que são utilizados no cálculo do Ideb.

Abaixo, apresentamos os quadros com o resultado do Ideb, de estudantes do 9º ano do EF e 3ª série do EM da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo de 2007 a 2019.

Quadro 3 – Ideb: Metas e Resultados (9º ano do EF)

	Metas Projetadas						
Estado	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
SÃO PAULO	3.8	4.0	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5
	Ideb Observado						
Estado	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
SÃO PAULO	4.0	4.3	4.3	4.4	4.7	4.8	5.2

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 4 – Ideb: Metas e Resultados (3ª série do EM)

	Metas Projetadas						
Estado	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
SÃO PAULO	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9
	Ideb Observado						

Estado	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
SÃO PAULO	<u>3.4</u>	<u>3.6</u>	<u>3.9</u>	3.7	3.9	3.8	4.3

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os resultados, assinalados em negrito e sublinhado, nos Quadros 3 e 4, referem-se ao Ideb que atingiu a meta. Porém, diante dos dados, observamos que mesmo com a oferta de todos os programas aos quais o governo do Estado tem implantado como estratégia para atingir uma melhor qualidade de ensino, apenas em 2007, 2009 e 2011 o Estado atingiu a meta projetada, tanto para as séries finais do ensino fundamental, quanto para o ensino médio.

Os dados acima apenas corroboram com a ideia de que os programas e projetos implantados, as ações políticas realizadas durante todos esses anos de história da educação do Estado de São Paulo, não foram suficientes para melhorar a qualidade de ensino, para um melhor desempenho dos estudantes, passando na verdade a serem exercidos para controle de currículo, de conteúdo e métodos de ensino com parcerias, apostilamentos e a busca por padronização do ensino.

Observamos também um movimento na proposição de políticas públicas que incentivem as parcerias entre o público e privado. Para Parente (2020), o movimento de privatização da educação paulista não compromete apenas a proposta pedagógica local, mas transfere à iniciativa privada a responsabilidade de gerir todas as etapas do processo educacional.

Ainda segundo o autor (2020), outro aspecto que se evidencia na gestão gerencialista estadual de São Paulo é a atuação do professor, que passou a ser um agente passivo no processo de ensino-aprendizagem, como um reproduzidor de um modelo pronto e inflexível.

Nesse contexto de implementação de medidas gerencialistas, Sanfelice (2010) nos apresenta:

[...] a dita lógica de mercado vem a cada dia mercantilizando mais e mais a educação. Ela passou a se constituir em um bom produto que também vende consigo muitas outras mercadorias agregadas: cadernos, canetas, computadores, livros, sala de informática, antenas parabólicas, salas de videoconferência, laboratórios, jornais, revistas e toda uma imensa parafernália sobre a qual pouco se sabe do que efetivamente ajuda na qualificação da aprendizagem (p. 153).

Percebe-se que desde o início da gestão PSDB, as políticas públicas vêm sendo focadas na solidificação do neoliberalismo, definido por Dantas, (2013, p. 17) como “arcabouço teórico e ideológico que surgiu na década de 1940, cuja tese principal é o mercado como lei social soberana”.

Ainda segundo a autora (2013), a educação passou a ser vista como um negócio a ser administrado, mercantilizado. Negócio esse que equiparado a uma gestão gerencialista, tem que produzir servidores bem treinados, padronização, resultados satisfatórios, produtividade e eficiência do sistema.

Quanto a formação da equipe gestora, em especial do diretor escolar, percebemos a introdução de princípios da chamada moderna administração pública, onde o foco estabelece-se no cumprimento de metas preestabelecidas.

Os servidores bem treinados podem ser cobrados pelos resultados; tem-se um norte igual para toda uma rede de ensino, mas com unidades escolares com características próprias, identidade própria desenhada em cada região e em cada história, algo que é desconsiderado.

Segundo Novaes e Silva (2020), na perspectiva do Banco Mundial o aumento da qualidade da educação não necessariamente tem como prioridade a melhoria das condições de trabalho dos professores, ou das estruturas físicas das escolas, ou ainda a redução do número de alunos por sala.

Outro ponto a considerar, é que Martins (2011) aponta: muitos pesquisadores no campo das políticas públicas, passaram a adotar uma análise de política pública com base na ação dos seus implementadores, ao invés de dedicar-se a análise apenas de processos decisórios de gestores de esferas e órgãos centrais.

Quanto a essa perspectiva, a autora (2011) destaca:

Em outras palavras, movimento esse semelhante ao analisado por Faria (2003) no campo da ciência política. O autor assinala que o rompimento com os denominados modelos *top-down* de análise fez com que muitos pesquisadores no campo das políticas públicas passassem a utilizar o desenho *bottom-up*, isto é, adotassem a análise da política pública com base na ação dos seus implementadores, contrapondo-se às pesquisas dedicadas a analisar apenas processos decisórios/decisores e gestores de esferas e órgãos centrais (p. 387).

A mesma autora (2011), chama a nossa atenção para o fato de os pesquisadores se interessarem por desenhos metodológicos com base na ação dos seus implementadores e, acrescentamos, mais flexíveis³.

Retomando as questões relacionadas as ações dos gestores públicos durante o governo do PSDB, Parente (2020) nos aponta que, a partir da concepção gerencialista de organização da educação, o Estado de São Paulo continuou ao longo dos anos utilizando estratégias orientadas pelas leis de mercado; uma tentativa foi a de reorganização das escolas da rede estadual proposta em 2015, tendo como fundamento a diminuição de custos e racionalização dos resultados. O Decreto n. 61.672, de 30 de novembro de 2015, foi revogado em 5 de dezembro de 2015, após inúmeros protestos dos estudantes.

Quanto a administração pública no Estado de São Paulo, Sanfelice (2010) esclarece que:

[...] os últimos governantes do executivo paulista tiveram e, na medida do possível, continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente comum. Respeitadas as diferenças dos estilos individuais de governo e as ambições pessoais geradoras de atritos, todos eles perseguiram, [...] políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal (p. 147).

Seguindo essa mesma linha, corroborando com as ideias de Sanfelice, Parente (2020), aponta que a organização da educação paulista ocorreu de forma autoritária e impositiva. O governo federal de Fernando Henrique Cardoso encontrou ressonância no governo do PSDB em São Paulo.

Novaes e Silva (2020) mostram que a implantação de avaliações como medida de controle por meio dos dados levantados, servem para fundamentar a desqualificação do professor (não só); segue, parte da proposta do Banco Mundial dos anos 1990 para as políticas educacionais:

1) da criação de currículos prescritos pautados em habilidades e competências, previamente definidas por técnicos dos órgãos administrativos, a partir das demandas de mercado, vide os Parâmetros Curriculares Nacionais; 2) do lançamento do Plano Nacional do Livro Didático PNLD; 3) da alteração da carga horária na educação básica, de 180 dias para 200 dias letivos, sem adoção de medidas substantivas que melhor qualificasse tal acréscimo de dias; 4) da formação docente concebida a partir das atividades (currículo) que devem ser

³ Nesta pesquisa, não se adotou um desenho metodológico rígido, tampouco, acolheu-se uma análise que parte da macroestrutura para microestrutura. Salientamos que esta opção apenas confere visibilidade ao fenômeno e não é definidora da escala e nível de análise. Os significados de macroestrutura e microestrutura encontram-se em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/microestrutura/macroestrutura/>. Por ora, não nos aprofundaremos nessa discussão.

desenvolvidas em sala de aula e dos resultados das avaliações de rendimento [...] (p. 10).

Os autores (2020) complementam, afirmando que para o Banco Mundial, a qualidade de ensino oferecido aos estudantes não está diretamente relacionada com as “condições de trabalho oferecida aos professores, ou as estruturas físicas da escola, ou ainda a redução do número de alunos por sala de aula” (p. 10). Estas informações corroboram com os interesses da SEE-SP, quando desconsidera a remuneração dos professores e o número de alunos por sala de aula para a garantia da qualidade da educação. Além disso, há o questionamento sobre as ações de planejamento ineficazes, que culminaram com outras medidas reformistas apontadas pela SEE-SP, como a progressão continuada (1998) e a estruturação da rede estadual em ciclos, que alinhadas ao fortalecimento das avaliações externas como Prova Brasil, Saeb, Saesp, etc., estimularam os resultados avaliativos pela média dos alunos.

Estas medidas, que desqualificam o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes foram intensificadas com a implantação do Programa São Paulo Faz Escola, da gestão de Maria Helena Guimarães de Castro, como já sinalizamos.

A implantação de um currículo oficial e padronizado para a toda a rede, teve sua elaboração sem a participação da comunidade escolar, o que comprometeu (e ainda compromete) as ideias de uma gestão democrática e participativa.

Nesse sentido, a SEE-SP (SÃO PAULO, 2010) sinaliza que:

A partir da definição do currículo foi possível estruturar ações de monitoramento e gestão da rede de ensino, de formação contínua de professores e de especialistas, de estruturação do material didático de apoio à gestores e professores, além dos referenciais para avaliação institucional e da aprendizagem (p. 6-7).

Ainda com o objetivo de monitorar a qualidade do ensino e a produtividade das escolas, outras medidas também foram adotadas pelo governo do Estado de São Paulo. O principal monitoramento, no nosso entendimento, é realizado por meio de avaliações periódicas que prevê a divulgação dos resultados obtidos.

Já o Programa de Qualidade da Escola, lançado em 2008, tinha como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade (SÃO PAULO, 2020).

O Programa Gestão em Foco, um programa estratégico da SEDUC-SP com foco na gestão das aprendizagens, elaborou um guia prático do MMR visando auxiliar a sistemática de implementação e acompanhamento de planos e resultados, onde o alinhamento e engajamento da equipe gestora era condição primordial para a sua implantação. Segundo Freitas (2017):

A ideia que o alimenta é a mesma, no fundo, que alimentava as iniciativas empresariais destinadas a introduzir melhorias na produção fabril e que se chamava “espinha de peixe”. É algo mais modesto, mas que visa organizar diagnóstico, identificação do problema, atuação corretiva da escola e melhoria – a título de dar “transparência ao processo”. Vem embalada com uma roupagem democrática de “transparência” mais “participação da comunidade” (s/p).

Nesse sentido, concordamos com Freitas (2017); trata-se de mais um método empresarial aplicado à educação, hoje com o nome de Gestão Integrada.

Podemos perceber que, nos últimos 27 anos, o governo PSDB implementou inúmeras políticas educacionais que não foram capazes de melhorar a qualidade da educação. Em relação a gestão democrática, observamos que estamos longe de atingi-la.

No próximo capítulo abordamos a formação continuada do diretor escolar, buscando criar um diálogo com os autores que tratam dessa temática, abarcando elementos da gestão escolar democrática e gerencialista.

CAPÍTULO 2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR ESCOLAR

Neste capítulo, que trata da formação continuada do diretor escolar, discutimos os estudos correlatos e as obras de alguns pesquisadores da área, que vinculam a temática ao desenvolvimento da gestão escolar democrática. Também é abordada a gestão gerencialista e suas implicações à formação e ao trabalho do diretor escolar.

2.1. A formação do diretor na perspectiva dos autores da área

A busca por trabalhos acadêmicos, se deu primeiramente pela revisão de literatura dos últimos 10 anos, de 2012 a 2022, quando iniciamos a elaboração desta pesquisa. Contudo, decidimos ampliar a busca sobre a formação do diretor escolar, a partir de 2005, devido a ocorrência de outros trabalhos que dialogam com o nosso estudo.

O quadro abaixo mostra as principais referências que foram utilizadas para a produção deste capítulo.

Quadro 5 – Referências teóricas

Tipo de Trabalho	Autor e Ano	Instituição	Título
Artigo	PARENTE, 2017	Roteiro	Gestão Escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar
Resumo	PARENTE, 2015	Anais do XII Congresso Nacional de Educação	A ampliação das atribuições dos diretores escolares no contexto das políticas gerencialistas
Artigo	BARATA; MENDONÇA; SILVA, 2020	Revista Educação em Foco	A formação continuada de diretores da educação básica como instrumento de gestão democrática
Artigo	SOUZA, 2009	Educação em Revista	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática
Artigo	SOUZA, 2012	Revista Brasileira de Educação	A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola
Artigo	MARANGONI, 2020	Jornal de Políticas Educacionais	O trabalho do diretor escolar: análise a partir de uma perspectiva histórica

Livro	PARO, 2012	Cortez Editora	Administração Escolar: Introdução Crítica
Livro	PARO, 2015	Cortez Editora	Diretor escolar: Educador ou Gerente?
Artigo	NEWMAN; CLARKE, 2012	Educação & Realidade	Gerencialismo
Artigo	BALL, 2005	Cadernos de Pesquisa	Profissionalismo, gerencialismo e performatividade

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir da leitura das obras acima, exploramos a temática central – formação continuada do diretor escolar e temáticas correlatas.

Iniciamos com dois conceitos fundamentais: o de gestão escolar e o de gestão democrática, amparados em Souza (2009; 2012).

Por gestão escolar entendemos:

[...] como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre as escolas pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo (SOUZA, 2012, p. 159).

Nesse sentido, buscam a garantia da prevalência de suas formas de compreender a instituição e suas finalidades em detrimento a dos demais sujeitos.

E por gestão democrática:

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (SOUZA, 2009, p. 125).

Trata-se, portanto, de um processo dialógico, na qual deve imperar a participação da comunidade escolar, baseada no respeito aos processos decisórios e amplo acesso às informações, estabelecidas coletivamente.

Parente (2017) sinaliza que existe um movimento acerca da gestão na educação de busca por “novos modelos de gestão das escolas que se aproxima da gestão democrática estabelecida pela legislação educacional vigente, “menos tecnicistas e burocráticos que os atuais, permitindo maior flexibilidade e autonomia às escolas” (p. 267). Para o autor (2017), o que dificulta a construção de novos modelos de gestão é a

produção de conhecimentos arraigadas à estrutura escolar, o que tolhe o surgimento de novas propostas.

O modelo de gestão adotado, influencia a organização do trabalho escolar. O distanciamento dos modelos tradicionais de gestão (tecnicista e autoritário) que vigorou no Brasil até a década de 1980, “abre precedente para o surgimento de uma nova perspectiva de organização da educação denominada de gestão democrática” (PARENTE, 2017, p. 269).

Rodrigues (2018), nos alerta sobre a mudança da antiga administração escolar, onde o autoritarismo e os padrões burocráticos davam o *tom* da organização escolar, para a gestão democrática na instituição escolar.

A inscrição da gestão democrática na Constituição Federal (BRASIL, 1988) é considerada uma conquista importante. Ela foi incorporada como um princípio do ensino público na forma da lei numa tentativa de incrementar a participação da comunidade escolar na organização das ações educativas. Isto posto, podemos dizer que as políticas educacionais vêm trilhando caminhos de inúmeros embates e desafios.

Dessa forma, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) organizam e regulamentam o ordenamento jurídico da educação brasileira.

A educação é tratada no Capítulo III, Seção I da Carta Magna. O artigo 206, inciso VI, consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ancorado. Assim, a educação escolar é assumida pelo Estado enquanto dever, conforme a norma constitucional a seguir:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996) em seu art. 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...] (BRASIL, 1996).

Diante das diretrizes mencionadas, observamos ainda que a gestão democrática, portanto, é um princípio a ser efetivado e coaduna com o Estado Democrático de Direito consagrado pela Lei Maior.

Muito embora esteja presente a democracia na legislação educacional, isso não assegura que as instituições de ensino efetivem sua gestão a partir de práticas democráticas. Observamos, na história do país, a configuração de políticas que transitam entre o autoritarismo e a ditadura; somente a partir dos anos 1980, ocorre um movimento em direção à democracia (ARAUJO; SANTOS, 2012).

Assim, a demanda pela participação nos processos de tomadas de decisões dentro das escolas, configura-se como a maneira mais apropriada de gestão escolar, pois a educação pública corresponde a um bem público, contudo não é uma tarefa nada fácil.

De acordo com Jesus (2020):

Os princípios da gestão democrática da escola pública são preceituados na forma participativa em que tanto pais como comunidade local participam das atividades inerentes a escola (p. 36).

A participação dos pais/responsáveis e da comunidade local deve ser incentivada.

Como forma de atender as demandas sociais da comunidade onde a instituição escolar está inserida, Paro (2015) afirma “[...] a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação” (p. 16). Garantir a participação de todos os membros da comunidade escolar, nos processos decisórios da gestão, configura-se como uma das atribuições do diretor escolar que deve compreender amplamente as transformações ocorridas na educação e na instituição escolar.

Neste sentido, as instituições escolares devem ser entendidas como um universo de transformações constantes, necessitando de interação com a comunidade escolar com o objetivo de cada vez mais melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, entendemos que o desenvolvimento da gestão democrática perpassa pela participação e por relações de poder que envolvem disputas e negociações com o propósito de se atingir a aprendizagem dos estudantes.

Para além das contribuições legais e das discussões teóricas sobre a gestão democrática, buscamos nos aproximar da relação entre ela e a formação continuada, procurando assim, compreender de maneira ampliada a formação necessária para a atuação do diretor escolar.

Vale lembrar que ao longo dos anos, o perfil de diretor escolar vem se modificando, com intuito de adequá-lo cada vez mais as transformações e a realidade das instituições escolares, conforme sinaliza Rodrigues (2018):

[...] a função de diretor escolar passou a sofrer uma série de alterações, juntamente com a prática escolar. Gradativamente o perfil desse profissional foi sendo reestruturado, começando pela forma de ingresso na função, passando pelo âmbito da formação e repercutindo finalmente nas incumbências delegadas a esse profissional (p. 65).

O mesmo autor chama a atenção quanto a forma de ingresso desses profissionais: indicação política, eleição, concursos públicos e outras formas mistas; na rede estadual paulista ocorre o concurso, o que representa um distanciamento entre a priorização da “construção de uma estrutura organizativa pautada nas relações participativas que envolvem os diversos integrantes do espaço escolar nos processos de tomadas de decisões, isto é, com base na gestão democrática” (RODRIGUES, 2018, p. 65).

Esse movimento representa um avanço para a educação na medida que substituiu a indicação política pelo concurso público; indicamos que ainda precisamos avançar.

Embora os registros existentes sobre a formação de diretores escolares não demonstrem grandes avanços, a legislação existente sinaliza para a necessidade de um profissional com experiência docente, requisito importante para assunção ao cargo ou função.

Nos últimos anos, a legislação passou a dar um destaque aos cursos de formação dos profissionais de educação, entre eles, os diretores escolares. No que diz respeito as atribuições essenciais a função, impera-se a ideia de realizador de múltiplas tarefas, isto é, o diretor escolar é responsável por várias dimensões, destacando-se as administrativas e pedagógicas, que se desdobram em uma série de ações. No entanto, cada dimensão, requer a mobilização de conhecimentos e atitudes diferenciadas.

Oliveira *et al.* (2020) apresentam em seus estudos uma análise das matrizes curriculares de uma amostra de cursos de licenciatura, com foco na oferta de formação em gestão escolar, buscando relacionar a formação ofertada à diretores escolares com os desafios que a função apresenta nas instituições escolares públicas brasileiras.

Segundo Libâneo *et al.* (2018), o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.). Os autores (2018) sinalizam também que a tarefa da direção visa:

- Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola;
- Assegurar o processo participativo de tomada de decisões, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas;
- Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente;
- Articular as relações interpessoais na escola e entre a comunidade (incluindo especialmente os pais) (p. 177).

Neste enfoque, Parente (2015) nos diz que:

O sucesso do trabalho do diretor escolar depende fundamentalmente da sua capacidade em articular todos os setores e os sujeitos que compõem a escola, de forma que cada um contribua para o seu funcionamento. Neste sentido, a sobrecarga de trabalho imposta ao diretor em virtude do desempenho de suas tarefas, demonstra a multiplicidade de atribuições que ele assume ao administrar a escola (p. 3404).

Nas últimas décadas, o debate sobre o papel do diretor escolar vem ganhando ênfase, uma vez que, observa-se uma dificuldade de o profissional exercer o seu trabalho em meio as contradições. Boccia (2011) corrobora com o nosso entendimento:

[...] podemos dizer que o diretor escolar, enquanto sujeito de ação, tem suas funções atreladas às pessoas e ao sistema, enfrentando ainda dificuldades de articular todos os elementos e sujeitos envolvidos na construção da escola pública democrática (p. 39).

Assim, há uma pressão colocada sobre o diretor escolar. O cotidiano escolar repleto de atividades burocráticas, prazos apertados, cobranças por eficiência, eficácia, performance e resultados, não consideram a identidade da escola.

Conforme Souza (2006), a base do pensamento de gestão escolar burocrática está centrada na ideia de que há uma forma técnica ideal (eficiente) de se realizar os seus objetivos (eficaz). Nessa perspectiva, é importante compreendermos a atuação do diretor escolar para além da concepção burocrática.

Martins *et al.* (2018), assevera em seu estudo “Cenários de gestão de escola municipais no Brasil: questionário contextual da Prova Brasil”, que os diretores participantes da pesquisa,

[...] apresentam desafios no que se refere a estruturação e funcionamento dos mecanismos institucionais de representação no espaço escolar, e condições de funcionamento das escolas que concorrem para a efetivação de práticas democráticas e a instauração de uma cultura que fortaleça relações participativas e colegiadas assim como iniciativas para lidar com a aprendizagem dos alunos,

que apontam uma distância para efetivar a democratização na educação (p. 1057-1058).

Apesar de a pesquisa abranger o contexto das escolas municipais, isso nos sugere a necessidade de espaços formativos que deem conta de investigar as fragilidades de gestão existentes no espaço escolar, onde o diretor exerce a função gestora e mediadora de todo processo e organização da escola.

A SEDUC-SP, por meio da Resolução SE 56, de 14 de outubro de 2016, que “dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas”, sinalizou que profissional deseja para o cargo de diretor escolar. A referida Resolução destaca que ao diretor escolar:

[...] cabe-lhe mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa, pedagógica, de pessoas, recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2016).

O documento prossegue mencionando sobre a gestão democrática e participativa, expresso por práticas que considerem as relações entre a instituição escolar e a sociedade, ou seja, princípios e métodos que levem a essa promoção. Marangoni e Souza (2021), ao analisarem o Projeto Gestão Democrática da Educação, criado em 2016, apontam que o mesmo se tratou mais de uma resposta à meta 19 do PNE que tinha por objetivo garantir gestão democrática da Educação, do que efetivamente uma preocupação com o desenvolvimento de uma gestão democrática na escola pública paulista.

A meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) possui a seguinte redação:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014. s/p).

Notamos, que a implantação do Projeto Gestão Democrática da Educação pela SEDUC-SP ocorreu exatamente no limite do prazo de dois anos, como previsto na meta 19; salienta-se que o projeto não foi concluído e, atualmente, encontra-se esquecido e

sequer demonstram a intenção de sua continuidade. Em síntese, a SEDUC-SP prega a gestão democrática, mas desenvolve uma gestão gerencial.

Ainda no documento da Resolução (SÃO PAULO, 2016), está explícito que cabe ao diretor mobilizar metodologias de gestão e planejamento que levem em conta as diretrizes da Política Educacional da SEDUC-SP, com foco na gestão de resultados. A saber:

- Promover, liderar e articular a construção coletiva da proposta pedagógica e do plano de gestão da escola (definição de prioridades, metas de curto, médio e longo prazo e de estratégias para alcançá-las).
 - Utilizar diagnósticos e evidências para tomada de decisões.
 - Coordenar a execução, o monitoramento de resultados, avaliar e (re)planejar as ações estabelecidas no plano de gestão.
 - Coordenar a execução de programas e projetos da escola.
 - Buscar, de forma proativa, estratégias para solucionar dificuldades e superar obstáculos.
 - Gerenciar, de maneira estratégica, processos de implementação de inovações, de mudança e transformação.
 - Utilizar as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas eficazes de pesquisa, suporte administrativo e pedagógico.
- Conhecimento de:
- Planejamento estratégico.
 - Plano de gestão como instrumento de planejamento e monitoramento.
 - Processos, fluxos, índices, indicadores e instrumentos de planejamento e gestão.
 - Infraestrutura da escola (espaços físicos internos e externos), recursos financeiros e materiais e quadro de pessoal.
 - Princípios, abordagens, métodos, processos e ferramentas de gestão de mudanças.
 - Abordagens de desenho e redesenho de processos.
 - Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI) aplicadas à organização escolar (SÃO PAULO, 2016, s/p).

Nessa perspectiva, o diretor escolar deve ter a capacidade de mobilizar muitos saberes, dentre eles, analisar os indicadores e resultados educacionais, expostos no IDESP, Ideb, como já sinalizamos antes.

Ainda, o mesmo documento (2016) destaca as competências gerais necessárias para o cargo de diretor escolar: coordenação de processos, projetos e planos, organização e funcionamento da instituição escolar na gestão de processos administrativos, recursos financeiros, gestão de pessoas e equipes, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional. Pondera também a importância de incentivar uma maior participação da comunidade, ampliando seu nível de interação com a instituição escolar, propondo indicadores com metas a serem alcançadas ao final do processo; logo a articulação e integração com a comunidade deve ser incentivada.

Já a Resolução SE n. 62, de 11 de dezembro de 2017, “dispõe sobre o desenvolvimento e a oferta de cursos e orientações técnicas para os integrantes do Quadro do Magistério - QM, na conformidade das competências e atribuições estabelecidas para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP, pelo Decreto 57.141, de 18-7-2011”. Aqui, prevê-se a oferta de cursos e orientações técnicas como possibilidade de proporcionar aos profissionais da educação, entre eles, os diretores escolares, um processo de formação continuada.

Partindo desses dispositivos, percebemos que os diretores de escola têm muito a contribuir para um ensino de qualidade, quando se debruçam num processo de reflexão e leitura da realidade em que estão inseridos, a partir de um olhar teórico-crítico e norteado pelas normas e orientações das políticas educacionais, como também por valores éticos que permeiam a profissão, mediando assim as relações de conflitos existentes no cotidiano escolar.

Voltamos a Oliveira *et al.* (2020), no que tange a análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura ofertados na formação do diretor escolar. Sinalizam a necessidade de:

[...] problematizar a concepção de gestão democrática e em que medida se vai além do referencial normativo do campo e se discute as diferentes formas – e seus respectivos desafios – de participação dos atores escolares e não escolares, considerando seus diferentes poderes, interesses e saberes, muitas vezes em conflito no ambiente dos estabelecimentos públicos de ensino (p. 490).

Apresentam, portanto, inconsistências e lacunas sobre a formação do diretor, que merecem um maior aprofundamento teórico-prático para que este, realmente seja formado e atue numa perspectiva democrática.

Uma ação gestora na perspectiva democrática, exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões que envolvem todo o processo educativo. De acordo com Libâneo (2018), são princípios da organização e gestão escolar participativa:

1. Autonomia das escolas e da comunidade escolar;
2. Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar;
3. Envolvimento da comunidade no processo escolar;
4. Planejamento das tarefas;
5. Formação continuada para os desenvolvimentos pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar;
6. Utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações;

7. Avaliação compartilhada e
8. Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns (p. 118).

Diante dos princípios acima descritos, demonstra-se que o diretor escolar comprometido com uma gestão participativa precisa ouvir, mediar e envolver toda a comunidade nas decisões escolares. Resta saber, se de fato há autonomia nas escolas e da comunidade escolar; apesar de o discurso da Secretaria advogar em favor da autonomia, na prática não é isso que vem ocorrendo; ao contrário, o que se observa é um forte controle com pouca autonomia.

Vislumbramos também no estudo dos autores (2020), a ideia de um diretor escolar que organize a sua unidade escolar assegurando condições para que o exercício da docência aconteça objetivando uma educação de qualidade. Salientamos que, compete ao Estado ofertar as condições, não podendo responsabilizar unicamente o diretor por tal tarefa.

Entendemos que o diretor conta com a colaboração dos membros da equipe gestora (coordenadores, assistentes de diretor, supervisores de ensino) para assegurar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Cuidar da aprendizagem não é apenas uma função do professor. O acompanhamento da aprendizagem dos estudantes também é função do diretor.

Sobre isso, em âmbito municipal, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), em seu documento intitulado “O acompanhamento das aprendizagens e o plano de ação” (SÃO PAULO, 2020) apresenta:

Em articulação direta com os outros membros da equipe gestora, *o diretor*, elabora em conjunto com a equipe o Plano de Ação para o Acompanhamento das Aprendizagens. Preserva/garante que os(as) coordenadores(as) exerçam sua função essencial de formadores(as) dos(as) professores(as), evitando que ocorra desvio da função da coordenação. Garante e estimula espaços/tempos de reflexão sobre essa ação, acompanhando cronograma para entrega de informações ao sistema de ensino e qualidade dos registros sobre aprendizagens (p. 9).

Este enfoque diz respeito a importância da dimensão pedagógica da gestão escolar, propondo que o diretor escolar não se distancie das questões de aprendizagem dos estudantes, apesar das atribuições que a ele são designadas.

A instituição escolar é um ambiente privilegiado onde o diretor escolar tem contato com todas as esferas de educação e pode fazer a diferença, ofertando uma educação de qualidade, desde que tenha condições asseguradas pelos sistemas de ensino.

Dessa forma, o diretor precisa realizar a gestão de problemas que envolvam não só a parte burocrática, mas, sobretudo aquelas que se relacionam a parte pedagógica; indicamos uma postura colaborativa ao diretor e, aos demais atores escolares.

Refletir sobre os desafios enfrentados pelos diretores de escola se faz necessário, uma vez que, os pressupostos da gestão democrática na escola, fundamentam seu trabalho em busca da gestão participativa, compartilhada que assegure a participação de todos os envolvidos na instituição escolar na busca de uma educação de qualidade. Porém, a gestão democrática por si só, não garante um ensino de qualidade, já que existem diferentes percepções por parte dos atores envolvidos.

Se o diretor tiver maior clareza de quão importante é o seu papel dentro da unidade escolar, poderá melhor conduzir a instituição escolar a qual dirige e construir caminhos coletivos em direção à gestão democrática. Logo, ele terá que agir na contramão das políticas gerenciais desenvolvidas na SEDUC-SP, algo que não é tarefa fácil.

Apesar do avanço dos estudos na área de políticas e gestão da educação, temos acompanhado um movimento crescente rumo ao gerencialismo, que tende a direcionar o processo formativo dos profissionais da educação.

2.2. Gerencialismo: o que isso tem a ver com a formação e o trabalho do diretor?

Os modelos de gestão escolar embasados na racionalidade técnico-burocrática evidenciam uma concepção de educação centralizadora (PARENTE, 2017). Esses modelos fomentados em regras formais-legais e normativas, são reproduzidos pelas instituições escolares, levados por essa intenção operacional de organização escolar fundamentadas no gerencialismo.

Essa visão gerencial, induz a ideia de que o diretor escolar e os membros de sua equipe escolar são os únicos responsáveis pelo desempenho dos estudantes, considerando os indicadores de avaliações externas.

Antes de explorarmos o conceito de gerencialismo, sua influência na gestão escolar e na formação do diretor escolar, vamos retomar, ainda que de modo breve, os modelos de gestão instaurados no cenário educacional, após a aprovação da LDBEN, em 1996.

De acordo com Silva *et al.* (2016):

Após vinte anos de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), as políticas educacionais possibilitaram mudanças estruturais no cenário organizacional das atividades educativas, assim como

transformaram os princípios basilares da gestão democrática em ações da gestão gerencial, apresentando sentidos opostos aos preconizados pelos movimentos de educadores em meados da década de 1980 (p. 535).

Os autores (2016) sinalizam o que tem ocorrido; por meio das reformas educacionais transformaram (e continuam transformando) os princípios basilares da gestão democrática em ações da gestão gerencial. A última, é alavancada pelo país (e Estados) a partir da década de 1990, se consolidando em todos os setores da sociedade, inclusive o educacional.

Segundo Silva *et al.* (2016):

A educação, a partir da década de 1990, vem sendo um espaço para projetos e programas na perspectiva de gestão gerencial, com o que se defende a gestão inovadora no intuito de melhorar a qualidade do ensino, tendo a descentralização e a autonomia como mecanismos básicos para alcançar esse objetivo (p. 538).

Nesse sentido, a gestão gerencial parece ir ao encontro das aspirações da gestão democrática; o que realmente ocorre é a descentralização das atribuições com alto grau de centralização sobre os processos decisórios, e uma disfarçada autonomia delegada as escolas que, em nada afeta o poder dos órgãos centrais.

O modelo de gestão educacional, embasado na perspectiva gerencial, institui uma “cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545). Assim, a participação dos envolvidos na instituição escolar se estabelece, permitindo que estudantes, pais e professores colaborem com as decisões de menor importância, e que não afetem o sistema de ensino.

O termo gerencialismo tem sido usado também com referência à Nova Gestão Pública (NGP). Segundo Castro (2006):

[...] o modelo de Estado e o seu aparelho administrativo passaram por uma profunda reformulação. Surge o modelo gerencial de administração pública, que busca a superação do modelo burocrático de gestão, mediante adoção de mecanismos que visam a excelência administrativa e ao foco no cidadão, ou seja, a capacidade de gestão torna-se o centro de discussão da Administração Pública, somada a significativas mudanças econômicas, tais como o ajuste fiscal e os procedimentos voltados para o mercado – a privatização e a desregulamentação, por exemplo (p. 2).

Ainda de acordo com Castro (2006), o maior êxito da reforma administrativa se deu na revisão do marco legal, especialmente com a aprovação da Emenda Constitucional

n. 19, de 4 de junho de 1998, estabelecendo a adoção do princípio da eficiência na administração pública brasileira, o que possibilitou a adoção de inúmeras inovações na seara pública.

Assim, o art. 206 da Constituição Federal de 1988, sinaliza em relação aos princípios do ensino:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade de ensino público nos estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – Gestão democrática de ensino público, na forma da lei;
- VII – Garantia de padrão de qualidade;
- VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

Nota-se, portanto, que a educação é vista, “como uma dimensão significativa para possibilitar autonomia aos agentes envolvidos, bem como um importante mediador para uma possível transformação social” (SILVA *et al.*, 2016, p. 540).

Vale destacar que:

Em relação à gestão escolar, evidencia-se que as falhas decorrem de diversos aspectos, dentre os quais, o fato de as medidas adotadas não serem, em geral, orientadas por uma concepção clara e objetiva da gestão escolar, do seu papel na escola e da correspondente definição de padrões de desempenho dos gestores (CEDHAP, 2010, p. 24).

O documento acima intitulado “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares” (CEDHAP, 2010) aponta a falta de concepções claras sobre a gestão escolar e também a falta de padrões de desempenho do diretor escolar.

Um outro ponto significativo e que interfere nos mecanismos de gestão escolar, é a cultura organizacional escolar.

Nesse sentido, Torres (2005) sinaliza:

[...] a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte (p. 439).

Podemos inferir que estes fatores, constituídos ao longo da história, influenciaram (e influenciam) a cultura organizacional, que se insere numa lógica política, econômica e social, onde “as dimensões culturais assumiram, desde cedo, uma função de charneira nos processos de inovação e mudança escolares” (TORRES, 2010, p. 15).

A cultura organizacional escolar assume, portanto, características existentes na sociedade e influências de grupos externos organizados para um mesmo fim, resultando numa complexa combinação de crenças, valores, significados, comportamentos, histórias e interações.

Torres (2005) complementa:

Tal cenário, tem o condão de fazer sobressair as dimensões culturais historicamente institucionalizadas nas organizações escolares, sob a forma de ritos, rituais, cerimónias legitimadoras da acção educativa, e, por isso, relativamente comuns, generalizáveis ou ainda observáveis na regulação do funcionamento de todas as escolas (p. 446).

Quando relacionadas ao ideário do gerencialismo, a cultura apresenta-se como um instrumento eficaz de gestão de recursos humanos, voltadas para os valores de produtividade, eficácia e excelência (TORRES, 2010), podendo enfraquecer o desenvolvimento da democracia nas organizações, muito embora exista diferentes manifestações da cultura no contexto organizacional escolar.

A cultura organizacional, é concebida, portanto, como uma ferramenta de gestão eficaz na medida que são consideradas fundamentais para o sucesso de mudanças introduzidas, onde a integração configura-se como uma condição indispensável para o bom andamento das atividades escolares.

Grande parte dos estudos sobre cultura pauta-se na crença de que culturas integradoras suscitam em instituições escolares com melhores resultados, no que diz respeito a qualidade do ensino oferecido e no modelo de gestão utilizado.

Nesse sentido, o modelo de gestão democrática, com ênfase nos conselhos escolares (e outros órgãos colegiados), oportuniza a existência de uma cultura escolar forte, constituída pela própria comunidade escolar representativa que possibilite as mudanças necessárias na organização escolar, a fim de melhorar a qualidade da realidade educacional, por meio da participação nos processos decisórios.

A gestão democrática, procura, portanto, através do envolvimento de todos que direta ou indiretamente participam das ações educativas, aproximar a instituição escolar

da comunidade, num movimento de ampliação da participação coletiva nos colegiados, ultrapassando uma administração autoritária.

Em seu estudo, Paula (2005) apresenta uma análise comparativa dos modelos de gestão gerencial e democrática, demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 6 – Embasamento sobre a gestão gerencialista e democrática

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

		questões culturais e participativas.
--	--	--------------------------------------

Fonte: Paula (2005, p. 41).

Podemos observar os fundamentos que norteiam cada um dos modelos de gestão. A gerencial, em alguns momentos se alinha com os princípios de gestão participativa e democrática, e noutros se distancia, revelando assim, mais uma situação de antagonismo presente na educação, demonstrando que não é simples a identificação de práticas de gestão democrática ou gerencial. Termos são usados com sentidos diferentes, de acordo com o modelo de gestão; arriscaríamos em dizer que, termos são usados com o mesmo sentido, porém com *modus operandi* diferentes de acordo com o modelo de gestão; é preciso tomar cuidado com a questão semântica.

Contudo, para a consolidação da gestão democrática na escola pública, modelo de gestão defendido pelas entidades representativas, se faz necessário um modelo de educação que efetive a participação de vários setores da sociedade num movimento constante. Aqui, não podemos nos esquecer que se trata de um princípio constitucional.

Conforme Parente (2015), o cargo de diretor escolar se reveste de um caráter político que pode ser usado pelo órgão gestor local como forma de garantir a perpetuação do poder e a manutenção dos interesses políticos relacionados à gestão local.

Conforme nos indica Parente (2015):

Ao transformar a escola numa instituição gerencialista, o diretor compromete as concepções educacionais da escola, assumindo uma postura de reprodução do modelo gerencial, impregnadas nas práticas gestoras (p. 7).

Nesse contexto, devemos nos afastar da figura do diretor escolar como “gerente”, e reforçar a ideia de “educador” responsável pela coordenação geral da escola.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em maio de 2022, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor da Escola, em resposta a demanda da Secretaria de Educação Básica do MEC. A matriz elaborada reflete de acordo com o texto, “parâmetros e referências para as políticas públicas que norteiam o trabalho deste profissional” (BRASIL, 2021, p. 5) e que dialogam com a meta 19 do PNE (BRASIL, 2014) que trata sobre a gestão democrática:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho

e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

O texto apresenta uma matriz com 10 competências gerais, que se desdobram em 17 competências específicas nas dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativa-financeira e pessoal-relacional.

Nessa mesma direção, a matriz enfatiza a necessidade de um conhecimento técnico sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras, presentes no cotidiano da instituição escolar, se distanciando assim, do modelo gerencialista de educação.

Contudo, observamos também associações científicas e acadêmicas contrárias ao postulado na Matriz (BRASIL, 2021), sinalizando que se trata de “uma lógica generalista que rompe com a defesa da gestão democrática” (ANPAE, 2021, p. 3).

Ainda, de acordo com a ANPAE (2021):

Embora a Matriz mencione várias vezes aderência ao princípio da gestão democrática, conforme legislação vigente no país, em realidade, condensa na figura do/a diretor/a um conjunto de expectativas quanto às habilidades e competências esperadas e assume ter o/a diretor/a “papel determinante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos (p. 4).

A ANPAE nos alerta para um equívoco: depositar à figura do diretor como garantidor de uma escola pública de qualidade para todos.

Abaixo, apresentamos um quadro com as competências listadas no documento.

Quadro 7 – Matriz de Competências Gerais do Diretor Escolar

1.	Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional, e administrativo-financeira, desenvolvendo ambiente colaborativo e de corresponsabilidade, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança transformacional e focada em objetivos bem definidos.
2.	Configurar a cultura organizacional em conjunto com a equipe, incentivando o estabelecimento de ambiente escolar organizado e produtivo, concentrado na excelência do ensino e aprendizagem e orientado por altas expectativas sobre todos os estudantes.
3.	Comprometer-se com o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, valorizando e promovendo a efetivação das competências gerais da BNCC e suas competências específicas, bem como demais documentos que legislam a educação brasileira.

4.	Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo formação e apoio com foco nas competências gerais dos docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC-Formação Continuada, mobilizando a equipe para uma atuação de excelência.
5.	Coordenar o programa pedagógico da escola, aplicando os conhecimentos e práticas que impulsionem práticas exitosas, pautando-se em dados concretos, incentivando clima escolar propício para a aprendizagem, realizando monitoramento e avaliação constante do desempenho dos estudantes e engajando a equipe para o compromisso com o projeto pedagógico da escola.
6.	Gerenciar os recursos e garantir o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, realizando monitoramento pessoal e frequente das atividades, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.
7.	Ter proatividade para buscar diferentes soluções para aprimorar o funcionamento da escola, com espírito inovador, criativo e orientado para resolução de problemas, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e sendo capaz de criar o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.
8.	Relacionar a escola com o contexto externo, incentivando a parceria entre a escola, famílias e comunidade, mediante comunicação e interação positivas, orientadas para o cumprimento do projeto pedagógico da escola.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10.	Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivo, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2021).

Podemos observar, algumas diretrizes importantes, em consonância com o modelo de gestão democrática, visando: o desenvolvimento do ambiente colaborativo e de corresponsabilidade, construindo coletivamente o PPP da escola; buscando o relacionamento da escola com o contexto externo, incentivando a parceria entre a escola, famílias e comunidade, mediante a comunicação e interação positivas, orientadas para o cumprimento do PPP da escola; e exercitando a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.

Nesse sentido, a “matriz de competências” proposta no documento, no nosso entendimento, aproxima-se por vezes da concepção gerencial. Essa afirmação, justifica-se logo de início com a adoção do termo competência, oriundo da concepção empresarial. Julgamos ser mais apropriado a utilização do termo saberes necessários à prática do diretor. Outro ponto polêmico relaciona-se a atuação do diretor como um líder. Marangoni (2020), por exemplo, afirma ser mais apropriado a utilização da expressão mediador. Apesar de não aprofundar a temática, o autor (2020) afirma:

[...] A liderança conferida ao diretor, apesar de não romper com uma relação de poder verticalizada, demanda de uma nova significação que desmonte a lógica entre líder e liderados, de viés neoliberal. Entendemos ser necessário, o diretor desenvolver a mediação, algo que se assemelha a uma liderança compartilhada. Por ora, adiaremos essa discussão, por reconhecer que a questão da liderança do diretor escolar, exigirá um aprofundamento teórico de maior envergadura (p. 8).

Marangoni (2020) reconhece a necessidade de aprofundamento teórico, mas nota-se na afirmação o esforço deste em pensar em relações de poder mais horizontais na escola, algo que se aproxima mais de uma gestão democrática. No nosso entendimento, as relações de poder verticalizadas entre líder e liderados e a falta de autonomia das escolas são elementos que dificultam o exercício democrático na/da escola. Marangoni (2018) expõe a complexidade dessa discussão e afirma que “[...] a implantação da gestão democrática na escola pública liga-se à luta contra os entraves políticos, históricos e culturais que sustentam os aspectos estruturais da sociedade capitalista” (p. 20).

Observamos, portanto, que os órgãos governamentais por meio de suas atribuições legais, oferecem documentos norteadores ao trabalho do diretor escolar, além de buscar descrever qual o perfil que este profissional deve possuir para atender ao cargo de direção.

Além de documentos que estabelecem e definem as atribuições de diretores de escolas, encontramos na literatura autores que abarcam e descrevem as atribuições do diretor.

Segundo Libâneo *et al.* (2018):

Ao diretor compete pôr em ação de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação (p. 177).

Ao diretor escolar compete também o conhecimento da legislação vigente que regulamenta a gestão democrática na medida que impõem critérios de participação coletiva aos segmentos de toda a comunidade escolar, como já citamos anteriormente.

As peculiaridades das instituições escolares e do trabalho nelas desenvolvidos, segundo Paro (2015), requer um dirigente escolar democrático, cuja legitimidade advenha da vontade e do “consentimento daqueles que se submetem à sua direção” (p. 115).

O exercício da gestão democrática e participativa a serviço de uma organização que atenda de forma aceitável o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes requer conhecimentos, habilidades e procedimentos práticos.

O diretor escolar é o profissional responsável por organizar as demandas escolares como um todo, as rotinas administrativas, a equipe de profissionais, equipe gestora, professores e equipe de apoio, a gestão financeira, articulações com a comunidade e primordialmente as questões relacionadas a aprendizagem dos estudantes.

Contudo, o relatório final entregue à Fundação Vitor Civita, elaborado pelo CEDHAP (2010) sinaliza:

Observa-se a falta de conhecimentos e habilidades sólidos dos diretores para subsidiar sua iniciação nessas funções múltiplas e complexas que enfrentam, envolvendo desde o planejamento estratégico e pedagógico da escola até a liderança, orientação e supervisão do trabalho educacional da escola, sem falar em sua atuação como agente de mudança, mediante processos participativos (p. 24).

O fato é que os desafios do diretor escolar são complexos. Portanto, torna-se imprescindível ao diretor seu comprometimento profissional, aliado a um conjunto de saberes necessários à prática de gestão escolar, com o propósito de oferecer aos seus estudantes uma educação de qualidade.

No capítulo a seguir, discutiremos o documento intitulado “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP”, que apresenta as diretrizes sobre a formação continuada do diretor escolar.

CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC-SP

3.1. As diretrizes de formação continuada para os gestores da SEDUC-SP

O diretor escolar é o gestor responsável pela escola. Frente as suas atribuições está a organização, coordenação e supervisão de todas as atividades da escola, atendimento a legislação, regulamentos e encaminhamentos aos órgãos superiores do sistema de ensino, além do atendimento as questões pedagógicas, de atendimento as aprendizagens dos alunos, aos professores e a comunidade.

De acordo com o anexo I que se refere o § 1º do artigo 7º da Lei Complementar n. 1.374, de 30 de março de 2022, é atribuição do diretor escolar “fazer a gestão da escola, das pessoas, das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, com foco na aprendizagem dos alunos e na equidade”.

Assim, entendemos que este profissional careça de uma formação contínua, pois nem sempre possuem experiências em gestão com subsídios que dialoguem com a prática cotidiana da escola. Além disso, nem sempre o conhecimento técnico é adquirido na formação inicial.

De acordo com Lück *apud* Parente (2017):

[...] o diretor escolar tem assumido um papel cada vez mais complexo em razão de alguns fatores, como: mudança na dinâmica da escola em virtude da globalização e do desenvolvimento tecnológico; democratização da escola, por meio da ampliação do acesso e atendimento que abarque e considere as diversidades culturais; mudança no papel social da escola, a qual vem assumindo responsabilidades que eram da família e da sociedade (PARENTE, 2017, p. 263).

Nesse sentido, buscamos nos aproximar da relação entre o fazer do diretor escolar e a formação continuada, procurando assim, compreender de maneira ampliada a formação necessária para a atuação do diretor escolar. Para isso, nos valem do documento intitulado “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP”.

A SEDUC-SP, por meio da EFAPE, oferece “acesso à formação continuada específica na área de gestão, para que esses servidores possam desempenhar suas atribuições de maneira eficiente, eficaz e efetiva.” (SÃO PAULO, 2019, p. 7).

De acordo com Nascimento *et al.* (2020):

Entende-se o processo de formação continuada como um dos vieses que possibilita aos educadores o princípio reflexivo, na perspectiva de redirecionamento das ações didático/pedagógicas, buscando a constante reconstrução do repertório de conhecimentos e estratégias que propiciem um exercício mais qualificado da ação profissional (p. 311).

As ações formativas propostas, tem por objetivo desenvolver e fortalecer competências e habilidades a fim de melhorar o desempenho da liderança gestora, promovendo uma melhor articulação entre os diferentes setores, que atendam as diversas demandas escolares.

Para além do desenvolvimento de competências⁴ e habilidades, o documento apregoa a importância do desempenho das funções gestora de maneira eficiente, eficaz e efetiva.

[...] um gestor eficiente é aquele que considera os fatores que poderão influenciar na qualidade; [...] o gestor é considerado eficaz na medida em que possibilita sua equipe a alcançar os resultados esperados, no tempo determinado para o cumprimento da demanda do processo para se atingir o resultado final. A efetividade refere-se ao grau de satisfação em relação aos serviços oferecidos [...] (SÃO PAULO, 2019, p. 7).

Para alcançar os objetivos propostos, o documento sinaliza quais competências e habilidades o gestor deve desenvolver para atingir êxito. Nota-se, de antemão, os termos liderança, eficiência, eficácia etc., associados a busca por resultados numa perspectiva gerencial.

3.2. Análise documental

A fim de sustentar a análise deste documento, optamos por elencar categorias que pudessem elucidar a amplitude do fazer do diretor, e assim relacioná-las com a literatura da área de política e gestão da educação e o cotidiano da escola.

Na concepção de Bardin (2016), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (p. 148); aproximamo-nos desse procedimento. Logo, entendemos que o processo de categorização concretiza a

⁴ De acordo com Zabala (2010, p. 17), “no início da década de 1970, e no âmbito empresarial, surge o termo “competência” para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente”. Parece-nos mais apropriado adotar o termo saber(es), tendo em vista a escola não ser equiparada a uma empresa.

imersão do(a) pesquisador(a) nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão.

Desta forma, a partir da leitura do documento, elencamos as seguintes categorias: (i) Liderança; (ii) Dimensão relacional; (iii) Dimensão gestão democrática e participativa; (iv) Dimensão administrativa e financeira; (v) Dimensão legal da gestão escolar.

Vale destacar que amparados pelas categorias selecionadas, apresentaremos elementos das diretrizes de formação continuada, associada a perspectiva gerencial e/ou democrática.

Além disso, destacamos nas categorias elencadas o que o documento SEDUC-SP nos apresenta como competências indispensáveis ao diretor escolar que pode ser adquirido por meio das diretrizes enunciadas que “visam subsidiar a formação continuada desses profissionais e dialogam com os demais documentos que norteiam o desenvolvimento e a oferta de ações formativas autorizadas e homologadas pela EFAPE” (SÃO PAULO, 2019, p. 4).

Abaixo, apresentamos os quadros com as categorias e os elementos com as quais se associam. Sobre a categoria liderança temos:

Quadro 8 – Categoria Liderança

Categoria 1 - Liderança	Frequência
Liderança associada ao aumento de desempenho.	4
Liderança em consonância com as políticas públicas da SEDUC-SP.	3
Liderança na/para gestão de projetos.	1
Liderança para aperfeiçoar e desenvolver competências e habilidades.	4
Liderança que leve em conta a realidade e as demandas do sistema educacional.	4
Liderança para que os gestores se sintam corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.	6
Liderança associada a um líder que é considerado o principal agente na organização e no engajamento dos indivíduos.	1
Liderança envolve saberes que permitem o planejamento de estratégias para a tomada de decisões participativas rumo às metas e aos objetivos da SEDUC-SP.	2
Liderança associa-se a gestão estratégica de recursos e colaboração com parceiros externos.	1
Liderança para oferecer suporte aos professores.	2
Liderança, exercida pelo líder educacional, deverá reconhecer, valorizar e engajar a comunidade escolar.	1
Liderança, exercida pelo líder educacional, deverá saber utilizar a linguagem verbal e não verbal de maneira consciente, de forma a garantir uma relação dialógica e democrática com seus interlocutores.	1
Liderança, exercida pelo líder educacional, deverá apresentar a capacidade de identificar outras lideranças, consideradas intermediárias, para executar determinadas ações.	4
Liderança associada ao uso de ferramentas de gestão e de planejamento.	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A primeira constatação é a de que a categoria liderança é uma das mais contempladas. Como podemos observar, as ideias que aparecem com mais frequência são: “liderança para que os gestores se sintam corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem”, “liderança associada ao aumento de desempenho”, “liderança para aperfeiçoar e desenvolver competências e habilidades”, “liderança que leve em conta a realidade e as demandas do sistema educacional” e “liderança, exercida pelo líder educacional, deverá apresentar a capacidade de identificar outras lideranças, consideradas intermediárias, para executar determinadas ações”.

De acordo com o documento,

[...] as ações de formação continuada destinadas aos gestores da SEDUC-SP estão ancoradas em uma Matriz de Competência de Liderança e suas respectivas habilidades, definidas de modo a desenvolver e aprimorar a atuação desses gestores (SÃO PAULO, 2019, p. 18).

Entendemos que o diretor escolar e sua maneira de gerir a instituição, influencia a aprendizagem dos estudantes, portanto, os processos de gestão escolar não podem ficar centrados nas mãos do diretor. Assim, ele deve mediar ações que contemplem as dimensões pedagógicas e administrativas dentro da escola em consonância com a gestão democrática. Portanto, uma escola democrática pressupõe a existência de um gestor democrático, participativo, dialógico, que priorize a participação de todos na busca da melhor qualidade do ensino oferecido.

No que tange a liderança, Lück (2010) sinaliza algumas características, tais como influência sobre as pessoas a partir de sua motivação; propósitos claros de orientação; dinamismo, participação e interação; orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos. Nesse sentido, de acordo com a autora e com o documento orientador, espera-se que o diretor escolar seja um bom líder; nos afastamos dessa concepção e preferimos a adoção do diretor como um bom mediador.

Também observamos que o documento, associa a liderança a corresponsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que o diretor deva se preocupar e se mover na direção da melhoria da aprendizagem dos estudantes, porém, para além dos resultados das avaliações externas.

De acordo com Barata *et al.* (2020):

[...] as funções da gestão escolar têm como propósito o planejamento de estratégias de intervenção para organizar, mobilizar, e desenvolver o provimento de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, no intuito de produzir resultados positivos com o envolvimento do corpo docente, dos estudantes, pais, e outros que compõem esse ambiente (p. 3).

Podemos observar, de acordo com a sinalização dos autores, que as questões pedagógicas que inferem na aprendizagem dos alunos, precisam estar presentes na ação gestora e isso envolve outros atores. Porém, notamos que as demandas provenientes da SEDUC-SP e de órgãos intermediários, por vezes, exigem do diretor uma atenção que os afastam da dimensão pedagógica. Nesse sentido, destacamos no documento a frequência que está sinalizada o desenvolvimento da liderança para que os gestores se sintam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Isso denota que tais demandas enfraquecem o exercício democrático e autonomia da/na escola em poder decidir sobre os processos de ensino-aprendizagem.

O diretor, enquanto líder, deve priorizar o acampamento das aprendizagens dos estudantes de forma a propor ações de ajustes imediatos, dialogando com a coordenação e professores e fortalecendo a relação entre professor e aluno. Esta é a proposta das diretrizes formativas da SEDUC-SP, contudo, o que nos indagamos é de que forma priorizar a dimensão pedagógica, uma vez que, a dimensão administrativa por muitas vezes tende a consumir o tempo que poderia ser destinado as questões de aprendizagem dos estudantes.

Assim, acreditamos que o ato de delegar, confiar e compartilhar, isto é, estabelecer parcerias com a equipe certamente ajudará na distribuição das tarefas, além de promover a participação e compromisso de todos os envolvidos, melhorará o seu desempenho, outro foco citado no documento.

O documento SEDUC-SP, relaciona liderança ao aumento de desempenho, isto é, a melhoria na entrega de resultados; liderança associada ao aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades e competências; e liderança exercida pelo diretor escolar que deverá apresentar a capacidade de identificar outras lideranças, consideradas intermediárias para executar ações determinadas.

Outro ponto sinalizado no documento, refere-se a gestão de projeto e que envolve saberes que permitem o planejamento de estratégias para a tomada de decisões participativas rumo às metas e objetivos estabelecidos pela SEDUC-SP, assim como que leve em conta a realidade e as demandas do sistema educacional. Apesar de o discurso da

Secretaria, advogar alguns aspectos importantes, ela não cria condições concretas de efetivação.

De acordo com o documento denominado Plano Estratégico 2019-2022, também da SEDUC-SP, tem por objetivos “Liderar o Ideb 2021, educar os estudantes para século XXI e profissionalizar a gestão de pessoas” (SÃO PAULO, 2019, p. 18).

Estes objetivos, portanto, articulam o avanço da aprendizagem dos estudantes, com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, conforme previsto na BNCC, e destacam ações que fomentem a profissionalização das pessoas, sendo este último envolvendo os gestores. Também, relaciona diretamente a ação do diretor escolar aos processos de gestão democrática e de tomada de decisões.

O documento considera também diretrizes formativas de liderança para os diretores escolares, para que deem conta do engajamento das equipes, professores e comunidade escolar. Nesse sentido, cabe ao diretor garantir o desenvolvimento de pessoas e equipes, com apoio, fomento de capacitação e moderação das relações; acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores, fornecendo apoio técnico, assim como estabelecer uma comunicação onde os *feedbacks* possam ser recorrentes e criar estratégias onde a comunidade escolar acompanhe as ações e atividades da escola, permitindo sua participação na tomada de decisões.

O que podemos perceber com estas colocações é que o termo liderança imputado ao diretor escolar está associado a uma gestão escolar democrática e participativa. O que nos questionamos é se o conceito de liderança não estaria associado a preceitos empresariais e, portanto, contradizendo as concepções democráticas, participativas e autônomas presentes na gestão democrática, modelo de gestão defendido e priorizado no Estado; a SEDUC-SP prega algo que não realiza.

Quanto a categoria Dimensão Relacional temos:

Quadro 9 – Categoria Dimensão Relacional

Categoria 2 - Dimensão Relacional	Frequência
Competência para o desenvolvimento e valorização dos indivíduos.	13
Competência para o desenvolvimento e valorização das equipes.	16
Competência para gerenciar conflitos.	6
Desenvolvimento da relação de confiança nas pessoas e na equipe.	8
Desenvolvimento de sensibilidade e tolerância visando a diversidade das equipes.	3
Desenvolvimento de equipes em atenção as mudanças e inovações.	2
Desenvolvimento de ações de <i>feedback</i> individual e de equipe.	3
Promoção de um ambiente de colaboração entre os indivíduos.	4

Promoção do engajamento da comunidade escolar na escola.	9
Promoção do engajamento das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes.	6
Promoção do engajamento da equipe no processo de aprendizagem dos estudantes.	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A categoria Dimensão Relacional se relaciona principalmente a: “Competência para o desenvolvimento e valorização das equipes”, “Competência para o desenvolvimento e valorização dos indivíduos”, “Promoção do engajamento da comunidade escolar na escola” e “Desenvolvimento da relação de confiança nas pessoas e na equipe”.

Esta categoria refere-se, a grosso modo, a gestão de pessoas e equipes, e a capacidade do diretor escolar em liderar o desenvolvimento profissional do indivíduo e das equipes; de mediar conflitos e outros. Busca, portanto, qualificar os diretores para gerir as pessoas e equipes, possibilitando que estes tenham, portanto, ferramentas para gerir a escola a partir da concepção democrática e participativa, tornando os resultados mais efetivos e produtivos.

Podemos observar que o documento valoriza as ações gestoras que desenvolvam os indivíduos e as equipes, isto é, promover ações que desenvolvam os colaboradores assim como manter uma comunicação aberta; ser acessível; ajudar na solução de problemas, além de investir e incentivar na busca por conhecimentos. Fato observado na rede de ensino paulista é a falta de diálogo dos profissionais com a SEDUC-SP.

O envolvimento da equipe deve se dar também nas questões relacionadas a aprendizagem dos alunos, de maneira que todos sejam corresponsáveis pelos resultados alcançados pelos alunos.

Outro ponto importante descrito no documento, refere-se à promoção de um ambiente colaborador. Uma gestão escolar efetiva, sugere a criação de um ambiente colaborativo, onde a equipe de profissionais possa sentir segura e valorizada, estarem engajados e comprometidos com os processos dentro da escola.

O desenvolvimento da dimensão relacional do diretor engloba também o engajamento da comunidade escolar. De acordo com o documento SEDUC-SP (SÃO PAULO, 2019):

O líder educacional reconhece, valoriza e engaja a comunidade escolar quando compreende o contexto, as especificidades e as necessidades da região na qual

está inserido e, a partir dessa realidade, articula as ações necessárias para melhorar a ambiente escolar (p. 20).

Nesse sentido, o diretor ao envolver a comunidade escolar nas decisões da escola, escuta e considera as opiniões de todos os participantes da comunidade escolar, fazendo com que de fato todos participem das decisões que são tomadas para a melhoria da escola, isso abarca os problemas educacionais e institucionais.

As políticas educacionais têm considerado, cada vez mais, a importância dessa função, tanto na tarefa de mediar as definições do órgão central junto aos professores, funcionários e comunidade escolar quanto na responsabilização pelos resultados de aprendizagem na escola (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 475).

O diretor escolar imbuído também desta tarefa, busca estratégias que promovam a articulação entre a comunidade e a equipe de profissionais da escola. A complexidade da gestão exige uma abordagem colaborativa e participativa.

O envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes, também está destacado no documento. Sobre essa questão, Nascimento *et al.* (2020) afirmam:

Os resultados de aprendizagem devem ser vislumbrados como um construto, regido por um processo participativo e de engajamento de todos os envolvidos no percurso: professores, alunos, família e gestão e não como uma mera ação pautada no resultado por si mesmo, sem objetividade e conhecimento das potencialidades e limitações dos estudantes e docentes (p. 317).

O diálogo constante com os familiares é fundamental para que o processo educacional transcorra de maneira efetiva. Contudo há de se considerar a “apreensão das relações entre os dentro e os foras da organização escolar, a partir do grau de permeabilização da escola ao meio/comunidade envolvente” (TORRES, 2005, p. 448).

Apesar de importante, nem sempre é fácil conseguir a participação das famílias nas escolas. Algumas famílias acreditam que a responsabilidade pelo sucesso escolar de seus filhos é exclusivamente dos professores e da escola. Assim, motivar os familiares a se envolverem no processo de aprendizagem dos filhos representa mais um desafio para os diretores. A diretriz formativa do documento da SEDUC-SP busca, portanto, preparar o diretor para “Reconhecer, valorizar e engajar a comunidade escolar” (p. 20). Mais uma vez, observamos que na prática não ocorre essa preparação por parte da Secretaria.

Em relação a categoria Gestão Democrática e Participativa temos:

Quadro 10 – Categoria Gestão Democrática e Participativa

Categoria 3 – Gestão Democrática e Participativa	Frequência
Competência de articulação entre o administrativo e o pedagógico.	2
Desenvolvimento e estabelecimento de mecanismos de gestão democrática.	3
Promoção da participação dos membros da equipe na tomada de decisões.	3
Gestão democrática focada em resultados.	2
Gestão democrática como princípio de equidade e corresponsabilização.	2
Gestão democrática promotora da ética e da confiança.	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Podemos constatar que a categoria supracitada se associa principalmente a: “Gestão democrática promotora da ética e da confiança”, “Desenvolvimento e estabelecimento de mecanismos de gestão democrática” e “Promoção da participação dos membros da equipe na tomada de decisões”.

Como as escolas integram um sistema escolar e, portanto, estão subordinadas as políticas públicas educacionais e aos órgãos superiores, a autonomia das escolas, nesse sentido, é relativa. “O discurso oficial da SEE-SP advoga a ideia de uma gestão participativa e democrática, porém, pouco oferece subsídios para efetivação de práticas que dialoguem com o discurso realizado.” (MARANGONI, 2017, p. 26).

O desenvolvimento de competências abarca entre outros, a promoção de um clima de confiança e reciprocidade entre os membros da equipe, comunidade externa e familiares, definida pelo desenvolvimento da ética e da confiança entre todos. “A participação interna está relacionada à política de “boa vizinhança”, à clareza dos objetivos, postura, conhecimento, respeito, honestidade, ética e moral da gestão.” (JESUS, 2020, p. 34). Este parágrafo mostra o quanto a SEDUC-SP é dissimulada, pois na prática ela mesma não realiza o que diz.

Temos como um dos princípios da gestão democrática a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, princípios estes que não estão contemplados nos documentos, mas que influenciam nos resultados do trabalho do diretor escolar. O diretor escolar deve ter sua formação focada para o desenvolvimento de mecanismos de gestão democrática, como por exemplo a colaboração na elaboração do PPP, a participação da equipe profissional da escola e de representantes da comunidade escolar, que promova espaços de diálogo e debates sobre o cotidiano da escola.

Nesse sentido, o documento (SÃO PAULO, 2019) nos apresenta como uma das ações “Qualificar os gestores para gerir pessoas e equipes, possibilitando uma gestão democrática e participativa, tornando as entregas mais efetivas e produtivas” (p. 10).

Entretanto, o documento não especifica como isso será realizado. Indica apenas como princípios a gestão democrática e enfatiza a importância da qualificação, isto é, da formação continuada possibilitando o aprimoramento profissional.

O documento, ainda considera que as experiências adquiridas e os saberes construídos no dia a dia da escola sejam utilizados como estratégia formativa, pois atribuem significado a ação formativa, propondo, por exemplo, estudos de caso e reflexões em grupo.

Entendemos que cada escola tem suas particularidades e, portanto, os diretores possuem vivências e experiências distintas, contudo, acreditamos que a temática formativa proposta nessa categoria, exija do formador a utilização de estratégias que propiciem a reflexão coletiva e para isso, tenha conhecimentos sobre gestão e sobre a realidade do diretor, propondo atividades que dialoguem com o cotidiano da escola.

Destacamos, portanto, a necessidade de primeiramente ocorrer uma discussão mais aprofundada de gestão escolar e seus efeitos na organização da escola, bem como o seu rebatimento na aprendizagem dos estudantes. Também, devemos aprofundar as reflexões sobre a gestão democrática.

No que diz respeito a gestão democrática, nos parece também importante destacar que o desafio de sua implantação é enorme, tendo em vista a própria SEDUC-SP adotar uma postura autoritária e gerencialista.

Com relação a categoria Dimensão Administrativa e Financeira temos:

Quadro 11 – Categoria Dimensão Administrativa e Financeira

Categoria 4 – Dimensão Administrativa e Financeira	Frequência
Promoção da articulação entre o administrativo e o pedagógico.	2
Desenvolvimento da eficiência: relaciona produtos com custos financeiros, humanos e prazos.	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A quarta categoria elencada diz respeito às questões que envolvem a articulação do administrativo e pedagógico da escola numa perspectiva de “Desenvolvimento da eficiência: relaciona produtos com custos financeiros, humanos e prazos”.

De acordo com Parente (2017), “a estrutura administrativa da escola, geralmente, é imposta pelos órgãos centrais, demonstrando a pouca interferência do diretor nesse quesito” (p. 263). Concordamos com Marangoni (2017) quando referenda que as

dimensões pedagógica e administrativa são indissociáveis, contudo, o diretor escolar muitas vezes absorvido pelo excesso de exigências administrativas, o distanciam das questões pedagógicas. Nesse momento a integração com a equipe gestora é fundamental para que o diretor possa acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

Então, é importante considerar a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica da escola, onde a prática da gestão democrática e participativa se concretize a partir do dia a dia da escola.

A LDBEN (BRASIL, 1996) apregoa que as instituições “passam a ter relativa autonomia quanto à organização e às funções da equipe gestora, em especial, nas práticas pedagógica, administrativa e financeira” (SILVA *et al.*, 2016, p. 541). Assim, as ações de formação, propostas no documento, consideram o desenvolvimento dos diretores para conhecimentos relativos as questões financeiras, humanas e prazos com eficiência, contudo não discutem a autonomia como princípio deste trabalho.

Acerca da categoria Dimensão Legal da gestão escolar temos:

Quadro 12 – Categoria Dimensão Legal da Gestão Escolar

Categoria 5 – Dimensão Legal	Frequência
Competência para conhecer e aplicar a legislação vigente.	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A quinta e última categoria enumerada, envolve o conhecimento e cumprimento da legislação. O documento indica que o diretor deve ser competente para conhecer e aplicar a legislação vigente.

De acordo com Parente (2017):

[...] os modelos orientados para a ação se formalizam na produção de regras formais: legislação, orientações por documentos, e não formais e informais: quando são recriadas a partir de orientações formais, mas interpretadas de forma diferente, produzem novas regras. Já nos modelos praticados ou em ação as regras, formais ou não, são efetivamente atualizadas, ou seja, a prática é avaliada e reformulada quando necessário (p. 267).

Contudo, sinalizamos a dificuldade de a equipe escolar comprometer-se com as normatizações, tendo em vista que toda ela foi apartada da discussão e dos processos de formulação. Desse modo, os profissionais da educação são entendidos como meros implementadores/executores das normatizações e das políticas educacionais. Parente

(2011) sinaliza que “mesmo as regras formais, que na sua essência são rígidas e inflexíveis, podem sofrer variações quando implementadas, e não são, necessariamente, as únicas responsáveis pela dinâmica da escola, nem pela sua organização” (p. 268).

Nesse sentido, como preparar o diretor escolar para organizar a escola a partir das questões legais considerando as particularidades de sua escola? Por ora, limitaremos a afirmar que dialogando com os diretores para que tenham condições de criar caminhos coletivos em suas unidades escolares; a SEDUC-SP não faz uso do diálogo.

O documento da SEDUC-SP, evidencia a necessidade de formação do diretor para o conhecimento e aplicação da legislação educacional de maneira que todas as atividades escolares sejam pautadas pelas normas, e assim, possam garantir a oferta de um serviço de qualidade em todas as instituições escolares.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira *et al.* (2020):

[...] em que medida o conhecimento da legislação educacional seria um caminho para a atuação prática a partir da mesma, particularmente no contexto brasileiro, que prevê o regime de colaboração e considerável autonomia dos entes federados na gestão de suas redes de ensino (p. 488).

Nesse sentido, entendemos a necessidade de um sólido conhecimento sobre as políticas educacionais, que seja capaz de instrumentalizar os gestores de sistemas e escolares para a implantação de processos escolares que favoreça a oferta de uma educação de qualidade para todos.

3.3. Características de um bom líder

Esta seção foi criada com o propósito de trazer e discutir os elementos do documento orientador; chamamos a atenção para o fato de existir no documento uma seção com este nome.

O diretor escolar tem um papel fundamental a frente da instituição escolar; o documento da SEDUC-SP nos indica que ele é o responsável por articular as ações de promoção de um ambiente de diálogo e comprometimento dentro da instituição, onde a gestão democrática e participativa aconteça, buscando estratégias junto a sua comunidade escolar para que o sucesso da aprendizagem dos alunos se efetive.

Partindo do pressuposto, expresso no documento orientador, de que o diretor escolar deva ser um bom líder para conduzir os processos educacionais em busca de

resultados, abordaremos ainda que brevemente quais seriam, segundo a SEDUC-SP, as características de um bom líder.

O quadro abaixo, demonstra de maneira resumida as competências e habilidades a serem desenvolvidas objetivando desenvolver a liderança no diretor escolar.

Quadro 13 – Matriz de Competência de Liderança

1.	Engajar, motivar, inspirar e mobilizar o indivíduo e a equipe.	Promoção da participação ativa e consciente da equipe, respeitando o potencial individual e coletivo.
2.	Reconhecer, valorizar e desenvolver o indivíduo e a equipe.	Reconhecimento das potencialidades e das dificuldades; valorização do esforço e a dedicação individual e da equipe.
3.	Reconhecer, valorizar e engajar a comunidade escolar.	Reconhecimento, valorização e engajamento da comunidade escolar, a partir da compreensão do contexto, especificidades e necessidades da região.
4.	Identificar e buscar soluções para situações-problema.	Atenção às demandas e às necessidades próprias da sua rotina de trabalho, proativa frente às diversidades, focando na resolução de problemas.
5.	Focar no ensino e na aprendizagem e no resultado dos estudantes.	Prática reflexiva quanto às suas ações ao promover a melhoria dos resultados e do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.
6.	Promover uma comunicação eficiente e eficaz.	Utilização adequada da linguagem verbal e não verbal, de forma a garantir uma relação dialógica e democrática com seus interlocutores.

Fonte. Adaptado de Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP, 2022.

Podemos observar que as características descritas no quadro acima, buscam desenvolver junto ao diretor escolar a organização, planejamento, comunicação, mobilização, identificação de problemas, busca de resultados, engajamento, valorização e outras que compõem o ambiente escolar.

Além disso, autores como Lück (2008), Libâneo (2012), em consonância com o que apresenta o documento da SEDUC-SP, apregoa as concepções de líder atribuída ao diretor escolar.

Lück (2008) apregoa que o conceito de liderança é bastante complexo, e abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltados para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações e do relacionamento interpessoal e intergrupal no seu contexto, superando ambiguidades,

contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mensurados a partir dos objetivos das instituições.

Segundo Libâneo (2012):

[...] trata-se de entender o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum (p. 454).

Ponderamos, portanto, que a formação continuada para os diretores escolares, expressa no documento orientador, atende a perspectiva gerencial e compromete o desenvolvimento da gestão democrática. Dessa situação, surge uma outra questão: como desenvolver uma educação democrática dentro de uma agenda de políticas educacionais gerencialistas? O desafio é enorme, cabendo as escolas públicas tomar em suas mãos seu próprio destino, para que tentem coletivamente implementar ações de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário escolar marcado por constantes transformações exige profissionais bem formados para que desenvolvam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A SEDUC-SP vem adotando políticas educacionais de viés gerencial, a exemplo, das avaliações externas cujo resultado dá *o tom* da qualidade educacional – um absurdo. Segundo a Secretaria, o diretor escolar por meio da liderança deve garantir aos envolvidos na escola a participação nos processos de decisão, evidenciando assim a gestão democrática e participativa – uma falácia, pois as decisões importantes nunca são tomadas no âmbito escolar. O diretor apenas assume o papel de cumpridor de tarefas impostas a ele pela Secretaria e órgãos intermediários.

O documento orientador denominado “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP”, aponta como princípios: gestão democrática; qualificação; compromisso com a SEDUC-SP; equidade; colaboração; inovação; proatividade; ética; corresponsabilidade e confiança (SÃO PAULO, 2019, p. 6).

Por meio da análise documental, buscamos elencar categorias que favorecessem a compreensão da formação continuada dos diretores escolares apregoada pela SEDUC-SP. Observamos, portanto, a necessidade de discutirmos a formação do diretor e as implicações do gerencialismo na educação escolar.

Constatamos, por meio da apresentação dos programas e projetos promovidos pelos secretários de educação do Estado de São Paulo durante a gestão PSDB, que poucas foram as ações que suscitaram alguma mudança significativa no que se refere à qualidade educacional. Nesse sentido, concordamos com Parente (2020) quando sinaliza que “em todas as gestões desde 1995, o que se observa é a reprodução do modelo hegemonicamente instituído, que foi legitimando os ideais neoliberais do PSDB desde a gestão de Rose Neubauer” (p. 14).

Com relação a educação paulista, o que pudemos perceber foi que as políticas educacionais implantadas estimularam a postura competitiva nas instituições escolares, a racionalidade na gestão e a ênfase nos resultados, o que demonstra uma enorme distância da proposta de gestão democrática.

Outro ponto do documento orientador, é que apresenta diretrizes que servem de referências para a elaboração de propostas formativas, contudo não supre a necessidade dos diretores, apesar de considerar que as competências (preferimos saberes) construídas no cotidiano da escola, não trazem a análise das práticas desenvolvidas no cotidiano

escolar e não apontam para a introdução de novas práticas; o documento foca na aquisição de competências e habilidades que se aproximam do meio empresarial/gerencial.

As categorias selecionadas nos trouxeram que a formação continuada está repleta de elementos que contribuem para o desenvolvimento profissional dos diretores e desafia os formadores de gestores a refletirem sobre as possíveis mudanças no rumo da formação continuada do diretor escolar, para que este se aproxime de uma gestão democrática.

O documento orientador, ainda evidencia que é de suma importância que o diretor escolar exerça a liderança para a construção de uma escola democrática e participativa. Defendemos o exercício da mediação do diretor combinada com a participação dos órgãos colegiados (APM, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil) e da comunidade escolar para que se atinja uma escola mais democrática. Esta discussão requer maior aprofundamento teórico.

A gestão democrática deve ser o foco da gestão escolar, com vistas a promoção da participação de todos na tomada de decisões, a articulação do administrativo e pedagógico, aliada ao conhecimento de legislação é condição fundamental para o desenvolvimento do trabalho do diretor que tem como objetivo principal a aprendizagem dos estudantes.

O documento orientador, no nosso entendimento, combina elementos da gestão democrática e gerencial de modo proposital, sendo o último desenvolvido e incentivado pela SEDUC-SP.

Contudo, alguns pontos ainda nos inquietam em relação as diretrizes formativas propostas pela SEDUC-SP:

- i) Como o diretor, líder e cumpridor de normativas da Secretaria, desenvolverá a gestão democrática e participativa?
- ii) Como priorizar a dimensão pedagógica da gestão, cumprindo toda a sobrecarga de obrigações burocráticas inerentes a função?

Estas e outras questões certamente serão temas de outros estudos que poderão colaborar com esse grande desafio: a formação do diretor escolar; por fim, salientamos mais um ponto: a necessidade do chamamento dos diretores pela SEDUC-SP para que dialoguem sobre a sua formação e trabalho, atentando para a melhoria constante dos processos dentro da escola.

REFERÊNCIAS

- Adrião, T. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. Editora Xamã, 2006.
- ANDRADE, E. de L. M. **A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas**. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2012.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. In: **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Brasília, 2008.
- ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação sobre o Documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**. Porto Alegre, 2021.
- ARAUJO, M. A. M. de L.; SANTOS, T. F. A. M. dos. Elementos do gerencialismo na educação: a gestão escolar premiada no Estado do Pará. In: **5º Encontro Internacional da SBEC**, 2012.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: Estudio sectorial del Banco Mundial**. Versão Preliminar (Primera edición en español), 1996.
- BARATA, A. da S.; MENDONÇA, T. B.; SILVA, T. S. A formação continuada de diretores da Educação Básica como instrumento de gestão democrática. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 3, out./dez. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094/07**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

- BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, 2022.
- BRASIL. **Avaliações da aprendizagem**. Brasília, 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil**. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília, 2021.
- BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994.
- CASTRO, R. B. **Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública**. Enanpad, 2006.
- CECHINEL, A. *et al.* Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016.
- CEDHAP. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Fundação Victor Civita, Curitiba, 2010.
- DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial**. Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2013.
- DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Brasília: UnB, 2001.
- DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180303, 2018.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber, 2012.
- FREITAS, L. C. de. SP: mais uma ideia brilhante. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 04/08/2017.
- GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 26, n. 2, 1995.

JACOMINI, M. A. *et al.* Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1998 a 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 27, 2021.

JESUS, J. de. **Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do município de Regente Feijó-SP**. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Unoeste, 2020.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **RBP AE**, v. 31, n. 1, p. 45–64, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2014.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARANGONI, R. A. Gestão democrática: a busca pela implantação na escola pública. **Revista Administração Educacional**, v. 9, n. 1, p. 05-22, jan. /jun. 2018.

MARANGONI, R. A. O trabalho do diretor escolar: análise a partir de uma perspectiva histórica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 19, p. 1-17, abr. 2020.

MARANGONI, R. A.; SOUZA, A. R. de. Gestão democrática da educação: o que revelam os dados do projeto da rede estadual paulista? **RBP AE**, v. 37, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2021.

MORAES, C. S. V. de; CÁSSIO, F.; BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A. Política educacional no Estado de São Paulo – 24 anos de governos do PSDB. **Painel Temático ANPEd – 39ª Reunião Anual**, 2019.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z.; MACHADO, C.; REAL, G. C. M.; BRAVO, M. H. A. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 170, p. 1038-1061, out./dez. 2018.

MARTINS, A. M. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 379-393, mai./ago. 2011.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, mai./ago. 2012.

NOVAES, L. C.; SILVA, T. M. M. e. As recomendações de organismos internacionais na política educacional paulista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 175, 2020.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de; BRITO, M. M. A. de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **RBPAAE**, v. 36, n. 2, p. 473-496, mai./ago. 2020.

PAES, M. V.; RAMOS, G. P. O programa “São Paulo faz escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, ano 21, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2014.

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

PARENTE, J. M. O perfil do diretor das escolas públicas municipais de Marília-SP. **Educação em Revista**, v. 16, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2015.

PARENTE, J. M. Políticas educacionais de São Paulo: alguns aspectos da rede estadual de ensino. **Revista RENOVE**, Camaçari, v.1, n. 1, p. 35-52, 2020.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **ERA-DEBATE**, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PARO, V. H. **Administração escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014.

RAMOS, G. P. O professor na política educacional: tentativa de identidades forjadas? **RBPAAE**, v. 28, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2012.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, jul./set. 2016.

ROCHA, E. A. S. **A formação continuada dos diretores escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: PUC-GO, 2015.

RODRIGUES, E. S. de S. **Política de formação continuada para diretores escolares**: a relação entre as necessidades formativas e a oferta no estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. Dourados: UFGD, 2018.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Comunicado SE, de 22 de março de 1995**. Torna público a todos os integrantes dos Quadros do Magistério, de Apoio Escolar e da Secretaria da Educação, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período

de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Diário Oficial do Estado, São Paulo, Seção 1, p. 8-10, 23 mar. 1995.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1374, de 30 de março de 2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado) Decreto n. **48.781, de 7 de julho de 2004**. Institui o Programa escola da família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 61.672, de 30 de novembro de 2015**. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995**. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo, 1995.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 886/2011**. Obriga as escolas estaduais a divulgar, no portão de entrada ou em local de ampla visibilidade, cartaz com os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1.144, de 11 de julho de 2011**. Institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 41.045, de 29 de julho de 1996**, que autoriza a Secretaria da Educação a adotar providências relativas ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e dá providências correlatas. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996**. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental através de ação conjunta dos poderes executivos Estadual e Municipal. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes de Formação continuada para Gestores da SEDUC-SP**. São Paulo, 2ª versão (atualizada), 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Guia Prático Método de Melhoria de Resultados (MMR)**. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Programa Inova Educação**. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Programa de Qualidade da Escola**. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 56, de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). **O acompanhamento das aprendizagens e o plano de ação**. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP**. São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Estratégico 2019-2022**. Educação para o século XXI. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 57.141 de 18 de junho de 2001**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 58.185, de 29 de junho de 2012**. Dá nova redação a dispositivos que especifica do Decreto n. 57.121, de 11 de julho de 2011, que institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE na Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 58.117, de 11 de junho de 2012**. Dá nova redação a dispositivos e substitui o Anexo II do Decreto n. 57.367/2011, que instituiu o Programa "Ação Educacional Estado/Município/Educação Infantil", visando a fortalecer e ampliar o atendimento de crianças na educação infantil. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 17.149, de 13 de setembro de 2019.** Institui o Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista, vinculado à Secretaria da Educação e ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, define suas finalidades, diretrizes e estabelece outras providências. São Paulo, 2019.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; SANTOS, I. M. dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.

SILVA, S. R. de A. M. Avaliação institucional e a gestão democrática na escola pública: um diálogo no município de Alagoinhas-PB. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 8, abr. 2019.

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **RBE**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 49, p. 435-452, out. 2005.

TORRES, L. L. Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 9, p. 13-35, jul./dez. 2010.

UNESCO. **Recomendación de Quito.** Reunión regional intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe. UNESCO/OREALC, 1981.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.