



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA
INGRESSANTES: ANÁLISE DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO PAULISTA**

CECILIA TERESINHA MIRANDA TAMIÃO

**Rio Claro – SP
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA
INGRESSANTES: ANÁLISE DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO PAULISTA**

CECILIA TERESINHA MIRANDA TAMIÃO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

T158c

Tamião, Cecília Teresinha Miranda

Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola
ingressantes: : análise de um curso semipresencial da rede estadual de ensino
paulista / Cecília Teresinha Miranda Tamião. -- Rio Claro, 2023
284 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto
de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Raquel Fontes Borghi

1. Gestão escolar. 2. Diretores escolares. 3. Formação continuada. 4.
Gestão democrática. 5. Gerencialismo. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA INGRESSANTES: ANÁLISE DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA

AUTORA: CECÍLIA TERESINHA MIRANDA TAMIÃO

ORIENTADORA: RAQUEL FONTES BORGHI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Raquel Fontes
Borghi: 25118
800838

Assinado de forma digital
por: Raquel Fontes
Borghi: 25118800838
Dados: 2023.09.18
16:31:07 -03'00'

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro – SP



Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA SORGON SCOTUZZI (Participação Virtual)
Diretoria de Ensino de Limeira / Governo do Estado de São Paulo - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SP



Profa. Dra. TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA (Participação Virtual)
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras / Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto - SP

Rio Claro, 21 de agosto de 2023

Dedico este trabalho à família que construímos:

*Marcos, esposo amoroso e dedicado,
Lara, Lucas e Mateus, os filhos que já brincam na eternidade,
Anita, a filha que faz da nossa vida uma linda história de amor.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa só foi possível em razão das pessoas que me cercam no convívio familiar, no exercício profissional e no círculo de amizades, com as quais, em algum momento, dividi as alegrias e os percalços do caminho acadêmico conquistado no ano que completei meio século de vida. Gratidão aqueles que estiveram comigo:

Aos meus pais, Daniel e Maria Helena, e a minha irmã Cacilda que, apesar de tantas dificuldades vividas juntas, cada um a seu jeito, sempre me fizeram sonhar;

Ao Marcos, meu esposo amado, que acolhe todos os meus sonhos e muito faz por nossa família;

À Anita, minha filha tão desejada, com quem partilho sonhos, realizações, descobertas, risadas, chocolates, sorvetes, mas principalmente, um amor imenso e infinito;

À querida Maria de Lourdes Hebling Massini, que além de não me deixar morrer em meio a dor e a tristeza, me fez acreditar que é possível viver sonhos e desejos, e a entrega desta pesquisa é um deles;

Aos meus amigos do café da tarde ou do jantar, são mestres e doutores que meus olhos sempre admiraram, que por diversas vezes me incentivaram a trilhar esse caminho: Adriana Ap. Dragone Silveira, Anderson de Lima, Josiane Tomazella Bordignon e Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme;

À Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi, orientadora competente, com uma paciência ímpar, um falar doce e objetivo, uma escrita clara, que me conduziu neste percurso dando apoio para a realização e conclusão da pesquisa;

Aos professores e colegas de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) que me fizeram avançar nas reflexões;

À Profa. Dra. Cristiane Machado, de forma peculiar e carinhosa, em plena pandemia, por me desafiar e me encaminhar para a escrita acadêmica;

Às Profa. Dra. Teise de Oliveira Garcia e Profa. Dra. Claudia Sorgon Scottuzzi por aceitarem compor a banca e pelas contribuições trazidas para a dissertação;

Aos profissionais da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, em especial aos supervisores de ensino com os quais, atualmente, partilho as alegrias e as dificuldades profissionais da área;

Aos muitos profissionais da educação, competentes e dedicados, com os quais trilhei minha jornada profissional e fizeram a diferença na minha vida: Elaine Ançanello, Meire Hellen Bazan, Roade Carlevaro, Norma Eiras, Débora Pellissari, Alexandra Delbon e Valéria Velis,

Aos amigos que, enquanto eu estava envolta pela pesquisa, estes estavam com o Marcos e a Anita, fazendo a diferença em nossa família: Cassília e Heitor, Cassiana e Hermínio, Daniele e Vanderlei, Débora e Maurício, Cristiane e Ricardo, Fabiana e César;

Aos muitos pais, alunos, professores, funcionários, colegas de profissão que cruzaram minha trajetória profissional enquanto fui professora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, diretora de escola e supervisora de ensino: só foi possível chegar até aqui porque com cada um eu aprendi muito.

E por último, peço licença ao mundo acadêmico para expressar minha fé e a gratidão a DEUS, por ELE traçar caminhos perfeitos, colocar cada uma dessas pessoas em minha vida, me fazer chegar até aqui e contribuir para um plano maior que o meu.

Gratidão!

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar. (FREIRE, 1997, p.79)*

RESUMO

Com abordagem qualitativa, essa pesquisa documental e bibliográfica tem como questão: qual a concepção de gestão que fundamenta o curso de formação para diretores escolares ingressantes da rede estadual de ensino paulista? No estado de São Paulo há política pública definida, desde 2018, para a formação de diretores de escola ingressantes, com um curso semipresencial com carga horária de 360 horas, com duração de dois anos, vinculado para a conclusão do estágio probatório do cargo de diretor de escola. O objetivo é identificar e analisar a concepção de gestão escolar norteadora do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola oferecido pela EFAPE, coordenadoria da SEDUC-SP. Para tanto, se fez necessário compreender os elementos fundamentais do debate acadêmico acerca da concepção de gestão escolar no Brasil e a influência do Nova Gestão Pública no Brasil, a partir da década de 1990, cujas características gerencialistas passaram a fazer parte da gestão escolar das escolas públicas. Na análise dos conteúdos e objetivos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola foi possível identificar que o planejamento, monitoramento, controle e avaliação, característicos da administração clássica são evidenciados. Porém, as prescrições com vistas na melhoria de resultados a partir do desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas são o objetivo central, tendo preponderância as características gerencialistas e esvaziando o sentido da gestão democrática, reduzindo a participação dos órgãos colegiados, os quais devem atuar na elaboração e execução de ações que tragam a melhoria de resultados em direção ao cumprimento de metas estabelecidas externamente.

Palavras chave: Gestão escolar; diretores escolares; formação continuada; gestão democrática; gerencialismo.

ABSTRACT

With a qualitative approach, this documentary and bibliographic research has as its question: what is the conception of management that underlies the training course for school principals entering the São Paulo state education network? In the state of São Paulo there is a public policy defined, since 2018, for the training of new school principals, with a semi-presential course with a workload of 360 hours, lasting two years, linked to the completion of the probationary period of the position of school principal. The objective is to identify and analyze the conception of school management guiding the Specific Training Course for Incoming School Principals offered by EFAPE, coordinator of SEDUC-SP. To this end, it was necessary to understand the fundamental elements of the academic debate about the conception of school management in Brazil and the influence of the New Public Management in Brazil, from the 1990s, whose managerialist characteristics became part of the school management of public schools. In the analysis of the contents and objectives of the Specific Training Course for Incoming School Directors, it was possible to identify that planning, monitoring, control and evaluation, characteristic of classical administration, are evidenced. However, the prescriptions aimed at improving results from the performance of students in internal and external evaluations are the central objective, having centrality the managerialist characteristics and emptying the sense of democratic management, reducing the participation of collegiate bodies, which must act in the elaboration and execution of actions that bring the improvement of results towards the fulfillment of externally established goals.

Keywords: School management; school directors; continuing education; democratic management; managerialism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fundamentação da Administração Escolar	27
Figura 2 – Conteúdo da Administração Escolar	30
Figura 3 – Página inicial do Curso de Formação Específico aos Ingressantes Diretores de Escola	74
Figura 4 – Tela inicial do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola em julho de 2022	75
Figura 5 – Módulo 1 – 1.7. Promovendo equidade – Participação da comunidade	102
Figura 6 – Módulo 1 – 1.7. Promovendo equidade – Liderança e Proposta Pedagógica	103
Figura 7 – Módulo 2 – 2.2. A importância do processo – Integração do ambiente escolar	109
Figura 8 – Módulo 2 – 2.3. Etapas de planejamento da autoavaliação institucional – Planejamento	110
Figura 9 – Módulo 2 – 2.3. Etapas de planejamento da autoavaliação institucional – O que e como avaliar	111
Figura 10 – Módulo 2 – 2.3. Etapas da autoavaliação institucional	115
Figura 11 – Módulo 2 – 2.3. Etapas da Autoavaliação Institucional	120
Figura 12 – Módulo 2 – 2.3. Etapas da Autoavaliação Institucional	121
Figura 13 – Módulo 2 – 2.3. Etapas da autoavaliação Institucional	121
Figura 14 – Módulo 3 – 3.2. Definindo o Planejamento – Planejamento escolar	126
Figura 15 – Módulo 3 – 3.2. Definindo o Planejamento - Planejamento estratégico	127
Figura 16 – Módulo 3 – 3.5. Documentos e planos do planejamento escolar	131
Figura 17 – Módulo 3 – 3.5. Documentos e planos do planejamento escolar – Proposta pedagógica	133
Figura 18 – Módulo 3 – 3.5. Documentos e planos do planejamento escolar – Proposta pedagógica	134
Figura 19 – Módulo 4 – 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos	140

Figura 20 – Módulo 4 – 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos	141
Figura 21 – Módulo 4 – 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos	142
Figura 22 – Módulo 4 – 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos	147
Figura 23 – Módulo 5 – 5.2. O papel do diretor no fortalecimento das ações pedagógicas	153
Figura 24 – Módulo 5 – 5.2. O papel do diretor no fortalecimento das ações pedagógicas	154
Figura 25 – Módulo 5 – 5.4. Tempo e espaço	157
Figura 26 – Módulo 5 – 5.4. Tempo e espaço – Reconfiguração temporal e progressão continuada	161
Figura 27 – Módulo 5 – 5.5. Metodologias e estratégias de aprendizagem	163
Figura 28 – Módulo 6 – 6.2. Papel da liderança	166
Figura 29 – Módulo 6 – 6.2. Papel da liderança – O papel do líder	168
Figura 30 – Módulo 6 – 6.2. Papel da liderança – Diretor de escola como gestor-líder	169
Figura 31 – Módulo 6 – 6.2. Papel da liderança – Diretor de escola como gestor-líder	171
Figura 32 – Módulo 6 – 6.2. Papel da liderança – Exercício da liderança – Principal agente na organização dos trabalhos	173
Figura 33 – Módulo 6 – 6.2. Papel da liderança – Exercício da liderança – Integridade e Autenticidade	175
Figura 34 – Módulo 6 – 6.3. Avaliando o papel da liderança – Como não desestabilizar a equipe	176
Figura 35 – Módulo 6 – 6.6. A gestão da liderança	180
Figura 36 – Módulo 6 – 6.6. A gestão da liderança – Corresponsabilidade e Autonomia – Liderança compartilhada	182
Figura 37 – Módulo 6 – 6.6. A gestão da liderança – Autoconhecimento e feedback para o exercício de liderança	185
Figura 38 – Módulo 7 – 7.2. Atividade disparadora – Conceito de gestão participativa	191

Figura 39 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Liderança e gestão participativa	192
Figura 40 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Liderança e gestão participativa	193
Figura 41 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Participação da comunidade	198
Figura 42 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Participação da comunidade	199
Figura 43 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Participação da comunidade – Perfil da Comunidade	200
Figura 44 – Módulo 7 – 7.4. Atividade interativa – Princípios da gestão democrática e participativa	202
Figura 45 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Participação da comunidade	203
Figura 46 – Módulo 7 – 7.6. Formação de instâncias participativas – O que os conselheiros aprendem na escola.....	206
Figura 47 – Módulo 7 – 7.7. Atividade – Reunião Formativa.....	209
Figura 48 – Módulo 7 – 7.7. Atividade – Reunião Formativa.....	210
Figura 49 – Módulo 7 – 7.7. Atividade – Reunião Formativa.....	211
Figura 50 – Módulo 7 – 7.7. Atividade – Reunião Formativa.....	212
Figura 51 – Módulo 7 – 7.9. Articulação entre outras instâncias educativas – Integração escola, famílias e comunidade escolar	215
Figura 52 – Módulo 7 – 7.9. Articulação entre outras instâncias educativas – A filosofia Ubuntu e a gestão democrática	216
Figura 53 – Módulo 8 – 8.2. Cultura e clima organizacionais	222
Figura 54 – Módulo 8 – 8.3. Uma escola com clima positivo	224
Figura 55 – Módulo 8 – 8.3. Uma escola com clima positivo	225
Figura 56 – Módulo 8 – 8.6. Diagnóstico do clima escolar – atividade 1	228
Figura 57 – Módulo 8 – 8.6. Diagnóstico do clima escolar – atividade 1 – Comentário	229
Figura 58 – Módulo 9 – Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar	230
Figura 59 – Módulo 9 – Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar	231

Figura 60 – Módulo 10 – 10. 4. Gestão dos ambientes e espaços de aprendizagem	232
Figura 61 – Módulo 10 – 10.5. Gestão dos recursos e patrimônio na prática	233
Figura 62 – Módulo 11 – 11.2. Financiamento e gestão financeira da rede pública	234
Figura 63 – Módulo 11 – 11.2. Financiamento e gestão financeira da rede pública	236
Figura 64 – Módulo 11 – 11.2. Financiamento e gestão financeira da rede pública – Como organizar a avaliação	241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Módulos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola.....	78
Quadro 2 – Módulo Papel social da escola no século XXI	79
Quadro 3 – Módulo Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar	81
Quadro 4 – Módulo Planejamento e organização escolar	83
Quadro 5 – Módulo Gestão de resultados educacionais: foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem	84
Quadro 6 – Módulo Acompanhamento de monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.....	85
Quadro 7 – Módulo Liderança na gestão escolar.....	86
Quadro 8 – Módulo Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar	89
Quadro 9 – Módulo Clima organizacional	90
Quadro 10 – Módulo Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar	91
Quadro 11 – Módulo Gestão do espaço físico e do patrimônio.....	92
Quadro 12 – Módulo Gestão administrativa: financeiro, transporte e alimentação escolar.....	93
Quadro 13 – Relação entre Anexo da Resolução SE 56/2016 e os Módulos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola.....	95

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONVIVA	Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Inep Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAP	Matrizes de Avaliação Processual
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMCE	Método de Melhoria de Convivência Escolar

MMR	Método de Melhoria de Resultados
NGP	Nova Gestão Pública
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	Parcerias público privado
PSDB	Partido Social da Democracia Brasileira
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARA	Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC–SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
UDEMO	Sindicato de Especialistas de Educação Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO

1. A escola clássica da administração escolar	23
2. A escola crítica da administração escolar	38
3. Gerencialismo e a administração escolar	45
4. Administração escolar e gestão escolar: conceitos em disputa	55

CAPÍTULO 2 – COMPREENDENDO E DETALHANDO O CURSO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO AOS INGRESSANTES DIRETORES DE ESCOLA.....

1. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP).....	61
2. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)	64
3. Aspectos legais do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola	67
4. Descrição do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola	72

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO CURSO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO AOS INGRESSANTES DIRETORES DE ESCOLA

Módulo 1 – Papel social da escola no século XXI	99
Módulo 2 – Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar.....	107
Módulo 3 – Planejamento e organização escolar.....	125
Módulo 4 – Gestão de resultados educacionais: foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem.....	139
Módulo 5 – Acompanhamento e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem.....	151
Módulo 6 – Liderança na gestão escolar.....	164

Módulo 7 – Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar.....	189
Módulo 8 – Clima organizacional.....	219
Módulos 9, 10 e 11 – instrumentos legais e procedimentais.....	229

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	249
---	------------

REFERÊNCIA.....	255
------------------------	------------

ANEXOS.....	266
--------------------	------------

Protocolo de Acompanhamento de aula (Professor Coordenador)

Protocolo de Acompanhamento da gestão pedagógica (Equipe Gestora)

Protocolo de Acompanhamento da Gestão Pedagógica (Supervisor de Ensino)

INTRODUÇÃO

As demandas do mundo contemporâneo impulsionam obrigatoriamente que todo profissional esteja atualizado, informado, aberto para os avanços teóricos e metodológicos, que utilize em seu cotidiano de trabalho as ferramentas tecnológicas para alcançar seus objetivos satisfatória e qualitativamente. Na área da Educação, em razão das transformações sociais, políticas e econômicas, as exigências sobre a formação e o trabalho do diretor escolar têm a mesma demanda, que pode ser aumentada cada vez mais em razão das especificidades de cada unidade escolar.

A competitividade global da economia incita uma atualização constante, mudanças frequentes, sempre em busca de atender aos desafios da modernidade. Nessa perspectiva, para a educação coloca-se uma responsabilidade e, em alguns momentos, até uma centralidade para o atendimento desta sociedade capitalista. Longo (1996) explicita que a educação é a estratégia de transformação que permitirá as mudanças necessárias para a competitividade da economia brasileira.

Os conceitos de eficiência, eficácia, planejamento estratégico, produtividade, qualidade, gestão por resultados, oriundos das relações de trabalho estabelecidas dentro das organizações privadas passam a contornar e definir também a administração pública, reverberando inclusive nas políticas educacionais e, conseqüentemente no interior da escola (PAULA, 2005; VERGER; NORMAND, 2015). Na década de 1990, a lógica da administração empresarial ganha maior espaço no âmbito educacional, uma vez que há uma percepção e discurso de que o acesso à educação e aos investimentos financeiros para a permanência do aluno na escola não produziram de forma automática a qualidade esperada pelo mercado de trabalho. Dessa maneira, ações de planejamento, controle, monitoramento e avaliação são defendidas por determinados grupos como estratégias para melhorar os resultados educacionais.

À medida que os testes padronizados das avaliações em larga escala têm seus resultados divulgados, há uma implicação para cada escola, bem como para a educação pública como um todo, seja na esfera municipal, estadual ou federal. O poder público estabelece suas diretrizes a partir do resultado das avaliações, sendo estas o meio de acompanhar e monitorar políticas públicas educacionais. Dessa forma, o gerencialismo, a Nova Gestão Pública (NGP), compreendido como a

importação de técnicas e conjunto de ideias do setor privado para o setor público como mecanismo de maior eficiência adentra na administração pública; e as políticas educacionais, bem como as escolas, sofrem seus efeitos (MENDES; TEIXEIRA, 2000; VERGER; NORMAND, 2015).

A escola pública, enquanto unidade e, ao mesmo, como parte integrante de um sistema de ensino, obriga-se a desenvolver estratégias de gestão e práticas pedagógicas em busca dos resultados, de modo que o cumprimento de metas aconteça dentro dos índices estabelecidos externamente. Dessa forma, a implementação das diversas políticas educacionais ganha uma dimensão única, uma vez que “é na esfera das unidades escolares que os diferentes arranjos de políticas ganham materialidade e podem ser percebidos em sua efetivação” (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 82).

Essa materialidade leva para o diretor de escola uma responsabilidade muito maior, na medida em que ele deve responder aos muitos desafios que se estabelecem no interior da escola, além de ter a obrigação de cumprir as metas educacionais estabelecidas pelo sistema de ensino. Shiroma (2018, p. 92) afirma que “eficiência, informatização e qualidade tornaram-se vedetes do discurso da modernização educacional e aos poucos, os diretores foram identificados como gerentes”.

Assim, do diretor de escola, é esperado que tenha habilidades e construa um percurso que concilie os desejos e expectativas de uma comunidade escolar (professores, pais, alunos, funcionários) e as determinações do sistema de ensino, por meio da gestão democrática, em prol da qualidade de ensino. Nesse cenário, inserem-se com maior ênfase, políticas públicas de formação continuada aos diretores escolares de educação básica.

A Lei de Diretrizes de Bases (LDB), Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo 67, inciso II, estabelece que, cabe aos sistemas de ensino oferecer aperfeiçoamento profissional continuado como valorização dos profissionais da Educação. No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, também destaca o desenvolvimento de programas de formação de diretores escolares, entre as condições para assegurar a efetivação da gestão democrática. Em maio de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC – Diretor escolar), documento com matriz de competências para nortear a implementação de políticas públicas para a seleção e

acompanhamento do trabalho dos diretores, além de direcionar os aspectos necessários para a formação inicial e continuada daqueles que atuam na gestão escolar.

O PNE retoma a gestão democrática como princípio na educação já explicitado na LDB n.º 9.394/96. A efetivação da gestão democrática descrita na meta 19 perpassa por critérios técnicos de mérito e desempenho, os quais, na estratégia 19.8 seriam desenvolvidos em programas de formação para diretores de escola. Assim, está determinado claramente que para ser diretor de escola há conhecimentos técnicos a serem desenvolvidos, os quais seriam trabalhados em programas de formação.

Nesse sentido, o PNE fortalece a gestão democrática inclusive indicando a formação oferecida ao diretor de escola, implicando obrigatoriamente políticas públicas de formação continuada a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino especificamente com essa finalidade.

Embora Saviani (2018, p. 38) traga que após Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar em 2016, as medidas implementadas no PNE “o tornaram letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar”, a formação continuada do diretor de escola no PNE está declarada como mecanismo de articulação necessário para integrar o trabalho do diretor e garantir o pleno acesso, permanência e sucesso do aluno na escola, perpassando pela atuação da organização e estrutura estabelecida pelos diretores de escola.

Entretanto, cabe a reflexão sobre quais pressupostos sustentam as ações formativas destinadas aos diretores de escola, quais os objetivos e conteúdos desenvolvidos em tais formações que modulam as ações da gestão escolar. Cabe aqui recorrer à Constituição Federal de 1988, para compreender como a educação é entendida: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2020).

Vieira (2001), partindo do artigo 6º da Constituição Federal e, em seguida, expondo os artigos 205 a 214 que tratam da Educação, analisa detalhadamente artigos constitucionais que fundamentam o direito subjetivo da educação. Além de elencar os pactos internacionais firmados pelo Brasil, entre eles a Declaração

Universal dos Direitos Humanos (ONU), de 1948 e a Conferência Internacional de Educação para Todos de 1990, que serviram de inspiração para a formulação de nossa Carta Magna, o autor evidencia os aspectos que dão sustentabilidade para o entendimento da educação como um direito de toda pessoa.

A força da lei aponta que a educação deve estar a serviço da vida humana, devendo constituir-se como elemento essencial ao homem enquanto ser que vive em sociedade. Nessa dimensão, a educação deve estar acima de qualquer intencionalidade capitalista.

Entretanto, a explicitação em leis não é suficiente para a implementação de políticas públicas com direcionamento e intencionalidade idênticas ao estabelecido em seus artigos e parágrafos. Lima (2018) inclusive alerta para

[...] necessidade de distinguir entre a democratização política expressa, designadamente através de legislação democrática, e a sua concretização efetiva e substantiva no plano das práticas sociais e educativas, não necessariamente coincidentes, nem em termos temporais nem em termos de conteúdo. (LIMA, 2018, p. 20)

Transcorridos mais de 30 anos da promulgação da Constituição Federal, é evidente perceber que existem fatores em plena disputa de poder, fatores sociais, econômicos e políticos que ganham ou perdem espaço na medida em que se entrelaçam e trazem formas e contornos com interesses diversos nessa trama, apesar da prioridade legal explicitada. De um lado, temos uma escola com novas características, grandes desafios, comportando diferenças e particularidades; de outro, uma exigência legal, social, política e econômica que imprime para a escola ações que atendam resultados em testes padronizados quantificados em uma meta a ser atingida por todos os alunos. Esse conflito se reflete também na própria discussão acerca das concepções de gestão escolar e na atuação do diretor escolar.

Cattonar (2006) mostra como as mudanças sociais e econômicas redefiniram a atuação do diretor de escola:

[...] não é mais considerado como um simples administrador encarregado de observar os regulamentos, executar o orçamento e gerir o pessoal, mas simultaneamente como um gestor, um animador pedagógico e um iniciador, responsável pelos resultados que obtém junto a um grupo de pessoas que deve conhecer e coordenar. (CATTONAR, 2006, p. 188)

Com relação aos dilemas diários dos diretores escolares, Oliveira, Duarte e Clementino (2017) evidenciam como a atuação dos diretores é marcada por situações tão distintas e contraditórias entre si:

Ao mesmo tempo que é responsável pela gestão dos recursos financeiros e materiais da instituição, tem que gerir as relações sociais da escola. Torna-se, de um lado, a voz dos atores presentes no chão da escola e, de outro, a personificação do Estado. [...] É nessas condições adversas que os (as) diretores (as) enfrentam os desafios de mediar conflitos, improvisar situações propícias aos ambientes de aprendizagem e realizar justiça social, ao mesmo tempo que devem cumprir as metas de eficiência de seus sistemas escolares definidas pelos governos. (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 717)

Além disso, a atuação do diretor escolar não pode estar condicionada a sua percepção ou entendimento individual, uma vez que a gestão democrática está estabelecida como princípio para a educação pública tanto na Constituição Federal (artigo 206) como na LDB n.º 9.394/96 (artigo terceiro, inciso VIII). Assim, um grande desafio profissional está posto para o diretor de escola: considerar os anseios, opiniões e ideias de professores, funcionários, pais, alunos, comunidade com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos.

Com isso, a formação continuada dos diretores escolares enquanto política pública pode ter grande relevância na construção de uma educação para todos, dependendo dos princípios e concepção de gestão escolar em que estão ancoradas as ações formativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Assim sendo, identificar as produções acadêmicas acerca da formação continuada oferecida aos diretores de escola e a concepção de gestão escolar que delimitam tais ações formativas pode revelar os avanços, as dificuldades e as contradições dessa temática.

Para compreender os aspectos do debate acadêmico sobre essa questão, em setembro de 2020, buscou-se no Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) teses e dissertações, usando os descritores: “formação gestor escolar” e “formação diretor escolar”, tanto no singular como plural, com filtro “Educação” na área de conhecimento e na área de concentração. Encontrou-se 112 títulos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Não foi selecionado um período específico, os trabalhos compreendem entre 1994 e 2019.

Ao verificar os títulos, há aqueles que tratam de outros campos de conhecimento (Contabilidade, Saúde, Tribunal Regional do Trabalho, drogas entre outros). Há aqueles da área da Educação, mas com enfoque em outros aspectos que

não estão delimitados na formação continuada de diretores escolares da Educação Básica, contemplando outras dimensões como: formação de professores, Ensino Superior, atuação de gestores em escolas particulares, constituição de identidade e subjetivação, parcerias público-privadas e perfil dos estudantes. Há também títulos que indicam um recorte de análise para determinada implementação de política pública, seja ela municipal, estadual ou federal, com ênfase na educação inclusiva, na educação indígena, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), escola de tempo integral, planos de carreira e valorização de profissionais, conselhos escolares, avaliação institucional, gestão ambiental, tecnologias de informação, biblioteca, entre outros. Assim sendo, foram excluídos 85 trabalhos, pois apresentavam outro objeto de análise que não se tratava da formação dos diretores escolares.

Dos 27 títulos restantes, na leitura do resumo, verificou-se que 22 deles tratavam da atuação do diretor, de práticas na gestão da escola, a fim de atingir melhorias, superar desafios, nas diferentes dimensões da gestão, seja para a Educação Inclusiva, seja para a Educação Infantil, para uma cultura de paz, para a superação da indisciplina, para o enfrentamento da violência, para a gestão financeira, para a gestão democrática, para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Todas essas temáticas de atuação dos diretores escolares são fundamentais; porém, a análise central destas investigações está na ação, na atuação ou na prática da gestão na escola. Havia ainda como objeto de pesquisa a formação inicial do gestor escolar no curso de Pedagogia, um título sobre eleição de diretor e outro sobre o papel do gestor frente ao PNE.

Ao final do levantamento, apenas cinco títulos (três teses e duas dissertações) tinham como objeto de análise a formação continuada de diretores escolares. Quatro discorrem sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (COELHO, 2019; DALVA, 2015; SILVA, 2015; SOUZA, 2016) e um título trata do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), o de Santos (2019).

Esse breve mapeamento, considerando as palavras inseridas na busca do repositório Capes, permitiu constatar que há um número reduzido de pesquisas sobre o tema *formação continuada de gestores escolares da Educação Básica*. É evidente que as teses e dissertações que têm como objeto de estudo as práticas de gestão escolar podem discorrer, de forma explícita ou implícita, a respeito da formação inicial

ou das formações continuadas de que o diretor escolar participou ao longo de sua trajetória profissional. Entretanto, a centralidade de análise na formação continuada de diretores escolares enquanto política pública oferecida pelos sistemas de ensino ainda aparece pouco como foco de pesquisa.

Além disso, cabe salientar que o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e o Progestão são de abrangência nacional, adotados por municípios ou estados por meio de parcerias, às vezes com universidades, conforme interesse ou necessidade de um sistema de ensino e, que, mesmo assim, as pesquisas sobre estes ainda são em um número reduzido, havendo possibilidade de análises de diversos aspectos. Em país continental como o Brasil, com diferenças e peculiaridades tão distintas, um curso de abrangência nacional tem sua relevância, mas, as características de cada localidade não são contempladas quando se fala em formação continuada nacional diante de tanta diversidade possível no contexto da gestão das escolas brasileiras.

Em julho de 2021, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), fazendo busca avançada com os descritores “formação diretor escolar”, singular e plural, além de vários títulos em duplicidade já vistos na busca da Capes, achou-se a dissertação *Diretor escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo* (FRANCISCO, 2020), que analisa o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola. Trata-se de curso semipresencial com carga horária total 360 horas, sendo 272 destas em ambiente virtual de aprendizagem e 88 em contexto presencial sob orientação de supervisores de ensino, oferecido em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).

A pesquisa (FRANCISCO, 2020) evidencia claramente que, na rede estadual de ensino de São Paulo, há uma política pública com ação planejada para a formação oferecida aos diretores escolares pelo sistema de ensino, inclusive sendo a referida formação condição necessária para a avaliação no estágio probatório desse diretor escolar. Nas considerações finais, analisando o curso, bem como os questionários e as entrevistas com diretores, a autora conclui que o curso atinge seus objetivos, na medida em que os diretores afirmam que há contribuições para a formação e atuação

no cargo de diretor escolar, e aponta a necessidade de continuidade de ações formativas esses profissionais em razão das demandas atuais.

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola em função de seu vasto material permite análises múltiplas. Aqui se apresenta a pesquisa sobre a concepção de gestão norteadora desta formação continuada oferecida há centenas de gestores escolares em cada edição iniciada.

Este é um aspecto importante a ser considerado, pois São Paulo tem a maior rede de Educação Básica do país, sendo composta por 5.100 escolas (SÃO PAULO, 2019a). Assim, a implementação de um curso para diretores ingressantes atinge muitos participantes, os quais desenvolverão a gestão nas escolas conforme a concepção estabelecida no referido curso.

Além disso, há que se considerar que São Paulo é o único estado cujo o provimento do cargo de diretor de escola decorre exclusivamente de concurso público (OLIVEIRA; MORAES, 2019). A seleção de diretores de escola por concurso público no estado paulista ocorre desde o final da década de 1970 (HOJAS, 2015) e, embora tenha sofrido algumas alterações, continua sendo o mecanismo para o provimento do cargo até os dias atuais, não havendo, então, eleição ou indicação.

Considerando que o provimento do cargo faz parte de uma carreira profissional decorrente do concurso, as ações formativas para diretores de escola da rede estadual de ensino paulista implicam na gestão da escola por um tempo considerável, uma vez que se concretizam ao longo de muitos anos. A legislação estadual estabelece os termos do concurso e já explicita sobre o curso específico de formação na Lei Complementar n.º 1.207/2013, que dispõe sobre os concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação

Artigo 2º - Fica instituído o Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos do Quadro do Magistério, como parte integrante do período de estágio probatório, com carga horária de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação. (SÃO PAULO, 2013)

Já a Lei Complementar n.º 1.256/2015, que dispõe sobre o estágio probatório e institui a avaliação de desempenho individual para os ocupantes do cargo de diretor de escola retoma o Curso Específico de Formação em seu artigo primeiro, afirma que:

Artigo 1º - Durante os 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício, período caracterizado como estágio probatório, que equivale a 1.095 (um mil e noventa e cinco) dias de exercício efetivamente prestado, o

servidor ingressante no cargo de Diretor de Escola, pertencente ao Quadro do Magistério, será submetido à Avaliação Especial de Desempenho e a Curso Específico de Formação, instituído pela Lei Complementar n.º 1.207, de 5 de julho de 2013. (SÃO PAULO, 2015)

A legislação estadual paulista, ao explicitar sobre curso específico de formação para os diretores de escola, está em consonância com a LDB n.º 9.394/96, artigo 67, inciso II, no que se refere ao aperfeiçoamento profissional continuado que deve ser oferecido pelo sistema de ensino. Entre os anos de 2013 e 2016, há uma legislação que indica a obrigatoriedade do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, bem como as temáticas a serem desenvolvidas nele. Em 2017, ocorre o concurso público; e a primeira convocação dos aprovados acontece em novembro do referido ano, havendo nessa primeira chamada 1.840 vagas para diretores de escola.

Considerando que os diretores de escola fazem carreira profissional uma vez que ingressam por meio de concurso público e podem permanecer até sua aposentadoria e que a legislação vigente estabelece diretrizes para o curso e processos formativos subsequentes, identificar e compreender a concepção de gestão escolar estabelecida no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola pode contribuir para o debate acadêmico educacional e apontar para ações formativas que impactam a gestão não apenas pontualmente, mas que podem perdurar ao longo dos anos. Nesse sentido, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: **qual a concepção de gestão que fundamenta a formação oferecida aos diretores escolares ingressantes da rede estadual de ensino paulista?**

A partir dessa indagação, o objetivo geral é identificar e analisar a concepção de gestão escolar norteadora do curso semipresencial para diretores de escola ingressantes da rede estadual de ensino paulista. Os objetivos específicos são: a) compreender os elementos fundamentais do debate acadêmico acerca da concepção de gestão escolar; b) apresentar e compreender o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola; c) analisar os conteúdos e objetivos do curso, identificando os pressupostos teóricos subjacentes de modo a identificar a concepção de gestão escolar que o fundamenta.

Assim, nessa pesquisa, no capítulo 1, apresenta-se a construção histórica dos conceitos de administração escolar e de gestão escolar na educação brasileira a partir da década de 1930. Traz-se elementos fundamentais ao debate acadêmico acerca da

concepção de gestão escolar para compreender os dias atuais, tendo como base Ângelo Ricardo de Souza (2007), com a escola clássica e a escola crítica de administração escolar, além de apresentar as características do gerencialismo na educação (BALL, 2001, 2005, 2010; DRABACH; SOUZA, 2014; VERGER; NORMAND, 2015) e seus elementos na gestão escolar.

Para tanto, o percurso metodológico desta pesquisa de abordagem qualitativa fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica "serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual" (LAVILLE; DIONE, 2008, p. 112).

Trata-se de pesquisa documental, conforme Beltrão e Nogueira (2011, p. 10) definem, sendo um documento o "ponto fulcral do objetivo", não havendo outras demais técnicas para complementar a análise. Considerando essa definição, a pesquisa documental fundamenta-se na leitura e análise do material do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, o qual está hospedado em Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE.

Vários autores (ABREU, 2008; BELTRÃO; NOGUEIRA, 2011; CELLARD, 2012; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) reconhecem a pesquisa documental como técnica importante na pesquisa qualitativa e apontam que os documentos escritos são fontes preciosas, estão inseridos em um contexto e "fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 10). No caso da pesquisa na área da educação, compreender o texto e o contexto, se faz fundamental, pois, os "sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Esta pesquisa, tem inspiração em Bardin (2002, p. 44), na análise de conteúdo, cujo objetivo é "conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça." O percurso metodológico descrito por Bardin (2002) se estabelece em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Bardin (2002, p. 96) descreve a leitura flutuante e a escolha dos documentos fundamentais para análise. Com relação ao Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, tais processos permitiram a constituição do "*corpus*", ou seja, do "conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (BARDIN, 2002, p. 96).

Assim, a definição pela análise dos 11 módulos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola segue a regra da exaustividade, levar “em conta todos os elementos desse *corpus*” (BARDIN, 2002, p. 97) e, ao mesmo tempo, obedece à regra da representatividade, na medida em que foram desconsiderados da análise os ícones de *hiperlinks* “Saiba mais”, “Indicações de leituras”, “Indicações de vídeos” e “Referências para estudo complementar”, pois, ao se constituírem como elementos opcionais para o cursista, não há, neles, uma amostragem com “rigorosa representatividade do universo inicial” (BARDIN, 2002, p. 97). Portanto, são considerados os conteúdos de leitura obrigatória.

No que tange à exploração do material descrita por Bardin (2002), esse processo inspirou a descrição, no capítulo 2, do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola. Ele traz um panorama de cada um dos 11 módulos, com seus respectivos objetivos e conteúdos, para a análise no capítulo seguinte.

No capítulo 3 são selecionados excertos de cada um dos 11 módulos, de maneira a evidenciar elementos da concepção de gestão escolar, cotejando-os com a fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo. Assim, discute-se as possibilidades e as contradições, revelando as tensões e intenções que se estabelecem na gestão escolar a partir da análise do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola.

No capítulo 4, considera-se os elementos destacados na análise do capítulo anterior. A partir dessa ponderação, são tecidas considerações finais, evidenciando os conceitos em disputa.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO

Neste capítulo serão apresentadas concepções de administração escolar que possibilitarão, posteriormente, fundamentar as análises acerca do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, objetivo desta pesquisa.

Conforme Souza (2007) os primeiros estudos sobre a administração escolar no Brasil datam da década de 1930 e, ao longo dos anos até os dias atuais, contribuições teóricas foram sendo construídas, ampliadas, discutidas e criticadas. Souza (2007), em sua tese de doutorado, identifica a escola clássica da administração escolar (entre 1930 e 1980) e a escola crítica (a partir de 1980), trazendo as ideias centrais dos principais representantes de cada uma das abordagens.

Neste estudo serão apresentadas as concepções de escola clássica e escola crítica da administração escolar, conforme organização de Souza (2007), acrescentando, ainda, a concepção gerencialista de administração.

Ao final do capítulo realizamos uma discussão acerca das disputas das terminologias de administração e gestão escolar, as quais, comportam significados distintos a depender da concepção.

1. A escola clássica da administração escolar

A escola clássica traz os princípios da administração geral para a administração escolar fundamentando-se na premissa que “a administração geral, em função da sua suposta neutralidade, poderia ser aplicada em qualquer contexto”, além de trazer o “caráter científico, em contraposição ao censo comum que predominava na educação” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 243)

Assim, na década de 1930, frente as mudanças sociais, políticas, econômicas, com a crescente industrialização, a relevância da educação é vista como afirma Carvalho (2011), “um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial”, e portanto, “o ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico” e, ao mesmo tempo, em virtude da influência do Movimento da Escola Nova, há “também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito

de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária” (CARVALHO, 2011, p. 92).

Lemme (2005) descreve as características sociais e econômicas que impulsionavam a educação:

O desenvolvimento e a diversificação da indústria traziam como consequência natural a necessidade de uma melhor preparação de mão-de-obra, com reflexos na quantidade de escolas e na qualidade do ensino. [...] De outro lado, as relações sociais propiciadas pela intensificação da urbanização e a criação de novas categorias de empregados, no comércio, de escritório e de funcionários públicos, agiram no mesmo sentido da exigência de um ensino mais eficiente, não somente em relação ao 1º grau, mas também no tocante ao 2º grau, de caráter geral e profissional. (LEMME, 2005, p. 166)

Além do cenário social, Lemme (2005) destaca que a educação no país neste período também sofre influência dos princípios da “Escola Nova”, os quais, com base nos estudos de John Dewey, evidenciam a criança, suas características, seu desenvolvimento e o seu papel central no processo de aprendizagem buscando assim, superar o “regime de coerção da velha pedagogia jesuítica” até então predominante na educação do país. (LEMME, 2005, p. 167)

Drabach e Mousquer (2009, p. 260) afirmam que o discurso dos defensores da Escola Nova, pautava-se na “necessidade de maior cientificidade no campo educacional acompanhado da ampliação da oferta educacional”, surgindo assim, “os primeiros escritos teóricos sobre a temática da Administração Escolar”.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, com relação à Administração Escolar, a necessidade de maior cientificidade é descrita como

[...] a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. (AZEVEDO; ET AL, 1984)

A busca pelos preceitos científicos torna-se fundamental para uma educação cujo ideal pautava-se em uma escola pública obrigatória para todos e com ensino laico e, sob esta perspectiva, com intuito até de superar a empiria vigente, a administração

escolar vai buscar seus fundamentos na teoria geral da administração como sustentação teórica.

Entre os autores que assinam o Manifesto, há aqueles que publicaram especificamente acerca da Administração Escolar, tais como Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) construindo assim, os fundamentos teóricos da escola clássica da administração escolar. Além destes, Souza (2007) destaca como representantes da escola clássica da administração escolar Antonio de Arruda Carneiro Leão (1887-1966), José Querino Ribeiro (1907-1990), Myrtes Alonso (1931-2021) e Benno Sander (1936-2014).

Uma das primeiras publicações é de Antonio de Arruda Carneiro Leão de 1939, “Introdução à administração escolar”, que “procura articular os conceitos e exemplos da administração escolar nos diferentes países e sistemas de ensino”, trazendo assim, “um trabalho de administração escolar comparada” (SOUZA, 2017, p. 2).

Drabach (2013, p. 82) afirma que Carneiro Leão inspirou-se nos moldes administrativos empresariais do francês Henry Fayol defendendo “um modelo de administração escolar voltado para operações técnicas e de organização sistemática e fiscalizadora de todos os espaços e ações dentro da escola, de forma que esta se desenvolvesse em harmonia”. O diretor escolar tinha centralidade na administração escolar, devendo ser um professor conhecedor das políticas educacionais e ter “saberes técnicos-administrativos” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 262).

Souza (2007, p. 30) afirma que para Carneiro Leão “o papel pedagógico do diretor está justamente em desenvolver ações administrativas voltadas a garantir as condições para o funcionamento das ações pedagógicas”. Neste sentido, Carneiro Leão reconhece a especificidade da escola ao mesmo tempo que enaltece a administração como condição essencial para o funcionamento da escola.

A fundamentação da administração escolar a partir da teoria geral da administração também é a base dos escritos de José Querino Ribeiro na obra “Ensaio de uma teoria da administração escolar”, publicada pela primeira vez em 1953 e reeditada em 1978, com atualização e ampliação de João Gualberto de Carvalho Meneses.

Ribeiro (1978) explicita isso quando afirma que

[...] a partir de Taylor e Fayol e, mais especialmente, a partir da linha geral da evolução dos fatos desde o tempo desses dois pioneiros, os estudos de administração com preocupação científica se desenvolveram rapidamente e começaram a exigir uma porção de

especializações. [...] A Administração Escolar, todavia, não pode prescindir de um mínimo de amarras no conjunto desses conhecimentos [...] (RIBEIRO, 1978, p. 69).

Desta forma, o taylorismo e o fayolismo alicerçam a administração escolar descrita por Ribeiro (1978) e a transposição dos conceitos de divisão de tarefas, planejamento, coordenação, controle e execução, o uso racional de recursos, a hierarquia de cargos e funções torna-se fundamental para qualquer organização, como pode ser visto na afirmação abaixo

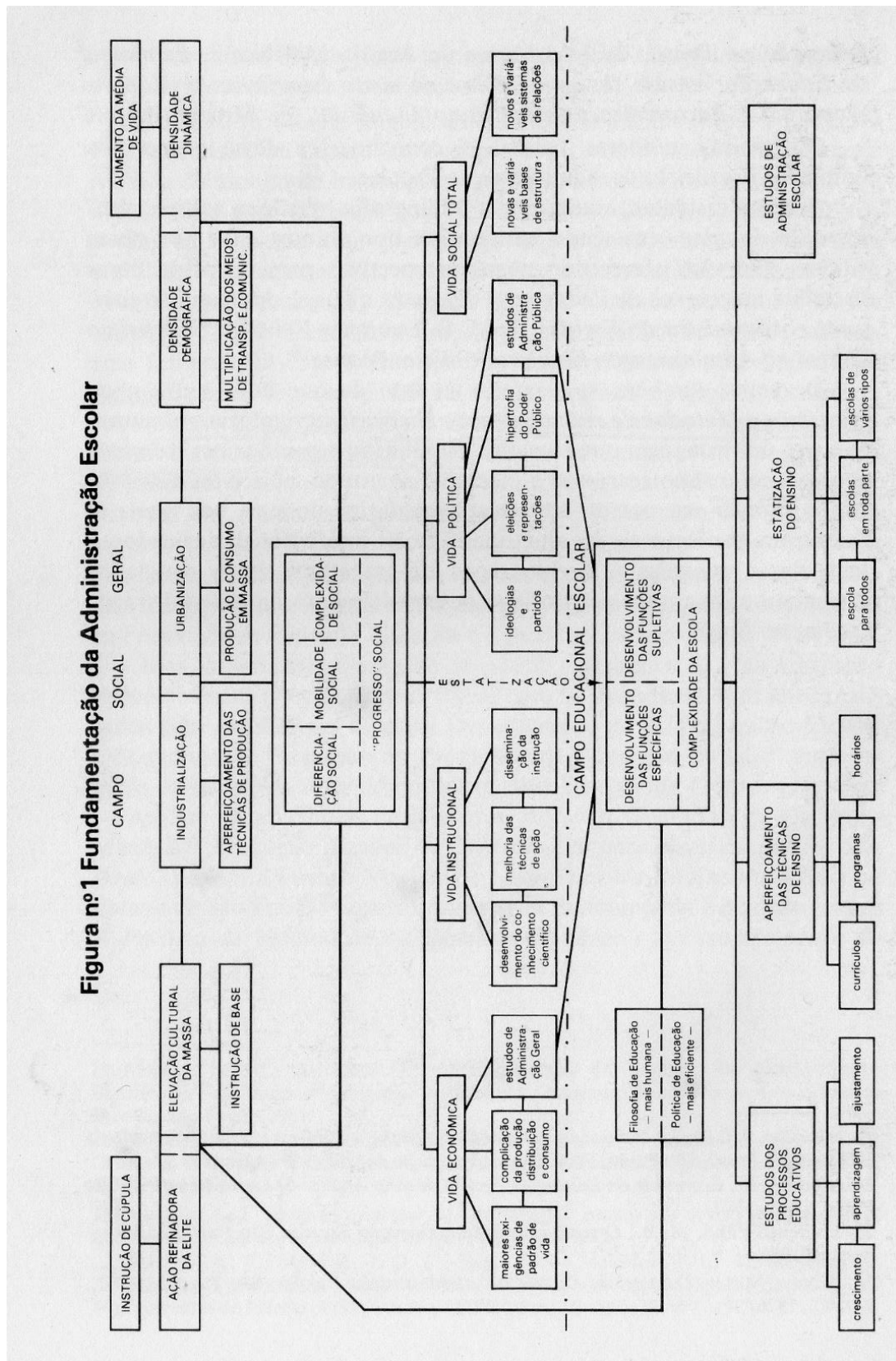
[...] o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do *progresso* social e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los a sua realidade. Assim, a *Administração Escolar* encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração. (RIBEIRO, 1978, p. 60 grifo do autor)

Sob esta perspectiva de que “a escola teve apenas que adaptar” os estudos da administração geral, a obra de Ribeiro (1978) apresenta a fundamentação teórica da administração escolar, trazendo o contexto social e histórico e justificando a importância dos estudos na área educacional.

“Ensaio de uma teoria da administração escolar”, na versão original de 1953 apresentava apenas duas partes, entretanto, na versão atualizada (RIBEIRO, 1978), é reorganizada com uma terceira parte, sendo assim constituída: fundamentos da administração escolar, conteúdo da administração escolar e os processos de administração escolar. Esta última é a retirada do capítulo “Processo de administração escolar” da obra, a qual foi transformada em terceira parte por João Gualberto de Carvalho Meneses que, na nota explicativa do livro afirma “ procurei incorporar todas as contribuições do Prof. Querino Ribeiro na análise do Processo da Administração Escolar”.

Ao final da primeira parte, “Fundamentos da Administração Escolar”, Ribeiro (1978) traz uma figura, a qual está explicitada a seguir, revelando um organograma teórico de seu pensamento acerca dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que impulsionavam para a racionalização dos processos de toda uma sociedade, sendo o campo educacional escolar envolto deste movimento.

Figura 1 - Fundamentação da Administração Escolar



(RIBEIRO, 1978, p. 92)

O campo educacional escolar (RIBEIRO, 1978) é estabelecido em decorrência do campo social geral e, para cada um dos aspectos destacados na figura, o autor discorre os argumentos para sustentação de sua tese.

Os estudos de Administração Geral e os estudos de Administração Pública, assim como a Estatização, contribuem para o campo educacional escolar e para a complexidade da escola.

As características do Estado Moderno (especialmente as influências de massas que lhe penetraram por todos os poros, massas de que ele depende porque é um Estado representativo, sustentado pela democracia de urna) faz da estatização do ensino fonte de novos e difíceis problemas: *a escola para todos* conduz à *escola em toda parte* e, conseqüentemente, à *escola de todos os tipos*. (RIBEIRO, 1978, p. 28 grifo do autor)

Assim, a complexidade da escola para toda a massa está em garantir o desenvolvimento das funções específicas e as funções supletivas em meio às consequências do “*progresso social*” e, para isso, os estudos científicos de campos, como da Biologia, Psicologia, Sociologia, trazem à compreensão para vários aspectos do processo educativo. Este “movimento de *progresso social*” implica que as atividades específicas da escola “começam a ser sobrecarregadas pela multiplicação, variação e extensão das coisas que deve ensinar e fazer aprender”, juntando-se as atividades supletivas, sendo estas “todas as obrigações que outras agências sociais educativas não podem ou não querem mais desempenhar”, sendo a escola “obrigada a atender aos problemas do crescimento e saúde de crianças e adolescentes” (RIBEIRO, 1978, p. 27 grifo do autor).

Para Ribeiro (1978), na complexidade do campo escolar está a necessidade de implementação da administração escolar para “a formulação e encaminhamento da solução dos problemas que aparecem *antes do ensino*, na organização das classes e *depois do ensino*, na verificação do rendimento dos trabalhos escolares” (RIBEIRO, 1978, p. 42 grifo do autor)

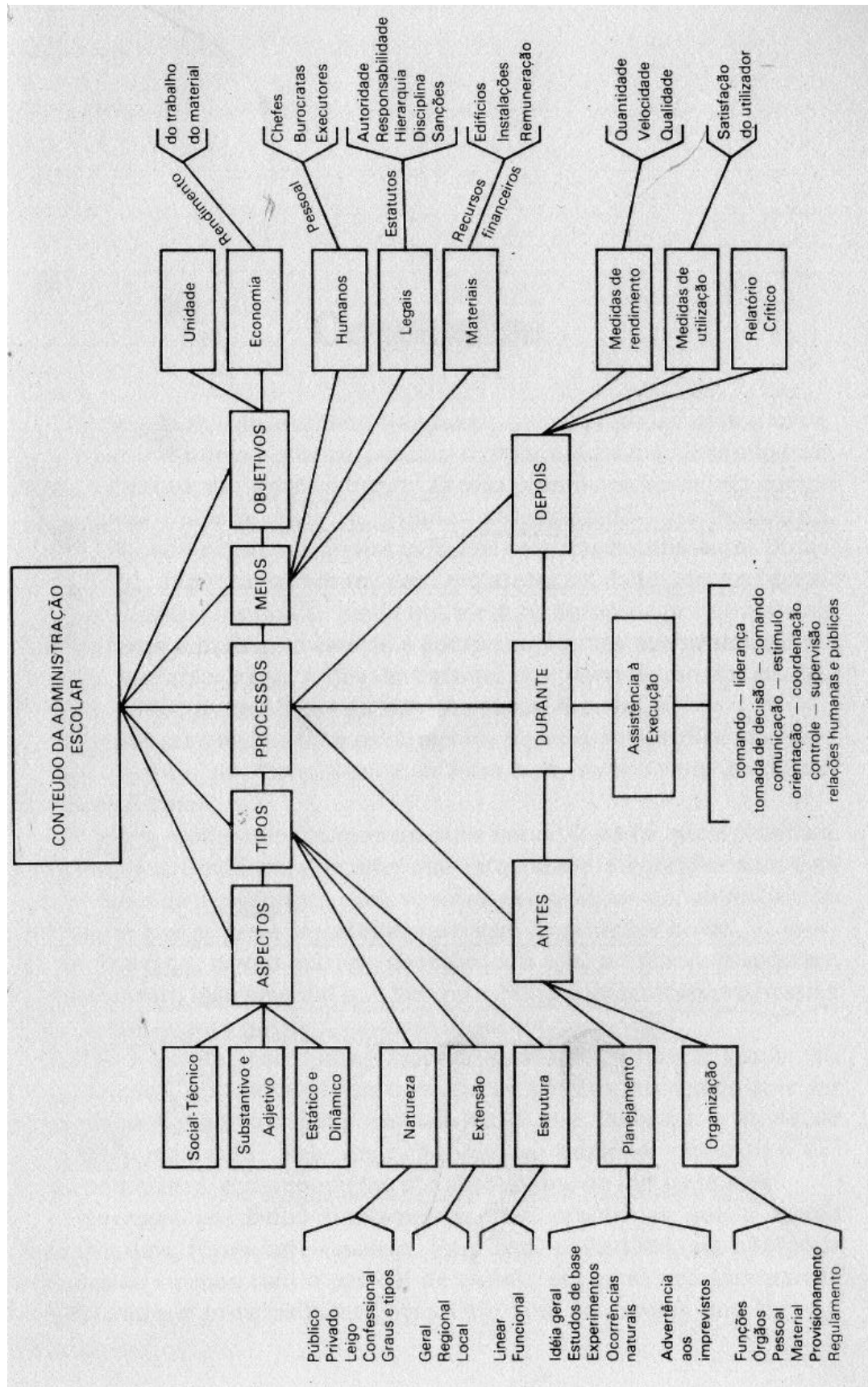
Ribeiro (1978) ainda coloca como fundamental a Filosofia da Educação e a Política da Educação, entretanto, não evidencia as disputas nestes campos, mostra como um impulso natural que conduz a educação.

É evidente que todo esse movimento tem um sentido eminentemente educacional e por isso não podia deixar de refletir-se na escola, a começar pelas novas filosofias de educação de caráter mais humano, pelo menos porque diminuem as distâncias sociais e abrangem mais extensa e profundamente todos os grupos de população. Por outro lado e ao mesmo tempo, uma nova política de educação impôs como

resultado natural não só das novas concepções, como das técnicas sociais aperfeiçoadas. (RIBEIRO, 1978, p. 27)

Na segunda parte da obra, Ribeiro (1978) apresenta o conteúdo da administração escolar, explicitando seus objetivos, aspectos e seus meios e novamente sintetiza com uma figura, (RIBEIRO, 1978, p. 173) evidenciando claramente o resgate de conceitos da administração geral para a administração escolar.

Figura 2 - Conteúdo da Administração Escolar



(RIBEIRO, 1978, p. 173)

Ribeiro (1978) antes de apresentar esta figura, discorre sobre cada aspecto e fica evidente o quanto a racionalização decorrente da administração geral, bem como seus conceitos são levados para a administração escolar, de modo a afirmar que no caso da

[...] *empresa escolar* [...] não pode ser feito sem a direção e responsabilidade de quem possua um alto senso humano das contingências sociais, aliado a uma formação intelectual ampla e variada, sob pena de cair no ramerrão ingênuo das receitas que pretendem ser panacéias sem passar da mais completa inutilidade cara e pretensiosa. (RIBEIRO, 1978, p. 168 grifo do autor)

É possível identificar que há uma percepção da especificidade da escola e, conseqüentemente, com implicações, porém, sem ocupar a centralidade da administração escolar.

Os objetivos da administração escolar são “a unidade e a economia do processo de escolarização” (RIBEIRO, 1978, p. 97).

A unidade entendida como “valores e padrões sociais dos quais decorre a filosofia da educação”, além do equilíbrio e harmonia entre matérias, cursos, programas, com as necessidades sociais, utilizando-se de métodos e processos de ensino indicados “segundo a natureza do próprio estudante” (RIBEIRO, 1978, p. 97).

Já a economia, além do conceito de “melhor rendimento com o mínimo de dispêndio” a Administração Escolar buscará a “preparação dos meios que garantam ao professor a satisfação pessoal na situação de trabalho” (RIBEIRO, 1978, p. 98–99). Na economia há ainda que considerar a divisão do trabalho e a distribuição do tempo, tanto no cotidiano da escola até sua distribuição entre os cursos no sistema, de modo que não haja prejuízo na unidade, permitindo harmonia, equilíbrio, rendimento e satisfação.

O planejamento de ação, a organização de funções, a assistência à execução do planejado e organizado e o controle de resultados são fundamentais para a administração da escola moderna. Entretanto, o autor reconhece como “ponto fraco de toda ciência pedagógica – a dificuldade de avaliar”. Aponta que há “aspectos específicos da *Administração Escolar*, decorrentes a própria natureza do processo de escolarização”, afirmando que a avaliação dos resultados na “*Administração Escolar* [...] estão longe de atingir a precisão com que podem ser feitas em empresas de outros tipos” (RIBEIRO, 1978, p. 172 grifo do autor).

Neste sentido, Ribeiro (1978), em certa medida, reconhece a especificidade da escola e, conseqüentemente isso tem implicações para a administração escolar, entretanto, concebe com os parâmetros advindos da administração geral.

Na conclusão apresenta como definição

Administração Escolar é o complexo de processo, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia. (RIBEIRO, 1978, p. 177)

Sob este conceito, reconhecendo a complexidade da escola e suas peculiaridades, apontando para a necessidade eminente de formação científica, a administração escolar se constitui relevante no contexto educacional mais amplo e, para tanto, a definição de objetivos, de ações, de procedimentos, de técnicas e resultados, torna este campo do conhecimento cada vez mais passível de análise e de posteriores avanços.

Em 1963 Manoel Bergstrom Lourenço Filho lança o livro “Organização e Administração Escolar”, obra de relevância histórica para a área, com várias edições, sendo a 8ª edição do ano 2007. A importância da administração para atingir objetivos é destacada e a divisão de tarefas tem relevância para Lourenço Filho (2007)

A ação de administrar, (de ministrar, servir), passa então a ser compreendida como a de congregar pessoas, distribuir-lhes tarefas e regular-lhes as atividades, a fim de que o conjunto bem possa produzir, ou servir aos propósitos gerais que todo o conjunto deva ter em vista. Nem por outra razão comumente se unem as duas noções, falando-se, por exemplo, da organização administrativa de uma empresa, de uma fábrica, de um sistema escolar. Havendo trabalho conjunto e, sobretudo, continuado, não poderá ele manter-se organizado sem uma distribuição de níveis de autoridade e de esferas de responsabilidade. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 40)

Lourenço Filho (2007) reconhece que administrar uma fábrica e uma escola tem suas diferenças pois, destaca que

[...] não se torna possível propor as questões de organização e administração do ensino nos mesmos termos em que o podemos fazer com relação à produção de uma fábrica, isto é, mediante tipificação rígida dos resultados e emprego de procedimentos invariáveis na produção. A educação é vida, reclama espírito criador. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 174)

A administração escolar para Lourenço Filho (2007) deveria considerar “as relações entre o processo educacional e a vida econômica de uma parte, e os recursos

de que careçam e as finanças públicas, de outra”, pois caso contrário, “será mera divagação desprovida de sentido real” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 175).

Sob esta perspectiva, Lourenço Filho (2007, p. 124) afirma que a formação inicial dos diretores escolares e seu constante aprimoramento deve ser preocupação dos administradores, “não só quanto à feição estritamente didática do trabalho, mas quanto à compreensão dos objetivos sociais da escola que, na própria didática, vem a influir”.

Ribeiro e Machado (2007), ao analisarem as teorias de administração escolar de Querino Ribeiro e Lourenço Filho, afirmam que ambos contribuem para “modelo racional-burocrático”, em razão do “contexto de racionalidade e busca de eficiência, em oposição a uma educação não sistematizada.” (RIBEIRO; MACHADO, 2007, p. 22)

Anísio Teixeira (1961), um dos maiores educadores do país e também representante da escola clássica da administração escolar, traz “críticas à escola tradicional, à necessidade de profissionalização da educação e aos reclames de incremento quantitativo e qualitativo no atendimento educacional” (SOUZA, 2017), aspectos estes evidentes na publicação “Que é administração?”, do I Simpósio de Administração Escolar em 1961:

Quanto mais imperfeito fôr o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração. Quer dizer: entre os dois grandes tipos de Administração – a fabril ou material e a do tipo humano em que o Administrador é apenas um auxiliar de pessoas supremamente competentes – a Administração Escolar se situa como caso intermediário, sendo a função administrativa tanto mais importante, quanto menos preparado fôr o professor. [...]

Tais estudos e o preparo do administrador é que irão permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento e criar a consciência profissional necessária, pela qual aquele antigo pequeno sistema escolar, com o professor onicompetente, precisando apenas de um guardião para sua escola, hoje transformado no grande sistema moderno, no qual não se encontra mais aquele tipo de professor e as escolas complexas e fluidas não dispõem sequer de estabilidade do magistério, possa conservar as condições equivalentes àsquelas anteriores e produzir ensino com a mesma eficácia. (TEIXEIRA, 1961, p. 86)

A necessidade da profissionalização do diretor escolar e a apropriação teórica para a fundamentação da prática educacional é defendida como princípio de uma educação de qualidade para todos e, portanto, a teoria da administração geral, neste momento histórico, dá a credibilidade científica necessária para a administração escolar.

Souza (2007) ao analisar os representantes da escola clássica da administração escolar afirma que

A principal contribuição que esses autores trouxeram foi verdadeiramente a constituição acadêmica do campo da gestão escolar no Brasil, voltada a qualificar as definições da administração e da política escolar e preocupada com a preparação técnica e instrumental dos dirigentes educacionais e escolares, num contexto de crescente complexidade da instituição escolar. (SOUZA, 2006, p. 67)

Benno Sander, segundo Souza (2007), apresenta estudos na área de administração escolar podendo ser considerado como uma transição para a escola crítica.

Em 1981, Sander apresenta pela primeira vez, seus estudos em palestra na ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. E, em 1982, apresenta o texto revisado e, em seguida com várias versões, várias publicações e, sendo aqui referência utilizada do ano de 2007, com título Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento (SANDER, 2007). Nessa obra o autor traz um histórico do conhecimento da administração escolar, identifica quatro modelos de administração (eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural), os quais aparecem em quatro fases (organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural), sugerindo o paradigma multidimensional como superação dos modelos anteriores.

Sander (2007), na retrospectiva histórica, afirma que no período colonial no Brasil, a administração escolar segue os preceitos da administração pública pautada no enfoque jurídico, tendo as bases no direito administrativo romano, “de natureza antecipatória, dedutiva, normativa, prescritiva e regulatória”, resultando em “formalismo, definido como discrepância entre lei e realidade” (SANDER, 2007, p. 19) e, podemos afirmar que esta característica tem suas marcas ainda atualmente. Destaca que o positivismo francês de Auguste Comte, influencia fortemente na independência republicana e, na educação isso é identificado pelo “conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico, na sua metodologia científica de natureza descritiva e empírica e nas práticas prescritivas e normativas de organização e gestão educacional” (SANDER, 2007, p. 25).

A fase organizacional da administração compreende a década de 1930, de “efervescência intelectual”, de críticas a pedagogia tradicional e introdução da pedagogia nova, “da adoção de soluções racionais para resolver problemas

organizacionais e administrativos, [...] cujas análises e prescrições se pautavam em um enfoque tecnoburocrático” (SANDER, 2007, p. 27–28).

“A pedagogia foi chamada a oferecer as soluções técnicas, de natureza educacional, para resolver problemas reais enfrentados pela administração no cotidiano das instituições e sistemas de ensino” (SANDER, 2007, p. 29). Neste cenário, a administração escolar apresenta estudos pioneiros, com conceituação e delimitação do campo, os quais estavam pautados na administração científica de Taylor, na administração geral e industrial de Fayol e na administração burocrática de Weber (SANDER, 2007, p. 30), tendo vários estudiosos brasileiros, entre eles Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Sander (2007, p. 77) relaciona a fase organizacional com a administração para eficiência econômica, fazendo críticas sob esta perspectiva, na medida em que a eficiência como critério de desempenho econômico aplicada à educação

[...] acentua as características extrínsecas e instrumentais dos fenômenos organizacionais e dos atos e fatos administrativos. [...] A adoção dessa orientação econocrática na administração da educação não se coaduna com o conteúdo substantivo e a natureza ética da prática educacional. (SANDER, 2007, p. 77)

Posterior a esta, dá início a fase comportamental, trazendo a psicologia e sociologia e os estudos do “comportamento administrativo no setor público, na empresa e na educação” (SANDER, 2007, p. 37), importando a dimensão das relações humanas tanto na perspectiva individual como institucional.

Myrtes Alonso, ícone da fase comportamental, em 1976, lança “O papel do diretor na administração escolar”, representando “modelo orgânico dos sistemas funcionais da escola comportamental de administração” (SANDER, 2007, p. 40). Alonso (1981, p. 142), na 4ª edição da obra citada, ao analisar a função administrativa na escola define a administração escolar como sendo

[...] conjunto de funções específicas relativas à organização e direção do trabalho escolar, ao desenvolvimento de atividades de liderança ou estimulação e manutenção do comportamento humano produtivo, ao controle dos resultados e apreensão do seu valor social. (ALONSO, 1981, p. 142)

Sander (2007) relaciona a fase comportamental com a administração para a eficácia pedagógica e descreve as implicações relacionando a eficiência econômica e a eficácia pedagógica da seguinte forma:

A administração pautada na eficácia pedagógica acentua as características intrínsecas e instrumentais dos atos e fatos administrativos e preocupa-se, primordialmente, com a consecução dos objetivos educacionais das instituições e sistemas de ensino. Partindo do pressuposto de que a consecução dos objetivos da educação sobrepõe-se aos aspectos utilitários e extrínsecos de tipo econômico, o critério de eficácia pedagógica da administração educacional sobreleva o de eficiência econômica. Nesse sentido, os profissionais da administração educacional e da gestão escolar que pautam seus esforços analíticos e suas práticas de intervenção institucional pela eficácia pedagógica incentivam a eficiência econômica, na medida em que ela contribuir para a consecução dos objetivos específicos das instituições educacionais. (SANDER, 2007, p. 79)

A fase desenvolvimentista compreende o período pós II Guerra Mundial, no Brasil e em toda a América Latina, a busca pela modernização da administração pública e na educação, “as teorias de capital humano e do investimento no ser humano” para retorno individual e social (SANDER, 2007, p. 45) ganham força em toda a sociedade. A educação então, torna-se estratégia para o desenvolvimento econômico, planejamento e programas educacionais com agências internacionais, ações de cooperação técnica e econômica são a tônica deste período, cuja as estatísticas revelam “um significativo aumento do investimento público em educação e um enorme crescimento quantitativo dos sistemas de ensino” (SANDER, 2007, p. 48).

Já a administração para efetividade política corresponde a fase desenvolvimentista, surgindo como “critério superador dos conceitos técnicos e instrumentais da eficiência e eficácia”, na busca de “objetivos sociais mais amplos”, superando assim a “pretensa neutralidade da teoria organizacional e administrativa”. O autor ainda afirma que quando a prioridade é a efetividade política, as dimensões anteriores, eficiência econômica e eficácia pedagógica são atingidas “na medida em que elas contribuem para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade” (SANDER, 2007, p. 80).

Já a fase sociocultural corresponderia a administração para a relevância cultural, já ao final da década de 1970, “a partir da intersecção de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas, mais afinadas com a cultura brasileira” (SANDER, 2007, p. 49). Estudiosos da época apontam o sistema administrativo brasileiro como paternalista e dependente do ambiente sociopolítico e, quando tomado como referência um sistema de outra realidade, isso sim, é

problemático. A conjuntura histórica nessa fase permite o avanço nas pesquisas considerando a realidade brasileira com relação a administração escolar e, assim Sander (2007) afirma que

[...] concebo a relevância na gestão da educação como alternativa superordenadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência. Nessa linha, os protagonistas de uma construção de administração culturalmente relevante pautam seu pensar e seu agir pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo. (SANDER, 2007, p. 85)

Neste contexto, Sander (2007) propõe o paradigma multidimensional de administração da educação, considerando a participação como elemento essencial pois, define que

[...] a administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, como a liberdade e a igualdade que, por sua vez, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, tanto na escola como na sociedade. (SANDER, 2007, p. 95)

Souza (2007) aponta que o avanço dos estudos de Benno Sander diz respeito a consideração da qualidade de vida coletiva, até então desconsiderado pelos autores anteriores, entretanto, não há uma discussão aprofundada do aspecto político da administração escolar. Embora Sander (2007) destaque a participação como condição essencial na tomada de decisão, as disputas de poder nas relações da escola não são explicitadas e, assim, Souza (2007) nomeia como “participacionismo”. Além disso, com relação a teoria de Benno Sander, Souza (2006) afirma que

[...] a natureza política da ação administrativa, como o seu modelo multidimensional, parecem mais voltados à procura de uma aparente síntese de convergência entre as teorias e concepções que se apresentavam até então para o campo. (SOUZA, 2006, p. 64)

Esta tentativa de convergência entre concepções, assumindo a condição política, conciliando com a dimensão técnica e sua relevância, fica evidente também na obra “Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação”, quando Sander (1984) afirma

Como corolário dessa relação entre educação e política, a administração é, ao mesmo tempo, um ato pedagógico e um ato político. Se a educação é concebida como uma prática particular da política, existe, na administração da educação, uma superordenação do político sobre o pedagógico. Em outras palavras, o administrador educacional em seus diferentes níveis e modalidades de ensino é, antes de tudo, um político e, como tal, necessita exercer suas funções

com legitimidade, responsabilidade social e espírito público. No entanto, para que, na escola e na universidade, o administrador educacional possa exercer efetivamente sua função política ele precisa estar tecnicamente preparado. A falta de preparação técnica do administrador educacional pode prejudicar seriamente a sua função política e comprometer os interesses e as aspirações dos professores, estudantes e funcionários. (SANDER, 1984, p. 151)

Considerando as contribuições teóricas de Sander (1984, 2007), o autor pode ser considerado “na transição entre a escola clássica e a escola crítica” (SOUZA, 2017, p. 6) da administração escolar.

A escola clássica da administração escolar é alicerçada pelos elementos principais da administração geral: planejamento, organização, execução e divisão de tarefas, acompanhamento, necessários para garantir os objetivos educacionais com economia de tempo e recursos. Com característica prescritiva, a administração escolar, pautando-se em normas técnicas e legislativas, concebe o diretor como autoridade máxima para conduzir todos os processos no interior da escola.

Embora seja reconhecida a especificidade da escola e o papel pedagógico do diretor, a centralidade da administração escolar clássica está na dimensão técnica para a consecução dos objetivos educacionais.

Dessa forma, a administração escolar se fortalece enquanto área de conhecimento, evidenciando a necessidade de formação para os diretores para atuarem nas escolas diante de tantas diferenças e configurações conforme cada sistema de ensino, não cabendo o imprevisto e a falta de objetividade nas ações.

2. A escola crítica da administração escolar

Para Souza (2007) a escola crítica se caracteriza por compreender a face político-pedagógica da administração escolar, sustentando a gestão democrática como essencial.

A administração escolar como especialidade da administração geral e a ênfase nos procedimentos técnicos são o ponto de partida para as críticas e, ao mesmo tempo, para as possibilidades de compreensão a partir da perspectiva da dimensão pedagógica acerca da administração escolar.

Ao dar centralidade as técnicas organizacionais baseadas na ampliação da produção industrial, a administração escolar estaria

[...] a serviço da reprodução de um modelo de escola que não só não contribuiria para a superação das bases capitalistas sobre as quais a sociedade brasileira estava solidificada, como ainda auxiliaria a manutenção do status social econômico e político. (SOUZA, 2007, p. 66)

Assim, sob base teórica marxista, na perspectiva de a escola poder ser elemento para além das relações de reprodução capitalista, Souza (2007) traz os estudos críticos em administração escolar de vários autores, entre eles Miguel Arroyo, Maria de Fátima Costa Felix e Vitor Henrique Paro despontam para a reflexão nos anos de 1980. Uma concepção de administração escolar a partir da especificidade do próprio ato de educar e de seus objetivos mais amplos, não apenas para a escola, mas, também para a sociedade como um todo são o cerne dos estudos e o avanço para um conceito de administração escolar pautado na formação humana individual e social.

Drabach e Mousquer (2009), considerando alguns dos teóricos representantes da crítica a administração escolar clássica, sintetizam como a finalidade da educação pode se tornar mera reprodução do mundo capitalista.

Os princípios da administração geral, pensados sob uma racionalidade capitalista, ao serem adotados nos espaços escolares acabam por compactuar também desta racionalidade, contribuindo para a manutenção das relações de exploração capitalista. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 274)

A obra “Administração escolar: introdução crítica”, de Vitor Henrique Paro, é sua tese de doutorado defendida em 1986, a qual se tornou livro com várias edições, sendo aqui utilizada a 14^a. edição, referente ao ano de 2006. A contribuição teórica do autor a partir desta obra, e de outras subsequentes reverberam não apenas na construção de uma concepção de administração escolar, mas, também, como principal representante da escola crítica, sendo aqui apresentados os pressupostos essenciais que fundamentam a análise da administração escolar até os dias atuais.

Já na introdução, Paro (2006, p. 13) explicita que seu objetivo é “examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social” e para tanto reconhece o caráter social e político de toda ação administrativa.

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar está, assim,

organicamente ligada à totalidade social onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. (PARO, 2006, p. 13)

Ao reconhecer a dimensão política e a disputa de poderes, de interesses e de necessidades, Paro (2006) contextualiza a administração dentro de um cenário histórico e, portanto, para atender às demandas deste determinado cenário, tal administração pode ser modulada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

Assim, a administração tem um cerne comum, ou seja, uma definição isenta dos condicionantes sociais e históricos, a qual Paro (2006, p. 18) conceitua como “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Para isso, é fundamental a “racionalização do trabalho”, entendida como “ações, processos e relações que, no âmbito da administração, dizem respeito à utilização do trabalho racional dos recursos materiais e conceptuais” (2006, p. 22) e a “coordenação do esforço humano coletivo”, uma vez que a administração “não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo” (PARO, 2006, p. 23).

Paro (2006, p. 21) compreende recursos materiais como sendo os recursos retirados da natureza e transformados para sobrevivência do homem e os recursos conceituais decorrentes dos conhecimentos e técnicas acumulados historicamente. Assim, o domínio do homem está sobre a natureza, as relações entre os homens não deveria ser calcada na dominação, “sob pena de se perder sua característica humana, quer dizer, característica de seres diferenciados do mundo meramente natural” (PARO, 2006, p. 25).

Entretanto, nas relações de produção capitalista, a dominação entre os homens não só garante o controle do trabalho alheio, mas por meio da administração, da divisão do trabalho e da gerência, objetiva ampliar a produção, consequentemente, o lucro e sustentar as bases da sociedade capitalista (PARO, 2006, p. 45–54).

O objetivo da administração na sociedade capitalista, portanto, não se assemelha ao objetivo da administração escolar quando se tem por princípio que a educação é a apropriação do conhecimento historicamente construído, sendo essencial para a construção do ser humano. Paro (2006, p. 105) traz para a reflexão que sem o processo educativo a dimensão humana não se constrói pois, na sociedade contemporânea, cada vez mais a partilha de conhecimentos, experiências,

tecnologias, valores, se tornam fundamentais para toda a sociedade. A existência de instituições responsáveis pela formalização dos processos educativos é uma demanda premente tanto para construção individual como social e, assim, a escola se estabelece como emissária principal deste legado.

Além disso, o autor traz para a reflexão que o processo educativo resulta em um produto diferente de qualquer outra linha de produção pois, o aluno, ao apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, é ao mesmo tempo objeto e sujeito da ação pedagógica.

Enquanto sujeito, ele participa ativamente do processo, tornando-se co-produtor da atividade pedagógica. Enquanto objeto, ele entra por um lado, na condição de beneficiário, ou seja, de consumidor, o que implica que, num primeiro momento, o consumo do produto escolar se dê simultaneamente a sua produção; mas, também enquanto objeto da educação, o aluno entra, por outro lado, na condição de objeto de trabalho, no sentido de que ele se transforma, no processo, resultando num produto que permanece para além do ato de produção, que significa que o consumo não se restringe à atividade produtiva, mas se prolonga para além dela. (PARO, 2006, p. 148)

Paro (2006, p. 151) considerando justamente o “antagonismo entre a dominação própria da empresa capitalista e a especificidade da ação educativa transformadora” fundamenta a diferença entre administrar uma empresa e uma escola:

[...] a especificidade da Administração Escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por *oposição* à administração empresarial capitalista. Isto não quer dizer, obviamente, que se deva desprezar pura e simplesmente todo progresso técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial. Significa apenas que, em termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, numa Administração Escolar voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social.

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. (PARO, 2006, p. 151)

Considerando então os objetivos próprios da escola e os meios utilizados para atingir tais objetivos, a administração escolar tem uma especificidade única, não podendo ser especialidade da administração geral, mas como campo de estudo que busca

[...] uma nova Administração Escolar, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas

dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por esses mesmos objetivos. (PARO, 2006, p. 152)

Em publicação mais recente em sua página eletrônica, Vitor Paro (2020) explicita ainda mais claramente a relação entre a dimensão pedagógica e a dimensão técnica da administração escolar:

Ora, se o que qualifica o administrativo é precisamente a busca de objetivos, e se o objetivo da escola é precisamente o pedagógico, cuidar do administrativo, aí, consiste necessariamente em cuidar do pedagógico. Portanto, reduzir o escopo da administração às atividades-meio é identificá-la à prática burocrática no sentido mais depreciativo deste termo, isto é, a uma prática que acaba por tornar-se fim em si mesma, perdendo precisamente aquilo que é essencial na gestão, seu caráter mediador. Por isso, uma ação na escola que não se preocupa com o pedagógico pode ser considerada burocrática, mas não administrativa. (PARO, 2020)

A compreensão da administração escolar como um fim em si mesma, esvazia sua finalidade pedagógica, podendo ser compreendida então, como mais uma atividade burocrática e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais mais amplos.

Paro (2006, p. 152–160) coloca que a Administração Escolar transformadora está pautada em seus objetivos, os quais devem considerar uma racionalidade externa, social, a repercussão da escola na comunidade. Além desta, há também uma racionalidade interna na escola, das relações estabelecidas entre todos, cuja utilização racional dos recursos e a coordenação do esforço humano coletivo devem construir uma “práxis administrativa escolar”, ou seja, uma “prática administrativa reflexiva e intencional”.

[...] a consciência do sujeito (individual ou coletivo) se faz presente não apenas na forma de consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, mas sobretudo enquanto consciência da práxis ou autoconsciência prática, representada pela consciência que ele, sujeito, tem da racionalidade do processo e da participação neste de sua consciência. Esta passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e intencional é que pode configurar a Administração Escolar enquanto processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social. (PARO, 2006, p. 158)

Neste sentido, não pode ser exclusividade de uma única pessoa, na figura do diretor, mas deve contemplar a participação coletiva para que, de fato, a Administração Escolar cumpra seu papel de transformação.

Assim, o autor destaca a essencialidade da administração democrática, na qual a autoridade do diretor é compartilhada com todos os envolvidos no processo educativo: pais, alunos, professores, funcionários e a comunidade, tendo os órgãos representativos importante papel na tomada de decisão (PARO, 2006, p. 166).

A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social no sentido radical, [...] ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade. (PARO, 2006, p. 167)

Sob esta perspectiva, o autor concebe então, que a gestão democrática é único meio para atingir os fins da administração escolar enquanto transformação social, pois, **“a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre sujeitos autônomos (cidadãos)”** (PARO, 2001, p. 11).

A Administração Escolar transformadora, sustentada por esta luta pela democratização da escola e da sociedade, descrita pelo autor, coaduna com o momento histórico vivido pois, em 1986, ano da defesa da tese de Vitor Henrique Paro, o país acabara de por fim a ditadura militar e a construção por uma sociedade democrática ecoava em todas as partes do país.

A busca pela gestão democrática na administração da escola torna-se mote de defesa de movimentos sociais, de educadores e de toda uma sociedade, reverberando na explicitação literal na Constituição Federal em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, (LDB n.º 9.394/96), trazendo a gestão democrática como princípio do ensino público.

Adrião e Camargo (2002) destacam a importância jurídica da explicitação do princípio da gestão democrática pois,

[...] por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam. (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 65)

Assim sendo, ao fazer parte da Constituição Federal o princípio da gestão democrática implica obrigatoriamente, que as legislações subsequentes devam ser norteadas pelo mesmo princípio, trazendo uma dose a mais de esperança a um país que acabara de sair da ditadura e alimentando expectativas para a construção de uma sociedade diferente daquela vivida nas décadas 1960 até o início de 1980.

A defesa da gestão democrática está fundamentada na possibilidade de transformação da sociedade por meio da participação, inclusive Paro (2000) no livro “Gestão democrática da escola pública” explicita isso claramente,

[...] na medida em que a prática leva ao aprendizado político, é possível apostar, também, que aquele que tem seus direitos respeitados (pelo menos) dentro da escola, fazendo-se sujeito de relações democráticas na situação de ensino, estará mais predisposto a relacionar-se democraticamente e a defender seus direitos de forma mais convincente na sociedade em geral. (PARO, 2000, p. 92)

A participação como elemento fundamental da gestão democrática, como mecanismo de mudança e de transformação objetiva uma escola que acolhe a todos, sendo mais justa e solidária e, contribuindo também para a construção de uma sociedade com os mesmos princípios.

A educação como apropriação da cultura é direito universal e se apresenta como necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia. Como direito público, sua realização na escola básica, lugar por excelência de seu provimento pelo Estado, deve pautar-se em princípios públicos, ou seja, universalizantes e democráticos. (PARO, 2015, p. 63)

Nesse sentido, considerando a especificidade do processo pedagógico que acontece na escola, a relação entre professores e alunos, e destes com todo o funcionamento da escola, a administração só atinge seus fins quando é sustentada pela gestão democrática. Paro (2015) afirma que

[...] todo tratamento técnico (didático-metodológico) da relação pedagógica não pode de modo nenhum ignorar o caráter político dessa relação. O processo de trabalho pedagógico está perpassado pelo técnico e pelo político em completa interdependência e simbiose. Toda providência técnica, consiste, então, no provimento e fortalecimento da ação política (democrática), de tal forma que quanto mais tecnicamente consistente, mais o processo se torna democrático e quanto mais democrático mais se fortalece tecnicamente. (PARO, 2015, p. 66)

Portanto, Paro (2006, 2015) compreende que para atingir os fins da escola, os meios devem ser democráticos, ou seja, a finalidade da escola necessita obrigatoriamente da gestão democrática para que os objetivos na formação do indivíduo e na formação da sociedade democrática, de fato, sejam alcançados, tanto no período de vida escolar quanto para além dela. A gestão democrática assume a essência de toda a administração escolar e, portanto, a participação de todos os sujeitos que atuam na escola se revela como imprescindível.

Souza (2007) destaca que a escola crítica ao dar centralidade ao trabalho coletivo na administração escolar, expõe a face política, avançando para além dos aspectos técnicos, afirmando que a “a administração é um fenômeno político” (SOUZA, 2007, p. 95). Neste sentido, a essência da administração escolar para a escola crítica está na construção coletiva e, portanto, a gestão democrática é a condição para sua existência.

3. Gerencialismo e a administração escolar

Como já destacado anteriormente, a concepção de administração escolar é campo de disputa, o que fica evidente com a ascensão, já na década de 1990, da chamada “Nova Gestão Pública” e sua influência no campo da administração escolar.

A reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, tem como base as críticas ao papel do Estado referindo-se à ineficiência dos serviços prestados e a toda burocracia estatal como sendo a marca da precariedade e lentidão, são os fundamentos para a introdução do gerencialismo como sendo a solução dos problemas.

Sob diferentes terminologias, seja Novo Gerencialismo, Nova Gestão Pública (NGP) ou *New Public Management* (NPM), essencialmente tais denominações indicam a “introdução, nos diversos níveis do setor público, de mecanismos de mercado e a transferência para este setor do conjunto de ideias, valores e técnicas predominantes no setor privado” (MENDES; TEIXEIRA, 2000, p. 5).

No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) começam as primeiras ações de reforma do Estado brasileiro para inclusão na tendência mundial da Nova Gestão Pública, entretanto, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que há todo um direcionamento de planejamento e ações efetivas com esta finalidade. Para tanto é criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo Luiz Carlos Bresser Pereira como ministro e um dos responsáveis pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE (1995). Conforme apontado por Bertagna e Borghi (2018), este documento cumpriu papel norteador para a reorganização do Estado brasileiro e a implantação de uma administração gerencial.

No texto de apresentação do PDRAE, Fernando Henrique Cardoso, então presidente da república, explicita a necessidade da reforma administrativa em “bases modernas e racionais” justificando que o sistema racional burocrático

[...] ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica. (BRASIL, 1995, p. 10)

Para tanto, o objetivo estabelecido no PDRAE é

[...] reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania. (BRASIL, 1995, p. 19)

Embora o PDRAE aponte que a administração pública burocrática, iniciada no Brasil na década de 1930, tenha relevância na medida em que buscava superar o patrimonialismo e garantir a profissionalização, esta é também centralizada demais. Se por um lado, a administração pública burocrática avança instituindo concursos públicos e treinamentos nos moldes da burocracia weberiana, fundamentada também nos princípios tayloristas, como padronização dos procedimentos, controle dos processos, divisão de tarefas, planejamento orçamentário, por outro, evidencia um sistema centralizador, rígido, desigual em recursos humanos, custoso aos cofres públicos, contribuindo para a crise do Estado. Sob esta perspectiva, a superação destes problemas, seria pela administração pública gerencial que

[...] vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas. (BRASIL, 1995, p. 23)

O PDRAE descreve a reforma em três dimensões: institucional-legal, em vigor na legislação e nas instituições públicas, a cultural, referindo-se a mudança na ênfase de valores burocráticos para valores modernos e gerenciais, e a dimensão gestão-gerencial, tratando das práticas administrativas. Destaca que as três dimensões se entrelaçam e, embora a dimensão institucional-legal limite ações imediatas, as mudanças devem ser implementadas na cultura e na gestão, enquanto o sistema legal vai sendo alterado. Além disso, o Plano apresenta a crise fiscal, os gastos com

servidores ativos e inativos, os desequilíbrios salariais entre o setor público e o setor privado, fundamentando assim, a necessidade da reforma da previdência.

O fundamental compromisso do Estado “não é o de realizar dentro de seu aparelho todas as funções demandadas pela sociedade. Ao invés, é o de assegurar ou facilitar a sua realização sempre que possível” (BRASIL, 1995, p. 61), portanto, justifica-se a modernização do funcionamento do Estado.

O Plano da reforma descreve o aparelho do Estado em quatro setores: a) núcleo estratégico “setor que define as leis e as políticas públicas e cobra o seu cumprimento”; b) atividades exclusivas: “serviços que só o Estado pode realizar”, entre eles constam os “subsídios da educação básica”; c) serviços não exclusivos, aqueles em que há a atuação simultânea entre o Estado, instituições privadas, organizações não-estatais. “As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação”; d) produção de bens e serviços para o mercado, sendo a área das empresas estatais (BRASIL, 1995, p. 52–53).

A educação então, conforme a descrição do PDRAE, faria parte de dois setores: exclusivos e não exclusivos, devendo ter a gestão gerencial como sinônimo de qualidade e eficiência.

No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público. Logo, a administração deve ser necessariamente gerencial. (BRASIL, 1995, p. 53)

Em busca da qualidade, a avaliação é o mecanismo de diagnóstico e, ao mesmo tempo, estratégia para a construção de indicadores a serem atingidos e, portanto, o monitoramento e a competitividade, são fundamentais na busca de resultados. Programas de treinamento de pessoal de modo a buscar atingir os objetivos propostos reconhecendo o servidor público eficiente, imputando a responsabilização e a valorização pelo desempenho de suas funções são descritos como fundamentais para o processo de transição e estabelecimento da reforma do Estado (BRASIL, 1995, p. 68–71).

O PDRAE aponta que no capitalismo moderno contemporâneo, além da propriedade privada e da propriedade estatal, há ainda a propriedade pública não-estatal, “constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade

de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL, 1995, p. 54).

Neste sentido, a educação estaria também para a propriedade pública não-estatal e a publicização seria a ferramenta de controle para a garantia de qualidade, usando dos mesmos mecanismos de avaliação, monitoramento, competitividade e resultados, ou seja, a administração gerencial traria a eficiência necessária. No entanto, Borghi (2018) destaca que não compartilha a conceituação do PDRAE de privatização como transferência de propriedade para o mercado e de publicização como transferência para o setor público não-estatal. Em outro texto a autora (BORGHI, 2021) afirma que a publicização pode ser compreendida como uma proposta de alargamento do sentido público, para envolver, abranger e naturalizar processos de privatização.

No PDRAE, a participação da sociedade civil no monitoramento e avaliação dos serviços prestados tem a função de controle social, por isso, a ênfase na publicização como forma de cobrar pelos resultados esperados. O conceito de participação sob esta perspectiva é oposto daquele defendido na construção da gestão democrática da escola, cuja participação atrelada a transformação da realidade social.

Em uma perspectiva crítica, Frigotto (2003) afirma que não se trata de uma mudança na forma de administrar o Estado mas, sim, uma nova concepção,

[...] principia-se a defesa à volta das leis naturais do mercado mediante as políticas neoliberais, que postulam o *Estado Mínimo*, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais. (FRIGOTTO, 2003, p. 73)

Com os preceitos do PDRAE há uma completa mudança na implementação das políticas públicas educacionais, reverberando em todas as instâncias, seja federal, estadual ou municipal. A lógica capitalista pautada em avaliação, competitividade, resultados se torna o alicerce de toda mudança e, na educação então, encontra solo fértil para esta semente pois, “quem se oporia à aplicação de recursos públicos visando maior eficácia e eficiência dos resultados?” (ZEN, 2021, p. 34).

Shiroma (2018) sintetiza as características deste gerencialismo e suas consequências para a administração escolar

O gerencialismo difundiu-se como um “canto de sereia” associado à ideia de um Estado enxuto, eficiente, ágil, modernizado, desburocratizado entre outras qualidades. No campo das políticas sociais, a introdução de novos marcos regulatórios combinou a descentralização com mecanismos de controle centralizado, inaugurando um novo modelo de gestão baseado na utilização eficaz dos recursos, [...] na área da educação, os neoliberais semearam um diagnóstico de que os problemas educacionais resultavam da “ineficácia” da gestão. Argumentavam que não faltavam recursos para a área, apenas eram mal geridos; faltava, portanto, profissionais eficazes dotados de competências para gerenciá-los. Deflagrou-se um período de profissionalização de gestores e professores.

Esse movimento colocou os diretores de escola no centro das agendas, responsabilizando-os pelo desenvolvimento de escolas eficazes. (SHIROMA, 2018, p. 91–92)

O movimento das escolas eficazes vem na esteira de evidenciar os problemas educacionais, os quais, Guiomar Namó de Mello (1994) explicita como sendo excesso dos processos burocráticos, a expansão quantitativa das vagas sem condições mínimas e adequações necessárias sejam nos prédios escolares, em termos de manutenção ou de ampliação, além da fragmentação do currículo e dos altos índices de evasão e repetência. Para tanto, aponta a necessidade de mudanças nas políticas públicas educacionais, pois identifica um “padrão caótico de gestão” afirmando que “o aparato burocrático educacional não presta contas, senão para si mesmo, dos resultados produzidos” (MELLO, 1991, p. 14). Assim,

A promoção da eficácia da escola requer, desse modo, a avaliação externa do desempenho do conjunto das escolas dos sistemas de ensino não apenas como fonte de informação para o planejamento da provisão de recursos financeiros e assistência técnica, mas também como estratégia para induzir, em cada estabelecimento escolar, a responsabilidade pelos resultados.

A importância da avaliação externa de resultados de aprendizagem como força indutora e estimuladora da eficácia, permite acrescentar às características das escolas eficazes examinadas neste trabalho — liderança, ambiente voltado para a aprendizagem, expectativas de desempenho bem sucedido, recursos didáticos e pedagógicos, planejamento e organização curricular, “boa prática” de sala de aula, equipe coesa e consenso de objetivo — um elemento quase sempre ausente das escolas brasileiras: a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos. (MELLO, 1994, p. 37)

Neste sentido, todos aqueles que atuam na escola tem sua parcela de responsabilidade e ao diretor, como liderança do grupo, este deveria garantir a eficácia, uma vez que a gestão tem papel fundamental nos resultados apresentados. O diretor tem centralidade e grande responsabilidade, sendo a competência técnica e

a liderança características essenciais na perspectiva gerencial da educação (DRABACH; SOUZA, 2014).

Bertagna e Borghi (2018) discutem como a ampliação dos sistemas de avaliação externa tornaram-se estratégia para fortalecimento de ideias de cunho gerencialista, favorecendo a introdução da lógica de mercado nos serviços públicos.

É justamente este panorama que encontra espaço para expansão e o cenário macro do gerencialismo, implementado nos anos de 1990, assumindo na educação, ao longo dos tempos, por meio de estratégias diversas, muito mais que mecanismos, formas e técnicas de administração no interior da escola. Se naquele momento houve grande resistência de absorver o gerencialismo nas escolas, cujas críticas incidiam sobre pensar a escola como empresa, a educação como mercadoria e o aluno como cliente (SHIROMA, 2018, p. 93), atualmente, para além destes

[...] a reforma foi eficaz em outros aspectos: introduziu a cultura gerencial na escola alternado seu planejamento, a forma de pensar e agir dos professores, atingiu a organização escolar, o currículo, acarretando a precarização e intensificação do trabalho docente. Gasta-se em avaliação, no aprimoramento das atividades meios (tecnologias, softwares) o que poderia ser investido na formação de professores, infraestrutura da escola, apoio pedagógico e melhoria das condições de trabalho essenciais para a atividade fim. (SHIROMA, 2018, p. 94)

Viriato (2021) afirma que há alteração no *modus operandi* do Estado para a definição de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, mudança na escola.

A redefinição do papel do Estado brasileiro diante da política educacional, reconfigurando o espaço público estatal das escolas exige alterar significativamente o seu *modus operandi*, ou seja, o seu modo de fazer (o que ensino?), o seu modo de viver (para quem ensino e por que ensino?) e o seu modo de agir (quais os princípios que regem o ensinar e o aprender?). Não podemos nos iludir com o canto da sereia, pois público não estatal é o espaço dos interesses empresariais, é espaço privado. Assim, o *modus operandi* educacional no espaço público não estatal está atrelado diretamente aos interesses privados, sem a possibilidade da política e ou reivindicações por melhorias do serviço educacional. O porvir ocorre no público. O público estatal tem sido o espaço de luta e garantia de direitos, entre eles, [...] o acesso à educação. (VIRIATO, 2021, p. 74–75)

As estratégias da Nova Gestão Pública (NGP) são utilizadas na administração das escolas de diversas formas, sendo que a gestão de resultados tem permeabilidade vigorosa no interior da escola, na medida em que conduz a ação de

todos os profissionais da educação e dos alunos na busca em atingir os indicadores estabelecidos pelo sistema de ensino.

Os resultados devem ser medidos e metas devem ser superadas de modo a atingir a qualidade na educação. Dourado (2007, p. 9) tendo clareza da polissemia da expressão qualidade em educação, ao analisar documentos dos organismos multilaterais como Unesco e Banco Mundial, constatou que para estes “a qualidade pode ser definida a partir de resultados educativos, representados pelo desempenho dos alunos”. Assim sendo, os investimentos internacionais em políticas públicas educacionais se pautam nos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas.

Bertagna e Borghi (2018, p. 51) afirmam que “a avaliação externa em larga escala passa a ser um importante instrumento de regulação”, de modo que no Brasil foi instituído em 1990, o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica e até os dias atuais tem seus resultados como forma de orientar as políticas públicas educacionais. Além disso, os estados também criaram seus mecanismos de avaliação, sendo que até o ano de 2018, dos 27 entes federados, 23 já tinham sistemas de avaliação próprio (MENDES, 2019, p. 67).

Na busca por melhores resultados, os sistemas de ensino públicos buscam de diferentes estratégias para superar as dificuldades favorecendo assim, mecanismos de privatização da educação pública.

O termo privatização é descrito por Adrião (2018) como “medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas”, ou seja, mecanismos que fazem da educação pública, “aquela que é financiada e gerida pelo Poder Público”, servir de maneira “formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro” (ADRIÃO, 2018, p. 9). Sob esta perspectiva, considerando os objetivos do PDRAE e a concepção de atuação do Estado nele contida, é possível afirmar que a educação pública, desde aquele momento em diante, está permeada de diferentes processos de privatização.

Borghi (2018, p. 24) afirma que “à medida que avançam e se ampliam as formas de atuação privada na educação, a separação entre público e privado vai sendo dificultada e não sem interesses”. Muito além disso,

[...] podemos pensar na expropriação do direito à educação, por meio de sua transformação em mercadoria, como estratégia de valorização do capital em áreas antes intocadas, porque públicas e estatais. O que era direito de todos e dever do Estado, passa a ser mercadoria e

investimento individual – é a privatização de um direito. (BORGHI, 2018, p. 22)

Pensar o gerencialismo para além de formas de administrar, inclusive considerando a privatização de um direito, o direito à educação, possibilita a reflexão não apenas do ponto de vista da administração escolar, mas também, traz para análise um contexto mais amplo tanto de educação como de sociedade. O gerencialismo revela-se no processo de privatização da educação, seja pela inserção da lógica privada na educação pública, seja pelas soluções educacionais privadas que são oferecidas à educação como única forma possível de alcançar resultados e metas (BORGHI, 2022). Para a autora, o discurso da ineficiência estatal tem sido utilizado para justificar a atuação de grupos empresariais na educação, que se apresentam como o setor mais preparado e eficiente e intensificam a venda e implantação das chamadas “soluções educacionais” baseadas em princípios gerencialistas.

Diferentemente do gerencialismo dos anos de 1990, que trazia as estratégias do setor privado para administração do setor público, atualmente, para além deste aspecto, as corporações empresariais também interferem nos rumos das políticas públicas educacionais.

Assim, a lógica de mercado adentra a educação pública de diversas formas, as quais, Ball e Youdell (2008) identificam como privatização endógena, quando a privatização se dá por meio do oferecimento dos serviços de educação pública para o setor privado e a privatização exógena, caracterizada pela transferência de estilo de funcionamento de empresa para a educação. A privatização exógena então, traz ideias, práticas e métodos do setor privado como ideais para o setor público, com o discurso de melhor estratégia de eficiência.

Em qualquer uma das formas, há um novo contorno de todo o processo educativo, transformando completamente os objetivos da educação pública, os quais têm implicações para a administração escolar.

A eficiência e eficácia da administração escolar, medida pelos sistemas de ensino por meio dos resultados dos alunos nas provas padronizadas, cujas habilidades e competências são definidas em conformidade com a economia do saber, é uma evidência clara que os princípios fundamentais da educação enquanto direito estão sendo substituídos para o atendimento das demandas impostas pelo mercado. Claude Lessard e Anyléne Carpentier (2016) mostram as implicações das políticas públicas educacionais pautadas desta forma

[...] deixamos para trás uma visão de educação concebida como um direito, cujo pleno exercício o Estado-providência devia garantir a todos os cidadãos, donde a sua função de principal poder organizador, e passamos a cultivar uma visão na qual a educação revela-se cada vez mais um sistema que deve produzir recursos (conhecimentos e competências) com eficácia e eficiência, recursos estes úteis, ao mesmo tempo, para o indivíduo, em termos de inserção social e profissional, e para a sociedade, na competição internacional marcada pelo advento da economia do saber. Essa modificação de visão legitima mudanças na governança, na organização e no currículo, bem como os processos de trabalho dos diferentes agentes. Essa modificação é considerável. No entanto, o antigo referencial não desapareceu da memória das instituições e dos agentes, e o novo referencial não reina incontestavelmente. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 48)

Como afirmam os autores, diante desta visão de educação, os processos de trabalho sofrem mudanças e, a administração escolar passa ter diretrizes a partir dos resultados e metas estabelecidas externamente, entretanto, isto não quer dizer que a concepção anterior seja totalmente superada, pelo contrário, há disputa de espaços e contradições na própria dinâmica das políticas públicas. Destacar este aspecto é de grande relevância, pois, não há um encerramento completo de uma concepção e o início de outra, mas sim, as ênfases prioritárias são deslocadas para os conceitos destacados do gerencialismo, abrindo possibilidades e trazendo diversas implicações.

Não é uma simples transposição de conceitos da NGP de um país para outro que trará os resultados esperados, pelo contrário, há uma adaptação que Verger e Normand (2015, p. 609) afirmam estar ligada a tradição histórica administrativa de cada país, entretanto, são as pressões externas da economia global muito impulsionam as mudanças.

Stephen Ball (2005) traz para reflexão as implicações do gerencialismo afirma que é uma “reengenharia cultural do setor público”, uma nova forma de poder capaz de “destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544). Para o autor, a competitividade dá um contorno completamente diferente, redimensionando as relações e a subjetividade dos profissionais da educação.

Ball (2001), com relação a implementação das políticas públicas fundamentadas no gerencialismo, conceitua como um processo de “bricolagem”

[...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das

abordagens locais já tentadas e testadas, [...] A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102)

Considerando que apesar das políticas públicas para administração educacional e escolar direcionem incisivamente para o gerencialismo, sua implementação, segundo Ball (2001) não ocorre de forma linear, há uma complexa produção tanto nos textos como também nas práticas de cotidiano escolar que podem fugir desta hegemonia.

Shiroma (2018, p. 104) também compreende que

[...] há projetos em disputa e as propostas internacionais, por mais que tenham buscado orquestrar sua intervenção na educação pública, não conseguiu produzir a harmonia pretendida. Vozes dissonantes ecoaram, mostrando o contraponto, as contradições, evidenciando que “o canto da sereia” está desafinado. (SHIROMA, 2018, p. 104)

Neste processo de disputa é que Borghi (2021) vai defender a urgente revitalização da luta pela gestão democrática. Nos dizeres da autora

É urgente a revitalização desta luta pela gestão democrática para a garantia do direito à uma educação verdadeiramente pública. A gestão democrática é imprescindível para a definição de fins públicos e coletivos, ou seja, para uma educação essencialmente pública. É ela princípio fundante da educação pública, repleta de potencialidades para uma ação contra hegemônica em direção ao resgate dos sentidos coletivos de uma educação essencialmente pública. (BORGHI, 2021, p. 2755)

É justamente pela potencialidade desta disputa, ou seja, pela possibilidade de conceitos e ações não serem exclusivamente em uma única direção, atendendo de forma completa e absoluta a tendência gerencialista, que se faz pertinente a compreensão da concepção de gestão no curso para diretores de escola ingressantes da maior rede de escolas públicas do país, cuja abrangência quantitativa é destaque pelo número de pessoas, sendo qualitativamente poderoso na medida em que exerce influência em milhares e milhares de cidadãos, pois, além dos diretores de escola, os princípios de gestão do curso estarão disseminados entre professores, funcionários, pais, alunos, evidenciando a educação pública de todo um estado.

4. Administração escolar e gestão escolar: conceitos em disputa

Administração e gestão, no dicionário Aurélio, apresentam significados próximos. Entre os significados para administração constam:

conjunto de princípios, normas e funções que têm por fim ordenar os fatores de produção e controlar a sua produtividade e eficiência, para se obter determinado resultado. [...] Função de administrador; gestão, gerência (HOLANDA, 1986, p. 47).

Já para a palavra gestão, o significado dado é “ato de gerir; gerência, administração” (HOLANDA, 1986, p. 849).

No debate acadêmico a proximidade dos conceitos administração e gestão não se dá desta forma, há contrastes de significados a depender do contexto teórico no qual o termo está inserido.

Barroso (1995) ao analisar as reformas educacionais em Portugal, mostra que o termo administração traz consigo valores e orientações, ou seja, é predominantemente político, enquanto que gestão seria restrito às técnicas, organização e implementação.

Barroso (1995) indica ainda que a escolha pelo termo gestão, ao invés de administração, não é uma opção neutra, pois as reformas educacionais

[...] apontam para a recuperação de princípios e práticas neo-tayloristas (obsessão pela eficiência, standardização dos processos de gestão, referência aos “modelos” de gestão empresarial, defesa de uma gestão profissional, etc). (BARROSO, 1995, p. 48–49)

Barroso (1995), considerando os estudos de Glatter, mostra que no setor privado, o termo gestão indica o posto mais elevado, enquanto que no setor público, administração seria o nível mais elevado e gestão estaria na instância de organização das instituições educativas.

Barroso (1995, p. 47–48), apoiado em Hodkinson, distingue dois níveis de atividade na administração: processo administrativo (processo de persuasão política que conjuga o campo das ideias para as pessoas, é a tomada de decisão) e processo de gestão (é a execução, a utilização dos recursos tecnológicos e humanos para atingir os objetivos estabelecidos). Assim sendo, para o autor, administração é um conceito que abrange a gestão, sendo maior e mais amplo, entretanto, reconhece que há uma “distinção conceptual tão frágil e ambígua, do ponto de vista teórico e prático” (BARROSO, 1995, p. 47) entre os termos gestão e administração.

Conti, Riscal e Santos (2015) afirmam que, na língua portuguesa, os termos administração e gestão tem similaridade de significado, entretanto, historicamente, a partir da década de 1990, no Brasil, o termo gestão “seria uma forma de administração mais aberta e democrática, enquanto o termo administração seguiria designando uma atitude mais autoritária e diretiva” (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2015, p. 78). Neste período, a palavra gestão agregava muito do desejo de participação que fora negado durante o período de ditadura militar. Segundo os autores, a distinção advém dos termos em inglês, “*administration* designa a política e os objetivos maiores do Estado ou de organizações [...]” e, *management* trata das “atividades técnicas de execução e gerenciamento, sendo mais frequentemente usado no campo dos negócios e em empresas privadas com fins lucrativos” (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2015, p. 79).

Do ponto de vista histórico e de construção social, Riscal (2009) traz a administração como ação humana eminentemente política, uma vez que

Na antiguidade, administrar referia-se à coisa pública, incluindo-se aí a obtenção de recursos para o Estado, sua conservação e distribuição. Toda a administração era, portanto, pública, desde o fisco, a distribuição de colheitas, botins ou de riquezas e propriedades adquiridos em guerras, a regulamentação dos valores das moedas e o estabelecimento de estoques de víveres para períodos de crise. (RISCAL, 2009, p. 13)

A organização social e política dos antigos impérios tinham por finalidade a garantia da sobrevivência de todos, de modo que a ação ampla do administrador público, “na origem das organizações políticas, acumulava as funções de chefe político (rei), chefe religioso (sumo-sacerdote), administrador dos negócios públicos e responsável pela preservação das leis e costumes” (RISCAL, 2009, p. 14). É com o crescimento das nações, o domínio em extensão territorial, a evolução dos estados e a complexidade social é que as formas de administração vão sendo aperfeiçoadas e estruturadas.

Nessa direção, Riscal (2009) traz vários exemplos da administração como uma atividade estatal no Egito, em Atenas, na China, em Roma, permanecendo assim até o século XVI e, com base em Tragtemberg, a autora sintetiza que a

[...] administração, concebida como organização formal burocrática, teve sua origem e desenvolvimento na administração estatal e permaneceu com o significado de administração pública durante séculos até o desenvolvimento dos empreendimentos privados capitalistas modernos. Isto significa que até o período capitalista toda a administração era pública. (RISCAL, 2009, p. 61)

Assim, a autora ainda destaca que é o desenvolvimento do capitalismo que redimensiona o “significado político da administração para a realização do acúmulo de capital privado” (RISCAL, 2009, p. 13).

No contexto da sociedade moderna capitalista, as contribuições teóricas de Frederick Taylor (1856-1915) e Henri Fayol (1841-1925) com a racionalização do trabalho, fragmentação de tarefas, planejamento, controle, padronização, a busca por eficiência e eficácia para a garantia de maior produtividade em menor tempo são aspectos fundantes da chamada Administração Científica ou Teoria Geral de Administração, a qual conduz as organizações privadas na garantia de manutenção e ampliação da sociedade capitalista. Tais princípios reverberaram nas instituições públicas como solução para a superação da organização da burocracia estatal, cuja as características de impessoalidade, formalismo e neutralidade eram aspectos essenciais.

Neste sentido, no Brasil, da década de 1930 até o início da década de 1980, o termo administração não sofria nenhuma disputa semântica com o termo gestão. Entretanto, com o final da ditadura militar, os vários movimentos sociais reivindicando pela democracia, o termo gestão traz consigo a conotação de maior participação e envolvimento das pessoas nas instituições, nos conselhos, fazendo parte do exercício de cidadania.

Por ocasião da formulação da Constituição de 1988, a inserção do termo gestão, acompanhada pelo termo democrática, refletia a posição de sindicatos, entidades representantes da Educação Básica ao Ensino Superior, as quais, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, declaravam “a defesa do direito à população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos” (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 63). Neste sentido, o desejo era criar mecanismos de participação nas decisões tanto no âmbito da escola como nos sistemas de ensino, tanto públicas como privadas. Entretanto, conforme análise de Adrião e Camargo (2002), nas disputas para a formulação da Constituição de 1988 entre defensores da escola pública e aqueles que ligados às escolas confessionais e às empresas educacionais, e mesmo posteriormente com as emendas constitucionais, a redação final do artigo 206 ficou da seguinte forma:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
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 idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do 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 de lei federal.
 - IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (BRASIL, 2020)

Assim sendo, o termo gestão democrática, conforme Adrião e Camargo (2002) é uma vitória parcial daqueles que lutavam em defesa da escola pública, uma vez que está explicitado na lei, entretanto, a redação dada exclui o ensino privado e ainda, na dependência da regulamentação de leis posteriores.

Entretanto, ao constar como princípio a gestão democrática, em termos de normatização jurídica, implica que todas as legislações posteriores, sejam leis, decretos, resoluções, devem estar em consonância com este princípio.

O termo gestão democrática, visto por este cenário histórico, explicitado na Constituição e, posteriormente retomado na LDB n.º 9.394/96, carrega então, uma dimensão de desejo de participação dos envolvidos no processo educacional enquanto que o termo administração remonta o “caráter centralizador, hierárquico, verticalizado e burocrático” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 243–244) advindo da perspectiva conservadora da teoria de administração geral .

Adrião e Camargo (2002, p. 68), entendem ser possível interpretar o termo gestão, neste contexto, “uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha”. Gestão democrática na educação é entendida, neste cenário histórico, “como um dos pilares para a construção de uma sociedade democrática” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 225).

Neste sentido, a Constituição promulgada em 1988, analisada em seu todo, é a “mais liberal e democrática”, sendo nomeada como “Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2011, p. 199).

Entretanto, na década de 1990, seguindo a tendência mundial, o Brasil dá início a reforma gerencial do Estado, buscando superar a burocracia e a suposta ineficiência

dos serviços, trazendo a concepção de Nova Gestão Pública (NGP) “que engendra um código de valores e condutas para garantir controle, eficiência e competitividade nas organizações” (PAULA, 2005, p. 56) empresarias, importando para a esfera pública.

Sob esta perspectiva, o termo gestão está sintonizado as práticas gerenciais do setor privado transpostas para o setor público recebendo fortes críticas, uma vez que as experiências concretas da reforma gerencial brasileira “apontavam principalmente para sua tendência de realizar um desmonte do Estado e das políticas sociais” (PAULA, 2005, p. 125).

As considerações de Oliveira (2015) podem contribuir para compreensão sobre as contradições da década de 1990, uma vez que as reformas

[...] apesar de orientadas pelo neoliberalismo, justificaram-se contraditoriamente como resultado de exigências dos movimentos sociais de maior participação na vida política. Movimentos que tradicionalmente estiveram em defesa da ampliação do direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade apresentavam duras críticas à estrutura rígida, burocrática e centralizada da gestão educacional. (OLIVEIRA, 2015, p. 632)

Adrião (2006) entende por gestão educacional

[...] o conjunto de fatores composto tanto pelos procedimentos e mecanismos administrativos e pedagógicos, formalmente instituídos, quanto por aqueles resultantes das interações e práticas cotidianas dos diferentes agentes que compõem a comunidade escolar, uns e outros voltados para a consecução de objetivos educativos tidos como desejáveis por quem administra a educação. (ADRIÃO, 2006, p. 24)

A autora ainda esclarece sobre o termo comunidade, como sendo “o conjunto dos segmentos que direta ou indiretamente atuam no cotidiano da escola” (ADRIÃO, 2006, p. 24). Sob esta perspectiva, gestão escolar implica a participação de todos os envolvidos para atingir os fins educativos.

Paro (2020) é categórico em afirmar que administração e gestão são sinônimos, não havendo “qualquer utilidade em diferenciá-los”. As considerações de Paro (2000) assentam-se sob os objetivos e a finalidade da escola na sociedade. Assim,

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige permanente

impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.
(PARO, 2000, p. 7)

Desta forma, o debate acadêmico em distinguir os conceitos perde o significado e relevância, uma vez que os objetivos a que a escola se destina são a premissa da administração ou da gestão, podendo ser usado qualquer um dos termos e, sob esta perspectiva é que será realizada a presente pesquisa pois, a fundamentação teórica apresentada por Paro (2006) com relação a administração de uma escola dará sustentação para a análise do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola.

CAPÍTULO 2 – COMPREENDENDO E DETALHANDO O CURSO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO AOS INGRESSANTES DIRETORES DE ESCOLA

1. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP)

Antes da apresentação detalhada do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola cabe breve descrição sobre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP¹), além da descrição da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE).

A página eletrônica SEDUC-SP² apresenta a descrição sucinta de sua estrutura acompanhada dos números de profissionais e alunos atendidos, como pode ser constatado no texto que segue.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,4 mil escolas autônomas e vinculadas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais.

A estrutura da Seduc-SP conta com três órgãos vinculados: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o CEAE (Conselho Estadual de Alimentação Escolar), além de seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE); Coordenadoria Pedagógica (COPED); Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI). (Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/> Acesso em: 19, fev. 23)

Para cada uma das 91 Diretorias, há um Dirigente Regional de Ensino, o qual é um profissional do magistério (professor, diretor de escola ou supervisor de ensino) com cargo efetivo na rede estadual de ensino paulista, havendo um processo seletivo (análise curricular, teste de perfil e aderência, entrevista por competências, avaliação

¹ A partir do Decreto n.º 64.187, de 17/04/2019 que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas e da Resolução SE 18, 02/05/2019, que dispõe sobre o siglário a ser utilizado no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas, a sigla da Secretaria da Educação que antes era SEE passou a ser SEDUC.

² Considerando que há divergência nos documentos oficiais com relação a escrita da sigla (SEDUC, Seduc, SEDUC-SP, Seduc-SP) nessa pesquisa optou-se por SEDUC-SP.

do plano de melhoria do Ideb, entrevista com especialista e entrevista final) para posterior nomeação entre os candidatos aprovados.

As Diretorias de Ensino contam com equipes de profissionais que formam os centros de administração, finanças e infraestrutura, de informações educacionais e gestão da rede escolar, de recursos humanos e núcleo pedagógico, além de uma equipe de supervisores de ensino, responsável pelo acompanhamento direto nas unidades escolares, tanto dos aspectos administrativos como pedagógicos. Entre os supervisores de ensino, cada um é responsável por determinadas escolas, assumindo também a implantação e desenvolvimento dos vários programas e projetos criados pela SEDUC-SP. Em cada Diretoria de Ensino há pelo menos um supervisor de ensino responsável pelo Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola acompanhando e conduzindo os encontros presenciais ao final de cada um dos 11 módulos.

Em cada escola, em razão do número de classes é estabelecido o módulo para definição de diretor e vice-diretor conforme a Resolução Seduc-6, de 6 de janeiro de 2021, que determina:

Artigo 1º – Os parâmetros que fundamentam a definição dos módulos de Diretor de Escola e de Vice-Diretor de Escola das escolas da rede estadual de ensino, passam a vigorar conforme Anexo que integra esta resolução, ou seja:

I – 1 (um) Vice Diretor de Escola para unidades escolares que tenham de 4 a 7 classes, independentemente do número de turnos em funcionamento;

II – 1 (um) Diretor de Escola para unidades escolares que tenham de 8 a 12 classes, independentemente do número de turnos em funcionamento;

III – 1 (um) Diretor de Escola e 1 (um) Vice Diretor de Escola para unidades escolares que tenham de 13 a 20 classes, independentemente do número de turnos em funcionamento;

IV – 1 (um) Diretor de Escola e 2 (dois) Vice Diretores de Escola para unidades escolares que tenham de 21 a 40 classes, independentemente do número de turnos em funcionamento;

V – 1 (um) Diretor de Escola e 3 (três) Vice Diretores de Escola para unidades escolares que tenham mais de 40 classes, independentemente do número de turnos em funcionamento. (SÃO PAULO, 2021)

Com a Lei Complementar n.º 1.374 de 30 de março de 2022, a nomenclatura de Vice Diretor foi alterada para Coordenador de Organização Escolar, porém, ainda há legislações em vigor, como a resolução supramencionada que permanece como Vice Diretor.

As escolas contam com professor coordenador, que em razão da mudança de nomenclatura a partir da Lei Complementar n.º 1.374 de 30 de março de 2.022, são denominados desde então, coordenador de gestão pedagógica, cujo módulo para cada escola é estabelecido pela Resolução Seduc-53, de 29 de junho de 2022, que determina:

Artigo 3º – O módulo de Coordenadores de Gestão Pedagógica das unidades escolares será de acordo com o que segue:

I – 1 (um) Coordenador de Gestão Pedagógica, para unidades escolares que tenham de 5 (cinco) até 20 (vinte) classes, independentemente do segmento de ensino;

II – 2 (dois) Coordenadores de Gestão Pedagógica, para unidades escolares que tenham mais de 20 classes, independentemente do segmento de ensino;

III – 2 (dois) Coordenadores de Gestão Pedagógica, excepcionalmente, para unidades escolares que possuam de 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) classes e que, independentemente dos turnos de funcionamento, mantenham classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou de classes do Ensino Médio;

IV – 2 (dois) Coordenadores de Gestão Pedagógica, excepcionalmente, para unidades escolares que possuam de 5 (cinco) a 20 (vinte) classes e que, independentemente dos turnos de funcionamento, mantenham classes dos Ensino Médio, além de classes dos Anos Iniciais ou dos Anos Finais do Ensino Fundamental;

V – 2 (dois) Coordenadores de Gestão Pedagógica, excepcionalmente, para unidades escolares da zona rural que possuam de 5 (três) a 20 (vinte) classes e que, independentemente dos turnos de funcionamento, possuam classes de, pelo menos, 2 (dois) segmentos de ensino;

VI – 3 (três) Coordenadores de Gestão Pedagógica, para unidades escolares tenham mais de 15 (quinze) classes, com classes dos 3 (três) segmentos de ensino; (SÃO PAULO, 2022a)

Para o atendimento da parte administrativa há funcionários na secretaria da escola, o gerente de organização escolar, funcionário efetivo e os agentes de organização escolar, funcionários efetivos ou temporários contratados a partir de processo seletivo. A quantidade de funcionários também obedece à legislação específica de módulo, definindo conforme a quantidade de classes que a escola atende nos turnos de funcionamento. Há funcionários responsáveis pela limpeza e pela merenda, os quais, são contratados por empresas terceirizadas conforme processo aberto pela Diretoria de Ensino a qual a escola está vinculada.

Entre as coordenadorias ligadas a SEDUC-SP, conforme texto da página eletrônica apresentado acima, uma delas é a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”

(EFAPE), responsável pelo Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola cabendo aqui a descrição aqui acerca da criação e das atribuições da EFAPE, de modo a compreender a sua estrutura e a amplitude de atuação.

Outro aspecto relevante a ser considerado acerca da SEDUC-SP é que desde 1995 até 2022, o governo do estado de São Paulo esteve sob o comando do PSDB - Partido Social da Democracia Brasileira. Ainda que com coalisões partidárias diversas, a racionalidade neoliberal tem sido a tônica para as políticas públicas educacionais paulista (ADRIÃO, 2006; ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; JACOMINI et al., 2022; KLEBIS, 2010; ROSA, 2021), as quais, segundo as pesquisas, se apresentam em diversos programas no transcorrer deste período, tais como: Escola de Cara Nova (1995); Escola da Família (2003); São Paulo Faz Escola (2008); Programa Qualidade do Ensino, (2009); Educação – Compromisso de São Paulo (2011); Gestão Democrática – A Escola é Sua (2016); Programa Gestão em Foco (2016).

A NGP tem se apresentado como forma de legitimar a gestão baseada em resultados para garantia de maior eficiência nos programas oferecidas pela rede estadual de ensino (JACOMINI et al., 2022) e, a implementação do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola está neste contexto histórico.

A análise do Curso, considerando seu conteúdo e seus objetivos, objetivando identificar a concepção de gestão escolar nele inserida, pode trazer ao debate acadêmico e a reflexão sobre os meios escolhidos para atingir os fins desejados e, durante este processo, revelar ainda, as contradições e possibilidades que se colocam para a atuação do diretor de escola.

2. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)

A EFAPE, criada pelo Decreto n.º 54.297, de 5 de maio de 2009, apresenta como nomenclatura primeira, Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) estando no âmbito da Secretaria da Educação, tendo como sua função descrita da seguinte forma:

Artigo 2º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo oferecerá cursos e certificará o aproveitamento de seus participantes.

Parágrafo único - A participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei. (SÃO PAULO, 2009).

O papel de instituição formadora está posto então e, para os ingressantes ao cargo público no magistério é condição obrigatória a realização de curso de formação. Cabe destacar que no artigo 7º desse mesmo decreto, já consta que as atividades serão nas modalidades presencial e à distância, portanto, a estrutura dos cursos de formação é organizada conforme este parâmetro legal estabelecido nesse decreto.

Neste sentido, a SEDUC-SP assume a formação continuada a ser oferecida e nas legislações posteriores, tais como as Leis Complementares n.º 1.207/2013 e n.º 1.256/2015, a obrigatoriedade desta formação é reafirmada, implicando como condição para aprovação no estágio probatório e para a avaliação individual de desempenho.

Pelo Decreto n.º 57.141, de 18 de julho de 2011 que reorganiza a Secretaria da Educação, no artigo 17 a EFAP é elevada à condição de Coordenadoria. Em 2019, pelo Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019, com nova reestruturação da Secretaria da Educação, recebe o nome atual de Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, cuja sigla passa para EFAPE³, tendo descritas as seguintes atribuições:

Artigo 39 - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” tem as seguintes atribuições:

- I - qualificar os profissionais da educação, nas redes municipal e estadual de São Paulo, para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;
- II - desenvolver processos de certificação na educação;
- III - acompanhar o estado d'arte na área de sua especialidade, identificando e analisando experiências inovadoras e disponibilizando informações para entidades e profissionais da educação;
- IV - realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação;
- V - exercer atividades relativas ao intercâmbio e cooperação técnica com entidades nacionais e internacionais em sua área de competência;

³ Conforme Resolução SE 18, de 02/05/2019 que dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas, a sigla EFAP passa a ser EFAPE para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”.

VI - disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;

VII - reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais de livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores;

VIII - organizar eventos, espaços culturais, museus, ambientes multimídia e locais para exposições relacionados à educação no Estado de São Paulo;

IX - manter organizados acervos de memória da educação no Estado de São Paulo;

X - manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito;

XI - orientar programas de preservação da memória da educação pública no Estado de São Paulo;

XII - promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria.

Parágrafo único - À Escola cabe, ainda, exercer o previsto no artigo 4º do Decreto n.º 55.217, de 21 de dezembro de 2009. (SÃO PAULO, 2019b)

Assim, desde de 2009, a EFAPE é a responsável pela formação dos profissionais do magistério da rede estadual e, a partir de 2019 se coloca também para as redes de ensino municipais. As ações formativas assim, não se restringem ao desenvolvimento apenas do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola da rede estadual, mas, se abrem com uma série de possibilidades de outros cursos para todos os profissionais da área educacional.

Na página eletrônica da EFAPE há uma síntese de suas ações e da amplitude que atende na rede estadual de ensino paulista.

As ações de formação da EFAPE têm o foco na prática, incorporando novas tecnologias como ferramentas de formação continuada. Seus cursos combinam o ensino a distância, por meio da transmissão de aulas e de conteúdos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço, atendendo os mais de 234 mil servidores nos Quadros do Magistério, no Quadro de Apoio Escolar e no Quadro da Secretaria da Educação, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.400 escolas. (EFAPE, 2022)

Constam na página eletrônica da EFAPE os relatórios anuais desde o ano de 2011 até 2021, nos quais são apresentadas todas as ações formativas, sejam centralizadas, ou seja, sob a responsabilidade da própria EFAPE, sendo estas a grande maioria, inclusive o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores

de Escola é um deles, e aquelas denominadas ações descentralizadas, com instituições parceiras. No Relatório Anual de 2021 constam como instituições parceiras FNDE, Instituto Iungo, Instituto Reúna, Itaú Social, Nova Escola, Parceiros da Educação, Fundação Telefônica, Um Minuto Produções Culturais, Unesp e USP, responsáveis por 34 cursos finalizados. Já as ações centralizadas da EFAPE em 2021, somente os cursos são 77 finalizados (EFAPE, 2021, p. 13) .

Assim sendo, é possível afirmar que a SEDUC-SP, além de mecanismos legais que determinam a formação continuada dos profissionais da educação, tem em sua estrutura, uma coordenadoria, a EFAPE, responsável por ações de implementação na formação continuada, as quais, além daquelas que são elaboradas pela própria EFAPE, também contam com formações advindas de instituições diversas.

Como objetivo desta pesquisa centra-se no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, o qual é de responsabilidade exclusiva da EFAPE, sem nenhuma parceria com outra instituição, cabe a sua descrição detalhada de seus conteúdos e objetivos.

3. Aspectos legais do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola decorre de preceitos legais definidos em vários dispositivos elaborados pela SEDUC-SP. Entretanto, cabe destacar que a legislação nacional traz a necessidade de formação continuada aos profissionais da educação, a qual deve ser promovida pelos sistemas de ensino, como pode ser observado na LDB n.º 9.394/96:

Art. 64. A **formação de profissionais de educação** para **administração**, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de **graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação**, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

[...]

Art. 67. Os **sistemas de ensino promoverão** a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 2009 grifo nosso)

No caso de diretor de escola, aquele que tem atuação na administração da escola, conforme artigo 64 da LDB n.º 9.394/96, a formação inicial deve ser de graduação em pedagogia ou pós-graduação. A rede estadual de ensino paulista é a única rede estadual cujo o provimento do cargo de diretor de escola decorre exclusivamente de concurso público (OLIVEIRA; MORAES, 2019), sendo dessa forma desde o final da década de 1970 (HOJAS, 2015) e, mesmo com Lei Complementar n.º 1.374 de 30 de março de 2022, alterando os planos de carreira e remuneração para os professores de Ensino Fundamental e Médio, para os diretores escolares e supervisores educacionais da Secretaria da Educação, em seu artigo 30, permanece o ingresso do diretor escolar " mediante aprovação em concurso público de provas e títulos" (SÃO PAULO, 2022b).

A SEDUC-SP, mesmo antes da criação da EFAPE, sempre desenvolveu ações formativas aos profissionais do magistério, com cargas horárias variadas, em parcerias com instituições diversas tais como: Progestão, Circuito Gestão, Gestão Educacional, Redefor, Melhor Gestão, Melhor Ensino, inclusive várias destas sendo objeto de pesquisas (KLEBIS, 2010; NASCIMENTO, 2018; PEREIRA, 2015; SALOMÃO, 2011; SCOTUZZI, 2008), as quais, sob diversos aspectos, analisam as formações ofertadas e trazem contribuições ao debate acadêmico.

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, cuja primeira turma foi no ano de 2018 e o conteúdo oferecido a esta turma é o objeto de análise dessa pesquisa. A legislação vigente sob qual todos os cursistas foram submetidos, era a Lei Complementar n.º 836 de 30 de dezembro de 1997, cuja exigência para ingresso no cargo de diretor de escola, conforme o anexo III da referida Lei, estabelecia a licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área da Educação e, no mínimo, oito anos de efetivo exercício no Magistério. Em 2022, com a Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022, há alteração da Lei Complementar n.º 836/1997, a nomenclatura passa a ser diretor escolar e a exigência mínima para o ingresso no cargo estabelecida no parágrafo único do artigo 30 "formação mínima em curso de nível superior de Licenciatura Plena" (SÃO PAULO, 2022b).

No artigo 67 da LDB 9.394/96 está explícito que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais por meio dos estatutos e planos de carreiras e, nestes, há que se prever o aperfeiçoamento profissional. Assim sendo, há

uma responsabilidade legal a ser cumprida por parte dos sistemas de ensino, enquanto mecanismo de valorização dos profissionais de educação, em promover a formação continuada de seus profissionais.

A legislação não faz qualquer distinção entre os termos formação continuada ou aperfeiçoamento continuado. Se considerarmos que tudo aquilo que é cursado após a graduação, cujo conteúdo verse sobre a profissão educacional, independente da carga horária ou de nomenclatura, pode ser compreendido por formação continuada, nessa lógica, todos os cursos oferecidos pela rede estadual de ensino paulista estão atendendo ao disposto do artigo 67 da LDB 9.394/96.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, com vigência até o ano de 2024, no qual a formação dos diretores é apontada da seguinte forma:

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.

Estratégias:

[...]

19.8) **desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares**, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014 grifo nosso)

O PNE retoma a gestão democrática como princípio na educação já explicitado na LDB n.º 9.394/96. A efetivação da gestão democrática descrita na meta 19 perpassa por critérios técnicos de mérito e desempenho, os quais, na estratégia 19.8 seriam desenvolvidos em programas de formação para diretores de escola. A formação para diretores escolares seja na LDB n.º 9.394/96, seja no PNE é posta como condição necessária para a valorização do profissional e para a construção da gestão democrática.

No arcabouço das legislações da SEDUC-SP, além da Lei Complementar n.º 1.207 de 5 de julho de 2013 que dispõe sobre os concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação na qual o Curso Específico de Formação é posto como condição para o cumprimento do estágio probatório, há também a Lei Complementar n.º 1.256 de 6 de janeiro de 2015, que dispõe estágio probatório, institui a avaliação de desempenho individual para os

ocupantes do cargo de diretor de escola e estabelece a realização do Curso Específico de Formação.

No ano de 2016, com a publicação da Resolução SE 56 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, há a delimitação das temáticas a serem desenvolvidas no curso e nos processos formativos subsequentes, sendo constatado no artigo 3º e seus incisos.

Artigo 3º - O Curso para Diretores de Escola ingressantes, os processos seletivos, avaliativos e formativos implicam, obrigatoriamente, a observação dos seguintes aspectos, dentre outros, constantes do ANEXO a que se refere o artigo 1º desta resolução:

I - o perfil profissional proposto;

II - os princípios que orientam a ação do Diretor de Escola;

III - a proposição do trabalho nas dimensões de atuação definidas. (SÃO PAULO, 2016)

No anexo desta resolução, para cada inciso do artigo 3º há uma descrição detalhada, sendo que o inciso I perfil do diretor, contempla todas ações que o diretor deve desenvolver na gestão de uma escola.

Perfil do Diretor

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2016)

Ainda no anexo da Resolução SE 56/2016, além do perfil do diretor, são descritos detalhadamente os princípios da ação do diretor de escola, os quais se dividem em: o compromisso com uma educação com qualidade e da aprendizagem com igualdade e equidade para todos; gestão democrática e participativa; planejamento estratégico e foco em qualidade e em resultados. Já nas dimensões de atuação do diretor de escola são listadas: gestão pedagógica, gestão de processos administrativos e gestão de pessoas e equipes. Cada item apresenta uma descrição, além da bibliografia, publicação institucional e legislação correspondente que definem o contorno de cada temática.

Nos anos de 2013 e 2016 é referenciada legalmente a obrigatoriedade, a carga horária, as implicações na vida funcional, bem como as temáticas a serem desenvolvidas no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, de modo que não se trata apenas de mais um curso de formação continuada, mas, de uma estrutura legal que dá sustentação e estabelece as exigências e deveres para o exercício das funções do diretor de escola na rede estadual de ensino paulista. Além disso, é possível refletir também que, diante de todo este aparato legal e descritivo, a SEDUC-SP contribui para a construção do que é “ser diretor” na rede estadual de ensino paulista, na medida em que todo perfil, habilidades, competências são explicitadas e, com a desenvolvimento do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola as prescrições ficam ainda mais evidentes.

Conforme Edital SE 01/2017 publicado em Diário Oficial do Estado em 23/06/2017 o concurso público para o provimento de cargo de diretor de escola foi aberto para atender 1.878 vagas na rede estadual de ensino paulista. No edital estão descritas todas as regras do concurso, contemplando especificamente no item XVI, o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, explicitando a fundamentação legal, Lei Complementar n.º 1.207/2015 e a Resolução SE 56/2016, além das informações sobre a realização do curso pela EFAPE e a obrigatoriedade da realização do curso pelo candidato aprovado que tomar posse e entrar em exercício, o qual deverá obter frequência mínima de 75% e desempenho com conceito satisfatório em todas as etapas do Curso.

A primeira chamada dos candidatos aprovados para o provimento de cargo de diretor de escola no concurso ocorreu em novembro de 2017, sendo convocados 2.760 para as 1.878 vagas.

É importante atentar para a descrição desses números de modo a compreender a dimensão da rede estadual de ensino paulista que é composta por mais de cinco mil diretores na sua totalidade e, conseqüentemente, refletir acerca das ações e políticas públicas desencadeadas, as quais, atingem um grande contingente, sejam de profissionais da educação, sejam os cidadãos impactados por estas políticas. Tais números também podem justificar a modalidade do Curso ser semipresencial, com carga horária muito maior com atividades a distância e, com carga horária reduzida na parte presencial, a qual é distribuída conforme a Diretoria de Ensino de vínculo da escola na qual o diretor tem o seu cargo.

Cabe também observar que os dispositivos legais construídos acerca do Curso, além de normatizar seu funcionamento, também evidenciam seus objetivos e revelam as prioridades dadas na formação continuada dos profissionais da educação.

O acesso ao Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola se dá exclusivamente por *login* e senha concedidas pela EFAPE aqueles diretores que tomaram posse e entraram em exercício no cargo. Desta forma, o conteúdo do Curso somente está disponível para aqueles que, de fato, iniciaram o trabalho como diretor de escola.

Expostas as diretrizes legais, a seguir seguem descritas a estrutura do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, apresentando inclusive a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE).

4. Descrição do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, é semipresencial, com carga horária total de 360 horas, sendo 88 horas de atividades em encontros presenciais e 272 horas de atividades a distância, na modalidade autoinstrucional, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da EFAPE. Sendo na modalidade autoinstrucional não há interação ou qualquer tipo de mediação com tutores, ou seja, o cursista deve ser capaz de ler e compreender sozinho todas as atividades propostas e executá-las satisfatoriamente.

Além da primeira edição do Curso em 2018, objeto desta pesquisa, outras edições continuaram acontecendo nos anos de 2019, 2020 e 2021, de acordo com o ingresso de novos diretores a cada chamada do concurso público. Cada edição se desenvolve no transcorrer de dois anos até a sua conclusão, conforme cronograma descrito no Regulamento (EFAPE, 2018).

O conteúdo do Curso é dividido em 11 módulos, sendo que ao final de cada módulo há um encontro presencial de 8 horas na Diretoria Regional de Ensino na qual o cursista está vinculado, considerando a escola de lotação do cargo de diretor de escola. O encontro presencial tem por objetivo “revisitar e ampliar os conceitos abordados e sanar dúvidas remanescentes, bem como discutir as temáticas desenvolvidas no módulo” conforme consta no item sobre os encontros presenciais no AVA da EFAPE.

Conforme o Relatório da EFAPE (2020, p. 39), a primeira turma com 1.253 inscritos teve início em 17/08/2018 e término em 18/08/2020. Em razão da pandemia da Covid-19 e as medidas de isolamento implementadas a partir de março de 2020, os encontros presenciais previstos nas Diretorias de Ensino foram alterados para encontros *online*.

O diretor de escola, ao entrar em exercício no cargo, automaticamente tinha sua inscrição no Curso, recebendo no e-mail institucional os boletins eletrônicos com as devidas orientações para o início das atividades. Desta forma, o acesso ao Curso é permitido exclusivamente para os diretores de escola ingressantes.

Esta pesquisa somente foi possível a partir da solicitação por e-mail à EFAPE e, posterior concessão de *login* e senha. Na condição de pesquisadora, foi possível acessar o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola. Por se tratar de pesquisa documental, não foi concedido nenhum tipo de acesso ou contato com os cursistas, estando disponíveis para pesquisa apenas o conteúdo dos módulos. Para a concessão do acesso, esta pesquisadora assinou carta com o compromisso de encaminhar o texto final da dissertação para a EFAPE para divulgação dos dados e conclusões.

Ao acessar o AVA da EFAPE o cursista encontrava todas as informações para iniciar nos ícones ‘Apresentação’, “Boas vindas”, “Navegação pelo curso”, “Sobre o curso”, “Regulamento” e “Fale Conosco”, havendo, além dos textos explicativos, um vídeo de boas vindas.

A figura abaixo mostra a interface da página do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola.

Figura 3 - Página inicial do Curso de Formação Específico aos Ingressantes Diretores de Escola

ESCOLA DE FORMAÇÃO
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
PAULO RENATO COSTA SOUZA

Visitante Pesquisa

Página principal Fale conosco Estrutura Meus Cursos / Percursos

Página principal > Meus Cursos / Percursos > Curso Específico de Formação aos Ingressantes Dire...

Conteúdo do curso

- Geral
- Avisos
- Apresentação
- Módulo - Papel social da escola no século XXI
- Módulo - Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar
- Módulo - Planejamento e organização escolar
- Módulo - Gestão de resultados educacionais: Foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem
- Módulo - Acompanhamento e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
- Módulo - Liderança na gestão escolar
- Módulo - Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar
- Módulo - Clima organizacional

DIRETORES INGRESSANTES

Avisos
Clique para atualizar

Apresentação Módulos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Restrito Disponível a partir de 14 outubro 2019, 10:00

Apresentação

- Navegação pelo conteúdo do curso ☒
- Boas-vindas ☒
- Sobre o curso ☒
- Regulamento ☒
- Fale conosco ☒

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Em julho de 2022, a exibição da página acima foi alterada, trazendo a legislação vigente de Plano de Carreira, na qual há mudança de nomenclaturas dos cargos, conforme pode ser verificado na figura que segue.

Figura 4 - Tela inicial do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola em julho de 2022

ATENÇÃO!

O conteúdo apresentado a seguir foi produzido antes de Junho de 2022 e possui finalidade restrita técnica, sendo utilizado unicamente para formação e treinamento individual e específico, não sendo destinado a fins publicitários e comunicacionais.

O presente curso foi concebido antes da **LEI COMPLEMENTAR nº 1.374, de 30/03/2022** e do **DECRETO nº 66.799, de 31/05/2022**, que respectivamente institui o novo Plano de Carreira e dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI e dá providências correlatas, portanto algumas nomenclaturas referentes aos cargos e funções podem estar desatualizadas.

Ressaltamos que a adesão ao novo Plano de Carreira é opcional e pode ocorrer pelos próximos dois (2) anos da data subsequente à publicação do Decreto, dessa forma, podemos ter profissionais atuando no mesmo cargo, mas com nomenclaturas diferentes, conforme quadro abaixo:

Onde se lê (Cargos Atuais)	Considerar também (Nova Carreira)
Supervisor de Ensino	Supervisor Educacional
Diretor Técnico I - Núcleo Pedagógico (DNP)	Coordenador de Equipe Curricular
Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP)	Professor Especialista em Currículo
Diretor de Escola	Diretor Escolar
Vice-Diretor	Coordenador de Organização Escolar
Professor Coordenador (PC)	Coordenador de Gestão Pedagógica
Professor Coordenador Geral (PCG)	Coordenador de Gestão Pedagógica Geral
Professor Coordenador de Área (PCA)	Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento
Professor Educação Básica II (PEB II)	Professor de Ensino Fundamental e Médio

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Assim sendo, embora haja a mudança no Plano de Carreira conforme Lei Complementar n.º 1.374, de 30/03/2022, inclusive na nomenclatura dos cargos e funções, o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola continua vigente com as devidas adequações. Em agosto de 2022, a página inicial retornou para a exibição da imagem primeira no acesso.

No Regulamento (EFAPE, 2018) do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola consta “conteúdo único para todos os diretores ingressantes com vistas a potencializar a ação gestora, aprimorar as competências profissionais e a consecução dos aspectos delineados na Res. SE 56/2016” (EFAPE, 2018, p. 4), tendo os seguintes objetivos gerais:

Oferecer formação continuada aos Ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola, realizado em 2017, como parte integrante do estágio probatório, de modo a promover o aprofundamento, a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, metodologias e perspectivas presentes em sua formação e a reflexão sobre sua prática profissional. Qualificar os profissionais da Educação para o exercício de suporte pedagógico e fazer uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Propõe-se, assim, dar continuidade ao Programa Educação — Compromisso De São Paulo, que norteia as

ações voltadas à melhoria da Educação do Estado de São Paulo. (EFAPE, 2018, p. 5)

O vídeo de “boas vindas”, com duração de um minuto e doze segundos, sintetiza os objetivos gerais do Curso, o qual está “colocando em prática a Resolução SE 56/2016”, com “intenção de fortalecer a prática no dia a dia do trabalho atrelada ao estágio probatório”. Além disso, afirma “contribuir para qualificar o exercício da gestão escolar, com base nos princípios da gestão democrática e participativa”, e destaca ainda “colaborar para que os aspectos administrativos e pedagógicos se integrem, visando à melhoria dos processos de gestão”.

No canto esquerdo do AVA da EFAPE há os ícones de cada módulo, com seus títulos e, abrindo cada deles, seus subtítulos.

Todos os módulos contêm os ícones: “Abertura do módulo”, “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, “Portfólio”, “Encontro presencial”, “Registro de presença no EP” e “Referências”. Por se tratar de pesquisa documental, esta pesquisadora não tinha acesso a Comunidade Virtual de Aprendizagem uma vez que se tratava de ícone com interação entre os cursistas, além dos ícones Portfólio e Registro de presença no EP, os quais, o acesso também era bloqueado.

Na “Abertura do módulo” há um texto com os objetivos e há um vídeo de apresentação da temática apontando o conteúdo a ser visto e retomando os objetivos. No item “Encontro presencial” as orientações para a necessidade de revisar o conteúdo do módulo de modo que a discussão no referido encontro seja produtiva e enriquecedora, é apresentada com o mesmo texto em todos os 11 módulos.

Consta do Regulamento (EFAPE, 2018, p. 18–20) que o cursista deve visualizar obrigatoriamente todo o conteúdo daquele módulo para responder as questões objetivas, as quais são validadas pelo sistema como frequência. Há possibilidade de três tentativas dentro do cronograma estabelecido, sendo considerada a tentativa de maior acerto, a qual deve ser igual ou superior a 60% considerando assim, satisfatório o aproveitamento. A avaliação será qualitativa, tendo por base a média das atividades avaliativas durante o curso, não sendo aceitas a realização destas atividades findados os prazos estipulados.

Além disso, os encontros presenciais, com controle de entrada e saída em cada período (manhã e tarde) também fazem parte das atividades avaliativas. Desta forma, o Regulamento (EFAPE, 2018) explicita:

50. Para obter o atestado de participação do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 1ª Edição/2018, o cursista deverá:

- a. Realizar, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) do total das atividades avaliativas propostas;
- b. Ter média de aproveitamento com conceito “Satisfatório”, no total de atividades avaliativas do curso.

51. As atividades avaliativas consistirão em: c. Questões objetivas, validadas pelo próprio sistema; d. Registros de presença no EP (entrada e saída).

52. Atividades não enviadas e ausências no registro de frequência dos EP serão consideradas com conceito zero, que será contabilizado na média das atividades avaliativas.

Atenção! Conforme “item 51” as questões objetivas e os EP são atividades avaliativas; portanto, serão as únicas consideradas como critério de aprovação no curso. Além destas atividades, estará disponível no AVA-EFAP a “Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA)”, que é um espaço para troca de conhecimentos e experiências entre os cursistas. Entretanto, a CVA não será considerada para avaliação. Haverá também demais atividades (não avaliativas), que serão postadas no portfólio do cursista, tais como pauta e memória de reunião, registro de análise de dados, dentre outros. O portfólio não será considerado como critério de aprovação no curso, mas será subsídio para a avaliação do estágio probatório do diretor ingressante. Dessa forma, também será uma atividade de entrega obrigatória no AVA-EFAP. (EFAPE, 2018, p. 23)

Assim sendo, o portfólio, construído pelo cursista, entre outras atividades sugeridas de entrega obrigatória, não estão restritos ao Curso como instrumento para a aprovação, mas, sim vinculados a outros procedimentos administrativos, entre eles, o estágio probatório, conforme estabelecido na legislação.

Cada um dos 11 módulos apresenta um título e este se subdivide em outros tantos subtítulos. Para melhor compreensão dos conteúdos e objetivos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola esta pesquisa apresenta em quadros cada um dos módulos.

Cada quadro contempla os objetivos descritos no item “Abertura do módulo”, os itens títulos e subtítulos que constam precedidos de uma numeração decorrem da barra de acesso do lado esquerdo do ambiente AVA – EFAPE. Os itens sem numeração são as páginas que vão se abrindo a partir daquele subtítulo. Ao observar os subtítulos é possível compreender de forma mais detalhada as prioridades de cada assunto.

Como os ícones “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, “Portfólio”, “Registro de presença no EP” e “Questões objetivas”, com o *login* e senha concedidos pela EFAPE para esta pesquisadora, são indisponíveis, estes não são apresentados.

Entretanto, ao final de cada quadro, é descrito a ordem da “Comunidade Virtual de Aprendizagem” podendo assim, perceber em quais temáticas são solicitadas a participação entre os cursistas.

No último ícone, “Referências”, com subtítulo em cada módulo de “Referências para estudo complementar” são listados livros de autores nacionais e internacionais, artigos científicos, dissertações, entrevistas, reportagens jornalísticas, filmes, legislações nacionais e federais, documentos oficiais da rede estadual de ensino paulista, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), publicações do Sindicato de Especialistas da Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMIO), do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Fundação Itaú Social, do Instituto Inspirare/Portvir, Anuário da organização não governamental Todos pela Educação, entre outros. Considerando que se trata de estudo complementar, assim sendo, cada cursista poderia ou não aprofundar nas temáticas de cada módulo, analisar tais materiais não traria a essência do curso, portanto, esta pesquisa considera os materiais e conteúdos apresentados na aba principal de cada um dos módulos, não sendo analisados as referências para estudo complementar.

De modo a explicitar o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, no quadro abaixo, são apresentados o título de cada um dos 11 módulos.

Quadro 1 – Módulos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola

Módulo 1	Papel social da escola no século XXI
Módulo 2	Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar
Módulo 3	Planejamento e organização escolar
Módulo 4	Gestão de resultados educacionais: foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem
Módulo 5	Acompanhamento e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
Módulo 6	Liderança na gestão escolar
Módulo 7	Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar
Módulo 8	Clima organizacional
Módulo 9	Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar

Módulo 10	Gestão do espaço físico e do patrimônio
Módulo 11	Gestão administrativa: financeiro, transporte e alimentação escolar

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Para apresentar e compreender o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, são explicitados a seguir um quadro para cada um dos 11 módulos, com seus respectivos objetivos. A **transcrição literal dos objetivos, títulos e subtítulos** nos quadros permite ter a clareza do panorama geral de toda a estrutura para posterior análise da concepção de gestão escolar norteadora do Curso.

Quadro 2 – Módulo Papel social da escola no século XXI

Módulo 1 - Objetivos	
- Compreender representações sociais sobre diversidade, gênero e etnia na comunidade escolar e considerá-las nas ações da escola. - Promover a reflexão e o conhecimento acerca de valores e princípios democráticos, participativos, éticos, de inclusão, de justiça e equidade em todas as ações da escola, visando à formação integral do estudante. - Utilizar na prática profissional os princípios de inclusão e equidade, necessários ao respeito, à atenção e ao atendimento às diversidades. - Situar o conjunto das ações de gestão escolar na criação e na sustentação de um ambiente educacional focado no desenvolvimento dos estudantes, sujeitos do processo educacional.	
Títulos	Subtítulos
1. Papel social da escola no século XXI	
1.1. Abertura do módulo	
1.2. Evolução histórica da educação	
1.3. Recuperando memórias	
1.4. Transformação da escola	Lição Histórias de escolas e de pessoas
1.6. A escola como polo da comunidade	Atividade 1 Lição Questão racial Representações socialmente construídas Combate ao racismo e a discriminação A hora de intervir Questões familiares Novos arranjos familiares Garantia de direitos a todos Questão religiosa Tratamento igual para todos Educação especial Como evitar a exclusão Papel da escola A conquista da equidade O dever da escola e todos nós
1.7. Promovendo equidade	Lição Participação da comunidade Diversidade na comunidade escolar Como mapear a comunidade Iniciativas formais Iniciativas informais Planejamento de ações Uma escola de respeito Liderança e proposta pedagógica

1.8. A escola que queremos	Gestão democrática O bom líder Gestão nas mudanças e transformações Um exemplo prático
1.9. Diversidade na prática	Atividade 2 Promover ações democráticas Reflexões Discuta na comunidade Vivência: O que sua observação pode revelar

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Para cada título há um texto, nomeado de “Lição”, com conceitos, ideias, apontamentos de vários autores, tendo citações diretas e indiretas, além de legislações diversas, de documentos, manuais e outros cursos oficiais da rede estadual de ensino paulista, citações de reportagens jornalísticas, de artigos científicos, de entrevistas, entre outros. A depender da citação, em alguns casos, é dado o acesso ao material na íntegra, pois, há o *link* direcionando para uma nova janela. Além dos textos, há pequenos vídeos, em torno de dois a quatro minutos, discorrendo sobre a temática, trazendo situações reais ou exemplificando a partir de situações hipotéticas, levantando questões para reflexão, apontando considerar tais situações e a realidade vivida pelo diretor de escola cursista.

Nos subtítulos os textos discorrem sobre o conteúdo da mesma forma e, assim, vão se abrindo outras abas e trazendo subtítulos subsequentes, com imagens, fotos, gráficos, tabelas, vídeos. Todos os vídeos têm a possibilidade de versão para impressão.

No transcorrer dos textos são apresentados tópicos, geralmente em quadros nomeados como “Dicas”, “Lembre-se”, “Reflexão”, “Atenção” dando destaque para algum aspecto ou retomando tópicos já abordados.

Entre os subtítulos há tópicos “Indicações de leitura” e “Indicações de vídeo”, além de caixas com “Saiba mais”, indicando livros, artigos, reportagens, entre outros, às vezes, como *hiperlinks*, como sugestões para além do conteúdo principal, os quais constam listados no item “Referências”, deste modo, não fazem parte da análise desta pesquisa.

Cada módulo coloca ao menos uma atividade, podendo ser de múltipla escolha, ou com possibilidade de descrição sucinta de elementos de sua experiência na escola na qual está atuando no momento. As atividades de múltipla escolha são abertas para até três tentativas para as devidas correções, sendo considerada aquela com o maior

número de acertos. Esta participação é fundamental para o registro na avaliação. Há ainda atividades que são solicitadas uma reflexão a partir de episódios hipotéticos ou das respostas dadas e devem ser compartilhadas na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, servindo de base para a troca de experiências e debates entre os cursistas.

As atividades, em geral, são afirmações para serem assinaladas respostas dentro de uma escala, ou seja, questões objetivas cuja respostas podem ou não ter comentários ao final da realização. Geralmente, a atividade antecede a “Comunidade Virtual de Aprendizagem” e, quando isso não acontece, há sempre questões para reflexão, as quais servem de base para os comentários na “Comunidade”. Há módulos com mais de uma atividade e também com mais de uma participação na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”.

Esta estrutura de organização do conteúdo é mantida em todos os módulos, inclusive nas cores, músicas dos vídeos, o *layout* como um todo. Há o conteúdo em forma de textos, acrescidos com vídeos, ao menos cinco vídeos, sendo sempre o primeiro da “Abertura do Módulo”, destacando os objetivos e o conteúdo a serem estudados no transcorrer daquele módulo, seguida de textos e outros vídeos.

Neste módulo 1, além dos textos, há oito vídeos e dois áudios. As atividades 1, do item 1.4, e 2 do item 1.8, são afirmações, do tipo enquete, em relação as transformações da escola ao longo dos tempos, cujas alternativas de resposta são baixo, regular ou alto, considerando o nível de mudança, sendo a segunda atividade voltada para a escola que queremos, a partir de aspectos a serem observados e em qual nível será necessária a mudança. Ambas devem ser respondidas e enviadas, servindo de base para as discussões na “Comunidade Virtual de Aprendizagem” que são os itens 1.5 e 1.10 neste módulo.

Quadro 3 – Módulo Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar

Objetivos - Módulo 2	
- Conhecer e compreender as fragilidades e potencialidades da realidade escolar. - Construir um bom relacionamento com a comunidade escolar de forma a vivenciar o processo de gestão democrática e participativa. - Conhecer e trabalhar as dimensões da gestão que organizam os processos escolares. - Realizar a autoavaliação institucional e a produção do relatório final desse importante processo da gestão escolar.	
Títulos	Subtítulos
2. Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar	O processo de autoavaliação institucional
2.1 Abertura do módulo	
2.2. Autoavaliação institucional	

No módulo 2, além dos textos, há sete vídeos, com duração de um a quatro minutos cada um deles. A “Comunidade Virtual de Aprendizagem” é o item 2.4., que pede uma reflexão relacionando uma afirmação sobre a necessidade de mudanças estruturais com o processo e o resultado da autoavaliação institucional. A pesquisa do item 2.5, a partir da escola na qual o diretor está atuando, deve responder sobre o relatório de avaliação institucional do ano anterior, ou seja, da gestão anterior. A pesquisa são sete perguntas de múltipla escolha para resposta e uma com resposta aberta, devendo ser enviadas para registro de conclusão da atividade.

Quadro 4 – Módulo Planejamento e organização escolar

Objetivos - Módulo 3	
- Adotar e promover, na escola, o planejamento como processo de diagnóstico, sistematização, integração, organização, orientação, monitoramento, acompanhamento e avaliação do currículo e das ações educacionais. - Delinear parte de um Plano de Melhoria mediante perspectiva proativa e estratégica, tendo por base o diagnóstico objetivo da realidade escolar e a necessidade de desenvolvimento e aprimoramento das ações. - Definir os desafios que demandam ações, os resultados pretendidos, os métodos para promovê-los e o dimensionamento de tempo, os recursos e as responsabilidades a serem assumidos pelos envolvidos. - Definir as linhas e os instrumentos de monitoramento e acompanhamento do cumprimento do currículo e das ações constantes no Plano de Gestão, que deverão apresentar total consonância com os princípios contidos na Proposta Pedagógica, e, se necessário, realizar intervenções junto ao corpo docente para a correção de rumos.	
Títulos	Subtítulos
3. Planejamento e organização escolar	O que é planejamento Planejamento escolar Planejamento: por quê, o quê, como, quando e quem? Condições do planejamento Planejamento estratégico 1. Conhecendo o problema 2. Quebrando o problema 3. Identificando as causas do problema 4. Elaborando Planos de Melhoria 5. Implementando o Plano de Melhoria 6. Acompanhando os planos e resultados 7. Corrigindo os rumos 8. Registrando e disseminando boas práticas Ciclo PDCA Atividade
3.1. Abertura do módulo	
3.2. Definindo o planejamento	
3.3. Planejamento e a realidade	
3.5. Documentos e planos do planejamento escolar	Plano de Curso Proposta Pedagógica Construção coletiva Princípios a serem considerados na elaboração da Proposta Pedagógica Estrutura para construir a Proposta Pedagógica Contexto da escola Concepção pedagógica Plano de Gestão Plano de Ensino Plano de aula
3.6 Planejamento e inovação	O que é um projeto inovador?

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Neste módulo, além dos textos, há sete vídeos com duração entre cinquenta segundos a quatro minutos cada um. A atividade do item 3.3 são quatro questões para

apontar fragilidades, potencialidades, ameaças e oportunidades a partir da avaliação institucional da escola em que o diretor atua, cujas respostas devem ser compartilhadas na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, item 3.4.

Quadro 5 – Módulo Gestão de resultados educacionais: foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem

Objetivos - Módulo 4	
- Refletir sobre o desenvolvimento da cultura de gestão e avaliação de resultados. - Compreender e analisar os indicadores educacionais utilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. - Analisar e comparar os indicadores de desempenho da escola que estão atualmente disponíveis na plataforma Foco Aprendizagem. - Analisar comparativamente os indicadores de desempenho dos estudantes, identificando avanços e fragilidades. - Compartilhar as metas para a melhoria da escola com a comunidade escolar, mantendo o foco no desenvolvimento de competências e habilidades. - Acompanhar e monitorar as ações delegadas.	
Títulos	Subtítulos
4. Gestão de resultados educacionais: foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem 4.1. Abertura do módulo 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos	Sobre avaliação Avaliações externas e Avaliação de Aprendizagem em Processo - APP Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar Anresc) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) O cálculo dos índices Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) Avaliações internas As avaliações internas e o acompanhamento da aprendizagem Como usar as avaliações Organização das avaliações internas Como organizar a avaliação
4.3. Atividade de avaliação – mecanismos de gestão	Mecanismos de gestão de resultados
4.5. Foco no desempenho: ações para a melhoria contínua	Plataforma Foco Aprendizagem Atividade 1. Aprendizagem dos estudantes 2. Documento coletivo 3. Escolha de descritores

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Neste módulo, há três vídeos de dois a três minutos cada um deles, além dos textos. A atividade 4.3, a partir de uma situação apresentada em um vídeo, solicita que o diretor de escola reflita sobre os resultados de Ideb, considerando os indicadores de aprendizado e fluxo. Ao final, a atividade traz comentários das possibilidades de ação do diretor de escola para avançar em busca de melhores resultados. O item 4.4 é a “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, ainda há mais um item a ser estudado.

Quadro 6 – Módulo Acompanhamento de monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem

Objetivos - Módulo 5	
- Compreender a gestão da sala de aula com base na gestão do conhecimento, do tempo e do espaço, articulados ao Currículo Oficial. - Identificar e analisar criteriosamente limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia a dia, de modo a formular e introduzir perspectivas de sua superação, mediante estratégias de acompanhamento, monitoramento e orientação pedagógica. - Acompanhar e orientar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, mediante observação e diálogo de <i>feedback</i> correspondente, adotando critérios e parâmetros de orientação de resultados. - Orientar, incentivar e viabilizar oportunidades pedagógicas especiais para estudantes com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais diferenciadas e especiais.	
5. Acompanhamento e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem 5.1. Abertura do módulo 5.2. O papel do diretor no fortalecimento das ações pedagógicas da sala de aula	Lição Currículo escolar Teorias e formas de currículo Teorias curriculares Formas de currículo Currículo tradicional Currículo tecnicista Currículo escolanovista Currículo construtivista Currículo histórico-social Currículo globalizado Currículo e avaliação Currículo Oficial do Estado de São Paulo A escola que aprende O currículo como espaço de cultura As competências como eixo de aprendizagem Prioridade para a competência da leitura e da escrita Articulação das competências para aprender Articulação com o mundo do trabalho Implementação do currículo nas escolas
5.4. Tempo e espaço	Tempos e espaços escolares Reconfiguração temporal e progressão continuada
5.5. Metodologias e estratégias de aprendizagem	Lição Abordagem do processo de ensino Abordagens do processo de ensino Abordagem tradicional

5.7. Atividade: acompanhamento do plano de gestão	Abordagem comportamentalista Abordagem humanista Abordagem cognitivista Abordagem sociocultural Princípios de aprendizagem Metodologias inovadoras Inovação e flexibilidade O maior desafio A aula expositiva dialogada Resolução de problemas Estudo do meio Ensino com pesquisa Ensino híbrido Sala de aula invertida A rotação por estações de aprendizagem Aprendizagem por pares Aprendizagem baseada em projetos Personalização da aprendizagem Aprendizagem maker Estratégias para apoiar professores Reunião de professores – ATPC, Planejamento ou Replanejamento Elaboração de projetos educacionais Trabalho diversificado em sala de aula Observação de sala de aula e <i>feedback</i> 1ª. Etapa Planejamento de reunião 2ª. Etapa Desenvolvimento de reunião com o objetivo de analisar as ações implementadas 3ª. Etapa Revisão do Plano de Gestão
---	---

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Neste módulo são quatro vídeos, em torno de dois minutos cada um deles, além dos textos. Há dois itens de “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, 5.3 e 5.6. A atividade 5.7 propõe ao cursista que analise o plano de gestão da escola na dimensão pedagógica, conforme abordagem dada no módulo 2, de modo a acompanhar o processo ensino e aprendizagem e seus resultados. A indicação é que a reflexão seja realizada por meio de reunião com a equipe da escola, registrada e um plano de melhoria revisado seja elaborado caso seja necessário.

Quadro 7 – Módulo Liderança na gestão escolar

Módulo 6 - Objetivos
- Desenvolver ou aprofundar as competências e habilidades de liderança: motivar a equipe, realizar <i>feedback</i>, fazer a gestão do tempo, manter foco, saber priorizar, comunicar e encaminhar a resolução de problemas. - Estimular, coordenar e orientar a atuação integrada, cooperativa e criativa da equipe escolar. - Promover práticas de corresponsabilidade entre os participantes da comunidade escolar, delegando responsabilidades. - Identificar e desenvolver lideranças intermediárias. - Orientar e fornecer feedback formativos para a realização de responsabilidades e tarefas, com qualidade.

6.6. A gestão da liderança	Engajar, motivar, inspirar, mobilizar o indivíduo e a equipe Reconhecer, valorizar e desenvolver o indivíduo e a equipe Reconhecer, valorizar e desenvolver a comunidade escolar Identificar e buscar soluções para situações-problema Focar no ensino e na aprendizagem dos estudantes Promover uma comunicação eficiente e eficaz A importância de observar atitudes Atividade: diagnóstico de liderança na escola Lição Corresponsabilidade e autonomia Liderança compartilhada Prestar atenção às pessoas Matriz de competência de liderança Transparência e compartilhamento de informações Motivar, engajar, inspirar e influenciar Teorias clássicas Maslow (1943) McClelland (1961) Herzberg (1997) Covey (2002) Liderar o processo de avaliação da equipe Autoconhecimento e <i>feedback</i> para o exercício de liderança Atividade Análise da atuação integrada e de <i>feedback</i> ou devolutiva. Atividade
6.7. Nível de liderança	

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Este é módulo é o mais extenso, tanto nos textos, além de nove vídeos, com duração entre cinquenta segundos e três minutos cada um. A “Comunidade Virtual de Aprendizagem” está no item 6.5 e, depois desta ainda há mais 2 ícones para serem estudados. A atividade no item 6.6 trata de aspectos a serem observados pelo diretor de escola na atuação dos professores. A atividade 6.7 são doze afirmações para serem pontuadas de 1 a 5, para que o cursista avalie suas características de liderança, sendo um “não existe” ou “existe pouco”, 2 e 3, na escala “existe” e 4 e 5 “existe fortemente”. Após as respostas, os números são somados e há uma classificação de pontos dividida em níveis (0 a 12; 13 a 24; 25 a 36; 37 a 48; 48 a 60) e, em cada deles, um comentário sobre tais características. Esta mesma atividade continua com mais seis questões para que o diretor de escola avalie as reuniões realizadas com a equipe escolar sob diversos aspectos envolvendo liderança e relações entre todos, usando

uma escala de 1 a 3, sendo um “não presente” e 3 “muito presente”. A soma dos pontos deve ser considerada, discutida com os membros da escola e registrada de modo a ser levada em conta na elaboração do portfólio pelo cursista.

Quadro 8 – Módulo Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar

Módulo 7 - Objetivos	
- Organizar, articular e consolidar o funcionamento dos colegiados da unidade escolar. - Articular a participação dinâmica dos colegiados nas diferentes dimensões da gestão, com foco na melhoria da aprendizagem e na transformação contínua da escola. - Envolver a equipe escolar no processo da gestão democrática e participativa, visando à unidade do trabalho educacional. - Promover ações integradoras para garantir a aprendizagem e a frequência efetiva de todos os estudantes da unidade escolar, por meio de um trabalho articulado entre a equipe escolar e a comunidade. - Estabelecer parcerias dentro e fora da comunidade escolar, com base em valores e responsabilidades compartilhadas, para apoiar as ações da escola.	
Títulos	Subtítulos
7. Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar	
7.1. Abertura do módulo	
7.2. Atividade disparadora	Lição Conselho de Classe ATPC Conselho de Escola Conceito de gestão participativa Gestão participativa e autonomia
7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar	Lição Liderança e gestão participativa Sujeitos da comunidade escolar Participação da comunidade Perfil da comunidade
7.4. Atividade interativa	Princípios da gestão democrática e participativa Atribuições do Conselho de Escola Sobre a atuação do Conselho de Classe e Série / Ano / Termo
7.5. Atividade	
7.6. Formação de instâncias participativas	Lição Uma escola que também aprende O que os conselheiros aprendem na escola Diretor como formador da equipe
7.7. Atividade	Reunião formativa
7.9. Articulação entre outras instâncias educativas e instituições	Lição Integração escola, família e comunidade escolar A filosofia Ubuntu e a gestão democrática A importância da escuta
7.10. Atividade	Diagnóstico da gestão da escola

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O módulo 7 é composto por textos e seis vídeos com duração média de dois minutos cada um. A “Comunidade Virtual de Aprendizagem” está em dois itens, no 7.8 e no último item, o 7.11. A atividade disparadora do item 7.2 e as atividades 7.4 e 7.5, partem de dois vídeos que apresentam situação de uma escola com grande número de alunos com notas baixas e pede ao cursista analisar possibilidades de solução considerando a gestão democrática com atuação do Conselho de Classe/Série/Ano/Termo e o Conselho de Escola. Já as atividades 7.7 e 7.10, além de propor a análise de uma situação fictícia de Conselho de Escola, sugere que o diretor realize as discussões e reflexões acerca das mesmas questões, na escola na qual atua, considerando Conselho de Escola, APM e Grêmio Estudantil.

Quadro 9 – Módulo Clima organizacional

Módulo 8 - Objetivos	
- Conhecer o conceito de cultura organizacional e compreender a importância do diretor de escola na construção escolar dessa cultura. - Analisar as forças de poder existentes, bem como os valores que as orientam, fazendo-as convergir para o empoderamento conjunto na construção da identidade da unidade escolar. - Entender a importância de adotar medidas que promovam a inclusão, a equidade e o respeito, essenciais à aprendizagem dos estudantes e inibidoras de expressões preconceituosas, excludentes e tendenciosas. - Identificar como podem ser criadas algumas redes de comunicação interna e externa de interação e colaboração para o fortalecimento do clima escolar e das ações educacionais	
Títulos	Subtítulos
8. Clima organizacional	
8.1. Abertura do módulo	
8.2. Cultura e clima organizacionais	O que é Cultura organizacional Clima organizacional O papel do diretor no clima organizacional Características das escolas com clima positivo Escola com clima positivo Como atuar para melhorar o clima na escola Reflexão: estudo de caso Prejulgamento Estatuto da Criança e do Adolescente
8.3. Uma escola com clima positivo	
8.5. Pesquisa de clima escolar	Atividade Lição Avaliação do clima escolar Dimensões do clima escolar A importância de analisar os dados Como consolidar e divulgar os dados Escola com clima organizacional positivo Escola com clima organizacional negativo
8.6. Diagnóstico do clima escolar	Atividade

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O módulo 8, além dos textos, traz quatro vídeos com duração entre dois a quatro minutos. Na atividade 8.3 são sugeridas questões para que o cursista analise o clima escolar e a cultura organizacional da unidade educacional na qual atua e, suas reflexões devem ser postadas na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, item 8.4, havendo mais 2 itens para serem estudados após este. A atividade do item 8.5 são afirmações as quais o cursista deve distinguir entre clima escolar e cultura escola. A atividade 8.6 são afirmações cuja escala de resposta de 1 a 4 correspondem a “não concordo”, “concordo pouco”, “concordo” e “concordo muito”, as quais o cursista deve responder a partir da escola em que atua, devendo enviá-las no Ambiente Virtual de Aprendizagem para conclusão deste módulo. Além disso, é sugerido que tais questões sirvam de subsídios para reflexão e atuação na escola na qual o diretor está atuando no momento.

Quadro 10 – Módulo Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar

Módulo 9 - Objetivos	
- Gerenciar o quadro (e a atribuição) de pessoal, considerando as necessidades de atendimento às diferentes demandas da escola. - Gerenciar, no âmbito da escola, os processos de evolução funcional. - Coordenar a avaliação de desempenho dos profissionais da escola. - Promover a elaboração, a implementação e o monitoramento do Plano de Formação em Serviço, em parceria com a Diretoria de Ensino.	
Títulos	Subtítulos
9. Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar	
9.1. Abertura do módulo	
9.2. Legislação de pessoal, direitos, deveres e proibições	Lição Qual o papel do diretor de escola? Quadro de cargos e funções e categorias funcionais Atribuições para cada cargo e função Competências pessoais Competências profissionais Competências acadêmicas Quadro do Magistério Atribuições do agente de organização escolar
9.3. Vida funcional	Lição Roteiro de atividade mensais relativas à vida funcional A Evolução Funcional Evolução via acadêmica Prontuário funcional Evolução via não acadêmica
9.4. Avaliação	Avaliação Especial de Desempenho Estágio Probatório Instrumentos de avaliação Procedimentos da vida funcional Evolução Funcional Via Acadêmica

9.5. Atividade	Evolução Funcional Via não Acadêmica Formação de professores Formação AOE's Gestão da merenda terceirizada Acúmulo de cargo Dispensa Exoneração Atividade – mediação de conflito – funcionário x alunos
----------------	--

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

No módulo 9, além dos textos e muitas indicações de legislações e documentos oficiais da rede estadual de ensino paulista, há sete vídeos com duração média de dois minutos. A atividade 9.5 traz um vídeo com uma situação hipotética de conflito entre um funcionário e alunos, professores e família para que o diretor de escola possa refletir sobre possibilidades de ação para solução e, suas respostas devem fazer parte da “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, item 9.6, último neste módulo, permitindo a interação das respostas entre os cursistas.

Quadro 11 – Módulo Gestão do espaço físico e do patrimônio

Módulo 10 - Objetivos	
- Compreender os conceitos de espaço escolar e espaço educativo, além de identificar os espaços e recursos existentes dentro e fora da escola. - Identificar e relacionar as potencialidades para o redesenho do espaço escolar e o desenvolvimento de novos ecossistemas de aprendizagem. - Analisar o quanto a organização dos espaços físicos da escola interfere no clima organizacional e, consequentemente, no rendimento escolar e nos resultados de aprendizagem. - Buscar garantir que os serviços, materiais e bens patrimoniais sejam adequados às necessidades das ações e dos projetos da escola.	
Títulos	Subtítulos
10. Gestão do espaço físico e do patrimônio 10.1. Abertura do módulo 10.2. Gestão dos espaços: conceitos e fundamentos 10.4. A gestão dos espaços educativos e seus atores	Lição Diretrizes Básicas para gestão dos espaços, patrimônio e recursos A gestão dos espaços educativos Sala de leitura Ações de zeladoria, quando houver, em relação ao patrimônio e manutenção preventiva e corretiva A sala de aula e os ecossistemas de aprendizagem Lição A gestão dos espaços educativos e os diferentes atores da escola Gestão dos ambientes e espaços de aprendizagem O papel do diretor nos espaços educativos

10.5. Autonomia escolar e a gestão do patrimônio	A cidade também educa Patrimônio imaterial Lição Gestão dos recursos e patrimônio na prática Planos de aquisição e preservação do patrimônio Conhecer as necessidades Identificar as prioridades Conhecer a legislação Identificar fontes de financiamento Identificar o que pode ser adquirido
10.6. Organizando o espaço escolar	Atividade 1 Atividade 2

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O módulo 10, além dos textos, tem quatro vídeos com duração média de dois minutos. A “Comunidade Virtual de Aprendizagem” é o item 10.3, havendo mais três itens a serem estudados após este. As atividades 1 e 2 propostas ao final do módulo são questões para serem observados em relação ao espaço escolar em que o diretor de escola atua, sugerindo a discussão com toda a equipe escolar, as quais devem ser compartilhadas na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, permitindo assim a interação entre os cursistas considerando a diversidade de respostas possíveis.

Quadro 12 – Módulo Gestão administrativa: financeiro, transporte e alimentação escolar

Módulo 11 - Objetivos	
- Relacionar as práticas de gestão financeira do contexto escolar aos princípios básicos da administração pública. - Diferenciar as fontes de financiamento e as formas de utilização dos recursos financeiros públicos e privados. - Alinhar a utilização dos recursos financeiros aos objetivos da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar. - Compreender as etapas do processo de gestão financeira: planejar, executar e prestar contas. - Observar os benefícios da alimentação e do transporte escolar e sua contribuição para uma educação de qualidade. - Conhecer as legislações e normas que regulamentam a alimentação e o transporte escolar. - Conhecer, organizar e gerenciar os processos de controle de estoque, manipulação e distribuição da merenda escolar.	
Títulos	Subtítulos
11. Gestão administrativa: financeiro, transporte escolar e alimentação escolar 11.1. Abertura do módulo 11.2. Financiamento e gestão financeira na rede pública	Lição O financiamento da educação pública em regime de colaboração As fontes de financiamento público das escolas estaduais de São Paulo Centralizada Descentralizada

11.3. A gestão financeira na escola: planejar, executar e prestar contas	A aplicação dos recursos financeiros descentralizados: o funcionamento da Unidade Executora Própria (UEX), a Associação de Pais e Mestres (APM) As avaliações internas e o acompanhamento da aprendizagem Como usar as avaliações Organização das avaliações internas Como organizar a avaliação
11.4. Alimentação e transporte escolar	Planejar Planejar: primeira etapa da gestão financeira Executar Executar: segunda etapa da gestão financeira Prestar contas Prestar contas: terceira etapa da gestão financeira
11.5 Check-list	Lição Alimentação escolar: legislação, normas e regulamentos Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) Legislação do PNAE O papel do diretor de escola na gestão da merenda escolar Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Entidades Executoras Conselho de Alimentação Escolar (CAE) Conselho Estadual de Alimentação Escolar de São Paulo (CEAE-SP) O papel do diretor na gestão das cantinas escolares Cantinas escolares
11.7. Transporte escolar	Atividade Para quem Forma de transferência Base de cálculo

Fonte: elaborado pela autora a partir do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O módulo 11, além dos textos, tem cinco vídeos entre dois a três minutos de duração cada um deles. A atividade do item 11.5 propõe análise da cozinha e dos gêneros alimentícios, de modo que ao final seja elaborado um plano de melhorias para as ações em relação a merenda escolar. A “Comunidade Virtual de Aprendizagem” é o item 11.6, na qual deve ser postada as percepções para potencializar as possibilidades de melhoria da merenda escolar.

Considerando a carga horária total do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola (360h) e observando os 11 quadros descritivos é

possível afirmar que há conteúdo suficiente para ser desenvolvido com esta carga horária. Além disso, as possibilidades de aprofundamento e de materiais complementares indicam uma vasta referência para estudos posteriores caso o cursista tenha necessidade ou interesse no exercício da função em seu cargo de diretor de escola.

É relevante destacar que os conteúdos e objetivos dos módulos atendem rigorosamente ao Anexo da Resolução SE 56/2016, tanto na descrição das competências gerais como dos conhecimentos e, conseqüentemente dos referenciais bibliográficos, das publicações institucionais e da legislação mencionados, podendo ser analisada a relação entre os aspectos da referida resolução e os módulos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola com certa correspondência conforme quadro abaixo.

Quadro 13 – Relação entre Anexo da Resolução SE 56/2016 e os Módulos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola

Anexo da Resolução SE 56/2016	Módulos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola
1. Perfil do Diretor	Conjunto dos 11 módulos
2. Princípios que orientam a ação do diretor na SEE – SP	Módulos 1 e 4
2.1. Compromisso com uma educação com qualidade e da aprendizagem com igualdade e equidade para todos	
2.2. Gestão democrática e participativa	Módulos 2 e 7
2.3. Planejamento estratégico	Módulo 3
2.4. Foco em qualidade e em resultados	Módulo 3 e 4
3. Dimensões de atuação do diretor de escola	Módulo 5
3.1. Gestão pedagógica	
3.2. Gestão de processos administrativos	Módulos 9, 10, 11
3.3. Gestão de pessoas e equipes	Módulos 6 e 8

Fonte: elaborado pela autora

Desse modo, é possível afirmar que a rede estadual de ensino paulista com esta política pública de formação continuada aos diretores de escola, tal qual estabelece a LDB n.º 9.394/96, apresenta ação planejada e definida legalmente por meio da Resolução SE 56/2016, que é o fio condutor tanto para o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola como para processos formativos posteriores. Além disso, a mesma resolução serve de base também para os processos avaliativos.

A legislação citada, a estrutura descrita da EFAPÉ, o próprio Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, são mecanismos que contornam

e delimitam a formação continuada dos diretores de escola e, considerando esses vários elementos nesse cenário, é possível avançar para análise a concepção de gestão escolar norteadora do Curso que será descrita no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO CURSO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO AOS INGRESSANTES DIRETORES DE ESCOLA

Com relação a análise de cada módulo, a leitura exaustiva do conteúdo permitiu **a seleção de trechos com os indícios da concepção de gestão**. Em tais trechos nem sempre estão explicitados claramente a concepção, porém, podem ser compreendidos a partir do contexto mais amplo, considerando não apenas o trecho evidenciado, mas, também, o módulo ou o Curso como um todo, inclusive apontando para possíveis disputas de conceitos, a depender deste mesmo contexto amplo citado.

Os trechos aqui apresentados, sempre que possível, são a captura de uma tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola. Esta opção de apresentação e análise permite observar toda a diagramação do texto, das imagens, os grifos e os destaques, os outros conteúdos que podem ser acessados quando se tratam de *hiperlink*, os quais irão conduzir para outras páginas da SEDUC-SP ou ainda para qualquer outra página eletrônica, indicação de livros, vídeos, legislação, documentos oficiais, enfim, é possível ter um panorama do conteúdo.

Quanto aos trechos mais longos, aqueles cujas imagens seriam captura de duas ou mais telas, a opção foi pela citação direta do conteúdo do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, de modo a tornar a leitura mais fluida e contínua, facilitando a compreensão do todo apresentado.

Há ainda aqui, a apresentação da versão impressa de vídeos, os quais são materiais disponíveis para o cursista, constando como *hiperlink* ao lado do vídeo. Tais vídeos têm objetivos distintos: são apresentação ou sínteses de conteúdo do módulo, depoimentos sobre um tema por membros de escolas, professores, diretores, pais, funcionários, alunos e, ainda animações trazendo situações hipotéticas para a discussão e reflexão da temática do módulo. A versão impressa apresenta a transcrição do conteúdo falado no vídeo, embora o vídeo apresente imagens, músicas, animações, gráficos, entre outros recursos, esses não compõem a descrição na versão impressa, sendo o texto disponibilizado exclusivamente como material para estudo ao cursista e, alguns desses são explicitados nessa análise.

Assim sendo, partindo do debate acadêmico apresentado no capítulo 1 acerca da administração escolar com a escola clássica, a escola crítica e o gerencialismo na

educação e na gestão escolar, segue nesse capítulo 3 **a análise busca identificar a concepção norteadora de gestão escolar** do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola. Para tanto, a opção é de apresentar **trechos de cada um dos módulos**, destacando os **elementos característicos da escola clássica, da escola crítica e do gerencialismo**, e inspirada em Bardin (2002), trazendo duas **categorias para análise: gestão democrática e avaliação de desempenho**.

Ao estabelecer a gestão democrática e a avaliação de desempenho dos alunos como categorias, possibilita compreender como tais são definidas no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, sua relevância e sua ênfase enquanto elementos essenciais para a gestão escolar.

A gestão democrática além de se constituir preceito legal, na escola crítica de administração escolar (SOUZA, 2007) assume centralidade de toda a organização, cujo conceito de administração assenta no objetivo da escola, em sua especificidade, na formação individual e social do indivíduo, conforme fundamenta Paro (PARO, 2000, 2006). Ou seja, a tomada de decisão coletiva, as instâncias participativas e sua atuação definem a gestão da escola.

Os processos de avaliação de desempenho dos alunos, a forma como são realizados e a utilização de seus resultados, apontam para organização, planejamento, execução, controle e monitoramento, que na escola clássica de administração escolar (SOUZA, 2007) assumem grande relevância, sendo utilizados no gerencialismo como estratégia de gestão de resultados.

Os módulos de 1 a 8 são apresentados individualmente, destacando os trechos de cada um deles, evidenciando as características da escola clássica, da escola crítica e do gerencialismo, trazendo as categorias gestão democrática e avaliação de desempenho, as quais podem contribuir para evidências a concepção de gestão escolar no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola. Já os módulos 9, 10 e 11, em razão de suas características procedimentais e instrucionais específicas a rede estadual de ensino paulista, na medida em que fornecem instrumentos legais e procedimentais para a gestão desse sistema de ensino, foram agrupados na análise.

Módulo 1 – Papel social da escola no século XXI

Nesse módulo são apresentados aos cursistas conteúdos para a reflexão considerando a importância da escola ao longo dos tempos e sua relevância na sociedade atual, propondo um olhar atento para as diferenças existentes e a necessidade ética e legal do tratamento com igualdade e equidade entre todos os profissionais da escola no atendimento aos alunos e a comunidade.

Entre os objetivos apresentados para esse módulo no quadro 2 (página 79), dois deles cabem destacar nessa análise:

- Promover a reflexão e o conhecimento acerca de valores e princípios democráticos, participativos, éticos, de inclusão, de justiça e equidade em todas as ações da escola, visando à formação integral do estudante.
- Utilizar na prática profissional os princípios de inclusão e equidade, necessários ao respeito, à atenção e ao atendimento às diversidades. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Para tanto, o conteúdo descreve sobre a escola para poucos no início do século passado, sua expansão com as demandas decorrentes da industrialização e da necessidade de ampliação de mão de obra especializada, a educação enquanto direito e uma escola para todos implica em acolher a diversidade e a diferença, sendo o cerne do conteúdo desse módulo.

Na linha do tempo da educação brasileira, o conteúdo é trazido com pequenos textos e dois *podcast* com marcos temporais desde o século XVI, com a chegada dos jesuítas até os dias atuais, com o ano de 2020 e a pandemia da Covid-19. Cabe destacar aqui parte da transcrição de um *podcast* com Guiomar Namó de Mello, quando apresenta as mudanças do padrão da educação tendo como marco o ano de 2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Porque no futuro a mão de obra, a cidadania, vai construir uma nação. E vai definir o lugar dessa nação no mundo. O modo como essa nação vai competir e conviver com as outras... São essas competências sociais, cognitivas superiores dos seus cidadãos que hoje estão na escola. As grandes reformas educacionais do final do século XX e do começo desse século XXI, aconteceram respondendo a este tipo de demanda. Finalmente há uma terceira tendência que acontece no Brasil, e que é bem própria dos países emergentes, que é a universalização do acesso à escola. No Brasil, o impacto da revolução tecnológica ocorre ao mesmo tempo que nós saímos de um sistema educacional elitizado, para um sistema educacional de massa.

Nós já universalizamos o ensino fundamental e estamos a caminho de universalizar o ensino médio.

Mas isso tem uma consequência muito séria para o sistema de ensino. Essa inclusão dos que até então estavam excluídos, ela significa que aquela população homogênea, que a escola foi programada pra atender, ela não existe mais.

E aqui está uma das grandes e principais origens dos nossos problemas de qualidade na educação.

A qualidade se compromete na medida em que você tem uma população heterogênea e você não tem uma escola programada para trabalhar de modo diferenciado com esta população heterogênea. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Sob esse panorama histórico de uma escola que passa a receber a todos e as demandas decorrentes da heterogeneidade da sociedade que adentram no espaço escolar, são apresentados os conteúdos intitulados “questão racial”, “questões familiares”, “questão religiosa” e “educação especial” utilizando vídeos, reportagens, filmes, além dos textos e trazidas perguntas para a reflexão sobre a atuação do diretor frente a tais aspectos no ambiente escolar.

Assim, nos trechos a seguir é possível identificar como deve ser o exercício profissional do diretor de escola frente tais demandas no cotidiano escolar, revelando um texto com prescrição acerca da atuação do diretor de escola.

1.6. A escola como polo da comunidade

Questão racial

A hora de intervir

Muitos educadores não sabem como agir em situações de discriminação e preconceito, e deixam passar casos que podem causar sequelas no desenvolvimento intelectual e pessoal da vítima do ato. Em vez de discutir a diversidade e conscientizar o grupo sobre a importância e a riqueza que ela trouxe à nossa cultura e identidade nacional, ignoram ou sentem pena do estudante discriminado. Para o professor Munanga, é papel da escola possibilitar que todos assumam com orgulho e dignidade os atributos de suas diferenças, sobretudo quando forem percebidos pelo grupo de forma negativa.

[...]

Por isso, o diretor de escola não pode se isentar de suas responsabilidades na formação das crianças e dos jovens. As intervenções devem ser imediatas e diretas, pois, quando não acontecem rapidamente, é como se a escola validasse aquele tipo de conduta ou a considerasse uma questão menor, podendo ser resolvida depois.

[...]

Questão religiosa

[...]

Ainda que a Constituição Federal de 1988 professe a crença em Deus logo em seu preâmbulo, o Estado brasileiro é laico. Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (Ed. Lexikon), essa

palavra origina-se do latim *laicus*. Laico significa não pertencer a nenhuma ordem religiosa. Estado laico, portanto, pode ser definido como aquele que garante a liberdade de credo a toda a população.

Tratamento igual para todos

[...]

O diretor e o professor, bem como os demais profissionais que atuam na escola, não podem agir em nome próprio. No exercício da função e como agentes do Estado, não devem usar esse status em interesses ou crenças pessoais, pois isso é, além de ilegal, eticamente condenável, caracterizando-se como uma apropriação indevida de poder.

[...]

Você, diretor de escola, tem papel essencial na promoção de discussões e reflexões sobre as questões apontadas, de forma a promover o conhecimento a fim de superar as diversas atitudes discriminatórias e preconceituosas na escola onde atua.

[...]

O papel social da escola

A conquista da equidade

[...]

O exercício profissional do diretor de escola requer a capacidade de realizar ações que promovam a melhoria da qualidade da escola e o comprometimento com a promoção das aprendizagens dos estudantes na perspectiva da educação inclusiva. Dessa maneira, garante a todos e a cada um oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades, em especial as que propiciem a formação integral do estudante, preparando-o para uma atuação ética, sustentável e transformadora na vida pessoal, social, política e no mundo do trabalho.

Assim, a equidade deve ser garantida por todos os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. E você, como diretor de escola, deve estar sempre atento às suas colocações e intervenções junto à comunidade escolar, dar o exemplo e instigar reflexões constantes para uma prática cada vez mais coerente, inclusiva e assertiva. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

As muitas diferenças que se constroem na sociedade fazem parte do ambiente escolar e, no conteúdo do Curso, tais diferenças são destacadas considerando o respeito a cada uma delas, com base nos aspectos legais e éticos. A comunidade que a escola atende, suas peculiaridades e sua diversidade devem ser conhecidas e acolhidas favorecendo à atuação de todos os profissionais da educação. A prescrição da atuação do diretor de escola enquanto liderança capaz de compreender as diferenças, conciliar as diversidades e desenvolver ações na escola que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem diante desse contexto são reforçadas em cada subtítulo.

O diretor de escola, enquanto liderança que abarca as diferenças e a diversidade, tem a incumbência de desenvolver a gestão democrática conforme

consta entre os objetivos desse módulo, além de ser central no módulo 7. Assim, a participação da comunidade é incentivada na elaboração da proposta pedagógica como pode ser observado no texto da figura seguinte.

Figura 5 – Módulo 1 – 1.7. Promovendo equidade – Participação da comunidade

Participação da comunidade

Uma estratégia para enfrentar os desafios é envolver e mobilizar a comunidade escolar em todos os aspectos da gestão – como na discussão sobre a Proposta Pedagógica. Iniciaremos a discussão sobre esse ponto a seguir, porém mais adiante haverá um módulo específico sobre gestão democrática e participativa.

O envolvimento da comunidade na (re)construção/(re)elaboração da Proposta Pedagógica é fundamental porque nesse documento devem estar previstos os temas que vimos neste módulo. Talvez esses pontos – o combate ao racismo, as discussões sobre arranjos familiares e identidade de gênero, o dilema do ensino religioso, as questões da educação especial, entre outros – não constem na Proposta Pedagógica da escola onde você atua, e para isso será necessário que a equipe escolar realize uma autoavaliação institucional.

Resolução SE nº 56/2016¹

O exercício profissional do Diretor deve expressar-se por meio de práticas que considerem as relações entre a escola e a sociedade em geral, a comunidade local, a sua função social e os espaços de atuação, visando à elaboração coletiva e à implementação da proposta pedagógica da escola, considerando as diferenças individuais, sociais e culturais e promovendo a participação dos estudantes, educadores, colegiados e comunidade na vida escolar.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Esse módulo explicita claramente que as peculiaridades da comunidade na qual a escola está inserida devem ser contempladas na proposta pedagógica e que as diferenças individuais e sociais devem permear e garantir a participação de todos, inclusive nos colegiados. Ou seja, a heterogeneidade da sociedade também faz parte do ambiente escolar e o respeito às diferenças devem pautar tanto a elaboração como a implementação da proposta pedagógica. Para tanto, além de propor a participação como “estratégia para enfrentar os desafios é envolver e mobilizar a comunidade escolar em todos os aspectos da gestão”, o texto destaca a Resolução SE 56/2016, ou seja, trata-se também do cumprimento de um dispositivo legal do exercício profissional.

Em seguida, é apresentado a importância da liderança do diretor de escola na gestão democrática.

Figura 6 – Módulo 1 – 1.7. Promovendo equidade – Liderança e Proposta Pedagógica

1.7. Promovendo equidade

Liderança e Proposta Pedagógica

A elaboração e a implementação da Proposta Pedagógica é um processo complexo que gera muitas dúvidas até mesmo nos diretores mais experientes. Quem já passou por essa experiência costuma afirmar que, quando a comunidade toma consciência dos objetivos educacionais da escola, o diretor de escola, ao participar dessa construção, conquista inúmeros parceiros para levar adiante sua jornada.

A prática gestora, portanto, deve consolidar-se pelos princípios da democracia e da participação. Um bom diretor de escola articula e integra as **dimensões administrativa, pedagógica e de pessoas e equipes**.

Gestão democrática

A gestão democrática tem muitas vias de mão dupla: enquanto você busca a participação dos vários atores envolvidos no processo educacional, a comunidade escolar espera que você tenha um espírito de liderança e oriente o cotidiano da escola e o trabalho educacional.

De acordo com Luck³ (2009), cabe ao diretor de escola estar atento às suas ações e ciente de que todas elas devem estar voltadas e focadas na aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, é de suma importância a prática no cotidiano escolar com foco no processo de ensino e aprendizagem para a formação dos estudantes, sejam essas ações planejadas e executadas de forma direta ou indireta para a aprendizagem.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A liderança do diretor de escola é apresentada como essencial para a construção da gestão democrática e, desta forma, são abordadas no subtítulo “Diversidade na prática”, questões para reflexão, além das nomeadas “ações democráticas”, as quais cabe ao diretor envolver e desenvolver com todos na escola, implementando um plano de ações para curto, médio e longo prazo, considerando a escola em que atua, a comunidade atendida e a temática diversidade, trazendo visibilidade para melhorias já conquistadas. A autora Heloísa Luck é citada por diversas vezes ao longo do Curso e, nesse trecho em específico refere-se ao livro “Dimensões da gestão escolar e suas competências – liderar, educar, transformar”.

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola ao apresentar a diversidade social inserida na escola a partir dos textos, filmes, entrevistas, dados quantitativos de diferenças de escolaridade entre gênero, etnia, condição socioeconômica, proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, traz para a reflexão a importância da atuação do diretor de escola em contextos tão diversos e referenda a gestão democrática como mecanismo essencial para a garantia da aprendizagem dos alunos. A gestão democrática aparece como estratégia da prática gestora, como ferramenta que de forma direta ou indireta pode e deve favorecer a aprendizagem dos alunos. Cabe destacar que, no transcorrer da análise Curso, é

possível identificar que aprendizagem dos alunos é tomada como desempenho nas avaliações internas e externas e que a gestão democrática tem a participação conduzida, cujas ações devem, em uma instância, produzir a melhoria de resultados nas referidas avaliações.

Cabe trazer para a reflexão, os aspectos que apontam Jacomini, Perrella, Alencar e Stoco (2022), os quais, afirmam que esse tipo de participação deriva de “uma política educacional produzida *para* a escola, de cima para baixo, não *com* a escola, colocando-a como mera expectadora e executora de propostas” (JACOMINI et al., 2022, p. 127). Portanto, sob esta perspectiva, os autores nomeiam como “democracia ao avesso” na medida em que há uma “pseudoparticipação” já que as políticas educacionais são estabelecidas de forma verticalizada, não havendo “participação política ativa da comunidade escolar, nem atribuição de problemas ao sistema” (JACOMINI et al., 2022, p. 128).

Pode-se afirmar então, que a participação descrita no Curso parece cumprir decisões verticalizadas, trazendo uma compreensão reduzida sobre o que seria a gestão democrática, utilizando como uma ferramenta da gestão escolar, esvaziando sua essência e sua especificidade, tornando-a como um instrumento entre tantos outros, um mecanismo que não toma decisões a partir dos problemas e objetivos estabelecidos pelos envolvidos, mas, que apenas cria estratégias dentro das metas estabelecidas externamente.

Outro aspecto relevante para análise nesse módulo diz respeito a educação inclusiva, respeitando as diferenças e com equidade e a padronização de instrumentos de avaliações internas e externas. Mantoan afirma que

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 32)

Está posto à escola receber a todos indistintamente, respeitando suas características e diferenças, e no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências, os processos de ensino desenvolvidos pelos professores em sala de aula devem garantir a aprendizagem, as relações estabelecidas na escola devem promover isso, entretanto, nos momentos de avaliações internas como Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) e avaliações externas, os instrumentos são

padronizados. A pergunta que se impõe para a reflexão: É possível com instrumentos padronizados restritos a Língua Portuguesa e Matemática medir a aprendizagem de alunos tão diferentes? Diante de processos tão díspares talvez caiba a reflexão se a concepção de aprendizagem e de avaliação estão reduzidas ou, então, se a educação inclusiva está comprometida pois, tal conciliação não parece ser possível.

Borghi (2021) afirma que as avaliações externas

[...] são incompatíveis tanto com o direito à diferença – na medida em que induzem a padronização não há espaço para trabalhos diferenciados, atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem, aos alunos com necessidades especiais, etc; quanto com o direito à igualdade - como dizer que todos tem direito à uma educação de qualidade se a estratégia para a melhoria da qualidade é a competitividade que, em si, pressupõe um sistema educacional com oferta desigual? (BORGHI, 2021, p. 2753)

Ao priorizar a avaliação de desempenho e o alcance de metas, a educação inclusiva obrigatoriamente aparece em segundo plano, talvez reduzida a um cumprimento legal, já que a Constituição determina assim, ou ainda, compreendida a partir dos sentimentos de um bom ser humano como descreve Mantoan (2003)

A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las. (MANTOAN, 2003, p. 19)

A educação inclusiva é mais que tolerância e respeito, parte do princípio que todos os seres humanos são diferentes e podem aprender, é uma questão ética

[...] porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada. (MANTOAN, 2003, p. 20)

Assim, a educação inclusiva sob esta perspectiva não coaduna com um monitoramento, acompanhamento e metas estabelecidas externamente a serem atingidas por meio da utilização de instrumentos de avaliação padronizados, “não se restringe a instruir os alunos, a “dominá-los” a todo o custo”, pelo contrário, “traz um exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas” (MANTOAN, 2003, p. 9).

Outro aspecto relevante nesse módulo é que, as diferenças sociais são uma descrição constatada de uma sociedade que assim está formada, não trazendo apontamentos, análise ou reflexão sobre como diferenças e desigualdades se constituem na sociedade. Assim, as ações do diretor de escola partem e permanecem nessa sociedade, pois, cabe a escola ao oferecer igualmente a todos a possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências, cada um, a seu modo, de acordo com seu esforço e mérito irá conquistar seu espaço. Nessa perspectiva está a equidade, que Freitas (2011) traz para a reflexão afirmando que

[...] “oportunidade dada” a todos – em especial aos mais pobres -, os quais a agarram segundo o esforço que pretendam dispendar. Este é o limite do liberalismo. Ele não pode conviver com a noção de “igualdade” de resultados, já que atribui ao “esforço” um papel central na explicação do sucesso de um indivíduo – reminiscência do “dom” e ao mesmo tempo, base da justificativa para as desigualdades sociais. (FREITAS, 2011, p. 2)

A inclusão e equidade descritas nos objetivos do Curso para esse módulo, assumem uma perspectiva de adequação dentro dos processos de avaliação, ou seja, todos podem e devem atingir os resultados esperados conforme o desenvolvimento de trabalho pedagógico desenvolvido em cada escola, seguindo as matrizes de referência da SEDUC-SP, sendo o diretor de escola a liderança fundamental na condução de todo esse processo.

Cabe atentar para a reflexão mais ampla trazida por Freitas (2010) acerca da função da escola, expondo o papel da inclusão e da subordinação no contexto escolar e social.

Inclusão e subordinação são, portanto, faces de um mesmo processo. Há que discuti-las juntas. A inclusão só é autorizada sob sua forma complementar de subordinação – e para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e “adaptação” à forma escolar vigente. A simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classe se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional. Tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as “oportunidades” de inclusão oferecidas. (FREITAS, 2010, p. 91)

Desse modo, Freitas (2010, p. 94) afirma que “a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais”, ou seja, a função social da escola

atende a constituição e manutenção da sociedade capitalista, perspectiva esta não abordada no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola.

Módulo 2 – Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar

Esse módulo traz como conteúdo central aos cursistas a avaliação institucional, cujo processo deve fazer parte da escola, de modo que cada unidade elabore seu plano de melhoria.

Cabe lembrar que, conforme consta no Quadro 3 (página 81), um dos objetivos para esse módulo é: “construir um bom relacionamento com a comunidade escolar de forma a vivenciar o processo de gestão democrática e participativa”, assim sendo, a avaliação institucional, por esse objetivo, é perpassada pela gestão democrática.

A importância da avaliação institucional, seus princípios e finalidades são apresentados, entretanto, no Curso, há referência, por diversas vezes, que o detalhamento dos procedimentos e aprofundamento deve ser acessado no Percursos Formativos – autoavaliação institucional, disponível no Programa Aprendizagem em Rede. Ou seja, há uma outra formação continuada específica que os diretores de escola devem participar sobre esta temática.

Após um texto sobre a importância da avaliação institucional no item 2.2. A importância do processo, há um vídeo com duração em torno de um minuto, com uma intérprete de libras fazendo também a apresentação do texto, além da animação gráfica de palavras e a voz que lê cada uma das questões, apresentando os elementos principais da autoavaliação institucional. A versão impressa do vídeo segue abaixo.

A importância da autoavaliação institucional
Como está o desempenho dos estudantes, professores e funcionários na escola em que você atua?
A participação da comunidade tem sido satisfatória?
Como está o trabalho da equipe gestora?
Que ações demandam melhorias?
Que boas práticas devem ser compartilhadas?
Esses e muitos outros questionamentos precisam ser feitos periodicamente. As respostas a essas e muitas outras perguntas serão dadas pela autoavaliação institucional, com base na análise de informações quantitativas e qualitativas.
Informações sobre estudantes, professores, funcionários, comunidade escolar, estrutura organizacional, recursos materiais, práticas gestoras e pedagógicas, projetos desenvolvidos e resultados das avaliações educacionais.
Com isso, você e toda a comunidade escolar terão uma visão sobre o todo, o que permitirá refletir e tomar decisões em relação aos

processos e projetos desenvolvidos na instituição, assim como o impacto das ações na aprendizagem dos estudantes. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Cabe observar que a primeira pergunta trazida no vídeo diz respeito ao desempenho dos estudantes, ou seja, remete a analisar os resultados das avaliações internas e externas, cuja centralidade no processo de autoavaliação institucional pode ser identificada ao longo desta análise.

Após o vídeo há um texto reforçando a importância e as características, afirmando que “caso a autoavaliação institucional ainda não seja rotina na escola em que você atua, deverá ser a partir de agora”, e novamente impelindo para a realização do percurso formativo específico sobre esta temática. Assim sendo, fica evidente que o processo pormenorizado da autoavaliação institucional é abordado em formação específica.

A Resolução SE 56/2016 é retomada em vários tópicos, entre esses há citação na íntegra do item 2.4. Foco em qualidade e em resultados da referida legislação, no que diz respeito a capacidade do diretor de escola em conhecer os resultados das avaliações internas e externas como essência para atuar junto à comunidade, desde analisar os indicadores e resultados educacionais perpassando por mobilizar a comunidade, propor e implementar planos de melhoria em conjunto com nos espaços colegiados até “dar transparência aos resultados de avaliação da escola a toda a comunidade escolar” (SÃO PAULO, 2016). Ou seja, todo o processo de autoavaliação institucional obrigatoriamente é sustentado pelos resultados e indicadores que a escola apresenta, uma vez que é posto na Resolução SE 56/2016, a qual é enfatizada no Curso, sendo constatada na figura seguinte.

Figura 7 – Módulo 2 – 2.2. A importância do processo – Integração do ambiente escolar

Integração no ambiente escolar

Para conseguir fazer da escola um espaço de colaboração, aprendizagem, qualidade, excelência e equidade para todos, é fundamental conhecer bem esse local e a comunidade que dele faz parte. A autoavaliação institucional é uma referência que auxiliará o diretor de escola a desvelar as ações significativas presentes no cotidiano escolar, tão importante para a integração da comunidade e a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Clique no item a seguir e leia um caso para entender como esse processo é importante para a integração no ambiente escolar.



O caso da turma Z

A Resolução SE 56/16 nos lembra disso, quando lista o foco na qualidade e nos resultados. Reveja:

2.4. Foco em qualidade e em resultados

O exercício profissional do Diretor deve assegurar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e as aprendizagens previstas no Currículo do Estado de São Paulo, considerando os indicadores e resultados de diferentes modalidades e processos de avaliação.

Capacidade de:

Analisar os indicadores e resultados educacionais (considerando diferentes dimensões e âmbitos local, estadual e nacional) tendo em vista desenvolver ações para a melhoria das aprendizagens dos estudantes.	Orientar a gestão pedagógica da escola com base nos resultados das avaliações.	Mobilizar a comunidade escolar para a análise dos resultados e para prática de ações focadas na melhoria constante da qualidade do ensino.	Propor e implementar processos e instrumentos de monitoramento e acompanhamento de ações e de resultados da escola.
Buscar propor e implementar com a equipe escolar soluções e melhorias nos processos pedagógicos, administrativos, de gestão de pessoas e equipes e de engajamento e trabalho com a comunidade, visando à implementação da proposta pedagógica, alcance e superação das metas da escola.	Promover espaços coletivos de reflexão sobre os resultados obtidos pela escola e dos planos a serem implementados e promover o (re)planejamento de intervenções necessárias.	Coordenar os processos e etapas da avaliação institucional.	Dar transparência aos resultados de avaliação da escola a toda a comunidade escolar.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

As duas figuras que se seguem trazem as características principais da autoavaliação institucional, o que deve contemplar enquanto documento e as categorias possíveis de análise conforme estabelecido na formação específica nomeada Percurso formativo – autoavaliação institucional.

Figura 8 - Módulo 2 – 2.3. Etapas de planejamento da autoavaliação institucional – Planejamento

Nessa linha de raciocínio, é preciso garantir que o planejamento da autoavaliação institucional esteja conectado à proposta pedagógica da escola. É importante que o grupo de trabalho também acesse as informações que constam nesse documento no momento de planejar o processo da autoavaliação institucional.

O planejamento do processo de autoavaliação institucional deve contemplar:

- objetivos.
- premissas metodológicas e os requisitos para a realização da autoavaliação.
- ações e os respectivos prazos e responsáveis.
- segmentos a serem engajados no processo, em que momentos e de que forma.
- estabelecer parcerias dentro e fora da comunidade escolar, com base em responsabilidades e valores compartilhados, para apoiar as ações da escola.
- instrumentos para o registro do processo.
- produtos esperados do processo (relatórios etc.).
- formas de divulgar os resultados às várias partes interessadas.

Para que a autoavaliação institucional ocorra seguindo princípios da gestão democrática e participativa, é imprescindível que todos os atores escolares se engajem e construam, com base nas discussões e reflexões da comunidade escolar, os instrumentos que serão utilizados no processo avaliativo. Todas as dimensões de gestão da escola devem ser consideradas para, dessa forma, promover a melhoria da qualidade de todos os processos.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O texto desta figura traz os elementos principais que devem ser contemplados no processo de autoavaliação institucional. Já a figura seguinte contempla as categorias de análise e o que cada uma delas pode contribuir para todo o processo.

Figura 9 - Módulo 2 - 2.3. Etapas de planejamento da autoavaliação institucional - O que e como avaliar



Exemplos de categorias de análise

- Relação escola-comunidade.
- Relação escola-sistema educacional.
- Relações internas da escola.
- Qualidade (nível de satisfação) do trabalho pedagógico.
- Qualidade (nível de satisfação) dos serviços prestados pela escola.
- Qualidade (nível de satisfação) da gestão escolar.

Fonte: Percorso formativo – Autoavaliação institucional.



O que as categorias de análise devem contemplar

- Dados estatísticos: sobre a população escolar, a aprovação, as reprovações, o abandono, as matrículas, a distorção idade-série e a situação socioeconômica da comunidade.
- Clima organizacional: o tipo de gestão, a organização da escola, as relações humanas e o envolvimento da equipe pedagógica, dos professores, dos estudantes, dos funcionários e da comunidade escolar.
- Rendimento escolar: as informações sobre os resultados das avaliações internas e os indicadores nacionais, estaduais, entre outros.
- Execução da proposta pedagógica: os processos de ensino e aprendizagem, a implementação do currículo, o acompanhamento e a formação dos professores, entre outros.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

É possível constatar que os aspectos quantitativos com relação aos dados estatísticos aprovação, reprovação, abandono e os resultados das avaliações internas e externas tem grande relevância enquanto categorias de análise. Embora no vídeo e no texto que antecederam a esses sejam destacados que aspectos qualitativos também fazem parte da autoavaliação institucional, é possível acompanhar, ao longo do módulo, a ênfase dada a esses resultados, os quais devem nortear as ações pedagógicas, bem como a mobilização da comunidade de modo alcançar e superar as metas. Explicitamente está “não fazer leituras superficiais ou equivocadas nem confiar cegamente no que os quadros estatísticos apresentam. É a análise contextual e a relação com outras informações que revelarão causas e efeitos e darão sentido aos números”, porém, em nenhum momento nessa análise contextual o Curso traz a possibilidade de reflexão dos desafios impostos pela própria rede estadual de ensino

paulista, como por exemplo, escolas em cidades tão diferentes, da metrópole, da favela, da única escola da cidade, as quais se inserem em comunidades com características distintas, contudo, a todas estas cabem ao diretor de escola “conhecer e compreender as fragilidades e potencialidades da realidade escolar”, atingindo o objetivo proposto para esse módulo. Em qual medida a SEDUC-SP favorece o atendimento com equidade para realidades tão distintas? Não são abordados aspectos nessa perspectiva, porém, para todas as escolas, cabe ao diretor fomentar a participação da comunidade.

Nesse sentido, os espaços coletivos devem ser conduzidos pelo diretor de escola de maneira que a discussão priorize analisar e propor ações diante dos resultados da autoavaliação institucional, em um movimento constante de planejamento e replanejamento.

A autoavaliação institucional assim descrita está intimamente ligada a avaliação de desempenho nas provas padronizadas e as suas matrizes de referência que, segundo Freitas (2014, p. 1085) reforçam um caráter “conteudista” que deixa “de fora importantes dimensões da formação humana”. Não se trata de oposição à avaliação, mas, de observar uma outra possibilidade, reconhecida por diversos autores (BERTAGNA et al., 2020; FREITAS, 2005; SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016) como avaliação institucional participativa a qual

[...] se caracteriza como prática agregadora de atores sociais que se organizam para fazer valer uma qualidade mais abrangente e alinhada com os direitos das crianças e jovens para terem acesso a um conjunto de saberes e conhecimentos que não se esgotam nos exames estandardizados, mas que favoreçam a formação humana. (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p. 177)

Na avaliação institucional participativa é a construção coletiva que acontece no interior da escola que dá legitimidade aos indicadores, assim é “um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola” (FREITAS, 2005, p. 922).

Para além disso, a matriz de referência proposta pelos autores se sustenta na formação humana objetivando as áreas político-social, ética, afetiva, corporal, cognitiva, artística e cultural (BERTAGNA et al., 2020), não se restringindo a componentes curriculares específicos de leitura, escrita e cálculo e, impelindo obrigatoriamente para outros instrumentos de modo a avaliar cada uma das áreas.

Ao longo desse módulo e dos demais vai sendo possível identificar que os resultados das avaliações de desempenho exercem sobre a gestão da escola e sobre a comunidade escolar uma centralidade da qual emanam todas as ações, evidenciando as características do gerencialismo a partir da intensificação dos processos de avaliação como norteadora de todo o processo educativo.

O envolvimento de todos, partindo da liderança exercida pelo diretor, o qual deve “ser um estudioso das questões educacionais” é enfatizado literalmente. As etapas da autoavaliação institucional: “grupo de trabalho”, “planejamento”, “o que e como avaliar”, “análise dos resultados” e “relatório final” explicitam prescritivamente como deve ser a atuação do diretor de escola tendo como princípio a gestão democrática. Segue abaixo o texto acerca da constituição do grupo de trabalho, podendo ser observado as prescrições que cabem ao diretor de escola durante todo o processo.

2.3. Etapas da autoavaliação institucional

Grupo de trabalho

Fazer a **autoavaliação institucional** é uma tarefa de grande responsabilidade e, por isso, **não pode ser realizada de maneira solitária ou centralizada**. Se um dos objetivos do processo é dar voz à comunidade escolar, essas vozes precisam estar presentes desde o início, sob sua coordenação e liderança. Como **diretor de escola, sua primeira ação será organizar um grupo de trabalho (GT)** para atuar no processo, **abrindo espaço para representantes de toda a comunidade escolar**.

O grupo também pode contar com a participação dos colegiados, como Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola e Grêmio Estudantil. Quanto maior o envolvimento de pessoas de diferentes segmentos da escola, mais diversificadas e completas serão as informações diagnosticadas. Não só a composição, mas também a atuação desse grupo, conforme orientação do Percorso formativo – Autoavaliação institucional, deverá seguir princípios da **gestão democrática e participativa e exigirá de você uma atuação de liderança**.

Condições básicas para garantir a eficiência do grupo

1. Adesão voluntária do pretendente.
2. **Disponibilidade e flexibilidade de tempo.**
3. Capacidade de articulação com as pessoas do segmento que representará.

Para não correr o risco de tornar-se um mero processo burocrático e perder relevância na rotina da escola, é importante ficar atento aos **fundamentos da gestão democrática e participativa**, que considera as **relações que a escola estabelece com a sociedade, valoriza a diversidade individual, social e cultural** e permite, assim, a **participação dos colegiados, estudantes, educadores e demais representantes da comunidade escolar**. A interação entre os membros da comunidade escolar é uma das condições para que as ações institucionais e pedagógicas façam sentido para todos.

Segundo a Resolução SE 56/2016, para que a **gestão democrática e participativa ocorra de forma efetiva no ambiente escolar, é preciso ter algumas atitudes.**

- Liderar a criação de rede de comunicação interna e externa de interação e colaboração para o fortalecimento do clima escolar e das ações educacionais.
- Compreender representações sociais sobre diversidade, gênero e etnia na comunidade escolar e considerá-las nas ações da escola.
- **Organizar, articular e consolidar o funcionamento dos colegiados.**
- Mobilizar, organizar e gerenciar na escola a rede protetiva e de justiça restaurativa para a garantia de direitos e deveres de todos.
- Compreender as possibilidades e estimular o uso pedagógico de espaços da comunidade e do entorno.
- Estabelecer parcerias dentro e fora da comunidade escolar, com base em responsabilidades e valores compartilhados, para apoiar as ações da escola.

Para exercitar todas essas capacidades, você precisa, antes de tudo, **ser um estudioso das questões educacionais** e atualizar-se constantemente. É necessário **buscar informações sobre direitos humanos, diversidade de gênero e etnia, formação de rede protetiva, estabelecimento de parcerias e mobilização para efetivar a participação da comunidade.** É importante, também, conhecer de perto os colegiados presentes na escola, o perfil da comunidade e o clima escolar. Vale ressaltar que esses assuntos serão abordados ao longo dos módulos deste curso, e não se esgotam aqui. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018, grifo nosso).

Para esta análise foram trazidos grifos no texto acima, os quais destacam a prescrição de ações que cabe ao diretor de escola desencadear no processo de autoavaliação institucional, além de mostrar as características da gestão democrática compreendidas nas etapas. Cabe observar que a participação é enfatizada com representação de todos os membros da comunidade, a disponibilidade de tempo para as construções coletivas, o funcionamento dos órgãos colegiados de forma consolidada, são aspectos fundamentais para todo o processo. Entretanto, a tomada de decisão após a elaboração desse diagnóstico deve contemplar a execução de plano de melhorias que evidenciem resultados de acordo com as metas estabelecidas externamente.

Considerando as características do gerencialismo e da gestão democrática, Souza (2021) compreende que

A gestão democrática, nesses moldes, está ancorada em um ordenamento legal e político cada vez menos pautado na participação e colegialidade, e cada vez mais na liderança e unipessoalidade. [...] Vê-se, nesse contexto, uma centralização política e estratégica e uma desconcentração que muitos tomam por descentralização, mas que se configura, a nosso ver, como certo engodo. Na sua maioria, a

descentralização vista sob o viés do gerencialismo, refere-se a uma delegação de responsabilidades, noutros casos, a uma descentralização dos órgãos intermediários do poder central, remetendo para as escolas algumas *autonomias* de execução, alguma margem de manobra social, mas condicionada e fortemente estruturada. (SOUZA, 2021, p. 47–48 grifo do autor)

Figura 10 - Módulo 2 - 2.3. Etapas da autoavaliação institucional

2.3. Etapas da autoavaliação institucional

Grupo de trabalho

A gestão democrática e participativa na prática

Diretor de escola, sua responsabilidade é grande e, muitas vezes, a tendência de centralizar tudo é tentadora. Além disso, o processo pode parecer demorado, exige método e muita disposição para o diálogo. Mas é notório que quando a gestão escolar está embasada nos princípios da gestão democrática e participativa, os vários segmentos da comunidade colaboram, tornando-se corresponsáveis em todas as ações promovidas pela escola. A implementação de um modelo democrático e participativo de gestão requer mudança de cultura, de comportamento e, principalmente, das ações exigidas para colocar em prática esse tipo de organização.

Pensando no “caso da turma Z”, apresentado na Lição 2, lembre-se que se a nova diretora tivesse adotado uma atitude centralizadora e solitária em relação à formação de turmas, possivelmente incorreria no equívoco de reviver a “turma Z” na escola, o que seria um retrocesso pedagógico. Ao olhar o registro dos indicadores da escola, a diretora pode compreender o percurso pedagógico, bem como o contexto histórico e social da escola, identificar fragilidades e potencialidades e dar continuidade ao processo de melhoria da escola. Muitas vezes, o que não se pratica em uma escola pode ser algo que nem sempre está explícito, embora já tenha sido incorporado a sua cultura. Por isso, é importante conhecer a história que leva um lugar a ser o que ele é na atualidade.

Agora é com você!

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A avaliação institucional é um processo cuja participação de todos os atores da escola é esperada a partir da atuação de liderança conduzida pelo diretor, o qual deve “atualizar-se constantemente” e mobilizar a comunidade. A gestão democrática enquanto princípio que garante a participação é enfatizada no texto acima, seja por argumentos legais, seja pela necessidade da escola contemporânea com as suas múltiplas especificidades, de modo que as ações implementadas sejam de responsabilidade compartilhada por aqueles envolvidos no processo educativo e, consequentemente também, na autoavaliação institucional. É explícito que o diretor de escola não irá realizar esta ação de forma solitária, que precisa e deve ter a participação de todos, os quais serão corresponsáveis pelas ações desencadeadas na escola.

O diretor de escola enquanto aquele que lidera, organiza, articula, mobiliza e consolida o funcionamento dos órgãos colegiados, que de fato implementa a gestão democrática, deve ter ou desenvolver habilidades pessoais e profissionais suficientes para trazer os resultados esperados e atingir as metas definidas.

Parece ser um fardo imenso sobre os ombros do diretor de escola... O responsável único com competência pela gestão democrática seria então o diretor? Esta compreensão se mostra divergente do conceito de gestão democrática apresentada por Souza (2009)

A gestão democrática é [...] 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. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125–126)

Assim sendo, nessa concepção de gestão democrática há uma partilha de todo o processo da gestão com os envolvidos, desde a identificação dos problemas até a tomada de decisões entre todos que atuam na escola, mas para além disso, sobre a escola, ou seja, não se trata apenas da gestão escolar, mas, também da gestão educacional, enquanto sistema de ensino que respeita a construção coletiva no processo de tomada de decisão.

Na perspectiva de Lima (2014) a gestão democrática se fundamenta em três aspectos: a eleição de diretores, a existência de órgãos colegiados e a participação nas decisões. Ao considerar tais aspectos no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola identifica-se que o primeiro aspecto destacado pelo autor não faz parte da rede, uma vez que o provimento do cargo de diretor é decorrente de concurso público. O segundo, os órgãos colegiados, esses estão estabelecidos, entretanto, quando se trata da participação nas decisões esta deve vislumbrar sempre as metas estabelecidas externamente, havendo prescrições para a atuação do diretor na condução de todo o processo, além de tal participação obrigatoriamente deva garantir a melhoria de desempenho dos alunos.

A ênfase dada no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola centraliza e sobrepõe a liderança do diretor para o desenvolvimento da gestão democrática na escola de modo a atingir os resultados determinados pela SEDUC-SP, conforme as diretrizes já estabelecidas.

Além do grupo de trabalho, são descritos os tópicos “planejamento”, “o que e como avaliar” que, nesse item incluem as dimensões da gestão escolar: gestão pedagógica, gestão de pessoas e equipes, gestão de processos e administrativa, com base na Resolução SE 56/2016. No texto a seguir, são apresentados excertos do tópico 2.3. “Etapas da autoavaliação institucional – O que e como avaliar” que evidenciam como deve ser a atuação do diretor de escola em cada uma das dimensões da gestão:

Gestão Pedagógica é a dimensão responsável pela qualidade do ensino e pelos resultados de aprendizagem. Exige do diretor de escola conhecimentos sobre Educação, para que assegure que os estudantes aprendam aquilo que é proposto no currículo (no caso, o do Estado de São Paulo), garantindo o direito deles à aprendizagem. Isso demanda uma prática reflexiva sobre as atividades da escola, pois ele deverá liderar a elaboração, a implementação, a avaliação e o redirecionamento de planos e ações em conformidade com os princípios, as diretrizes e as normas educacionais da Secretaria da Educação e com a proposta pedagógica nos diferentes níveis, áreas e componentes curriculares.

[...]

Gestão de pessoas e equipes

[...]

Portanto, para o diretor de escola liderar o comprometimento e o desenvolvimento profissional de toda a comunidade escolar, terá de saber mobilizar as pessoas em um trabalho que se concentre em objetivos, metas e ações para alcançar os resultados esperados.

[...]

Na perspectiva do serviço público, cabe também ao diretor de escola coordenar a avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional, promovendo, elaborando e implementando o plano de formação em serviço, em busca do aperfeiçoamento profissional de toda a equipe.

Gestão de processos administrativos

[...]

Para que o diretor de escola tenha condições de garantir a gestão dos processos administrativos, ele necessita:

- assegurar a regularidade do funcionamento da escola;
- acompanhar e monitorar a documentação e os registros dos processo de vida funcional e escolar;
- expedir documentos, respeitando prazos e fluxos;
- coordenar a elaboração, homologação e revisão do regimento escolar em consonância com a Proposta Pedagógica;

- conhecer as normas e a legislação sobre uso de recursos financeiros oriundos dos cofres públicos, bem como as formas legais de captação e utilização de recursos próprios;
- gerenciar o patrimônio material e o espaço físico. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018).

Há um grifo em “assegurar a regularidade do funcionamento da escola”, sendo um *hiperlink* que traz uma nota explicativa que no ano de 2020, em razão da pandemia de Covid-19, foram utilizados recursos diversos, em especial tecnológicos, com o apoio da SEDUC-SP, para garantir o processo educativo dos estudantes. Todos os outros grifos são de autoria desta análise, de modo a destacar o papel de liderança do diretor de escola, trazendo perguntas para a reflexão: esta dinâmica de atuação do diretor de escola está semelhante a um gerente frente aos muitos executores de tarefas? Ou esta dinâmica evidencia a necessidade de profissionalização do diretor de escola de modo que o imprevisto e o amadorismo não tomem conta da gestão? Em quais fundamentos se assenta esta profissionalização? Ou ainda que a gestão democrática é sempre algo passível de controle e que depende da atuação intensa do diretor de escola nas diferentes dimensões da gestão?

Se temos por base o conceito de gestão democrática descrito por Souza (2009) a resposta a tais se aproximam muito mais ao gerencialismo, pois, a participação se mostra muito mais como “estratégia de gestão” que dá “ênfase na autonomia escolar como uma maneira de responsabilização” (BERTAGNA; MELLO, 2020, p. 291) e, o sucesso ou fracasso faz parte do mérito ou demérito organizado pelo diretor de escola e todos os envolvidos. A autonomia se move, segundo Adrião (2006, p. 68), para a “responsabilização das unidades escolares, enquanto produtoras das mazelas do ensino fundamental e, como tais, responsáveis primeiras pela correção dessas mazelas”.

Nesse sentido, é possível identificar que as estratégias de gestão se aproximam daquelas defendidas por Mello (1994), na década de 1990, das escolas eficazes, cujos elementos característicos a autora elenca:

- [...] 1) presença de liderança; 2) expectativas em relação ao rendimento do aluno; 3) tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; 4) natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; 5) distribuição do tempo; 6) tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; 7) estratégia de capacitação de professores; 8) relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e 9) apoio e participação dos pais. (MELLO, 1994, p. 15)

Ao longo do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, cada um desses elementos do “movimento escolas eficazes” vão se evidenciando fortemente, sendo que a liderança do diretor de escola é o aspecto central, decorrendo desse todos os outros, inclusive prescrevendo como mecanismo para a implementação da participação da comunidade.

Os elementos característicos do gerencialismo aparecem em um crescente, distanciando da concepção de gestão democrática entendida por Paro (2006), a qual se direciona em sentido oposto a esse, pois, descreve que

[...] para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Mas, é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, *contra* o diretor, mas a *favor* da promoção da racionalidade interna e externa da escola. (PARO, 2006, p. 160)

Entre as características da escola crítica de administração escolar, a gestão democrática (PARO, 2000, 2006) pauta-se pela centralidade das decisões tomadas pelo coletivo em favor da escola

[...] *também* o diretor deve estar vivamente interessado na transformação da gestão escolar, interesse que, ademais, deve envolver o maior número de pessoas, na busca de alternativas colegiadas de administração da escola, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela se beneficiam. (PARO, 2006, p. 166 grifo do autor)

Observa-se nessa concepção que a atuação do diretor de escola é impulsionada para a transformação em conjunto com todos, enquanto que, com as características do gerencialismo na gestão escolar, a atuação do diretor busca a implementação de um plano de melhorias cujos resultados sejam identificáveis nas avaliações internas e externas, as quais priorizam Língua Portuguesa e Matemática.

Entre as etapas da autoavaliação institucional, seguindo cada uma das dimensões: pedagógica, de pessoas e equipes e de processos e administrativa, é

sugerido um instrumento de acompanhamento, o qual traria questões para cada membro da escola sobre a mesma temática e, as respostas subsidiariam o plano de melhoria. No texto da figura seguinte exemplifica podendo os elementos constituintes do instrumento.

Figura 11 – Módulo 2 - 2.3. Etapas da Autoavaliação Institucional
O que e como avaliar

Definindo o escopo da avaliação institucional

Vejam, a seguir, um possível encaminhamento para a definição do escopo da autoavaliação institucional. Para cada dimensão da gestão (pedagógica, de processos administrativos e de pessoas e equipes), defina algumas questões que podem revelar aspectos de uma determinada realidade a serem qualificados. Veja a seguir um exemplo de instrumento que consta no [Percorso formativo – Autoavaliação institucional](#).

Dimensão: Gestão Pedagógica			
Categoria: Planejamento de ações pedagógicas			
Aspecto avaliado: utilização da Sala de Leitura			
Questão para estudantes	Questão para pais/responsáveis	Questão para professores	Questão para gestão
Seu professor promove aulas na Sala de Leitura?	A escola de seu filho tem Sala de Leitura?	Com que frequência você planeja aulas que utilizam os recursos da Sala de Leitura?	Há registros de planejamento e/ou utilização da Sala de Leitura?
Com que frequência a Sala de Leitura é utilizada por você e sua turma?	Seu filho leva livros para leitura em casa indicados pelo professor?	Você recomenda leitura de livros paradidáticos encontrados na Sala de Leitura?	A Sala de Leitura possui registro de empréstimos de livros paradidáticos e/ou a utilização deles durante as aulas?

Cabe ressaltar que o aspecto avaliado – a utilização da Sala de Leitura – torna-se um indicador de qualidade, pois a sua qualificação por meio das respostas sinaliza como anda essa questão e permite pensar em ações para aprimorar os aspectos que apresentam fragilidades em relação a este espaço físico na escola.

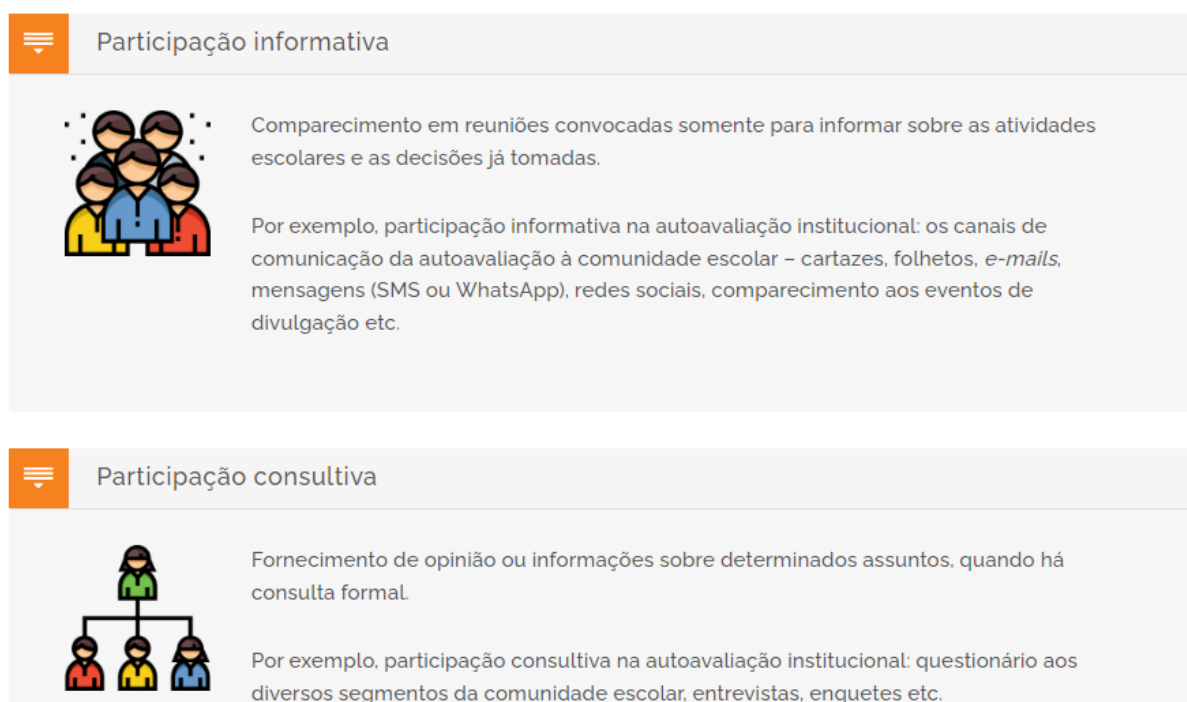
É possível criar alternativas de respostas para as questões (sim e não; às vezes e nunca; toda semana, uma vez a cada 15 dias, uma vez por bimestre, nunca) e usar [ferramentas tecnológicas](#) para produzir esse instrumento. Tanto as alternativas de respostas às questões quanto a tecnologia facilitam a organização e a apresentação das informações, assunto que trataremos no campo a seguir.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Novamente é retomado o Percorso formativo – Autoavaliação institucional, reforçando que o diretor de escola também deve realizar esta formação.

A participação da comunidade no processo de avaliação institucional é descrita no Curso sob as seguintes perspectivas: informativa, consultiva, educativa, avaliativa e decisória. Ao diretor cabe mobilizar a todos, porém, ter clareza que será impossível que todos se engajem igualmente nas várias etapas do processo e, assim, cada um contribui dentro de suas possibilidades. Nas figuras abaixo é possível constatar como seria a participação em cada uma das perspectivas.

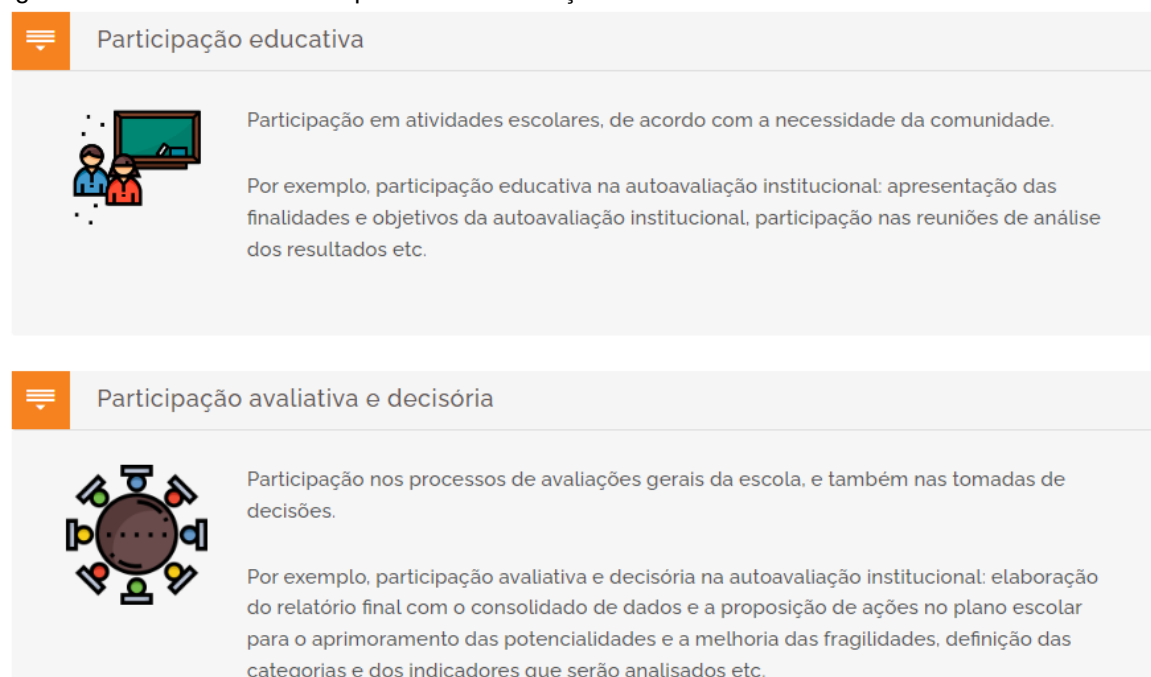
Figura 12 - Módulo 2 - 2.3. Etapas da Autoavaliação Institucional



Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A figura acima traz o conceito da participação informativa e consultiva e um exemplo para cada uma delas. Na figura seguinte, trata-se da participação educativa e da avaliativa e decisória.

Figura 13 - Módulo 2 - 2.3. Etapas da autoavaliação institucional



Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A partir do texto apresentado nas figuras, qualquer possibilidade de participação é importante durante o processo de autoavaliação institucional e na participação avaliativa e decisória a sugestão dada diz a respeito à construção do plano de melhoria diante das fragilidades identificadas, trazendo as respectivas ações.

Sob esta perspectiva é que autores apontam o direcionamento da participação e o esvaziamento da gestão democrática, uma vez que seguem “orientações práticas com vistas a resultados, em detrimento da participação da comunidade no debate sobre finalidades e concepções de educação escolar” (JACOMINI et al., 2022, p. 117).

Entretanto, no item 2.3. Etapas da autoavaliação institucional – Análise dos resultados, há orientação para assistir um vídeo, de quase 2 minutos, apresentando “os resultados alcançados pela E.E. Antonio Kassawara Katutok a partir da experiência de participação da comunidade no processo de autoavaliação”. Segue a versão impressa do vídeo, com as devidas identificações dos participantes:

Toni Márcio Celestino Silva (pai de aluno): O meu filho, além de eu ter observado a melhora dele na parte disciplinar, na parte das matérias, eu vejo uma evolução muito grande como cidadão. Está sendo formada a parte humana dele também. Eu acredito que isso seja consequência dos métodos aplicados aqui na escola.

Giovana Cervantes Penha (professora coordenadora): É uma escola colaborativa e solidária.

Uma mulher: É uma escola protagonista.

Outra mulher: É uma escola motivadora.

Neila Cristina Bianchini (professora de Língua Portuguesa): É uma escola desafiadora.

Um aluno: É uma escola humana.

Toni Márcio Celestino Silva (pai de aluno): É uma escola formadora.

Neila Cristina Bianchini (professora de Língua Portuguesa): É uma escola bastante movimentada. Onde o que está nesse movimento e nesse trânsito é o saber, o conhecimento, a busca por ele...

João Henrique de Souza (aluno integrante do Grêmio 2015): E participando da escola, das reuniões e de tudo mais que a escola disponibiliza, eu tenho hoje uma facilidade em apresentação de trabalho. A gente vai apresentar trabalhos pra outras cidades, a gente vai apresentar nossos projetos pra outras cidades.

Jovania Bassia da Silva (mãe de aluno): A minha filha é uma criança muito tímida. Sempre foi, desde pequena. Apesar dela sempre ter notas boas, mas a questão do desenvolvimento pessoal dela em estar colocando suas ideias, o trabalho em grupo, está se relacionando melhor...

Matheus Augusto Ribeiro (aluno integrante do Grêmio 2016): Eu tinha um grande problema com a fala, com a oralidade. Hoje em dia eu falo muito melhor que antigamente.

Neila Cristina Bianchini (professora de Língua Portuguesa): Nós temos que ouvir. Se eu não ouvir os alunos, os professores, eu não sei como eles estão.

Matheus Augusto Ribeiro (aluno integrante do Grêmio 2016): Melhorou o meu diálogo. Hoje eu tenho amizades com mais pessoas. Eu consigo interagir no meio da sociedade. Então isso pra mim foi excelente. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Pelo breve relato de cada um no vídeo, sem aprofundamento, sem nenhum detalhe ou descrição geral de como aconteceu o processo de autoavaliação institucional, falas curtas e superficiais de pais, alunos, professores indicam que a participação nessa escola está contribuindo para a formação humana. A afirmação que antecede ao vídeo e o conteúdo desse aparecem de forma, ao menos, descontinuada, contribuindo pouco para exemplificar como se deu o processo de autoavaliação institucional.

Dando continuidade ao conteúdo ao diretor de escola cabe retomar os registros das avaliações dos anos anteriores, implementar ações anuais e, em conjunto com a comunidade, avançar nos resultados que a escola tem apresentado até o momento. Todo esse processo é marcado por procedimentos semelhantes a avaliação e monitoramento realizados em empresas, de modo que palavras e processos comuns a técnicas gerenciais do ambiente corporativo são trazidos para o ambiente escolar, tais como os pequenos vídeos (em torno de um a três minutos cada um deles) que instruem a realizar *Brainstorming*, Espinha de Peixe e Causa Raiz, os quais irão contribuir para a construção do plano de melhoria.

O relatório final deve contemplar a descrição de todas as etapas do processo, o plano de melhoria apontando as fragilidades/pontos críticos e propostas para minimizar os pontos críticos de cada uma das dimensões (pedagógica, de pessoas e equipes processos e administrativa) deve ser produzido de modo que, durante o ano, haja monitoramento das ações elencadas.

A atividade 1, no item 2.6 – pesquisa, trata-se de uma pesquisa para que a SEDUC-SP tenha informações a respeito da avaliação institucional da escola, cujas questões apontam para a existência desse documento de anos anteriores, arquivados na escola e se houve monitoramento das ações implementadas no plano de melhoria.

Neste sentido, é possível identificar claramente que, nesse módulo, as técnicas implementadas são decorrentes de práticas gerencialistas, advindas do setor privado para a área educacional. A identificação dos problemas, a proposição de ações, o acompanhamento destas, a retomada no ano seguinte, a responsabilidade exclusiva

da escola e de seus membros sobre a solução, a ênfase no diretor de escola enquanto líder desse processo.

A contradição posta nesse processo diz respeito a gestão democrática, uma vez que o envolvimento de todos, contemplando pais, alunos, professores, funcionários, é descrita como possibilidade a ser desenvolvida em vários níveis de participação, desde informativa até a avaliativa e decisória. A condição ideal é o envolvimento do maior número de pessoas no processo avaliativo e decisório, pois, as mudanças de fato se dão nesse momento, ou seja, na possibilidade de pensar juntos, de discutir e criar soluções no grupo com representação de todos, nessa etapa e esse é o grande desafio! Há a descrição de possibilidades de participação, sem qualquer ênfase para a etapa decisória do processo e, nessa etapa, há primazia na busca por resultados.

Ao atentar para o título do módulo que traz “conhecer para intervir e transformar”, esta intervenção e a transformação estão postas na direção dos índices que devem ser melhorados, as metas devem ser atingidas e cabe a todos conhecer a realidade atual, suas potencialidades e suas fragilidades, de modo a implementar ações em busca da melhoria de resultados. Sob esta perspectiva, a participação se torna “recurso gerencial para solucionar determinados problemas” (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018, p. 161).

Uma possibilidade que poderia ir além do que está posto seria analisar a definição do que se quer atingir no grupo construído na escola com a participação de todos os seus atores e, desse modo, poder repensar se de fato, metas estabelecidas externamente fazem sentido para esta comunidade, se há outras metas a serem estabelecidas, se há reivindicações que extrapolam as possibilidades de ações no âmbito da escola e devem ser encaminhadas para outras instâncias, cujo poder de ação dependem de políticas públicas mais amplas. Esse cenário não é abordado no módulo, porém, ao fazer cumprir o princípio legal da gestão democrática, ao explicitar que o diretor de escola deve ser um estudioso das questões educacionais, possibilidades podem ser abertas nessa direção.

A análise desta pesquisa centra-se no conteúdo e objetivos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, ou seja, naquilo que está dito e proposto, porém, a implementação desse no cotidiano de cada escola pode acontecer com possibilidades múltiplas, as quais não cabem aqui, porém não devem

ser desconsideradas ou negadas. Vargas e Junquillo (2013), a partir das ideias de Michel Certeau, afirmam que “leis hegemônicas podem ser subvertidas sem ser rejeitadas ou modificadas diretamente, ou seja, há formas de se escapar do poder sem abandoná-lo totalmente” (VARGAS; JUNQUILHO, 2013, p. 184).

A gestão democrática posta na Constituição Federal e na LDB n.º 9.394/96 enquanto princípio é de fato norteador jurídico importante, pois, como afirma Adrião e Camargo (2002, p. 65) “os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental [...], tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam”. Na mesma direção seguem a Resolução SE 56/2016 e, conseqüentemente, o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, numa tentativa de conciliar aspectos antagônicos, uma vez que o gerencialismo tem foco em resultados estabelecidos externamente a escola e a gestão democrática têm por base a definição de prioridades elencadas por seus participantes, a tomada de decisão a partir de prioridades definidas por todos os envolvidos.

Pela análise de Jacomini, Perrella, Alencar e Stoco (2022) não se trata de consenso de conceitos díspares, mas,

[...] parece haver uma sagaz apropriação da releitura de termos como democracia, participação, autonomia, gestão e direito à educação, distantes de seus significados históricos no contexto de luta por direitos, conferindo novo sentido de forma a, pretensamente, legitimar a política de gestão do controle que, em grande medida, torna-se o eixo articulador de ações para a garantia da gestão para resultados. (JACOMINI et al., 2022, p. 131)

Assim, o nome gestão democrática não é abandonado ou excluído, faz parte das determinações legais, do conteúdo e objetivo descrito para esse módulo, entretanto, as ações a serem desencadeadas pelo diretor de escola, junto à comunidade, as quais são descritas como gestão democrática e participativa, tem seus objetivos fundamentais pautados na gestão de resultados, ou seja, revelam que as práticas gerencialistas devem conduzir a gestão da escola.

Módulo 3 – Planejamento e organização escolar

Esse módulo traz a importância do processo de planejamento para elaboração de plano de melhoria, considerando o Plano de Gestão e a Proposta Pedagógica. Entre os objetivos explícitos no quadro 4 (página 82), destaco dois deles:

Definir os desafios que demandam ações, os resultados pretendidos, os métodos para promovê-los e o dimensionamento de tempo, os recursos e as responsabilidades a serem assumidos pelos envolvidos. Definir as linhas e os instrumentos de monitoramento e acompanhamento do cumprimento do currículo e das ações constantes no Plano de Gestão, que deverão apresentar total consonância com os princípios contidos na Proposta Pedagógica, e, se necessário, realizar intervenções junto ao corpo docente para a correção de rumos. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Para tanto, é iniciado com três tópicos: “o que é planejamento”, “planejamento escolar” e “planejamento estratégico”, nos quais cada um traz um texto explicativo, havendo um vídeo inicial, com cerca de dois minutos, sobre a importância do planejamento na vida e na escola. No item planejamento escolar, dois autores embasam o tópico “lição”: Heloísa Lück, com o livro Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão, além de José Carlos Libâneo, com o livro “Organização e gestão da escola: teoria e prática”.

Figura 14 - Módulo 3 - 3.2. Definindo o Planejamento - Planejamento escolar

Condições do planejamento

Será que você já passou pela experiência de, depois de realizar as ações planejadas, observar a realidade da escola voltar ao patamar anterior? O que fazer para que esse tipo de situação não se repita?

O diretor de escola precisa ter uma visão de futuro para orientar suas ações. É isso que permite a **continuidade** do trabalho, apesar das dificuldades que possam surgir. Com relação a essa condição do planejamento, o pesquisador José Carlos Libâneo² afirma:

” Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados.

Outra importante condição para o planejamento é a participação, ou seja, o compromisso de todos os envolvidos. Em sua fase inicial, é importante que haja discussão coletiva sobre os problemas que se quer superar – como você já deve ter feito durante a autoavaliação institucional, certo? Essa é uma das estratégias para evitar resistências e implica formas de gestão mais horizontalizadas, com espaço efetivo para o exercício da autonomia. Lück reforça que, longe de ser apenas uma consulta a um coletivo, a participação implica em “sonhar junto uma nova ideia, uma nova realidade e propor-se a sofrer junto as dificuldades da sua implementação.

Há ainda a **tomada de decisão**, outra condição apontada pela autora como essencial para as transformações almejadas. Esse aspecto é o próprio o caminho para a concretização das ideias, sempre com base em dados confiáveis, coletados de forma abrangente e sistemática durante um período.

A tomada de decisão vai ser tanto mais acertada quanto melhor for o planejamento. Entre os aspectos que devem ser levados em conta pelas diretoras e pelos diretores de escola, ao tomar decisões, destaca-se o compartilhamento da decisão, fazendo com que as responsabilidades sejam compartilhadas.

Lück ressalta que o planejamento envolve operações mentais, como “identificação, análise, comparação, extrapolção, classificação, dedução, indução, avaliação, síntese e previsão, entre outras”. Nada disso deve ser visto de modo linear, mas interativa e dinamicamente, contribuindo para a identificação do problema e a busca de soluções.

Para a autora, ações e omissões têm custos quando se trata de processos de gestão. Eles podem ser diretos ou indiretos, em curto ou médio prazo, e, geralmente, resultam em desperdício e prejuízo. Uma maneira de evitar esse cenário é ter como pressuposto “uma orientação perspicaz e objetiva e um método de análise e determinação de ações orientadas para resultados”. Tudo isso tendo como base os objetivos definidos e um monitoramento bem feito. Para Heloísa Lück, é esse procedimento que vai substituir as antigas práticas – condicionadas pelo impeto, pela acomodação e até pelas boas intenções – pelas novas, que têm a visão estratégica e empreendedora como alicerce.

A autora destaca a importância do planejamento estar vinculado à ação concreta para que ele não se transforme apenas em mais um documento sem vínculo com a realidade. Mais importante do que o **produto final** escrito é o **engajamento efetivo** dos envolvidos em torno de **objetivos comuns**. Ela observa também que é fundamental que o plano esteja orientado para a melhoria, a inovação e a transformação de processos.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

É possível constatar que o texto indica a importância da participação de todos, retoma o processo de autoavaliação institucional, aponta para formas horizontalizadas de gestão, difere participação de consulta coletiva, enfatizando a tomada de decisão como essencial para o planejamento e, conseqüentemente, a partilha de responsabilidades. Além disso, alerta que o engajamento efetivo é mais importante que o produto final, o qual deve contemplar a melhoria, inovação e transformação de processos.

Na sequência há o planejamento estratégico, também com base em Heloísa Lück, sendo elencados oito passos: conhecendo o problema, quebrando o problema, identificando as causas do problema, elaborando planos de melhoria, implementando plano de melhoria, acompanhando os planos e resultados, corrigindo os rumos e registrando e disseminando boas práticas. Para cada um dos passos há uma breve descrição e aqui destaco o quarto passo conforme figura seguinte.

Figura 15 - Módulo 3 - 3.2. Definindo o Planejamento - Planejamento estratégico



Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Esse é o primeiro momento, desde o início do Curso, em que é citado nesse curto texto a possibilidade de haver ações a serem implementadas que dependem da diretoria de ensino ou da secretaria, ou seja, ações para além da atuação direta do diretor no âmbito da escola.

Ao término desse conteúdo é descrito o planejamento estratégico como fundamental para a elaboração do plano de melhoria, trazendo o Ciclo PDCA como ferramenta a ser utilizada na escola.

O ciclo PDCA é uma ferramenta de gestão gerencial, criado na década de 1920 pelo estatístico americano Shewhart, pesquisador da Bell Thelephone, com objetivo de garantir de melhorar os processos dos produtos e serviços (LONGO, 1996). Esse contexto histórico não é apresentado no conteúdo do Curso, uma vez que o vídeo sobre PDCA inicia trazendo apenas como metodologia de gestão que pode ser utilizada em qualquer organização, apresentando as quatro etapas desse processo contínuo que deve permear a gestão escolar.

O vídeo sobre PDCA tem 1min54s, apresentando uma animação de imagens coloridas e texto, uma narração correspondente ao conteúdo, texto legendado, além de uma tradutora da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A versão impressa segue abaixo.

PDCA é uma metodologia de gestão que facilita a tomada de decisões e o planejamento de uma organização.

Essa organização pode ser pública ou privada.

O PDCA segue um caminho cíclico, que se inicia pela etapa P, de “*plan*”, planejar.

É nessa etapa que se definem os objetivos.

Para isso, é preciso, primeiro, identificar o problema e sua causa-raiz.

Depois, estabelecer as metas a serem atingidas.

E, por fim, analisar o processo e elaborar um plano de melhoria.

A segunda fase é a etapa D. Significa “*do*”, fazer, executar.

É o momento da execução do plano, seguindo o cronograma, ações e responsáveis definidos previamente, de forma coletiva.

É nessa hora que se coletam dados para a análise posterior.

Em seguida, vem a etapa C, de “*check*”.

Em português, checar, verificar.

Essa é a etapa da implantação do plano de análise. A ideia é verificar se o que foi proposto foi alcançado ou se está em vias de ser atingido.

Nessa etapa, os indicadores podem apontar a necessidade de replanejar as ações para a correção de rumos ou o registro das práticas de sucesso.

O próximo passo é a etapa A, de “*act*”, agir.

É o momento de identificar correções necessárias e executar ações para promover a melhoria contínua do processo de trabalho.

O ciclo PDCA nunca se encerra. Ele deve ser continuamente aplicado para a busca da melhoria na organização.

É com o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações coletivas que se consegue chegar aos objetivos propostos. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Ao afirmar que o ciclo PDCA pode ser utilizado em qualquer organização, tal argumentação é contrária a escola crítica, uma vez que desconsidera a especificidade da escola e, conseqüentemente, da administração escolar.

Terminada a apresentação desse conceito é iniciado o subtítulo “Planejamento e realidade escolar”, com uma atividade em que o diretor de escola deve listar, em uma única palavra, duas potencialidades, fragilidades, possibilidades e desafios, a partir da avaliação institucional já realizada no módulo anterior, considerando assim, a escola em que atua o diretor. As respostas geram um comentário com uma matriz correspondente, traduzidas nas palavras forças, oportunidades, fraquezas e ameaças.

O comentário se refere a outro instrumento utilizado na gestão empresarial, a matriz SWOT, sendo explicitado que

No Brasil, ela também é conhecida como matriz FOFA, porque relaciona as Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. Para o contexto escolar, adaptamos os conceitos para Potencialidades, Oportunidades, Fragilidades e Desafios.

Note que os campos que representam as Potencialidades (amarelo) e as Fragilidades (vermelho) estão relacionados ao ambiente interno da escola. Isso porque esses pontos geralmente representam aspectos passíveis de ação do diretor de escola.

Já os campos que representam as Oportunidades (verde) e os Desafios (azul) estão relacionados ao ambiente externo. Esses pontos não respondem à ação direta do diretor de escola. Representam contextos ambientais, econômicos e sociais que interferem na realidade escolar. No entanto, no caso das Oportunidades, esses aspectos podem ser trabalhados de forma positiva. Já no caso dos Desafios, os pontos levantados podem ser suavizados ou até evitados por meio de ações preventivas. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Terminada esta atividade, o diretor de escola deve partilhar seus registros com todos da escola e também na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, favorecendo assim a troca entre os cursistas.

Observa-se então que, as estratégias de gestão do mundo industrial e corporativo são introduzidas no cotidiano escolar buscando adequações sob a perspectiva de pensar a sua realidade, o seu cenário, a sua comunidade, enfim, um mecanismo de juntar uma ferramenta gerencial implementada para ampliação de bens de consumo com qualidade para a gestão da escola que essencialmente se constitui de um processo de relação entre professor e aluno na construção do processo ensino e aprendizagem. A transposição da ferramenta sem ampla reflexão sobre as

diferenças entre tais processos tão distintos, entre o que se realiza na indústria e o que se realiza na escola, parece colocar sobre os ombros do diretor de escola a responsabilidade de ser ou não eficiente em função de seus méritos profissionais, os quais devem ser suficientes para a resolução dos problemas escolares, devendo então profissionalizar-se, apropriando daquilo que a administração empresarial apregoa como excelência de gestão, indo na mesma direção das nomeadas “escolas eficazes” (MELLO, 1994). A partir desta perspectiva há severa crítica pois,

A valorização exacerbada do papel do diretor escolar é empregada às vezes como mero álibi para as causas do mau ensino, por parte de autoridades governamentais e indivíduos interessados em minimizar a carência de recursos e os baixos salários dos profissionais da educação. Tais pessoas atribuem ao diretor a responsabilidade quase total pelos destinos da escola. (PARO, 2015, p. 20)

Para além disso, embora esteja explicitado a participação e a tomada de decisão no conteúdo de planejamento escolar, também é possível identificar novamente o esvaziamento do sentido de gestão democrática, uma vez que

o desempenho da escola está centrado na figura do diretor e o reitera como preposto do Estado, indo na contramão de propostas de gestões colegiadas, em que a responsabilidade pela escola é compartilhada e apoiada no Conselho de Escola, como órgão deliberativo” (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1149).

As palavras isoladamente têm seus sentidos e significados, entretanto, na tessitura do texto, elas disputam espaço e poder e, de fato, a preponderância desta ou daquela acaba se impondo pela análise do Curso como um todo, considerando inclusive o cenário todo desta rede de ensino. Assim, o termo gestão democrática dentro de um contexto de ações de controle de resultados por meio de avaliações externas e instrumentos padronizados, vão sendo modulados de forma a atender às diretrizes de políticas educacionais pautadas em práticas gerencialistas e distanciando da essência da gestão democrática.

O subtítulo seguinte traz os documentos específicos do planejamento escolar, como pode ser observado no texto da figura abaixo, sendo possível abrir uma janela para explicação de cada um deles.

Figura 16 - Módulo 3 - 3.5. Documentos e planos do planejamento escolar



Nesta etapa do módulo, vamos conhecer os documentos e planos que compõem o planejamento escolar, bem como os planos de âmbito nacional e estadual que dão suporte a eles. Para ilustrar esse processo, veja na tabela a seguir as diversas referências. Clique nos itens para ler a definição de cada plano e ter acesso aos links de documentos complementares.

Brasil	Plano Nacional de Educação (PNE)
	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
São Paulo	Plano Estadual de Educação
	Currículo do Estado de São Paulo
Escola	Plano de Curso
	Proposta Pedagógica
	Plano de Gestão
	Plano de Ensino
	Plano de Aula
	Plano de Melhoria

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Cada um desses itens é descrito, explicitando a legislação correspondente, trazendo documentos produzidos pela SEDUC-SP que dão suporte para construção de cada um deles.

Um vídeo com três minutos, apresentado pela supervisora de ensino Aglaé Porto Alves, traz os elementos principais da proposta pedagógica e os outros documentos que dela decorrem, sendo destacado na elaboração desses a importância da participação de todos em sua elaboração. Segue a transcrição do vídeo.

A Proposta Pedagógica é o documento fundante de uma escola.
 É o documento que vai nortear todas as ações da escola.
 É onde a escola vai pensar-se para saber ser.
 Então, é um documento em que a escola vai pensar para onde ela vai, que tipo de sociedade ela deseja, quais são as avaliações que ela vai fazer, quais são os currículos que ela vai escolher.
 E a Proposta Pedagógica é o documento que vai subsidiar outros documentos que são fundamentais para a escola.
 Então, a partir da Proposta Pedagógica é que você vai regulamentar, você vai normatizar, através do Regimento Escolar.
 E aí, como você vai viabilizar essa Proposta Pedagógica é o seu Plano de Gestão Escolar.

Então, o maior desafio hoje de uma gestão é conciliar esses três documentos, porque eles têm que estar em perfeita convergência, em perfeita consonância.

A Proposta Pedagógica é um documento que deverá ser construído coletivamente.

É o exercício da democracia e da participação da escola.

Portanto, essa Proposta Pedagógica vai ter que ser construída com toda a comunidade interna e os colegiados, representados pelos conselhos de escola, os grêmios estudantis, a APM e mais a comunidade.

Aliás, o ideal seria que a Proposta Pedagógica fosse conhecida de toda a comunidade externa, para que os pais pudessem escolher e saber para onde estão levando os seus filhos.

Então, a metáfora seria: antes de você arrumar uma mala, você, primeiro, tem que decidir para onde você vai.

A escola é um organismo vivo, dinâmico.

E aí, ela vai ter sempre que repensar-se.

E, nesse repensar-se, ela vai ver que, às vezes, ela vai ter que fazer uma mudança de rumo.

Então, a gente vai fazer planos de melhoria, que são ações para que a escola consiga atingir as suas metas, os seus anseios e a sua qualidade entendida, qualidade não só de resultado, mas uma qualidade de função social.

Você, que está entrando agora no Estado, aliás, seja bem-vindo, a verdade é que você vai ter que pensar essa escola, chamar toda essa comunidade, para que a comunidade reflita.

A primeira pergunta é: que sociedade queremos?

Aonde queremos que os nossos jovens cheguem?

O que esperamos que a educação possa transformar essa sociedade?

E, depois, a gente conciliar as avaliações, o currículo, o clima organizacional, para atingir essa sociedade que a gente espera e que tanto precisamos. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

A construção coletiva da proposta pedagógica está declarada, a busca por objetivos comuns nos órgãos colegiados e a elaboração de um plano de melhorias também é destacado, inclusive exposto que não se trata de qualidade apenas de resultados, mas de “qualidade da função social”. Novamente a gestão democrática não é negada, a participação é incentivada, inclusive há um tópico exclusivo acerca da construção coletiva da proposta pedagógica.

Cabe observar, no entanto, que a fala apresentada no vídeo: “quais são as avaliações que ela vai fazer, quais são os currículos que ela vai escolher” e refletir sobre a possibilidade de autonomia da escola para fazer tais escolhas, uma vez que não se trata de opção, já que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo já está determinado, bem como as avaliações externas e internas já determinadas pela SEDUC-SP.

Figura 17 - Módulo 3 - 3.5. Documentos e planos do planejamento escolar - Proposta pedagógica

Construção coletiva

A escola que integra as aspirações e os valores de seus profissionais da educação, dos estudantes, dos pais e/ou responsáveis e da comunidade em geral solidifica a sua identidade. Por conseguinte, a gestão escolar exercida com autonomia ocorre principalmente na ideia de trabalho coletivo, com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades escolares no exercício da iniciativa e da participação.

É função da escola assegurar proteção integral e promover o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Para que isso seja possível, é fundamental que a escola possua um ambiente de aprendizagem e acolhimento, e que tenha um adequado clima de trabalho e convivência. E é justamente a Proposta Pedagógica que dá sentido à organização escolar, orientando os diversos momentos de tomada de decisões e buscando a eficácia dos trabalhos realizados nesta instituição social.

Repensar a construção da Proposta Pedagógica exige uma reflexão da equipe escolar para avaliar as ações planejadas e desenvolvidas ao longo do período previsto. A comunidade escolar deve se reunir para identificar as dificuldades encontradas e não resolvidas e pensar as possíveis ações que possam minimizá-las. Deve também retomar as ações que se revelaram positivas, a fim de redirecioná-las.

A concepção de escola como instituição autônoma responsável por si mesma, pelo outro e pelo mundo a torna capaz de construir e executar um projeto educativo inspirador e norteador dos demais níveis do planejamento escolar, embora essa prática seja muito recente em nossa história. Assim sendo, destacamos a importância de dois instrumentos – a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar – para a construção de uma escola pública democrática.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), tornou-se consenso entre os profissionais da educação a construção coletiva da Proposta Pedagógica, que se constituiria no canal mais importante e mais significativo na concretização da autonomia da escola. Essa construção, relativamente livre de amarras conceituais padronizadas e regulamentadas por meio de normas rígidas, viabiliza a execução administrativa e pedagógica, permitindo aos educadores amplitude nas convicções pedagógicas que culminem no respeito ao direito à educação.

” A proposta pedagógica ao se constituir em documento, é instrumento de trabalho de uso da instituição e da comunidade escolar, não se sujeitando ao crivo de aprovação externa, a não ser na hipótese de exame de apreciação de eventual ilegalidade (Ind. CEE nº 13/97).

[...] é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e entre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. (AZANHA, 1993).

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A relevância da construção coletiva é descrita a partir das questões éticas e sociais, mas, também considerando as referências legais, seja da Constituição Federal, da Constituição Estadual, da LDB n.º 9.394/96. Assim, para a elaboração da proposta pedagógica são explicitados os seguintes princípios a serem considerados:

- Acesso e permanência;
- Qualidade do ensino;
- Gestão democrática e participativa;
- Compromisso com a formação humana e cidadã;
- Integração entre a escola e a comunidade;
- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- Respeito às diferenças;
- Equidade;
- Valorização das diferentes culturas e das experiências individuais;
- Valorização dos profissionais da educação – formação continuada;

Instrumento da gestão que expressa a ação educativa da escola e define os rumos, a intenção e os processos indutores para o cumprimento de metas e objetivos;
 Definição clara na organização da ação pedagógica, orientadora da prática de sala de aula e do resultado do desenvolvimento curricular;
 A concepção de currículo e as implicações sociais advindas;
 Contextualização da ação pedagógica. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Figura 18 - Módulo 3 - 3.5. Documentos e planos do planejamento escolar - Proposta pedagógica

Estrutura para construir a Proposta Pedagógica

A **elaboração coletiva** da Proposta Pedagógica se constitui em momento de construção e idealização de uma escola democrática – escola desejada, em que o **protagonismo de todos os segmentos escolares**, o conhecimento, o **pacto de convivência** e muitos outros aspectos considerados constituem o embrião para a elaboração do Regimento Escolar, documento que disciplina a trajetória da vida da escola e de seus participantes.

Reitera-se que na construção da Proposta Pedagógica, concebida segundo a reflexão sobre esses princípios, encontra-se a essência da organização do trabalho que se estrutura com base nas finalidades da escola, sua organização, o currículo, o tempo escolar, as relações interpessoais, a avaliação e os processos decisórios.

É preciso que os educadores, na perspectiva da ética, da política e da estética, inovem formas de participação da comunidade escolar, ouvindo, registrando e divulgando o que estudantes e comunidade pensam, falam e escrevem sobre a escola pública e as desigualdades da sociedade brasileira. É tecendo redes de falas e registros, ações e intervenções que surgirão novos movimentos de participação ativa e cidadã.

Assim, a Proposta Pedagógica deve estar sempre alicerçada em uma linha filosófica e educacional indicada e descrita em determinada teoria pedagógica. Por isso, a comunidade escolar deve refletir e optar pela linha filosófica e metodológica que melhor contribuirá para o sucesso da aprendizagem dos estudantes, sempre em consonância com os princípios do Currículo do Estado de São Paulo.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Observa-se no texto da figura acima que a construção da escola democrática com a participação de todos é posta como fundamental, no entanto, no último parágrafo é explicitado de estar “em consonância com os princípios do Currículo de Estado de São Paulo”. Em seguida, há um vídeo com cerca de três minutos, apresentando os caminhos possíveis para a construção da proposta pedagógica, no qual é posto que “mesmo que seja um currículo já estabelecido, a escola deve traduzir esse currículo para atender às expectativas e necessidades locais”.

A indicação para participação de toda a comunidade se mantém, sendo relevante atender às suas demandas implicando em tomada de decisão, elemento central da gestão democrática. Entretanto, o Curso não apresenta prescrições e também não traz para a reflexão os dissensos que podem existir entre as expectativas da comunidade e o Currículo estabelecido. Souza (2019) apresenta a relação entre participação, diálogo e democracia, evidenciando as possibilidades dos dissensos pois,

[...] a participação cria as condições para a gestão democrática e potencializa o diálogo. Sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia.

Contudo, a democracia somente tem força quando penetra e transforma as relações sociais concretas. E isso demanda colocar a democracia em ação, vale dizer, para além do princípio, implica considerá-la como procedimento. Mas, se os sujeitos não estão dispostos ao diálogo, pouco espaço restará, de fato, à democracia. (SOUZA, 2019, p. 273)

Enquanto princípio, a gestão democrática está posta nesse módulo do Curso, entretanto, suas implicações concretas nas relações sociais, ou seja, procedimentos com evidências das contradições existentes na implementação no ambiente escolar não são trazidas à tona no Curso.

Para a operacionalização da Proposta Pedagógica, o Plano de Gestão é descrito como o documento construído coletivo, sendo destacado a importância do Conselho de Escola nesse processo, em razão da representatividade na sua constituição é “um lugar democrático por excelência”. Com duração quadrienal, devendo ser acompanhado e avaliado semestralmente, o Plano de Gestão é descrito como documento que deve conter:

- identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela e de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
- objetivos da escola;
- definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
- planos dos cursos mantidos pela escola;
- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
- critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional. A cada ano, serão incorporados ao Plano de Gestão anexos como:
- agrupamento dos estudantes e sua distribuição por turno, curso, série/ano e turma;
- currículo por curso e série/ano;
- organização das horas de atividade de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;
- calendário escolar e demais eventos da escola;
- horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;
- plano de aplicação dos recursos financeiros;
- projetos especiais;
- plano de melhoria;
- plano de trabalho do PC (professor coordenador);
- plano do professor da sala de leitura (quando houver);
- plano do mediador escolar e comunitário ou projeto de prevenção, mediação e resolução de conflitos;

- plano da Escola da Família (quando houver).

Depois de pronto, o Plano de Gestão precisa ser constantemente acompanhado e monitorado. A Secretaria da Educação (SEE-SP) publicou diversos protocolos de acompanhamento para gestão escolar e gestão pedagógica que estão disponíveis na Plataforma Foco Aprendizagem. Esses protocolos devem ser utilizados na rotina escolar, pois são instrumentos de monitoramento da ação da equipe escolar:

- Protocolo de Acompanhamento de Aula (Professor Coordenador)
- Protocolo de Acompanhamento da Gestão Pedagógica (Equipe Gestora)
- Protocolo de Acompanhamento da Gestão Pedagógica (Supervisor de Ensino). (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

O acompanhamento das ações do Plano de Gestão, além do acompanhamento do Conselho de Escola também é objeto de acompanhamento por parte da SEDUC-SP, conforme os instrumentos nomeados de protocolos. Ou seja, o controle deve acontecer pelo Conselho de Escola mas, também, pelo órgão central, a SEDUC-SP.

É importante verificar que o Curso faz referência a Plataforma Foco Aprendizagem, a mesma na qual são lançados os resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (APP). Cabe observar que o texto faz referência aos protocolos de acompanhamento de aula e da gestão pedagógica, tanto da equipe gestora, quanto do supervisor de ensino (em anexo). No Curso, ao clicar em cada um deles é possível ter acesso a esses protocolos, os quais são planilhas com indicadores a serem observados, devendo ser assinalado uma escala de 1 a 4 e descritas evidências de cada um deles.

No caso do acompanhamento da gestão pedagógica da escola pelo supervisor de ensino, o qual deve ser realizado com a equipe gestora, ou seja, diretor de escola, vice-diretor e coordenador pedagógico, há indicadores subdivididos em gestão pedagógica, gestão de resultados, gestão da infraestrutura, os quais somados, são 71 indicadores a serem verificados. A dimensão do monitoramento e controle nos processos é evidente em toda ação educativa, uma vez que há protocolos de acompanhamento desde a aula do professor até a gestão escolar.

A SEDUC-SP implementa instrumentos para monitorar e controlar as ações desenvolvidas pelos diretores de escola, de modo que estas estejam em consonância para o atendimento ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Na mesma direção, seguem os planos de ensino e planos de aula, uma vez que também há instrumentos de acompanhamento da aula dada pelo professor. Esse acompanhamento da aula é

realizado pelo professor coordenador da escola e, no caso, o diretor de escola deve ter as informações necessárias, de modo que esteja ciente acerca do trabalho que está sendo realizado por todos.

O gerencialismo tem como uma de suas características o controle das ações como estratégia para a garantia de resultados e, desta forma, pelos instrumentos de acompanhamentos descritos, é possível identificar fortemente esta característica na gestão da escola.

Freitas (2014) ao analisar a atuação dos reformadores empresariais na educação identifica que as avaliações externas acabam por controlar um par dialético: objetivos/avaliações e, além desse há tentativas diversas de um controle da organização do trabalho pedagógico, por meio de outro par dialético: conteúdos/métodos. Os instrumentos de acompanhamento da aula descritos no Curso parecem ser um exemplo desse tipo de controle dos dois pares dialéticos, na medida em que buscam a padronização do ensino, por meio de processos verticalizados de gestão, os quais “permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola”. (FREITAS, 2014, p. 1092)

São tantos aspectos a serem verificados, monitorados, medidos, uma padronização de ações que deve conduzir todos os profissionais da escola e, ao mesmo tempo, estimulam a inovação e a criatividade para superar os desafios, já que o tópico seguinte desse módulo aborda justamente a inovação.

No item 3.6 Planejamento e inovação, o conceito é apresentado em um vídeo de 4min05s, por Priscila Gonsales, Diretora do Instituto Educadigital, cuja versão impressa oferecida aos cursistas segue abaixo. Cabe esclarecer que esse Instituto é uma “organização da sociedade civil, referência mundial no desenvolvimento de ações e projetos de educação aberta na cultura digital”, conforme consta de sua página eletrônica, entretanto, o Curso não faz esta menção, apenas no vídeo há a identificação da pessoa e da instituição.

Inovação é um conceito muito importante para a gente entender o que a gente precisa fazer dentro do nosso contexto da educação.

Primeira coisa: inovador não significa algo novo.

Nem sempre algo novo é inovador, porque a gente tem aí a inovação complementar, que é algo que você cria a partir do que já existe, um complemento, uma melhoria em algo que já existe.

E tem a inovação disruptiva, quando se cria algo completamente diferente do que já se fazia.

E para inovar, a gente precisa sempre ter uma ideia, uma ação e um resultado, a gente precisa olhar para esse resultado.

Só que, esse resultado, a gente mede pelo valor percebido.

Houve valor percebido pelas pessoas envolvidas?

Aí, a gente pode considerar uma inovação. Muitas vezes, a gente já quer dar uma solução, já quer fazer uma ideia funcionar.

Muitas vezes, quando a gente está chegando em um ambiente, com muita vontade de fazer coisas novas, de promover melhoria, a gente pouco olha como está.

Esse olhar empático para o que está acontecendo, que projetos já existem, como as coisas funcionam naquela escola, naquele cenário todo, o que já foi desenvolvido.

Porque a gente não pode abandonar isso que já aconteceu, esse passado, vamos dizer assim, porque ele serve para nos inspirar.

Nos inspirar para pensar melhorias a partir do que já tem. A gente tem três focos fundamentais para pensar inovação.

O primeiro é empatia.

Como que você entende as necessidades daquelas pessoas que estão ali no contexto?

O outro ponto fundamental é a colaboração, que hoje está sendo falada o tempo todo, a gente fala disso nas mídias sociais, colaborar, fazer colaborativamente, mas é algo ainda muito desafiante, se a gente for pensar no dia a dia.

Porque colaborar significa fazer junto.

Significa ouvir opiniões contrárias à sua ideia e, apesar disso, ver o que aquela opinião pode contribuir para aquela ideia, porque a ideia precisa ser coletiva.

Cada vez mais que a gente compartilha as ideias, outras ideias geram.

E o terceiro ponto é a experimentação, é a gente colocar em prática.

Então, a gente cria uma hipótese. "Ah, tem essa ideia". "Então, vamos implementar essa ideia"?

A gente pode começar a pensar nessa cultura de inovação, como trazer a cultura de inovação para a escola, para a sala de aula, por exemplo.

Digamos que a gente tenha um problema relacionado ao uso do celular.

Agora, a gente pode usar o celular educativamente, com projetos educativos. Mas que projetos a gente pode fazer?

E, normalmente, a gente pouco ouve outros professores, ou mesmo os estudantes.

Esse compartilhamento é muito conhecido como cocriação.

O que é a cocriação?

É criar junto. Esse criar junto envolve chamar as pessoas envolvidas, outros professores.

Eu tenho uma questão com o uso do celular na minha sala de aula?

Vou conversar com outros professores, vou convidar alguns alunos que possam vir e a gente, junto, pensar em um plano. Que possibilidades a gente tem de uso do celular dentro de um componente curricular, ou demais componentes curriculares, em um projeto integrador?

O importante é que haja esse diálogo.

Então, tem muitas coisas a serem refletidas, que fazem parte desse educar com a tecnologia, apesar de a gente não ter a tecnologia sempre à disposição, funcionando com perfeição. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

O Curso destaca a inovação como estratégia em busca de melhores resultados, a participação dos envolvidos para solucionar determinado problema, o conceito de cocriação, como ferramenta para superação das dificuldades, afirmando que “as ações inovadoras são formas de resolver as questões que aparecem no cotidiano das escolas” (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

O módulo 3 – Planejamento e organização escolar, embora resgate a participação de todos como fundamental para o planejamento, apontando inclusive para a representatividade democrática dos órgãos colegiados, traz também conceitos empresariais como necessários o ambiente da escola, como uma transposição indispensável para a gestão escolar para garantir resultados esperados.

Para Drabach e Souza (2014) esta participação não diz respeito a gestão democrática, pois há um sentido diferente uma vez que,

[...] pais e alunos, na visão gerencial, são tidos como clientes e como tal adquirem o produto chamado educação. Esse contrato com pais e alunos não possui a dimensão formativa, de participação política no sentido dado pela gestão democrática. Os pais e os alunos fazem parte do grupo, juntamente com as instâncias superiores de avaliação para o qual a escola deve prestar contas do seu trabalho, no sentido da utilização eficiente e eficaz dos recursos públicos. (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 243)

As características do gerencialismo permeiam o conteúdo conciliando estratégias empresarias para a gestão de instituição escolar. Para além disso, a participação de todos os envolvidos, é enfatizada, é esperada, é algo que cabe ao diretor de escola enquanto liderança prover e garantir nesse ambiente. Já a gestão democrática é dita como princípio, entretanto, em sua essência e nas práticas descritas, seu sentido assume os contornos do gerencialismo, com vistas ao controle não somente dos resultados, mas, também, de toda organização do trabalho pedagógico.

Módulo 4 – Gestão de resultados educacionais: foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem

Nesse módulo a importância de avaliação interna e externa é enfatizada trazendo os conceitos e as determinações legais para a execução de cada uma delas,

de modo a atender aos objetivos apresentados no quadro 5 (página 84), os quais versam sobre analisar, compreender, refletir, acompanhar, monitorar e compartilhar os indicadores de desempenho dos estudantes e as metas para a melhoria da escola com toda a comunidade escolar, além de monitorar as ações delegadas.

Entre os objetivos listados no quadro 5 destaco aqui:

- Refletir sobre o desenvolvimento da cultura de gestão e avaliação dos resultados.
- Analisar e comparar indicadores de desempenho da escola que estão atualmente disponíveis na plataforma Foco Aprendizagem.
- Compartilhar as metas de melhoria da escola com a comunidade escolar, mantendo o foco no desenvolvimento de competências e habilidades. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

É importante observar que há a intencionalidade de uma gestão por resultados, a qual deve ser realizada e divulgada para a comunidade, evidenciado assim, as características gerencialistas assumidas nos processos de intensificação das avaliações.

No texto da figura abaixo é possível observar as características da avaliação interna e externa e sua importância no processo educativo.

Figura 19 - Módulo 4 - 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos

4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos

Sobre avaliação

Quando se trata de avaliação, é preciso ter cuidado para não cair na armadilha de pensar que os índices ou as notas dizem respeito somente à aprendizagem no ano da avaliação. Na verdade, eles refletem todo o percurso de aprendizagem do estudante. Sendo assim, a ideia é que a escola se debruce sobre seus próprios dados e reflita sobre o trabalho pedagógico desenvolvido; por exemplo, a partir do monitoramento do desenvolvimento do currículo e das expectativas de aprendizagem ao longo dos anos letivos.

Existem duas grandes vertentes de avaliação:

- **Externas:** são as aplicadas e analisadas por entidades de fora da escola. Podem ser feitas pela Secretaria de Educação (o Saresp, por exemplo), pelo Ministério da Educação (a Prova Brasil e o Saeb) ou até por entidade estrangeira (o Pisa – Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos – que é realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE).
- **Internas:** são as avaliações realizadas pelos professores no formato de provas objetivas ou dissertativas, trabalhos, pesquisas, relatório de vivências ou experimentações e observações contínuas do desempenho dos estudantes, entre outras.

As avaliações externas podem parametrizar as fragilidades e as qualidades do ensino e da Proposta Pedagógica da escola, possibilitando uma comparação da escola com ela mesma ao longo dos anos. As avaliações externas não substituem as avaliações internas, pois estas refletem o processo da ação pedagógica no contexto escolar.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Apoiando-se em referenciais legais, a Deliberação CEE 155/2017 que dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica e a Indicação CEE n.º 161/2017, além do referencial de Heloísa Lück, no livro “Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão”, são justificados a importância e os significados da avaliação na rede estadual de ensino paulista, como pode ser observado na figura seguinte.

Figura 20 - Módulo 4 - 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos

Ressaltamos ainda que, conforme a Indicação CEE n.º 161/2017, anexada à [Deliberação CEE n.º 155/2017](#) :

“No âmbito da avaliação educacional, os processos avaliativos devem estar a serviço da aprendizagem e sucesso dos alunos, bem como da melhoria da qualidade do ensino – e nunca associados a propósitos de exclusão”.

Por esse motivo, é importante lembrar que os dados obtidos com as avaliações, com os indicadores de processo e os indicadores de resultado, devem contribuir muito para direcionar o planejamento e no investimento em recursos didáticos, tecnológicos, culturais e formativos que promovam a aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com a pesquisadora Heloisa Luck¹, o fracasso escolar acontece ao longo do ano letivo, desde as primeiras aulas quando o estudante inicia sua trajetória escolar e tem a aprendizagem parcial dos conhecimentos apresentados e/ou fragilizado o desenvolvimento de competências e habilidades. Desatendidas pelos professores essas fragilidades acumulam-se gerando mais dificuldades ao longo de todo o processo de aprendizagem, ampliando o insucesso, construindo gradualmente uma atitude discente negativa em relação ao aprender, que muitas vezes pode ser demonstrada por comportamentos de indisciplina na escola e na sala de aula. Por isso, é fundamental que a equipe pedagógica, liderada pelo diretor de escola, esteja atenta às situações pedagógicas que estimulem a curiosidade, a energia e a atenção dos estudantes de forma que as atitudes no clima escolar favoreçam a mobilização e o desenvolvimento da aprendizagem.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Em seguida são trazidos os conceitos de indicadores educacionais e de qualidade de ensino, revelando a centralidade das avaliações e a relevância destas enquanto política pública desse sistema de ensino que se reporta tanto ao indicador nacional, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), quanto ao seu próprio indicador, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). No decorrer do módulo são descritos cada um deles, apresentado as semelhanças e diferenças entre Ideb e Idesp, além de orientar o diretor de escola para que esteja atento na análise e ações a serem desencadeadas na escola em que atua a partir dos resultados constatados.

Figura 21 - Módulo 4 – 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos


Saiba mais

Você sabe o que são os indicadores educacionais e o que determina sua qualidade?

Os indicadores educacionais são os dados que mensuram estatisticamente a qualidade do ensino, isto é, o resultado da aprendizagem dos estudantes conforme o previsto de competências, habilidades e conteúdos do segmento em que estão matriculados. São úteis para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade tanto da educação quanto dos serviços prestados à sociedade.

Em resumo, podemos dizer que os indicadores:

- ▶ São instrumentos conceituais que consolidam informações de uma realidade complexa facilitando a sua análise e compreensão;
- ▶ Fornecem "indicações" de valor do estado de seu objeto. Por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), é um indicador do desempenho de uma escola ou rede de ensino que integra um conjunto de informações: aprovação escolar, índice de distorção de idade, série e médias de desempenho em avaliações padronizadas aplicadas pelo MEC.
- ▶ Fornecem informações que orientam a observação da realidade e a coleta de dados necessários de maneira focada nos critérios de modo a servir de subsídio para a tomada de decisões.
- ▶ São ferramentas capazes de proporcionar informações significativas e pertinentes que permitem aferir a situação das práticas educacionais, de forma sintética, promovendo uma efetiva administração de fenômenos e processos complexos.

Para estudar mais sobre este assunto consulte o documento [Indicadores da Qualidade na Educação do MEC](#) .

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

No texto desta figura ficam evidentes os objetivos das avaliações externas como instrumento que mensura a qualidade de ensino em conjunto com os dados de aprovação, retenção e evasão, os quais, servem de subsídio para as políticas públicas.

Entretanto, para além disso, entende-se que “os resultados das avaliações externas são usados para gerenciamento das escolas e professores, transferindo-lhes a responsabilidade por esses resultados” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 47).

Para uma reflexão mais ampla sobre o papel das avaliações é importante observar as considerações trazidas por Souza (2021)

O sistema de avaliação em larga escala remete ao conceito de cidadão-consumidor, incluindo aí a ideia de prestação de contas, o que introduz a minimização do papel do Estado frente as políticas sociais e responsabilização social pelo acompanhamento da qualidade do serviço escolar (SOUZA, 2021, p. 47).

Cabe observar também que, embora o Idesp seja indicador para pagamento de Bonificação de Resultados – BR, conforme Lei Complementar n.º 1.078/2008 e, anualmente seja publicada legislação estabelecendo as normas relativas referente ao ano em exercício, o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola não faz menção a esta política pública. Ou seja, a relação estabelecida entre o desempenho dos alunos e o bônus, não é abordada e, desta forma, as características da meritocracia e suas consequências são omitidas.

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela. (FREITAS, 2011, p. 17)

Freitas (2011, p. 19) aponta que a associação entre o resultado das avaliações e o pagamento de bônus tem várias implicações, entre elas ser utilizada como “ferramenta de punição ou recompensa e confunde sua função central de diagnóstico da aprendizagem do aluno e da ação do professor”, além de trazer a lógica dos negócios e mercado para o processo educacional. São considerações relevantes que, no transcorrer do Curso não são abordadas tanto a informação sobre o pagamento de bônus quanto seus reflexos no interior da escola.

Cabe retomar e trazer para a reflexão a Resolução SE 56/2016, referência legal e bibliográfica do Curso Específico de Formação aos Diretores de Escola, que no item 2.4. “Foco em qualidade e resultados” descreve:

O exercício profissional do Diretor deve assegurar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e as aprendizagens previstas no Currículo do Estado de São Paulo, considerando os indicadores e resultados de diferentes modalidades e processos de avaliação. Capacidade de:

- Analisar os indicadores e resultados educacionais (considerando diferentes dimensões e âmbitos local, estadual e nacional) tendo em vista desenvolver ações para a melhoria das aprendizagens dos estudantes.
- Orientar a gestão pedagógica da escola com base nos resultados das avaliações.
- Mobilizar a comunidade escolar para a análise dos resultados e para prática de ações focadas na melhoria constante da qualidade do ensino.

- Propor e implementar processos e instrumentos de monitoramento e acompanhamento de ações e de resultados da escola.
- Buscar, propor e implementar com a equipe escolar soluções e melhorias nos processos pedagógicos, administrativos, de gestão de pessoas e equipes e de engajamento e trabalho com a comunidade, visando à implementação da proposta pedagógica, alcance e superação das metas da escola.
- Promover espaços coletivos de reflexão sobre os resultados obtidos pela escola e dos planos a serem implementados e promover o (re) planejamento de intervenções necessárias.
- Coordenar os processos e etapas da avaliação institucional.
- Dar transparência aos resultados de avaliação da escola a toda a comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2016)

Ao observar cada um dos itens da referida legislação, é possível constatar que os indicadores e os resultados das avaliações devem mobilizar as ações do diretor e esse, por sua vez, deve conduzir a comunidade escolar, inclusive nos espaços coletivos, para o engajamento de ações que evidenciem a melhoria de desempenho dos alunos. Enquanto que no módulo referente a avaliação institucional, os aspectos da participação da comunidade são explicitados no conteúdo da temática, trazendo esta legislação como base para as ações do diretor mobilizar toda a comunidade, aqui é importante revisitar esta resolução no que diz acerca da centralidade e da irradiação que os resultados levam para todos na escola, movendo cada um, de modo que a organização do trabalho pedagógico esteja em função de tais resultados. Lembrando que os resultados dizem respeito apenas ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, já que apenas esses componentes curriculares constituem os instrumentos de avaliação.

Além disso, cabe observar o título desse módulo 4: gestão de resultados educacionais: foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem, portanto, tais conceitos se entrelaçam para que os resultados educacionais sejam alcançados.

Nessa direção se assemelham ao conceito de qualidade dos organismos internacionais, os quais indicam os delineamentos das políticas públicas educacionais vinculando a financiamento aos sistemas de ensino. Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas

condições básicas para o alcance da qualidade pretendida. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12)

A qualidade da educação medida pelo desempenho dos alunos em instrumentos padronizados, sejam avaliações internas e/ou externas, é consenso para a Nova Gestão Pública e, desta forma, as características do gerencialismo são evidentes nesse módulo, seja pela definição da legislação, sejam por seu conteúdo e objetivo. A intensificação dos processos de avaliação conduz toda a organização do trabalho pedagógico e, ao diretor de escola, cabe a gestão da escola nessa perspectiva.

Além disso, é possível identificar que a equidade é entendida que cabe a escola oferecer a todos os alunos igualmente o Currículo do Estado de São Paulo, sendo esse trabalhado por todos os professores e as avaliações internas e externas aferindo esta aprendizagem, haveria controle e monitoramento, avançando nos índices estabelecidos e garantindo a melhoria da aprendizagem.

Para Freitas (2012) esse aspecto se alinha as propostas neoliberais que defendem a “igualdade de oportunidades e não de resultados”, pois,

[...] dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383)

Assim, no módulo primeiro – O papel social da escola no século XXI, ao serem trazidas as diferenças e abordar a inclusão e a equidade, entretanto, sem contemplar análise das origens das desigualdades sociais, é possível compreender quando se trata dos resultados educacionais abordados nesse módulo quatro, cuja a ênfase evidente e preponderante é o foco na atuação da gestão da escola em busca de tais resultados, sendo os fatores externos omitidos de qualquer menção ou reflexão.

Freitas (2011, p. 19) afirma que medir o desempenho do professor pelo resultados dos alunos em testes padronizados é pressuposto controverso, “já que o aluno não está sujeito apenas à influência do professor”. Para além disso, o autor afirma que

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as

escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo. (FREITAS, 2018, p. 37)

Freitas (2011, 2018) mostra que as variáveis intra e extraescolares são diminuídas e a responsabilidade posta na gestão e nos professores como mecanismo de garantir a melhoria nos índices de desempenho são características advindas da lógica empresarial, onde o controle e resultados são fundamentais se alcançar um produto de qualidade.

Em seguida, no módulo, são apresentadas as várias avaliações externas que os alunos da rede estadual de ensino paulista são submetidos: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), além da avaliação interna padronizada, a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP).

O descritivo mais extenso está nas AAP e todo o seu acompanhamento, sendo apresentados seus objetivos e sua organização considerando o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, inclusive descrevendo os procedimentos a serem realizados na escola para a sua aplicação e correção, além da análise e acompanhamento dos resultados. O Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações (SARA), na Secretaria Escolar Digital (SED), é um banco de dados criado para esta finalidade.

Figura 22 – Módulo 4 - 4.2. Significado da gestão de resultados e seus requisitos Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP)

Na rede estadual paulista, temos ainda mais uma avaliação, com suas peculiaridades: a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP).

A AAP apresenta um caráter diferenciado, pois é elaborada pela SEE-SP; aplicada e corrigida na própria unidade escolar conforme orientações da SEE-SP; e possui características de avaliação externa e interna conjuntamente. Outro diferencial desta avaliação é o momento de sua aplicação, que deve se transformar num tempo e espaço privilegiado de aprendizagem.

Os professores deverão estudar as AAP antes de aplicá-las, podendo reforçar, antecipadamente, as competências e habilidades propostas na avaliação. Sua aplicação deverá ter como objetivo auxiliar os estudantes a desenvolverem as competências e habilidades previstas nas questões. Esta avaliação está exclusivamente a serviço da aprendizagem dos estudantes, não se configurando jamais como selecionadora ou pertencendo ao tradicional ritual das avaliações classificatórias.

Atualmente a AAP avalia competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática de acordo com as diretrizes do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Participam desta avaliação todos os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, desde o 1º ano, e todas as séries do Ensino Médio.

A AAP é de extrema importância para a rede estadual, e está sendo remodelada para apoiar ainda mais o trabalho das equipes escolares pois é aplicada ao longo do ano letivo, visando apoiar a aprendizagem por meio do desenvolvimento do currículo, até 2018 a aplicação ocorreu da seguinte forma:

- início do período letivo (avaliação diagnóstica);
- início do segundo bimestre;
- início do terceiro bimestre.

Os resultados da AAP permitem à equipe escolar identificar os pontos vulneráveis no desenvolvimento das habilidades para intervir imediatamente, durante o processo de ensino e de aprendizagem ao longo do próprio período letivo, possibilitando o estudo do desenvolvimento do currículo na escola.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Esse conjunto de procedimentos de controle por meio da avaliação é uma estratégia que pode ser compreendida como característica do gerencialismo na educação. Há centralidade nas ações, os resultados esperados são definidos pelo órgão central, a SEDUC-SP, a unidade escolar busca atingir as metas pré-estabelecidas, cabendo a escola implementar medidas de modo cumprir aquilo que está estabelecido com objetivo de corrigir procedimentos e avançar em direção aos resultados esperados.

A prescrição das ações para garantir o controle do processo da AAP é descrita detalhadamente, conforme pode ser constatado no item “Como organizar a avaliação”:

Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) - Passo a Passo

Passo 1: A unidade escolar organizará a aplicação das provas pelos próprios professores; no caso dos anos finais do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio, preferencialmente em aulas duplas pelo professor da disciplina.

Passo 2: A aplicação deve ser programada pelas diretorias e escolas em período determinado pela SEE-SP.

Passo 3: Dentro do período estabelecido, as Diretorias de Ensino poderão escolher dois dias, padronizando a aplicação nas respectivas

áreas de jurisdição, do modo que entenderem ser o mais adequado para as necessidades da sua região e para os objetivos da ação.

Passo 4: O material de aplicação da AAP será entregue impresso para as Diretorias de Ensino, embalado e devidamente identificado com o nome da escola, a disciplina e o ano ou a série.

Passo 5: As provas mencionadas serão impressas a partir de quantitativo que teve como referência a data-base estipulada, cuja quantidade será ajustada para pacotes múltiplos de 25 ou 50, de forma a garantir o atendimento das respectivas demandas.

Passo 6: Além das provas destinadas às escolas, serão entregues às Diretorias de Ensino exemplares para reserva técnica de todas as provas dos anos ou das séries atendidos na respectiva jurisdição, para atendimentos específicos que se façam necessários;

Passo 7: As provas em braile e em caracteres ampliados serão impressas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (Cape) e entregues nas Diretorias de Ensino pelo próprio Cape.

Passo 8: Para cada disciplina e ano ou série, foi produzido o correspondente material pedagógico, sob o título “Avaliação da Aprendizagem em Processo – Caderno do Professor”, contendo: Apresentação; Quadro de habilidades utilizadas na elaboração dos itens da prova; Prova do aluno; Gabarito; Instruções para aplicação e orientações para correção (Anos Iniciais do Ensino Fundamental); Grade de correção e recomendações pedagógicas.

Passo 9: Os resultados das provas deverão ser inseridos no Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações (SARA), da Secretaria Escolar Digital (SED), que estará aberto para esta finalidade.

Passo 10: Após o encerramento do período programado para digitação dos resultados no SARA, estes serão incorporados na plataforma Foco Aprendizagem, permitindo uma visualização dinâmica, facilitando e ampliando o apoio ao trabalho pedagógico com as habilidades avaliadas por parte dos professores, PCs, equipe gestora das escolas e Diretorias de Ensino.

Passo 11: As diferentes atividades a serem desenvolvidas no contexto desta avaliação devem ser planejadas, executadas e acompanhadas pelas equipes das Diretorias de Ensino e pelas escolas, destacando as ações dos supervisores de ensino, professores coordenadores dos Núcleos Pedagógicos, diretores, professores coordenadores e docentes das unidades escolares, de acordo com as respectivas atribuições. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

O detalhamento em passos a serem cumpridos para a aplicação da AAP mostra, simultaneamente, o nível de controle e a padronização não somente do instrumento avaliativo mas, também, dos processos de preparação, aplicação, correção e análise de dados para todos os profissionais envolvidos, com prazos estabelecidos, controlando o modo e o tempo destinados a esta avaliação interna padronizada.

Nesse sentido, “é possível afirmar que há uma centralidade de sistemas de avaliação nas políticas educacionais atuais e que há uma verdadeira corrida das escolas e sistemas de ensino por bons resultados em tais avaliações” (Bertagna e Borghi, 2011, p. 135), sendo que o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, explicita as estratégias criadas para que os profissionais da escola, sob a liderança do diretor, estejam imbuídos em desenvolver as ações prescritas de modo a atingir os resultados esperados.

Além disso, é possível observar os mecanismos dos recursos tecnológicos para o controle de todo o processo, sendo indicativo a alimentação dos dados na plataforma de modo que as informações sejam acessíveis tanto para a escola, bem como para a Diretoria de Ensino e a SEDUC-SP.

A intensificação dos processos de avaliação de desempenho conduz para uma concepção de gestão escolar cada vez mais próxima do gerencialismo e, ao mesmo tempo, promove distanciamento da gestão democrática na medida em que a autonomia da escola é diminuída, a ação dos profissionais da educação é controlada por diversos processos a partir dos resultados que devem ser alcançados e a participação da comunidade é limitada a propor ações para atingir as metas estabelecidas.

Há uma atividade para análise do resultado do Ideb de uma escola a partir de um vídeo de animação, considerando o aprendizado e fluxo descritos, cabe ao cursista refletir sobre o papel da gestão escolar de modo a promover práticas que contribuíssem para a melhoria contínua da aprendizagem dos alunos.

Assim, nesse módulo, a centralidade está em compreender tanto as avaliações internas como também as externas de modo a utilizar seus resultados em busca da melhoria de desempenho. Entretanto, o conceito de aprendizagem se concentra nos resultados nas provas padronizadas dos componentes curriculares avaliados. Nada é trazido para além desse aspecto. Desta forma, a reflexão impõe a pergunta: qualidade de aprendizagem pode ser apenas resultados em avaliações em larga escala? Há autores que trazem elementos importantes para uma compreensão mais ampliada sobre tais conceitos.

Freitas (2005, 2012) observa que, nas políticas neoliberais regulatórias, a concepção de qualidade é “quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao

grupo avaliado” (FREITAS, 2005, p. 921). O autor defende o conceito de “qualidade negociada”, a qual é construída na

[...] tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola. A noção de “qualidade negociada”, ao admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais, não quer com isso sugerir, sequer, que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus indicadores de qualidade. [...] É importante frisar que a definição de indicadores, apesar das características locais que fortemente explicarão as dificuldades ou facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino. Ressalte-se ainda que, para o setor público, a qualidade não é optativa, é obrigatória. Neste sentido, a interface inteligente e crítica com a comunidade local e com as políticas públicas centrais é uma necessidade. (FREITAS, 2005, p. 924)

Nessa mesma direção, Bertagna, Sordi, Almeida e Lara (2020) trazem o conceito de “qualidade social”, que se pauta na formação humana e que é construída com a coletividade no processo de avaliação institucional participativa, ampliando a compreensão da

educação escolar como fenômeno multifacetado e complexo que apesar de não poder ser apreendido completamente por um único instrumento, possui aspectos passíveis de observação, os quais podem subsidiar a melhoria de sua qualidade. (BERTAGNA et al., 2020, p. 64).

Esta perspectiva aproxima-se do conceito de gestão democrática defendida pela escola crítica de administração escolar, entre eles Paro (2000, 2008) pois,

A natureza do trabalho que se desenvolve numa instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola, a partir de uma gestão com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade educativa. (PARO, 2008, p. 132)

A atuação do diretor de escola com profissionais da educação e a comunidade, nessa perspectiva, conduzem a gestão escolar em direção as suas finalidades, as quais devem estar em “perfeita sintonia com os fins educativos tanto em sua dimensão individual como em sua dimensão social” (PARO, 2008, p. 130). O autor é ainda mais explícito pois, afirma “a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade de ensino” (PARO, 2001, p. 39).

Entretanto, tais pressupostos distanciam-se dos conteúdos e objetivos do Curso, uma vez que as avaliações de desempenho dos estudantes, seus resultados,

são os condutores da atuação do diretor de escola. Exemplo disso, é a última atividade desse módulo, na qual o cursista deve acessar a plataforma SARA para verificar os resultados de sua escola, identificar as habilidades que ainda não foram dominadas, criando um documento para sintetizar os resultados, que deverá ser discutido com toda a equipe, criando um plano de melhoria.

Assim, a essência da concepção de gestão escolar fundamentada nos princípios gerencialistas se impõe na atuação do diretor de escola e, conseqüentemente para todos os envolvidos: professores, funcionários, pais e a comunidade em geral, sendo uma “ introjeção e assimilação dos conceitos, práticas, valores, da cultura gerencial naturalizados” (SHIROMA, 2018, p. 94).

Módulo 5 – Acompanhamento e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem

Os objetivos para esse módulo, conforme consta do Quadro 6 (página 85), se referem ao processo de ensino e de aprendizagem, considerando o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e as práticas pedagógicas, cabendo destacar entre esses objetivos: “acompanhar e orientar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, mediante observação e diálogo de *feedback* correspondente, adotando critérios e parâmetros de orientação de resultados”.

Nesse módulo é trazido o conceito de currículo, considerando os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Resolução CNE 4/2020, a Resolução SE 76/2008, além de excertos teóricos de José Carlos Libaneo, do livro “Educação escolar: políticas, estrutura e organização” e de Claudia Marcia de Souza Oliveira, “Currículo e prática docente: um diálogo necessário”.

Em seguida é apresentado um vídeo com média de três minutos de duração, o qual conceitua currículo a partir da definição do MEC e traz os seus elementos fundamentais, conforme pode ser visto na versão impressa do vídeo.

Olá! Nesta videoaula, vamos falar sobre currículo.

No Portal do MEC e em outros sites de educação, currículo está definido como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento em meio às relações sociais e que contribuem para a construção da identidade dos estudantes.

Vamos ver o que isso significa?

O conceito de currículo vem da Idade Média, época em que o conhecimento era o centro das ações pedagógicas.

Os saberes estavam organizados em duas grandes áreas.

A área trivium englobava gramática, lógica e retórica.

A área quadrivium incluía aritmética, geometria, música e astronomia. O conhecimento não era separado do que pregava a crença religiosa. Segundo a professora Guiomar Namó de Mello, nessa época, o currículo era entendido como fonte de saber fixo, universal e inquestionável. A escola era o lugar onde esse conhecimento era assimilado.

De lá para cá, surgiram outras concepções de currículo, e, hoje, temos algumas vertentes com percepções distintas.

Na visão centrada no estudante, por exemplo, o currículo se apoia no conhecimento reconstruído pelos estudantes, com base nas próprias referências culturais e individuais.

Existem muitas variantes dessa vertente. Em comum, elas têm a concepção do conhecimento como emancipação. No entanto, diferem no que diz respeito ao papel do professor e da escola.

Alguns posicionamentos mais radicais defendem que a educação escolar deveria ser até abolida. Caberia à escola apenas a transmissão de ideologias ou de arbitrários culturais.

Já para os seguidores de teóricos como César Coll, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky ou mesmo Guiomar Namó de Mello, a escola possibilita novas formas de pensamento e comportamento.

Nessa concepção, é por meio das artes e das ciências que o ser humano transforma a própria vida e a de seus descendentes.

A escola é um espaço de ampliação da experiência humana que não deve se limitar às vivências cotidianas dos estudantes. É papel da escola trazer novos saberes e metodologias contemporâneas para as áreas de conhecimento.

O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana. De qualquer forma, para construir uma sociedade democrática e participativa, os educadores precisam se questionar sempre.

Quando se trata da organização do currículo, o desafio é superar toda prática autoritária, excludente, segregadora, classificatória e meritocrática.

Para isso, é preciso rever as práticas pedagógicas, os agrupamentos dos estudantes e a organização do convívio e do trabalho dos educadores e educandos. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Está explicitado que a formação dos estudantes, nas artes e nas ciências, deve contribuir para uma sociedade democrática e, para isso, a organização do currículo deve ter características que sustentem esta formação. Ou seja, não é negada esta necessidade e toda a organização do trabalho pedagógico na escola deve estar atento a esse aspecto, entretanto, as avaliações determinam uma restrição curricular na medida em que se concentram em Língua Portuguesa e Matemática.

Em seguida são apresentadas, por breves textos, as formas de currículo (tradicional, tecnicista, escolanovista, construtivista, histórico-social, globalizado) e, trazido a relação entre currículo e avaliação.

Figura 23 - Módulo 5 – 5.2. O papel do diretor no fortalecimento das ações pedagógicas

Currículo e avaliação

Os processos de avaliação, por sua vez, devem estar intimamente atrelados às escolhas do currículo. Em outras palavras, não se pode avaliar aquilo que não se ensinou, nem tampouco imaginar que o estudante aprendeu aquilo que foi ensinado. Seria, no mínimo, uma injustiça com os estudantes.

A articulação entre currículo e avaliação, portanto, é condição inegociável para que o monitoramento da aprendizagem seja feito de maneira justa e forneça subsídios para a formação continuada dos professores e tomada de novos rumos a favor da aprendizagem dos estudantes.

Sobre a finalidade básica do processo de avaliação, conforme a [Indicação CEE 161/2017](#), destacamos: "[...] a finalidade desse processo, que é a de oferecer informações aos professores e à equipe escolar sobre até que ponto a atuação docente permitiu que os resultados esperados fossem alcançados e sobre o que precisa ser alterado para que as aprendizagens planejadas possam ser efetivamente consolidadas!".

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Observa-se que a finalidade da avaliação, com base na Indicação do Conselho Estadual de Educação, está baseada em alcançar os resultados esperados e replanejar sempre que necessário para garantir as aprendizagens necessárias. Para tanto, o monitoramento da aprendizagem é condição indispensável. Em seguida, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo pode ser acessado na íntegra no *hiperlink*, todavia, são apresentados os aspectos essenciais do documento, como pode ser constatado no texto na figura seguinte.

Figura 24 – Módulo 5 – 5.2. O papel do diretor no fortalecimento das ações pedagógicas

5.2. O papel do diretor no fortalecimento das ações pedagógicas da sala de aula

Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Definir o currículo da escola é, antes de tudo, fazer escolhas: definir quais competências e habilidades serão desenvolvidas a partir dos conteúdos de aprendizagem, dos tempos didáticos e das metodologias para alinhar as habilidades e competências ao Currículo Oficial da SEE-SP e ao contexto da comunidade escolar em que a escola está inserida:

” O Currículo do Estado de São Paulo é referenciado em competências que supõe o desafio de promover conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias.

O currículo referenciado em competências é uma concepção contemporânea que requer que a escola e o plano de ensino do professor auxiliem o aluno a continuar a aprendendo, como também, indiquem ao próprio aluno, aquilo que ele irá aprender.

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem. O professor promove situações de aprendizagem que instrumentalizam os alunos a enfrentar os problemas do mundo, auxilia na construção do conhecimento a fim de que possam mobilizar competências e habilidades que interfiram, positivamente, nas formas de pensar e agir.

Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Por exemplo, é bastante compreensível (e até desejável) que não sejam usadas as mesmas estratégias para ensinar sobre o mangue em uma escola localizada no litoral, com acesso fácil a esse tipo de ecossistema, e em uma escola no interior do estado, ainda que os objetivos de aprendizagem, em ambos os casos, sejam os mesmos.

Questões como essas estão presentes nos princípios norteadores do [Currículo Oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo](#), que preconiza:

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Em seguida são apresentados os seis princípios norteadores do Currículo Oficial, cada um deles com um breve texto: “A escola que aprende”; “O currículo como espaço de cultura”; “As competências como eixo de aprendizagem”; “Prioridade para a competência da leitura e da escrita”; “Articulação das competências para aprender” e “Articulação com o mundo do trabalho”. Destaco abaixo, trechos, embora longos, de cada um dos princípios.

- A escola que aprende

[...]

Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”. A tecnologia é uma grande aliada desse processo e facilita a viabilização prática desse ideal.

Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da

convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura de seu tempo. Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares. Os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus estudantes.

- O currículo como espaço de cultura

[...]

Quando, na Proposta Pedagógica, a cidadania cultural é uma de suas prioridades, o currículo passa a ser referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. As informações ou conhecimentos advindos de diversas redes de informação não serão obstáculos à prática cultural resultante da mobilização desses “saberes” nas ciências, nas artes e nas humanidades.

- As competências como eixo de aprendizagem

[...]

Pensar em um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articulados às competências e habilidades do estudante. Parte da premissa que o estudante apropriado dessas competências e habilidades terá capacidade de fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir hoje se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela. Valorizar o desenvolvimento de competências dos estudantes implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes. Implica também analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta dos estudantes.

- Prioridade para a competência da leitura e da escrita

[...]

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais.

- Articulação das competências para aprender

Considerando que a aprendizagem é o centro da atividade escolar e educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola. Portanto, mais

que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa de selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro.

As novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento.

[...]

- Articulação com o mundo do trabalho

Todos os estudantes devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O estudante precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. Durante o período de escolaridade deverá haver tempo suficiente para que os estudantes se alfabetizem nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, entendendo seus enfoques e métodos mais importantes, seus pontos fortes e fracos, suas polêmicas, seus conceitos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico. Para isso, é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

É possível verificar que os princípios norteadores, assim como já descrito no Currículo Oficial, também se estabelecem por competências, pois, são passíveis de serem aferidas nas avaliações, tendo a justificativa que os conteúdos são mutáveis e as habilidades e competências são gerais e constantes. Desse modo, competências afetivas e sociais também podem ser ponderadas. Além disso, coloca que o acesso as novas tecnologias pode trazer qualquer conteúdo, conhecimento ou informação, entretanto, são as competências em tratar tais conhecimentos que serão o diferencial do trabalho pedagógico da escola, inclusive sendo referenciada a construção coletiva da proposta pedagógica como aspecto para reflexão e práticas compartilhadas. Nessa direção, se justificam medir por meio das avaliações internas e externas as habilidades e competências, uma vez que a seleção de conteúdo pode ser organizada conforme o tempo e as características do local, desde que contemplem as diretrizes nacionais e o mundo contemporâneo.

Ao diretor de escola cabe a implementação e acompanhamento desse currículo, sendo a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, momento semanal de formação continuada para os docentes da unidade escolar se apropriarem e discutirem acerca do documento e de suas práticas, de modo que toda a equipe pedagógica se envolva nessa reflexão em busca da melhoria de aprendizagem de todos os alunos.

Ao cursista é proposto analisar com toda a equipe, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e a Proposta Pedagógica da escola, de modo a identificar se os princípios norteadores são atendidos e discutir os pontos relevantes na Comunidade Virtual de Aprendizagem.

A gestão do tempo e do espaço na escola são apresentados como de grande relevância na prática do diretor, como pode ser observado no texto da figura seguinte.

Figura 25 – Módulo 5 – 5.4. Tempo e espaço

Desta maneira, vale ressaltar o papel fundamental do diretor de escola, imbricando a gestão administrativa à gestão pedagógica, perpassando pela gestão do tempo e criando novos espaços de aprendizagem. Para tanto, o diretor de escola deverá planejar o seu dia, elegendo tarefas prioritárias de cunho administrativo e pedagógico, não permitindo que o administrativo se sobreponha ao pedagógico.

Isto posto, o diretor de escola, juntamente com o professor coordenador, deverá desencadear, acompanhar o processo de formação e o desenvolvimento profissional dos professores, intervindo nas práticas de sala de aula, podendo fazer uso da metodologia de observação de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando a superação das dificuldades detectadas nos estudantes. Como subsídio para esse acompanhamento verifique o Protocolo de Observação de Sala de Aula disponível na Plataforma Foco Aprendizagem.

O diretor de escola deverá ainda participar das ATPC, evidenciando a importância desses momentos privilegiados, nos quais a escola terá a possibilidade de pensar-se coletivamente, para ser efetivamente uma instituição onde TODOS aprendem. Não é mais possível a justificativa do diretor de escola alegando a falta de tempo para o pedagógico, uma vez que esta é a razão da escola. A gestão do tempo é primordial para que a pessoa controle o tempo e não o tempo controle a pessoa, limitando-a.

Ao escolher uma atividade, comece e termine. Não se permita fazer automaticamente, sem ter uma intencionalidade clara para você. Ações desorientadas implicam em diminuição da produtividade. Uma evidência da boa gestão do tempo é a competência em delegar tarefas, explicitando confiança no outro.

Nem sempre um diretor de escola que aparenta estar sempre muito ocupado é eficiente. A gestão do tempo não aumentará o trabalho na sua rotina. Ao contrário. Favorecerá a organização das tarefas devidamente planejadas e executadas, reduzindo o tempo de realização e diminuindo o risco de surpresas desagradáveis. O diretor de escola deve ser capaz de conciliar as atividades administrativas a favor do pedagógico e da aprendizagem dos estudantes.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

É explicitado claramente que a prioridade das ações do diretor de escola deve centrar-se no pedagógico, uma vez que esta é a “razão da escola” e, para tanto, a gestão do tempo é uma competência que deve ser desenvolvida pelo diretor. Nesse

sentido, trata-se de gerenciar a lista de tarefas, ações e demandas, colocando em primeiro lugar tudo aquilo que está diretamente ligado ao processo ensino aprendizagem. Novamente é trazido o Protocolo de Observação de Sala de Aula, ou seja, cabe ao coordenador pedagógico assistir uma aula, preencher o documento, compartilhar com o diretor e dar devolutiva ao professor para implementar ações de melhoria, as quais serão discutidas em conjunto, professor, coordenador e diretor de escola.

A dimensão do controle do processo educativo, as medições e registros a partir da observação da aula, o plano de melhorias, as formações em ATPC devem conduzir a ação gestora do diretor de modo a alcançar a aprendizagem de todos os alunos.

De semelhante modo, características de organização do tempo e acompanhamento de todo o processo pedagógico, são citadas por Mello (1991) sobre escolas eficazes.

Os resultados dos estudos das escolas eficazes também indicam que a clareza sobre os objetivos que se quer atingir, a disponibilidade de mais tempo dedicado ao ensino-aprendizagem, uma atmosfera ordenada e orientada para o trabalho, a existência de suporte técnico e métodos de capacitação focalizados no programa de ensino e nas estratégias de organização da sala de aula e, finalmente, um maior controle sobre as decisões pedagógicas são companheiros inseparáveis das expectativas positivas. (MELLO, 1991, p. 26)

Ou seja, a eficácia da escola parece ser fundamentalmente uma questão de gestão. Considerando as prescrições dadas para as ATPCs, as observações, os registros, é possível inferir que há estratégias de controle evidentes ao gerencialismo. A obtenção de resultados por meio do controle de todas as etapas do processo parece ser a fórmula trazida da administração industrial para a administração escolar como possibilidade exequível, uma vez que ambas são organizações, as quais, envolvem pessoas e sobre elas deve haver um comando coordenando as ações.

Cabe destacar que diferentemente do PDRAE, cuja ênfase da administração gerencial centrava-se nos resultados, postulando maior autonomia nos processos para que a instituição criasse seus mecanismos, criticando processos burocráticos, aqui se observa o inverso, com controle tanto dos processos quanto dos resultados.

Lima (2021) mostra que esse controle assume a forma de hiperburocracia nos processos característicos do gerencialismo, com uso das ferramentas digitais diversas, implicando em consequências para todo o processo educativo.

A burocracia não só não foi combatida, nem destronada, como foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenamento, tratamento e gestão de grandes massas de dados, produzindo decisões automatizadas e vigiando o seu cumprimento. Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterónimo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomia, liberdade e possibilidade de escolha. (LIMA, 2021, p. 11)

A transposição das formas de controle gerenciais das empresas para a escola, para o processo ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno, nas condições estruturais da escola, é tomada como se não houvesse diferenças inegáveis e essencialmente divergentes entre ambas organizações, negando assim a função da escola.

Vitor Paro (2020) explicita a diferença entre escola e empresa justamente apoiando-se na especificidade da escola.

Não se trata portanto de negar à escola sua condição de empresa, mas de afirmar seu caráter de educadora. Certamente isso não pode servir de desculpa para não lhe dar um tratamento técnico-administrativo, aplicando a melhor gestão na busca de seus objetivos; mas esse tratamento deve ser de acordo com sua especificidade pedagógica.

A dimensão educativa da escola é muito mais complexa e grandiosa do que se propala. O trabalho pedagógico só tem condições de se realizar plenamente se for de fato livre, não se confundindo com o trabalho forçado da produção capitalista em que o salário é a razão necessária e suficiente. A vontade soberana do aluno e a vontade soberana do professor extrapolam a motivação meramente pecuniária e não se satisfazem com os mais sofisticados mecanismos administrativos de uma empresa qualquer. (PARO, 2020)

Cabe ressaltar que não se nega a gestão da escola com seus procedimentos técnico-administrativos, pelo contrário, esta gestão é fundamental para atingir os objetivos, os quais, são sempre e essencialmente, pedagógicos, em seu sentido mais amplo, incorporando o domínio dos conteúdos escolares mas, também, as relações sociais, que Vitor Paro em entrevista descreve como sendo “saber conviver com a subjetividade do outro, o que só é possível em um ambiente democrático” (PARO, 2012).

Ao observar os mecanismos de controle do processo ensino e aprendizagem, esses buscam atingir metas nas AAPs e avaliações externas, cuja ênfase está em alcançar resultados previstos nas habilidades e competências em Língua Portuguesa

e Matemática. Porém, outros aspectos do processo educativo não podem ser quantificáveis nestas avaliações, como por exemplo, o respeito e a tolerância com as diferenças, a construção dos valores democráticos, os laços de amizade e de pertencimento que o aluno constrói com todos no ambiente escolar, sejam colegas, professores, funcionários, a equipe gestora, enfim, a subjetividade do outro que muito pode favorecer, ou não, o interesse e empenho dos alunos nas atividades escolares são elementos essenciais, os quais não cabem nas avaliações de desempenho descritas. Nesse sentido, Paro (2001) traz a seguinte reflexão:

A educação, se faz assim também, com a assimilação de valores, gostos e preferências, a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas, o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas. Esses elementos nem sempre são passíveis de medição pelos tipos de testes e provas disponíveis, aferidos conhecimentos e informações: uma coisa, por exemplo, é responder positivamente a uma questão sobre a importância da participação política, ou dos aspectos deletérios da corrupção ou do preconceito racial; outra bastante diferente e muito mais complexa é desenvolver, na vida real, as convicções, as posturas e os comportamentos adequados a essas verdades. A peculiaridade da educação, em sua ligação orgânica com a personalidade e a vida de cada um, não permite a mesma abordagem avaliativa da maioria de bens e serviços normalmente produzidos na sociedade. O produto da educação – o ser humano educado – não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. (PARO, 2001, p. 38)

As diferenças entre os alunos e o tempo de aprendizagem diferentes entre esses é apresentado sob a perspectiva da progressão continuada e a avaliação com seu caráter processual e formativo, como pode observado no texto da figura seguinte.

Figura 26 - Módulo 5 – 5.4. Tempo e espaço – Reconfiguração temporal e progressão continuada

” A progressão continuada determina que se deve ter mais tempo para aprender. Daí a ideia de se estender a série/ano escolar para além dos dias que compõem um ano letivo. Isso implica em mudanças na gestão do tempo dos dias letivos, das aulas e das avaliações, principalmente quando se leva em conta que alguns estudantes necessitam de mais tempo do que outros para aprender. Com a progressão continuada muda também a concepção de avaliação. **A ampliação do tempo escolar pressupõe uma maior valorização das aprendizagens e, por isso, as provas não são aplicadas apenas para conferir notas ao desempenho dos estudantes.**

O sistema de Progressão Continuada exige uma avaliação mais qualitativa, mais formativa e processual, no sentido de indicar não só os conceitos finais, mas sobretudo indicar avanços e dificuldades dos estudantes, buscando-se caminhos de superação e alternativas de aprendizagem.


Saiba mais

- Deliberação CEE nº 09/1997**  que institui o Regime de Progressão Continuada.
- Resolução SE nº 53, de 2-10-2014**  e a **Resolução SE nº 73, de 29-12-2014**  que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.

Depois de tantos anos da implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo, ainda temos em nosso cotidiano escolar a resistência às mudanças.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Respeitar o tempo de aprendizagem não significa contemplar esta diferença na observação, sem ter ações específicas, pelo contrário, implica em buscar caminhos que garantam a superação das dificuldades de modo a garantir sempre a aprendizagem, a qual será identificada nas avaliações. Entretanto, as dificuldades de aprendizagem e o tempo cronológico necessário para a superação destas, nem sempre acontecerão nos prazos estabelecidos para as AAPs e as avaliações externas. Como compatibilizar, por exemplo, progressão continuada com avaliações externas? Ou ainda os alunos público alvo da educação especial e tais avaliações? Sendo assim, a construção dos avanços e da superação pertinentes a realidade de cada unidade educacional e de cada um dos alunos são completamente invisíveis nos resultados apresentados em tais avaliações, reduzindo o processo educativo em um único valor numérico que aponta para aquilo que se denomina qualidade na educação.

Esse tempo de aprender diferenciado, a progressão continuada, a avaliação processual e qualitativa então, disputa espaço com as avaliações externas e AAPs, cujo os resultados não atingidos em determinado tempo apontam que o diretor de escola e todo o corpo docente não controlaram o processo adequadamente, não

fizeram as intervenções necessárias, o monitoramento foi insuficiente, ou seja, a responsabilização tão evidente nos processos da Nova Gestão Pública – NGP (SARAIVA, 2020) como estratégia que garantiria a qualidade na educação. Ball (2010) alerta para o controle de dados e a busca por resultados, que nomeia de performatividade, afirmando que

[...] nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia. Constantes dúvidas sobre quais julgamentos podem estar em jogo em qualquer altura significam que se deve prestar atenção a toda e qualquer comparação. (BALL, 2010, p. 40)

O módulo ainda traz as abordagens do processo de ensino, tendo como referencial teórico Maria da Graça Nicoletti Mizukami, do livro “Ensino: as abordagens do processo”, apresentando em textos curtos, a abordagem tradicional, a abordagem comportamentalista, a abordagem cognitivista e a sociocultural. Além disso, também é trazido um vídeo de animação, com dois minutos de duração, com elementos gráficos mostrando os dez princípios da aprendizagem, os quais fazem parte do material do Progestão⁴, módulo IV, cujo material completo está disponibilizado para o acesso em *hiperlink*.

Em seguida, o cursista deve participar da “Comunidade Virtual de Aprendizagem” compartilhando sua reflexão, análise e conclusões que fez com sua equipe na escola, sobre tais princípios, se esses acontecem e como acontecem em sua escola.

Em continuidade, são apresentadas metodologias inovadoras, também denominadas metodologias ativas, sendo descritas a aula expositiva dialogada, resolução de problemas, estudo do meio, ensino híbrido, sala de aula invertida, rotação por estações de aprendizagem, aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em projetos, personalização da aprendizagem e aprendizagem *maker*.

O papel do diretor de escola é criar estratégias para apoiar o professor trazendo formação e acompanhando seu trabalho, as quais, são descritas na figura abaixo.

⁴Progestão – Programa de formação continuada na modalidade a distância, organizado pelo Consed – Conselho Nacional de Educação, para gestores escolares das escolas públicas do país.

Figura 27 - Módulo 5 - 5.5. Metodologias e estratégias de aprendizagem

Estratégias para apoiar professores

Para que os planos escolares sejam realizados, é preciso garantir condições aos professores para que a gestão da sala de aula ocorra da melhor maneira possível. Uma de suas responsabilidades é proporcionar a formação dos professores e apoiar estratégias diversificadas que auxiliem na organização e viabilização do trabalho escolar dentro da dimensão pedagógica.

A seguir, destacamos algumas dessas ações para organizar a formação:


Reunião de professores – ATPC, Planejamento ou Replanejamento


Elaboração de projetos educacionais


Trabalho diversificado em sala de aula


Observação de sala de aula e *feedback*

A observação de sala de aula é parte fundamental da formação continuada dos professores, já que ela possibilita ao docente uma reflexão coletiva sobre a própria prática, ampliando as percepções que teria em uma reflexão solitária de sua atuação. O trabalho deve ser muito bem planejado e toda a equipe escolar precisa estar ciente de que a intenção não é fazer vigilância sobre a atividade dos professores, mas colaborar para a melhoria do processo de ensino e, com isso, das aprendizagens dos estudantes.

Ao organizar a observação e o *feedback* em sua escola, planeje cuidadosamente, envolva e mobilize todos os envolvidos, e lembre-se de que o registro é fundamental para podermos desenvolver um trabalho consistente. Assim, sugerimos que utilizem o instrumento de observação de aula e o instrumento de observação do diretor disponíveis na Plataforma [Foco Aprendizagem da Secretaria Escolar Digital](#). 

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Os itens da figura acima, Reunião de professores, ATPC, Planejamento ou Replanejamento, Elaboração de projetos educacionais, apresenta um breve texto. A escolha aqui foi trazer o texto do item Observação de sala de aula e *feedback* pois, a ênfase da ação do diretor de escola no acompanhamento e monitoramento do trabalho docente, por meio da observação utilizando o instrumento de observação de aula e do diretor são novamente destacados na perspectiva de apoiar os professores. Inclusive o texto alerta que não se trata de vigilância sob os professores, mas de estratégia para melhoria do processo de ensino.

Como atividade para esse módulo é solicitado ao cursista que verifique o Plano de Gestão da escola em que atua e analise a dimensão pedagógica, promovendo uma reunião com a equipe que participou da autoavaliação institucional, de modo a analisar as ações propostas e as que foram executadas, para em seguida, apresentar os resultados a comunidade escolar. Ou seja, garantir que as ações planejadas para o plano de melhoria sejam de fato implementadas e, se necessário, replanejadas, de modo a garantir o resultado esperado.

É possível afirmar que as estratégias de controle, seja por meio das avaliações, seja por meio do protocolo de observação de sala de aula, ou ainda do Currículo Oficial estabelecido pela SEDUC-SP são preponderantes, evidenciando uma das características do gerencialismo na gestão da escola.

Para Perrella e Alencar (2022), diante de análise documental de programas da SEDUC-SP, afirmam que

[...] o diferencial do governo estadual paulista consistiu na unidade entre política de metas quantitativas e controle por meio do currículo sob o eixo da gestão para resultados, representada na expressão: *gestão para resultados = avaliações externas + metas + currículo centralizado*. (PERRELLA; ALENCAR, 2022, p. 5)

Diante desta expressão e do módulo analisado é possível refletir que a concepção de gestão na escola é conduzida sempre em direção aos resultados, parecendo restar pouco espaço para a gestão democrática enquanto tomada de decisão e essência de construção coletiva, uma vez que a participação se reduz em reunião de pessoas para estabelecer o consenso de ações, diante de um currículo já estabelecido e em torno de metas definidas externamente.

Módulo 6 – Liderança na gestão escolar

Conforme consta no quadro 7 (página 86) os objetivos desse módulo se voltam para o desenvolvimento de habilidades e competências de liderança do diretor de escola, trazendo o corresponsabilidade e a liderança intermediária como elementos essenciais, além de delegar responsabilidades e dar *feedback* formativos para garantir o envolvimento entre todos da comunidade escolar. Embora nos objetivos tragam estimular, coordenar, orientar a equipe e a comunidade escolar, é no transcorrer do conteúdo que está posto a importância da liderança na gestão democrática da escola enquanto princípio, porém, pouco se discute enquanto procedimento.

No quadro 7 é possível verificar uma longa lista de títulos e subtítulos, sendo o módulo mais extenso, com várias abas e *hiperlinks*. Para tanto, o conteúdo é organizado em duas partes, conforme consta no vídeo de abertura, o qual tem em torno de dois minutos de duração. O vídeo apresentado por Viviane Thomaz, a mesma pessoa de todos os vídeos de abertura, traz junto com sua fala, animações gráficas que destacam as palavras ou termos principais do módulo. Segue abaixo a versão impressa desse vídeo.

Olá, diretor de escola!

Desta vez, o foco está nas questões relacionadas à liderança.

Estruturamos o conteúdo em duas partes.

A primeira trata do significado de gestão e liderança e das diferenças entre gestor e líder.

Aqui, apresentamos o papel da liderança na construção da autonomia da escola, a partir dos princípios da Gestão Democrática e Participativa.

É essa a condição para engajar, motivar, inspirar e influenciar as pessoas da equipe escolar.

A segunda parte do conteúdo trata das competências e do exercício da liderança a partir das características de liderança.

Aqui, veremos os conhecimentos e atitudes necessários para uma atuação que seja integrada com a equipe escolar e exercida com corresponsabilidade.

Esses temas são importantes para que você reflita sobre o seu papel como diretor de escola, para que você saiba como reconhecer e desenvolver as habilidades e competências necessárias para coordenar bem a equipe escolar e para que consiga potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Na Comunidade Virtual de Aprendizagem, compartilhe com os colegas suas experiências e discuta boas práticas sobre o cotidiano da liderança na gestão de uma unidade escolar da rede pública estadual paulista. Além disso, você precisa registrar suas reflexões na tarefa Portfólio. No final do módulo, verifique sua aprendizagem respondendo a um questionário.

E lembre-se: esse questionário vai compor a avaliação do curso.

Você também poderá ampliar seu conhecimento consultando as referências indicadas.

Vamos lá? Bons estudos! (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Dando continuidade, há um vídeo de animação com duração de dois minutos, onde são apresentados os personagens e a situação de conflito que deverá ser resolvida pelo cursista. Trechos desta animação são retomados ao longo do módulo, trazendo para a reflexão os conflitos gerados e como deve ser a liderança do diretor de escola na condução da situação. O vídeo mostra a chegada da professora de matemática, a Carmem, que graças à sua atuação junto aos alunos, com aulas expositivas e aulas de campo, rapidamente se destaca entre os alunos e acaba gerando uma cisão no corpo docente. Alguns professores identificam Carmem como referência e outros, começam a fazer uma campanha velada para desestabilizá-la. A professora Carmem deseja fazer um projeto interdisciplinar com o professor Jorge, de Ciências, justamente o líder contrário das propostas inovadoras, o qual tem um trabalho tradicional, com postura autoritária, sendo que os alunos tem medo de suas avaliações, uma vez que as notas são sempre meio ou um ponto acima da média. Carmem, ao perceber a resistência de Jorge para a parceria, procura o professor

coordenador e esse procura o diretor de escola, que é o cursista e deverá sugerir ações para esse conflito no grupo.

O comentário do vídeo prescrevendo como deve ser a atuação do diretor abrindo os próximos tópicos do conteúdo estão na figura seguinte, destacando que esta atuação deve “garantir a aprendizagem de todos os estudantes”.

Figura 28 – Módulo 6 - 6.2. Papel da liderança

Diante desse cenário, cabe à equipe pedagógica o desafio de lidar frequentemente com situações que mobilizam novos saberes. E o papel do diretor de escola, na esteira dessas evoluções, também está se modificando. Hoje, por exemplo, há a tarefa de acompanhar constantemente a organização, a mobilização e a articulação das condições materiais e humanas para garantir a aprendizagem efetiva de todos os estudantes.

É um grande desafio, pois a sociedade globalizada é cada vez mais exigente e complexa. Sob sua liderança, a escola e a comunidade precisam trabalhar em sintonia.

A gestão da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais. Ela requer mudança de paradigmas e a construção de uma proposta educacional e de uma gestão diferentes dos padrões vigentes, comuns em organizações burocráticas.

Clique nos itens a seguir para conhecer mais sobre o papel do líder e o exercício da liderança na gestão escolar:



Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

No item “Princípios da liderança”, baseia-se em Stephen Covey, do livro “Los 7 hábitos de la gente altamente efetiva”, sendo apresentado a partir de uma figura com três círculos entrelaçados: conhecimento (o que fazer, por que fazer), na prática (como fazer) e na vontade (desejo de fazer), sendo que na intersecção entre eles estão os hábitos. É a partir desses componentes que a liderança se torna coerente.

A maior parte do módulo tem como base teórica, Stephen Covey (1932-2012), autor norte-americano, empresário e escritor da área de gestão de negócios, foi consultor de personalidades políticas, como o ex-presidente Bill Clinton, além de atuar em várias empresas internacionais. Segundo a Revista Forbes “Os 7 Hábitos de Pessoas Altamente Eficazes” foi traduzido para 38 idiomas e mais de 25 milhões de livros vendidos. Essas informações não são descritas no Curso, porém, podem trazer para a reflexão o quanto a transposição de técnicas, valores e conceitos empresariais

são introduzidas para o interior da escola e, por sua vez, com exigência para que a atuação do diretor esteja em consonância com tais preceitos, desconsiderando as especificidades da escola.

O texto do Curso afirma que as ações do diretor de escola impulsionadas apenas pelas demandas intensas do cotidiano, sem planejamento, não fortalecem o desenvolvimento da liderança e, conseqüentemente, não trazem melhorias para a gestão da escola. Por isso, a concepção atual de liderança, considerando a dinâmica do mundo globalizado apresenta diferenças em relação a visão antiga, sendo a partir de um quadro listando várias destas diferenças, é sintetizado colocando que

[...] no paradigma antigo, a administração se dá por comando e controle, e é centrada na autoridade e na cultura de determinismo e dependência.

Já na visão atual, essa autoridade se conquista com o desenvolvimento de competências e habilidades de liderança, e não somente pelo fato de se ter uma posição hierárquica superior. O gestor-líder tem autoridade sem ser autoritário.

Autoritarismo

O comando baseia-se na posição ocupada, que determina ou obriga o cumprimento das tarefas ou regras sem que as pessoas compreendam adequadamente os processos que precisam ser realizados na escola.

Autoridade

Diz respeito a quem você é como pessoa, seu caráter e a influência que estabelece sobre os demais, ou seja, exercer poder e exercer autoridade são coisas distintas, mesmo que, em determinados momentos, aquele que conquista autoridade precise utilizar seu poder para estabelecer ou dimensionar limites. A liderança se constrói no relacionamento com as pessoas, e a conquista da autoridade se dá nessas inter-relações. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Em seguida, no tópico “O papel do líder” há um vídeo de quase três minutos, com uma animação gráfica com várias afirmações sobre as características de um bom líder. O texto seguinte continua na mesma perspectiva, entretanto, na figura seguinte, entre as várias afirmações para que o cursista se reconheça como bom líder, a liderança na gestão democrática é listada, como pode ser observado.

Figura 29 – Módulo 6 - 6.2. Papel da liderança – O papel do líder

Você consegue reconhecer em sua atuação alguma das características de um bom líder?

- É geralmente **empreendedor** e empenha-se em manter o entusiasmo da equipe.
- Pratica o autocontrole e a determinação, sem deixar de ser flexível.
- Aceita os novos desafios com disponibilidade, o que influencia positivamente sua equipe.
- Sempre leva em conta sua aprendizagem contínua.
- Percebe que tudo está em pleno movimento e transformação e que precisa também ficar atento à sua atualização constante.
- Considera a necessidade de aprender sobre si mesmo, sobre o outro (ter sensibilidade para captar diferenças nas pessoas e lidar com a diversidade) e sobre o contexto e o ambiente, caracterizados por forças contraditórias.
- Está atento para adaptar-se e verificar a necessidade de inovação.
- Prioriza a gestão democrática, valorizando os colegiados e instituições auxiliares.
- Fala no momento certo, age, orienta, interfere, dialoga e, acima de tudo, ouve.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Entre as ações listadas para um bom líder, as quais podem ser identificadas como características pessoais, a penúltima diz sobre priorizar a gestão democrática, valorizando os colegiados e instituições auxiliares. Para além disso, nada mais é acrescentado com relação ao poder consultivo e deliberativo desses órgãos e o papel do diretor frente as decisões tomadas.

Ainda no item “O papel do líder”, em “Formas de exercer a liderança”, com base novamente em Stephen Covey, no *best-seller* “Liderança baseada em princípios, entre o poder coercitivo, o poder utilitário e o poder por princípios”, esse último deve ser sua característica de um bom líder.

O poder baseado em princípios é conquistado quando se acredita nas pessoas e nas ideias do líder, com confiança e respeito mútuo. O comprometimento, a ética e a lealdade estão muito presentes nesse tipo de relação. O controle se dá por uma influência proativa e contínua. É o poder que o diretor de escola deveria buscar ao envolver toda a equipe numa discussão democrática e proativa pela melhora na aprendizagem dos estudantes, a ser proporcionada por um projeto interdisciplinar. Daí a sugestão de organizar um seminário sobre boas práticas, no qual todos os professores podem se manifestar e refletir sobre os pontos discutidos. A autoridade baseada em princípios pode ser exercida quando o líder tem clareza de suas metas, é criativo,

carismático e comprometido. Ele é um comunicador competente e corajoso; avalia, apresenta e discute os processos e resultados; faz com que as informações fluam; e dá oportunidades para as pessoas desenvolverem sua autoestima e confiarem em si próprias e no que fazem, desenvolvendo o espírito de equipe e colaboração. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Observa-se que cabe ao diretor envolver a equipe na “discussão democrática” com objetivo da melhoria na aprendizagem dos alunos. Para além disso, seguem as características de personalidade, como por exemplo, carismático, se misturando com as ações necessárias, como ter clareza de suas metas.

No item “O diretor de escola como gestor-líder” os conceitos diretor e gestor, administração e gestão, são distintos, conforme consta na figura seguinte.

Figura 30 – Módulo 6 - 6.2. Papel da liderança – Diretor de escola como gestor-líder

6.2. Papel da liderança

Diretor de escola como gestor-líder

Até bem pouco tempo atrás, era esperado que o diretor de escola desempenhasse prioritariamente um papel de gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais, sem autonomia para decisões importantes relacionadas às especificidades da escola onde atuava.

O trabalho consistia, sobretudo, em repassar informações e controlar, supervisionar e dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas por uma hierarquia superior, ou seja, o diretor era um mero executor que deveria atuar na escola de maneira mais administrativa. Seu trabalho e suas ações estavam mais voltados para o controle e a inspeção. No entanto, os desafios mais complexos e os avanços em todas as áreas do conhecimento trouxeram a necessidade de modificar essa atuação profissional.

No paradigma atual, a escola é vista como uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações. A gestão considera a dinâmica das interações, a multiculturalidade da sociedade e os processos de equipe. Enfim, a visão atual substitui o enfoque de administração pelo de gestão.

O diretor de escola passa a ser um gestor que mobiliza e articula a diversidade, valorizando as diferenças e procurando promover o pleno desenvolvimento de cada um e de todos os estudantes. Esse diretor de escola atua como líder e implementa a descentralização, a democratização e a autonomia da escola. Ele tem em mente que suas ações repercutem no futuro, utilizando-se de uma visão estratégica e ampla de curto, médio e longo prazo, com horizontes largos.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Logo em seguida é descrito que colocar esta proposta em prática na escola pode ser resumida em: dignidade, solidariedade, complexidade, cidadania, diálogo, comunidade. Para cada uma destas palavras, há uma breve afirmação, as quais correspondem as características necessárias para o diretor de escola.

Conforme apresentado no texto desta figura, gestor é o paradigma que atende às necessidades atuais da escola, uma vez que envolve as pessoas nos processos existentes na escola, implementando a descentralização, a democratização e a autonomia da escola. O termo gestão é apresentado com uma amplitude e dinâmica maior, enquanto que administração restrita a procedimentos gerenciais, porém, não há uma referência bibliográfica específica no trecho apresentado.

A disputa entre os conceitos já discutida no capítulo 1 desta pesquisa mostra que diferentes autores propõe análises distintas para administração e gestão (BARROSO, 1995) e que considerando o conceito de administração definido por Paro (2006, p. 18), “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, sendo a escola uma organização com especificidades únicas, fazer distinção entre os termos mostra-se irrelevante (PARO, 2020). Fundamental então compreender, na medida em que se tem clareza das finalidades que se pretendem alcançar na escola, as quais, obrigatoriamente, perpassam pela formação individual e social (PARO, 2008), a gestão da escola

[...] terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função dos grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais. (PARO, 2006, p. 161)

Nesse sentido, os órgãos colegiados e as instituições auxiliares, como Conselho de Escola, APM e Grêmio Estudantil, deveriam ter preponderância direta sobre a gestão da escola de modo a que a gestão democrática, além de princípio, esteja nos procedimentos a serem desencadeados para a organização de toda a escola. Entretanto, no transcorrer do Curso, esta perspectiva não é a centralidade para a gestão democrática.

No texto seguinte é mostrado como deve ser a liderança do diretor e a participação da comunidade.

Figura 31 – Módulo 6 - 6.2. Papel da liderança – Diretor de escola como gestor-líder

O diretor de escola que possui as características de liderança necessárias nos dias de hoje:

- se envolve diretamente com o ensino oferecido aos estudantes e dialoga constantemente sobre seu desenvolvimento;
- avalia frequentemente a atuação dos professores na sala de aula;
- acompanha os progressos e os resultados alcançados pelos estudantes; e
- promove um ambiente de trabalho e uma atmosfera escolar onde é possível compartilhar dúvidas, aquisições e descobertas.

Enfim, esse diretor constrói um espaço e um tempo onde todos possam desenvolver-se plenamente.

Assim, para que a educação acompanhe as constantes mudanças da sociedade, é preciso contar com diretores de escola que valorizem a investigação como metodologia de ensino; desenvolvam a reflexão crítica da prática; e estejam preocupados com a formação continuada da equipe escolar da escola onde atuam. Esses aspectos caracterizam um diretor de escola que, efetivamente, investe no processo de autoformação.

Além disso, os diretores de escola precisam garantir a participação da comunidade escolar no processo de organização e de gestão da unidade escolar. De acordo com o princípio da Gestão Democrática e Participativa, a escola passa a ser um espaço de discussão e de construção de um projeto educativo de responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A liderança do diretor de escola é apresentada como condição essencial para construção da gestão democrática, que só pode acontecer de fato quando há a participação da comunidade. No trecho acima, cabe destacar o enfoque dado para a participação da comunidade é a reponsabilidade pela construção do processo educativo, entretanto, não há maiores detalhes sobre como isto pode acontecer no interior da escola, considerando que o currículo já está definido pela SEDUC-SP, as normatizações legais, sejam por resoluções, instruções, comunicados e pareceres, norteiam tais ações, além dos resultados esperados, os quais são determinados de forma centralizada e medidos por meio de instrumentos padronizados, sejam as avaliações externas ou as AAPs.

No item 6.2. Papel da liderança – Exercício de liderança, são listadas em forma de tópicos, as principais características de um diretor de escola com perfil de liderança, os quais, de certo modo já foram abordados anteriormente, tais como: coerência entre o discurso e a prática; constante aprendizagem, reconhecimento e valorização da participação ativa individual e coletiva das equipes gestora e pedagógica, apresenta personalidade inspiradora, entre outros. Não há referências bibliográficas descritas nesse tópico e, ao final, consta que

[...] essas características não são inerentes ao cargo de diretor de escola da rede pública estadual paulista, mas deverão ser

paulatinamente desenvolvidas. O líder que procura aprimorar sua capacidade de liderança precisa exercitar essas características e empregá-las em seu cotidiano para que se tornem um hábito eficaz. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018).

Considerando que Stephen Covey, autor citado no início do módulo, traz a questão do hábito como importante na liderança, por inferência há possibilidade de esta ser a base teórica utilizada. Observa-se que pouco se relaciona a liderança com a gestão democrática enquanto procedimentos a serem adotados e/ou construídos com todos os envolvidos. A transposição da liderança empresarial para a gestão na escola é claramente evidenciada, sendo desconsideradas as especificidades do processo educativo e a função social da escola na perspectiva de formação individual e social dos alunos. Há forte ênfase nas características pessoais ou de personalidade para o exercício do cargo de diretor sendo que ao final é descrito que tais características devem ser desenvolvidas.

No item “Exercício da liderança” está posto que a atuação do diretor deve ter impacto na melhoria da aprendizagem dos alunos e faz referência as Diretrizes de formação Continuada para Gestores da SEE-SP, conforme pode ser constatado no texto da figura seguinte.

Figura 32 – Módulo 6 - 6.2. Papel da liderança – Exercício da liderança – Principal agente na organização dos trabalhos

Principal agente na organização dos trabalhos

Com essas atitudes, o líder educacional orienta e mobiliza a participação ativa individual e coletiva no âmbito interno. E também atua como representante da instituição na interlocução com atores externos, com outras instituições públicas ou privadas ou com organizações da sociedade civil.

Em todos os casos, o diretor de escola precisa deixar claro que sua atuação profissional visa sempre à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, como expressam as [Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEE-SP \(Dezembro 2017\)](#) .

Segundo essas diretrizes, o líder educacional é definido como o principal agente na organização dos trabalhos e no engajamento de cada indivíduo e, por conseguinte, da equipe. Ele age para a motivação e o reconhecimento da importância de todos, criando condições de desenvolvimento individual e coletivo. Com isso, destacamos que você, diretor de escola, exerce um papel fundamental na melhoria do processo educacional, com destaque de três principais aspectos:

- o impacto do exercício de suas funções sobre a aprendizagem dos estudantes;
- o estabelecimento da ponte entre a política educacional e a prática no cotidiano escolar; e
- a conexão da escola com o ambiente a que ela pertence.

Ainda segundo essas diretrizes, quando devidamente preparados, os líderes educacionais devem adequar os processos de gestão à crescente demanda pela modernização da escola. Isso deve ser feito preparando os colaboradores para enfrentarem os desafios do futuro, considerando uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, é fundamental que o gestor-líder desenvolva a competência de boa comunicação, praticando a escuta ativa e sensível, bem como a capacidade de buscar soluções com base em evidências. Esses saberes precisam ser exercitados e colocados em prática diariamente para que se tornem hábito.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Como se trata de um *hiperlink*, é possível ter acesso na íntegra as Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEE-SP sendo retomado posteriormente nesse módulo a partir desse tópico.

As Diretrizes de Formação Continuada para Gestores, documento elaborado e atualizado em 2019 pela EFAPE, “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, 2019c, p. 4). O documento é organizado em seis tópicos: A. Os Eixos de Formação: Eixo I – Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, suas Modalidades e Atendimentos Específicos; Eixo II – Gestão Educacional; Eixo III – Grandes Temas da Atualidade; B. As legislações vigentes; C. As Matrizes de Conhecimento e Capacidades Técnicas para os Cargos de Gestão; D. Dimensões da

Gestão: Pedagógica; dos Processos; de Pessoas e Equipes; de Mudanças e Inovações; e de Engajamento e Comunidade; E. Princípios para a Formação dos Gestores: Gestão Democrática; Qualificação; Compromisso com a SEDUC-SP; Equidade; Colaboração; Inovação; Proatividade; Ética; Corresponsabilidade e Confiança; F. Matriz de Competência de Liderança.

Assim, trata-se de mais um documento norteador para formação do diretor de escola, o qual se propõe a desenvolver e fortalecer as competências de liderança “para que os gestores da SEDUC-SP se sintam corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, independentemente do setor de sua atuação” (SÃO PAULO, 2019c, p. 9). Além do diretor, o documento também é um norteador para as formações continuadas de coordenadores de órgãos centrais, dirigente regional de ensino, supervisor de ensino, diretor de departamento, diretor de núcleo, diretor de centro, vice-diretor de escola e professor coordenador de escola. Portanto, além da Resolução SE 56/2016 que traz o perfil, habilidades e competências do diretor de escola, além de orientar os processos formativos, há que se considerar também esse, porém, aqui não é objeto de análise, cabendo apenas esta breve descrição dos seus elementos principais.

A liderança descrita nesse módulo, observando o texto da figura acima, em seu último parágrafo apresenta o termo “colaboradores”, muito comum para designar os trabalhadores de uma empresa, sendo utilizado para que os líderes educacionais mobilizem todos nos processos de gestão. Nesse sentido, a especificidade da gestão da escola é posta de lado, valendo-se das técnicas e nomenclatura empresarial para o desenvolvimento da liderança no diretor de escola.

Ainda no item 6.2. Papel da liderança – Exercício da liderança há um tópico “Integridade e autenticidade”, no qual é destacado a coerência necessária entre a fala e as ações do gestor-líder e, em seguida é apresentado o item “Melhoria nos resultados”, conforme pode ser constatado na figura seguinte.

Figura 33 – Módulo 6 - 6.2. Papel da liderança – Exercício da liderança – Integridade e Autenticidade

A congruência do comportamento de um gestor-líder consiste em fazer o que é dito de acordo com os valores declarados. Ele mantém sua palavra mesmo diante de dificuldades, gerando um impacto forte e duradouro sobre as pessoas.

Sua integridade está relacionada com sua autenticidade. As pessoas não confiam em alguém que não demonstra conhecimento sobre o que fala e que não cumpre promessas. O grupo gera a credibilidade do líder ao avaliar sua coerência entre o que foi declarado e o que foi executado. Em outras palavras, liderança se conquista. Líderes **eficientes e eficazes** estabelecem o exemplo e os compromissos por meio de suas ações no cotidiano.

No entanto, não podemos ser ingênuos. O exercício da liderança enfrenta várias barreiras que o limita e reduz, como o baixo envolvimento e compromisso da equipe; a falta de formação continuada; dificuldades na comunicação; e sobrecarga de tarefas. É necessário responder a esses desafios promovendo a criação de espaços democráticos e incentivando a participação de todos na gestão. Em suma, é necessário que a liderança seja compartilhada, distribuída e democrática dentro da organização.

Melhoria nos resultados

Tem-se observado melhoria nos resultados e no ambiente das escolas quando a direção exerce a liderança, deixando claras as metas, apoiando os professores e acompanhando firmemente os resultados. A exemplo do diretor de escola, a liderança também deve ser exercida na sala de aula pelos professores. Eles devem ministrar as aulas de forma a obter o melhor aprendizado, mesmo que as condições dos estudantes ou da estrutura não sejam as ideais.

Com cada líder cumprindo seu papel, a escola terá um sistema de liderança que mobiliza todos os agentes a compartilhar uma visão de futuro e metas, criando e mantendo um ambiente adequado.

Nesse modelo, é desenvolvida a responsabilidade de pais ou responsáveis e de estudantes pelos resultados em conjunto com a escola, os quais passam a ajudar a monitorar os desvios e a atuar em tempo hábil para que o resultado seja o esperado.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A liderança enquanto comportamento a ser desenvolvido pelo diretor de escola nos seus vários aspectos é novamente retomado e, desta vez, são mostradas as possíveis dificuldades a serem encontradas no ambiente escolar, entretanto, a solução trazida é a “criação de espaços democráticos” para que a liderança e a responsabilidade sejam compartilhadas.

Do mesmo modo, pode ser visto no tópico “melhoria de resultados” e, na leitura atenta desse é possível identificar os elementos do “movimento escolas eficazes” (MELLO, 1994): liderança do diretor, clareza das metas para todos, acompanhamento dos processos e dos resultados dos professores, responsabilidade do diretor, dos professores e dos pais nos resultados da escola. Ou seja, cabe a escola, sob a liderança do diretor e com todos aqueles que nela atuam, assumirem a responsabilidade dos resultados apresentados pelos alunos. Com base em Zanotto (2021) é possível afirmar que tais características podem evidenciar que

[...] a gestão escolar, passa a ser orientada por um modelo gerencialista, que mensura a atividade humana a previsão do

desempenho e produtividade em indicadores que revelam custos e benefícios. Assim, a educação passa a ser mercadoria e o ser humano produto” (ZANOTTO, 2021, p. 53).

Desta forma, é possível compreender que a gestão democrática é impelida para assumir os contornos do gerencialismo enquanto responsabilização por resultados, uma vez que sob a liderança do diretor de escola, esse mobiliza a todos para cumprir as metas estabelecidas e, quando não alcançadas, a cada um cabe sua parcela de responsabilidade.

O vídeo da professora Carmem é retomado no item 6.3. “Avaliando o papel da liderança”, propondo para reflexão um par de perguntas com contraponto: “O que é mais importante para a aprendizagem dos estudantes: uma equipe de professores estável, porém acomodada, ou um pequeno desequilíbrio, cujas intervenções são planejadas para fazer o grupo todo avançar?” A segunda alternativa é o *feedback* ideal, sendo, a atuação de liderança do diretor responsável pela resolução do conflito.

Figura 34 – Módulo 6 - 6.3. Avaliando o papel da liderança – Como não desestabilizar a equipe

Leia o *feedback* abaixo e reflita se a sua forma de agir seria a melhor maneira de subsidiar e apoiar sua equipe:


Comentário

Optando pela segunda alternativa, que parece ser o melhor caminho, você poderia agir de duas maneiras, conforme o estilo de liderança. De forma autoritária, usaria o cargo de diretor de escola para impor as ideias inovadoras de Carmen. Seria um bom caminho? A cisão no grupo provavelmente se acentuaria, e você correria o risco de não atingir o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes, além de criar um problema onde não havia, com professores descontentes e desmotivados, alterando assim parte do clima organizacional da unidade escolar em que você está atuando.

O que se espera, na verdade, é que um diretor de escola que enfrente esse tipo de dilema siga pela outra vertente da liderança, a da autoridade sem autoritarismo. Uma solução alinhada ao princípio da gestão democrática e participativa poderia ser propor um seminário formativo em que todos os professores pudessem apresentar para toda a equipe pedagógica e a equipe gestora suas melhores práticas de sala de aula, para que fossem discutidas no grupo e fossem oportunizadas reflexões sobre o que poderia ser agregado a essas aulas, sendo construído um trabalho interdisciplinar que proporcionasse aos estudantes conhecer ou aprofundar os temas propostos a partir de diversos pontos de vista de acordo com as competências e habilidades das diferentes disciplinas.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Observa-se que a proposição do diretor de escola deve considerar o princípio da gestão democrática e participativa, na medida em que sugere o seminário formativo e envolve o corpo docente nas reflexões e atuações seguintes, o conflito está solucionado.

A descrição mostra que a ideia do diretor de escola será aceita facilmente, não haverá posições contrárias, será um diálogo tranquilo e todos serão envolvidos, pois, ele foi o líder competente que conseguiu convencer a todos. A solução parece estar muito mais voltada para uma ideia genial, a capacidade de convencimento e habilidade do diretor de escola em apresentar argumentos suficientes e pertinentes diante dos professores do que uma decisão construída de fato com o grupo. Nessa direção, observa-se que a liderança pessoal na figura do diretor aparece com mais força que as decisões construídas coletivas.

Em seguida, no item 6.4. O gestor-líder e as implicações da liderança na comunidade escolar, há três subitens: competências da liderança na gestão na gestão escolar, conhecimentos, habilidades e atitudes e atividade: diagnóstico da liderança na escola. Cada um desses é apresentado conteúdo com a ênfase está no trabalho colaborativo e no desenvolvimento de outros líderes dentro do grupo, a partir da liderança exercida pelo diretor de escola, cujas as competências devem ser: pensamento estratégico; gestão da aprendizagem; relacionamento com pessoas, gestão e coexistência do clima organizacional; e criação e manutenção de estruturas organizacionais em um contexto de autonomia crescente. Cada uma destas quatro competências traz uma breve explicação, a interdependência entre elas, as quais favorecem, em última instância a aprendizagem de todos os alunos. Os conceitos são abordados de forma semelhantes, já descritos anteriormente, dando ênfase na figura pessoal do diretor e, ao mesmo tempo, nas características necessárias a serem desenvolvidas para conquistar, convencer e desenvolver lideranças intermediárias e ao mesmo tempo todo o grupo.

No subitem “Conhecimentos, habilidades e atitudes” são trazidas as Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEE-SP, especificamente a Matriz de Competência de Liderança e as suas respectivas habilidades. Consta no conteúdo do Curso que

Essas diretrizes ampliam o escopo definido na Resolução SE n.º 56/2016 ao considerar a dimensão de Gestão de Pessoas e Equipes e as capacidades que o diretor de escola deve desenvolver para sua atuação profissional no referido cargo como gestor-líder de uma

unidade escolar desta Secretaria. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Na Matriz de Competência de Liderança são seis competências com a definição em cada uma delas, acompanhadas por uma lista respectiva de diversas habilidades. Apresento aqui as competências e pelo menos uma das habilidades correspondentes, de modo a estabelecer relação destas com a gestão democrática e avaliação de desempenho.

Engajar, motivar, inspirar e mobilizar o indivíduo e a equipe

O líder educacional promove a participação ativa e consciente, aproveitando o potencial individual e coletivo de todos os integrantes da equipe escolar para atingir seu objetivo.

Habilidades relacionadas:

Contribuir para a compreensão e promover o compromisso da equipe acerca da missão, da visão e dos valores da unidade, conhecendo as diretrizes da SEE-SP e ajustando-as aos anseios e necessidades locais.

Reconhecer, valorizar e desenvolver o indivíduo e a equipe

O líder educacional reconhece as potencialidades e dificuldades; valoriza o esforço e a dedicação; e incentiva o desenvolvimento do indivíduo e de sua equipe.

Habilidades relacionadas:

Utilizar métodos e instrumentos para identificar as dificuldades e potencialidades de cada integrante de sua equipe para delegar atividades e alocá-los de forma produtiva (ênfase em métodos e instrumentos de menor complexidade de organização da ferramenta; por exemplo, coaching, Diagrama de Pareto, feedback ou escala de inferência, SWOT e 5W2H).

Promover a participação ativa dos membros da equipe de forma a responsabilizá-los nas tomadas de decisão.

Reconhecer, valorizar e engajar a comunidade escolar

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 o ambiente escolar.

Habilidades relacionadas:

Incentivar a participação nos colegiados e programas da SEE-SP.

Engajar as famílias ou responsáveis no processo de aprendizagem dos estudantes visando melhores resultados.

Identificar e buscar soluções para situações-problema

O líder educacional deve estar atento às demandas e necessidades inerentes à sua rotina de trabalho, agindo de forma proativa ante as diversidades, focando na resolução de problemas.

Habilidades relacionadas:

Estar aberto a novas propostas e incentivar estudantes, famílias ou responsáveis e profissionais da rede a contribuir com ideias que possam melhorar processos e resultados.

Promover uma gestão democrática com a participação e a colaboração de todos os membros da equipe.

Prever dificuldades e obstáculos e agir proativamente na busca de estratégias e soluções que possam dinamizar sua atuação para alcançar melhores resultados.

Focar no ensino e na aprendizagem dos estudantes

O líder educacional deve ter a prática-reflexiva quanto às suas ações ao promover a melhoria nos resultados e no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Habilidades relacionadas:

Definir seu planejamento de forma a promover a melhoria contínua das condições de ensino e de aprendizagem e o alcance das metas de desempenho dos estudantes.

Ler e interpretar, por meio de uma visão ampla, que vai além dos muros da escola, as questões comportamentais apresentadas pelos estudantes que impactam e influenciam a aprendizagem, como o ambiente familiar, o ambiente socioeconômico e o capital cultural, entre outros.

Promover uma comunicação eficiente e eficaz

O líder educacional deverá saber utilizar a linguagem verbal e a não verbal de maneira consciente de forma a garantir uma relação dialógica e democrática com seus interlocutores.

Habilidades relacionadas:

Realizar e promover a circulação de informações em todos os níveis, efetivando as ações e o andamento dos processos para obter os melhores resultados.

Valorizar diferentes pontos de vista, oferecendo o mesmo nível de atenção, tempo e respeito em cada interação. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

É possível constatar que as habilidades necessárias para liderança do diretor de escola se voltam para obter melhores resultados, alcançar metas conforme as diretrizes estabelecidas, ajustando-as conforme as necessidades da comunidade local, incentivando os órgãos colegiados e participação nos programas da SEDUC-SP. Para tanto, o diretor de escola deve estabelecer uma relação dialógica, promovendo a gestão democrática com a participação e colaboração de todos os membros da equipe. Além destas habilidades, ainda há uma extensa lista, sendo possível identificar que a liderança se fundamenta na gestão de resultados, nas estratégias gerenciais e nos processos de controle advindos da gestão empresarial servem de padrão para a gestão da escola.

Nesse sentido, cabe refletir que na medida em que se fortalece a liderança na gestão de resultados, a participação de pais, professores, funcionários e de toda a comunidade é inserida para contribuir e se responsabilizar também pelos resultados obtidos. Freitas (2005) compreende esse processo como imposição verticalizada de padrões de qualidade estabelecidos, uma vez que são definidos externamente à escola.

A atividade proposta para diagnóstico da liderança na escola consiste em apresentar três perguntas aos segmentos da escola (comunidade escolar, equipe gestora, professores e funcionários): O que é liderança? Quais as habilidades de liderança você, diretor de escola, possui? Em que aspectos você, diretor de escola, poderia melhorar seu desempenho como líder? Para análise das respostas, é orientado elaborar uma nuvem de palavras para ser compartilhada na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, de modo a contribuir com a discussão com os outros cursistas.

O conteúdo ainda tem continuidade, baseando-se nas Diretrizes de Formação Continuada para Gestores, estende-se para a gestão da liderança conforme figura seguinte.

Figura 35 – Módulo 6 – 6.6. A gestão da liderança

6.6. A gestão da liderança



Na escola, encontramos diversas pessoas com seus modos peculiares de ser, pensar e agir; portanto, é natural o surgimento de conflitos. Como diretor de escola, se insistir em uma linha de atuação que procura apenas evitar os conflitos, você poderá se frustrar, pois eles são inevitáveis e inerentes à convivência humana.

O ideal é compreender e encontrar a melhor forma de mediar cada conflito, buscando o diálogo e a mobilização das pessoas sempre em torno da Proposta Pedagógica da escola e mantendo o foco na participação e na convivência democrática. Um conflito mal resolvido poderá desencadear novos conflitos e até gerar violência, não só verbal como física.

Um bom caminho para administrar conflitos é proporcionar à comunidade escolar um espaço coletivo de partilha de poder e de exercício da cidadania, prática condicionada aos princípios da gestão democrática e participativa. Contudo, não se realiza democracia por decreto nem se delegam condições de autonomia. A democracia e a autonomia são processos construídos constantemente. Você, como diretor de escola, será sempre o responsável pelas regulamentações e determinações mais diretivas da instituição. No entanto, o seu modo de ser, de fazer e de agir terá forte poder de influência sobre a construção de um ambiente democrático e autônomo, onde cada um tenha voz e saiba delimitar seu papel na dinâmica da escola e se sinta corresponsável pelos objetivos comuns da instituição.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Esse item 6.6. Gestão da liderança se subdivide em: “Corresponsabilidade e autonomia”; “Prestar atenção às pessoas”; “Motivar, engajar, inspirar e influenciar”; “Liderar o processo de avaliação da equipe” e “Atividade”.

Cada um desses retoma a importância da liderança compartilhada, da necessidade de partilhar responsabilidades, do trabalho colaborativo, da importância

representativa na tomada de decisão, como o Grêmio Estudantil e o Conselho de Escola, em uma atuação articulada, com comunicação aberta e transparente, aspectos que são fundamentais na construção da gestão democrática e participativa, sendo afirmado no item “Corresponsabilidade e autonomia” que a

[...] participação proporciona mudanças significativas na medida em que as pessoas passam a se interessar e se sentir responsáveis pela coletividade. No contexto da educação, a democracia consiste na ampliação dos espaços de decisão, de modo a fortalecer a escola como organização comprometida com a sociedade e, nunca é demais lembrar, que tem como objetivo a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Observa-se que a participação tem objetivo claro e explícito: qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes. A partilha de poder e de responsabilidade, nesse sentido, também deve ter como foco o mesmo objetivo. Porém, como os resultados esperados são definidos externamente, a reflexão recai sobre quais as possibilidades de decisão podem ser de fato estabelecidas no âmbito da escola por aqueles que ali atuam: professores, pais, funcionários, comunidade e equipe gestora? A liderança do diretor acaba conduzindo a todos para atingir as metas previstas e, nesse sentido, as ações a serem estabelecidas são direcionadas para esta finalidade.

Figura 36 – Módulo 6 – 6.6. A gestão da liderança – Corresponsabilidade e Autonomia – Liderança compartilhada

Liderança compartilhada

É importante ressaltar que não há modelos para o exercício da democracia. Até mesmo a melhor composição de ambientes participativos deve ser uma decisão compartilhada. Também é fundamental não confundir democracia com liberdade total e absoluta para conduzir o próprio destino, desconsiderando o contexto do qual a escola faz parte. Autonomia não é **anomia**! Tampouco soberania! A comunidade escolar tem de prestar contas para a sociedade sobre o que é feito em seu nome. Em vista disso, a prática escolar envolve também monitoramento, avaliação e comunicação de ações e resultados, sempre considerando o compromisso assumido pela coletividade.

Diante disso, quando a liderança é compartilhada de acordo com os princípios da gestão democrática e participativa, favorece a corresponsabilidade ao reconhecer que diferentes indivíduos podem ser fontes de influência em diferentes ocasiões. Os efeitos positivos ocorrem quando as pessoas se unem para trabalhar, planejar, aprender e agir. **A liderança compartilhada está ligada a um processo social de construção de consenso em torno do projeto educacional institucional que sustentará as ações da escola, consolidadas no seu Plano de Gestão e na Proposta Pedagógica da escola.**

Concluindo, o trabalho colaborativo não acontece apenas pelo fato de os profissionais atuarem em um mesmo ambiente. É preciso investir na formação da equipe, e isso demanda conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, como vimos antes neste módulo.

Para que se constitua em uma equipe escolar, diversas condições são necessárias: o cultivo do mesmo ideário educacional; o respeito e a compreensão da legislação e das normas, bem como dos regulamentos educacionais; o entendimento dos objetivos educacionais que orientam as ações; a adequação de interesses pessoais aos interesses sociais e educacionais; a comunicação, o diálogo e o relacionamento interpessoal aberto, frequente e sistemático; a formação de redes de interação; uma dinâmica de grupo equilibrada e diligente; a ação interativa com objetivos compartilhados; e a transformação de desenvolvimentos individuais em desenvolvimento coletivo.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A autonomia da escola e a liderança compartilhada aparecem ligadas aos resultados obtidos pela escola e, assim, se justificam os processos de monitoramento e avaliação, bem como a divulgação de tais resultados.

Sobre autonomia na escola pública, Adrião (2006, p. 71) afirma que é sempre uma “autonomia limitada”, uma vez que depende das políticas governamentais adotadas, sejam referentes aos insumos, sejam decorrentes das normas legais e institucionais para toda a organização pedagógica.

A liderança compartilhada, considerando os princípios da gestão democrática, deve garantir “processo social de construção de consenso”, levando-se em conta o Plano de Gestão, Proposta Pedagógica, além das normativas legais e objetivos educacionais comuns conforme destacadas no quadro 6 sobre o conteúdo desse módulo.

Sobre construção de consensos, convém trazer para a reflexão as contribuições clássicas de Sander (1984) que afirma que a pedagogia do consenso é

uma “construção teórica que enfatiza a ordem e o progresso social, a harmonia e o equilíbrio estrutural, a coesão e a integração funcional, visando à preservação e ao aperfeiçoamento da democracia liberal” (SANDER, 1984, p. 58) enquanto que a pedagogia do conflito, com suas origens marxistas, opõe-se ao “pensamento pedagógico liberal”, pois tem por propósito

[...] conceber um sistema educacional para a emancipação humana e a transformação social. É nesse sentido que a pedagogia do conflito surge como uma construção teórica alternativa que enfatiza a mudança social, a contradição e o conflito estrutural, as formas de dominação e a libertação coletiva na escola e na sociedade. (SANDER, 1984, p. 59–60)

Considerando o conteúdo do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola e com base nas contribuições de Sander (1984), a opção pelo consenso parece semelhante àquela descrita pelo autor.

Embora ao longo do módulo sejam trazidas breves contribuições de Heloísa Lück, do livro “Dimensões da gestão escolar e suas competências”, e ao final, no item 6.6. A gestão da liderança, com subtítulo “Motivar, engajar, inspirar e influenciar”, para tratar de motivação são apresentadas como teorias clássicas, percorrendo em um parágrafo sobre motivação de acordo com os autores: Maslow, McClelland, Herzberg e Covey, é esse último que ocupa a maior parte do conteúdo de todo o módulo.

É a junção das ideias de Stephen Covey, a Resolução SE 56/2016 e as Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEE-SP que se repetem ao longo do conteúdo, com temáticas semelhantes, mostrando a importância da liderança do diretor de escola enquanto figura central, sejam por suas características pessoais, sejam as habilidades técnicas ou ainda por competências que terá que desenvolver ou aprofundar perante toda a equipe, mobilizando cada um. Esta mobilização, nomeada de liderança compartilhada, é considerada como princípios da gestão democrática.

No item “Liderar o processo de avaliação da equipe – Autoconhecimento e *feedback* para o exercício de liderança”, há um vídeo, de três minutos, apresentado por Eliana Negreiros, supervisora de ensino da Diretoria de Ensino Leste 5, que trata do Método de Melhoria de Resultados. É destacado a mentoria como estratégia de formação individual em serviço para acompanhar todo o processo de modo a atingir os resultados esperados. A versão impressa desse vídeo apresenta os procedimentos

do acompanhamento, evidenciando a liderança do diretor de escola e, ao mesmo tempo, a mentoria que o diretor pode ter com o supervisor de ensino.

É muito importante fazer a avaliação da equipe escolar para que a equipe tenha consciência dos seus reais problemas e adote as intervenções necessárias.

Dentro do método de melhoria de resultados, nós trabalhamos com a avaliação dos indicadores educacionais, os indicadores que são trazidos pelo IDESP.

Esses indicadores são pautados no desempenho dos alunos, representado pelo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, e o fluxo escolar, como está a frequência dos alunos.

O MMR, trabalhando com esses indicadores, pode trazer um retrato para a escola conhecer seus reais problemas e desenvolver estratégias para superá-los.

O diretor, ao desenvolver o método de melhoria de resultados, aparece como um líder dentro da unidade escolar para articular a sua equipe no sentido de buscar ações que sejam suficientes para que esses problemas enfrentados pela escola sejam dirimidos.

A avaliação da escola, dentro do método de melhoria de resultados, passa por etapas bem definidas. Então, no início do ano, quando a escola possui os índices, os indicadores trazidos pelo IDESP, é feita uma primeira avaliação.

No mês seguinte, nós desenvolvemos, dentro das escolas, a chamada reunião de N3, onde o diretor se reúne com a sua equipe escolar, desenvolve toda a avaliação e o *feedback* das ações que foram planejadas, das ações que já foram colocadas em prática.

Esses resultados são levados para a Diretoria de Ensino na presença dos supervisores de ensino, nas reuniões de N2.

E na sequência, na semana seguinte, é marcada a chamada reunião de N1, onde os dirigentes regionais de ensino levam todos os resultados obtidos nas suas escolas, de cada uma das regiões.

A mentoria é um processo que nós desenvolvemos, enquanto Secretaria da Educação, junto às unidades escolares. E o mentor se coloca em uma posição de aconselhamento do diretor da escola, para que ele consiga superar as suas dificuldades com o apoio de alguém mais experiente.

Então, nas Diretorias de Ensino, nós desenvolvemos, mês a mês, reuniões de mentoria, onde são chamados diretores, são chamados os PCNPs, que são os professores coordenadores do núcleo pedagógico, para dar o apoio necessário às escolas que possuem mais fragilidades.

Quando o diretor vai para a escola, após essa reunião de mentoria, ele também pode ser um mentor da sua unidade escolar, na medida em que ele vai acolher as dúvidas da sua equipe e vai conduzir essas ações de forma a orientá-los, no sentido de que essas ações sejam colocadas em prática e surtam resultados esperados. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

A importância da liderança em todo o processo de avaliação em busca dos resultados é apontada como essencial para atingir o desempenho esperado. Assim, logo após o vídeo, o texto apresentado traz destaque para esses aspectos,

entrelaçando liderança, avaliação, resultados convergindo para o objetivo maior: melhorar a aprendizagem dos estudantes, podendo ser observado no texto da imagem seguinte.

Figura 37 – Módulo 6 – 6.6. A gestão da liderança – Autoconhecimento e feedback para o exercício de liderança

Ações como essas tornam possível o contínuo aprimoramento do desempenho e da aprendizagem profissional e devem ser planejadas e implementadas tendo em mente a realização de objetivos como:

- desenvolver o espírito de autocrítica dos profissionais sobre seu desempenho, baseado na possibilidade de melhoria contínua;
- estabelecer uma orientação de melhoria de desempenho profissional individual e coletivo;
- estabelecer mecanismos e estratégias de diálogo e troca de ideias entre os profissionais;
- identificar aspectos do desempenho profissional que merecem ser melhorados, reforçados ou revistos; e
- caracterizar o clima e o conjunto de competências e qualidades da escola.

Nenhuma ação desenvolvida na escola está isenta de avaliação. O próprio processo de avaliação de desempenho da equipe deve ser avaliado. Essa é a base para a definição de planos de ação e de programas de formação em serviço. É importante destacar, no entanto, que os planos e programas não avaliam as pessoas, mas o desempenho delas, que é circunstancial e mutável. A liderança é situacional e, por isso, é essencial desenvolver instrumentos específicos para cada contexto a ser avaliado de forma a obter resultados que possam ser utilizados de fato pelo gestor para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

 **Saiba mais**

- Adorável Professor, de Stephen Herek, 1995 – Neste drama musical, observa-se a cena de um trabalho de mentoria de um professor e maestro ao conduzir a aprendizagem dos estudantes, mais especificamente de uma de suas alunas.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Justamente sob esse objetivo, melhorar a aprendizagem dos alunos, é possível se ater mais cuidadosamente, uma vez que se assenta uma polissemia de significados: de qual aprendizagem se fala? De qual qualidade de ensino se fala? Qualidade de ensino e aprendizagem de todos os alunos se revelam exclusivamente nos resultados das avaliações externas e nas AAPs, as quais medem as habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando os outros componentes curriculares? Se a centralidade está nesse objetivo e as ações da gestão escolar, sob a liderança do diretor de escola, com a participação de toda a comunidade escolar, busca atingir esta meta estabelecida nas avaliações externas, a

concepção de gestão escolar, nesse sentido, aproxima-se dos princípios gerencialistas.

Cabe refletir que é lógico e fundamental que a função da escola deve garantir a aprendizagem de todos os estudantes e, que não há como a escola cumprir esta função se eximindo do processo de ensino de Língua Portuguesa e Matemática, os quais, se revelam fundamentais e, portanto, nas avaliações os resultados devem evidenciar que houve aprendizagem. Entretanto, a escola não é apenas espaço para a aquisição e construção desse conhecimento, a escola é muito mais que isso, traz a possibilidade de convívio social com diferentes pessoas, com culturas e valores distintos, os quais devem perpassar pelo respeito a estas diferenças, os direitos humanos, a consciência ecológica, o gosto pela arte e pela poesia, o cuidado com o corpo, as estratégias de uso e cuidados com as novas tecnologias, o ensino de outros componentes curriculares, nada disso é mensurado nas avaliações externas.

A própria construção da gestão democrática implica em um aprendizado para todos, pois, a participação efetiva, colocar na mesa as opiniões divergentes, defender argumentos, traçar ações a serem desenvolvidas pelo grupo, tudo isso é um processo de aprendizagem não mensurável nas avaliações externas. Assim, reduzir qualidade de ensino apenas sob a perspectiva de resultados em avaliações externas é excluir centenas de outras aprendizagens fundamentais para o ser humano conviver em sociedade bem como diferentes dimensões da qualidade social destacadas por Bertagna et. al (2020).

Paro (2008, p. 128) afirma que a educação é a “mediação pela qual se processa a formação integral do homem em sua dimensão histórica”, a qual se constitui na dimensão individual e social.

A dimensão individual refere-se à própria formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura, de modo a propiciar-lhe a realização de seu bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática. [...]

A dimensão social, por sua vez, deriva sua razão de ser da condição de pluralidade do homem como ser histórico. Nesse sentido, não se trata apenas de educar para o bem viver individual, mas para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos. (PARO, 2008, p. 128–129)

Sob esta perspectiva, a educação é responsável por uma dimensão individual e uma dimensão social de cada ser humano e, portanto, o autor compreende que o ensino escolar não pode ser reduzido aos componentes curriculares, apesar de esses

serem fundamentais, a formação integral implica em ampliar as aprendizagens essenciais.

O conteúdo do currículo deve ser visto de uma perspectiva mais ampla que contemple a formação *integral* do cidadão. Não há dúvida de que os conteúdos das tradicionais disciplinas escolares (matemática, ciências, língua portuguesa, geografia, história, etc) são imprescindíveis e não podem, sob nenhum pretexto, ser minimizados. Mas por que não se dar igual importância à música, à dança, às artes plásticas e a outras manifestações e criações da cultura que igualmente são necessárias a uma vida mais digna e mais plenamente usufruída? As questões relacionadas à ética, à política, à arte, ao cuidado pessoal e uso do corpo, e tantos outros temas relacionados ao viver bem das pessoas e grupos não podem constituir apenas “temas transversais” a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas centrais na prática diária das escolas. (PARO, 2008, p. 130–131)

O Método de Melhoria de Resultados – MMR está centrado no controle sobre os resultados de Língua Portuguesa e Matemática e na frequência dos alunos, ou seja, a gestão escolar tem como centralidade apresentar melhores resultados nesses aspectos elencados.

Embora o Curso não apresente detalhes, na página eletrônica da SEDUC-SP é possível verificar que o Programa Gestão em Foco, no qual está inserido o Método de Melhoria de Resultados – MMR, o qual foi implementado em 2016 como projeto piloto para um grupo de escolas da capital paulista e gradualmente se estendendo para as demais, havendo formação continuada específica para o diretor sobre esta temática. Desta forma, é mais um curso para instrumentalizar o diretor na gestão da escola. Na pesquisa de Rosa (2021) esta afirma que o MMR

[...] foi criado pela OSCIP Parceiros da Educação pela Falconi Educação, empresa de consultoria em gestão no Brasil que atua em vários segmentos do mercado, propondo soluções de gestão fundamentadas em transferir conhecimento gerencial com foco em resultados e que desencadeou o movimento de “Qualidade Total”, inspirado na administração de empresas japonesa. Ao se implementar o MMR como um método de gestão de resultados nas escolas da rede paulista, transpõe-se ferramentas e valores do mundo empresarial para a esfera da educação [...] (ROSA, 2021, p. 191)

As evidências dos princípios gerencialistas na gestão escolar vão se mostrando mais densas e entrelaçadas, sejam nas estratégias sugeridas no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, sejam na intensificação dos processos de avaliação, ou ainda nos mecanismos de controle e monitoramento

imposto de diversas formas no processo pedagógico para toda a rede estadual de ensino paulista.

A EFAPE é a responsável pelo Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, entretanto, ao observar o conteúdo MMR, em específico, é possível ver a transferência da gestão da escola, transformando em privatização da gestão escolar, conforme definição trazida por Adrião (2018, p. 12) “processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a atores do setor privado”.

Garcia (2019, p. 87) afirma que “setor privado com fins lucrativos também se beneficia das reformas gerenciais do que é exemplo a atuação da Consultoria Falconi”, que em São Paulo atuou na “implementação de gestão por resultados nas unidades escolares”.

Rosa (2021), ao analisar o MMR identifica

[...] racionalidade tecnológica e técnica e uma padronização da gestão e das ações que devem ser realizadas na escola, além de uma preocupação com o controle, com a disciplina e a ordem, princípios oriundos da administração de empresas. (ROSA, 2021, p. 289)

Na medida que um método, o MMR, criado pela Falconi Educação, define como deve ser da gestão das escolas públicas paulista, uma lógica privatista se insere pois, trata-se de

[...] empresa privada que, fundamentada na lógica de produtividade e rentabilidade, transpõe métodos de produção da empresa privada para o interior das escolas e insere técnicas, valores e crenças do mundo empresarial articulado ao princípio da melhoria da qualidade (ROSA, 2021, p. 191).

Ao trazer a lógica empresarial para a organização da escola, Freitas (2018) mostra as possíveis consequências desta inserção.

Não parece que estejamos apenas frente a uma demanda por uma “nova gestão pública”, ou por um “quase mercado”, mas frente a uma demanda da atividade educacional no livre mercado pleno, o que equivale a promover a destruição do sistema estatal público e do controle estatal (regulação) das escolas – incluindo eliminar seus sistemas de gestão democrática -, os quais seriam, nessa visão, os responsáveis por impedir o livre funcionamento das leis de mercado em ambiente educacional. Trata-se de que a escola seja vista como uma “organização empresarial” de prestação de “serviços”. (FREITAS, 2018, p. 54)

É importante observar que para Freitas (2018), a lógica empresarial enfraquece e pode eliminar a gestão democrática das escolas públicas. Entretanto, cabe lembrar

que a normativa jurídica descrita tanto na Constituição Federal como na LDB n.º 9.394/96, coloca que os estabelecimentos de ensino público serão regidos pelos princípios da gestão democrática. Assim, se estabelecem as disputas no interior da escola, na medida em que, a busca por resultados se torna a tônica da gestão escolar e, a mobilização dos órgãos colegiados acabam também se voltando para esse mesmo processo.

A formação integral do aluno, considerando os aspectos sociais, as questões raciais, a educação especial, os novos arranjos familiares, a diversidade religiosa, elementos tais abordados no primeiro módulo, são diluídos completamente, tornando-se aspectos invisíveis, diante da liderança do diretor de escola que busca mobilizar a comunidade em direção aos resultados estabelecidos.

Aos diretores que atuam nas escolas com maiores fragilidades, a estratégia de mentoria com a atuação do profissional mais experiente é a estratégia de gestão que trará os resultados esperados assim, trata-se de ser competente no domínio das técnicas de gestão para o cumprimento de metas. As desigualdades sociais na comunidade escolar e as diferenças pessoais dos alunos se tornam detalhes que devem se ajustar a meta estabelecida pela SEDUC-SP.

Módulo 7 – Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar

No quadro 8 (página 89) é possível verificar a lista de objetivos constatando que é de responsabilidade do diretor de escola organizar, articular e consolidar os órgãos colegiados e as instâncias participativas, as quais devem atuar com foco na melhoria da aprendizagem e na transformação contínua da escola. Além disso, explicitam entre os objetivos, estabelecer parcerias dentro e fora da comunidade para apoiar as ações da escola, com intuito de promover a frequência efetiva e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A gestão democrática na perspectiva de Paro (2001) coaduna com objetivo muito mais amplo na medida em que

A democracia, assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrata ou com requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. Daí a importância da escola ter, entre os objetivos da educação, a formação para a democracia. (PARO, 2001, p. 52)

Assim sendo, para o autor, a gestão democrática na escola é condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade democrática.

Também Borghi (2022) aponta para a relação entre gestão democrática e educação pela e para a democracia. Para a autora

Educar para a democracia significa educar para que possamos organizar coletiva e democraticamente a vida em comum. Assim, educar para a democracia pressupõe uma escola que seja espaço de vivências democráticas, que garanta o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos para instrumentalizar todos e fornecer condições de participação e coletivização das decisões da vida em comum. Pressupõe, ainda, a compreensão de que a escola é espaço de diversidade que traz demandas e potencialidades de toda a sociedade. (BORGHI, 2022, p. 94)

Porém, entre os objetivos listados no módulo nada consta nessa perspectiva, estando inserida apenas para “envolver a equipe escolar no processo da gestão democrática e participativa, visando à unidade do trabalho educacional”. Tal objetivo revela uma gestão democrática centrada apenas nos limites e no interior da escola, sem avançar para as relações na comunidade, sem ousar “pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social” (PARO, 2020, p. 9) estando longe da forma que fora idealizada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ADRIÃO; CAMARGO, 2002).

O módulo tem início com uma atividade disparadora, com uma animação de vídeo, apresentando uma situação fictícia em que o diretor de escola é interpelado por algumas famílias, em razão de haver alunos que estão sendo excluídos do grupo, havendo pressão para a transferência compulsória pois, são alunos com notas baixas ou excesso de faltas, que não realizam atividades em sala de aula. No Conselho de Classe, os professores apontaram o desinteresse desses alunos em razão da deficiência da estrutura familiar.

Diante da situação apresentada pelas famílias, o diretor reuniu a equipe gestora e a decisão foi levar para discussão dos fatos em ATPC. A decisão do grupo propôs uma mudança de atitude, com um trabalho de círculos restaurativos, com base na justiça restaurativa. Esta decisão implica em as ações que também serão desencadeadas no Conselho de Escola. Além disso, deverão elaborar ou revisar o Plano de Melhoria a ser apresentado no Conselho de Escola, verificando as ações e propondo outras, de modo a solucionar o caso apresentado.

Partindo desta atividade são destacadas a importância da atuação de cada uma das instâncias: Conselho de Classe, ATPC e Conselho de Escola. São trazidas questões para a reflexão sobre as possibilidades de análise e discussão de forma coletiva, de modo que haja uma tomada de decisão, um plano de ações para superar as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos. Por isso, está posto que ao grupo cabe identificar causas, consequências, possíveis intervenções e ter uma decisão coletiva.

Nesse módulo, bem como nos outros, as intervenções objetivam o desempenho de todos os alunos. A liderança do diretor em mobilizar a participação de todos em prol desse objetivo é a motivação para a construção da gestão participativa. Os textos das duas figuras seguintes evidenciam as características descritas entre liderança e participação. Cabe observar que a nomenclatura utilizada é gestão participativa, diferente do título do módulo que diz gestão democrática e participativa.

Figura 38 Módulo 7 – 7.2. Atividade disparadora – Conceito de gestão participativa

7.2. Atividade disparadora

Conceito de gestão participativa

Gestão participativa e autonomia

Quando as ações são compartilhadas, fica claro para todos o que se deseja alcançar, evitando, assim, discussões polarizadas e ideias fragmentadas. Quando todos estão olhando para o mesmo alvo, reforça-se a possibilidade de alcançar o objetivo comum.

Segundo [Libâneo](#), uma gestão participativa baseia-se no conceito de autonomia, é o modo de uma instituição funcionar de forma que os processos e procedimentos para a tomada de decisões ocorram com a inserção e envolvimento de todos os membros da equipe, implicando na construção conjunta do ambiente de trabalho em prol de um mesmo objetivo.

O autor apresenta o conceito de participação fundamentado no conceito de autonomia, opondo-se às formas autoritárias de tomada de decisão. A autonomia, vista como um princípio de gestão participativa, implica a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

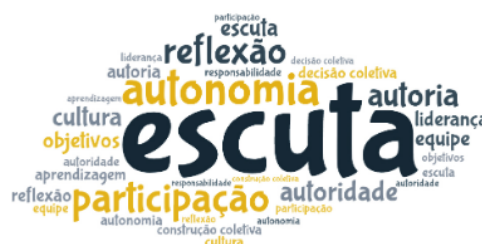
É apresentado o conceito de gestão participativa e de autonomia, como pode ser verificado na figura acima. Em seguida, no texto da próxima figura, é relacionada liderança e gestão participativa.

Figura 39 - Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Liderança e gestão participativa participativa

7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar

Liderança e gestão participativa

Não é uma tarefa fácil romper com a cultura escolar imposta em que só o diretor de escola ou a equipe gestora são responsáveis pelo que acontece na unidade escolar. No entanto, a busca dessa forma de gestão participativa não deve ser feita de modo voluntariado. O diretor de escola, como líder, deve conhecer a equipe escolar e distribuir demandas e autoridade entre todos os envolvidos visando a atingir os objetivos de uma escola inclusiva, comprometida com a aprendizagem de todos e com sua função social, buscando transformação social.



O diretor deve conquistar a confiança da comunidade escolar, mantendo os sujeitos integrantes informados e envolvidos na dinâmica da escola, aprimorando as ações participativas e possibilitando, assim, melhorias e um ambiente de aprendizagem que faça sentido para todos.

Para isso, é preciso um modelo de liderança que supere a racionalidade interna e externa da escola e expresse a capacidade de influenciar a atuação das pessoas. É preciso identificar e mobilizar o talento e os esforços da equipe para formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar.

De acordo com Libâneo (2008), é preciso desenvolver uma visão do conjunto para ser um bom líder, isto é, articular a participação de todos os envolvidos levando-se em conta os sonhos, anseios, desejos e expectativas da comunidade escolar em prol de um projeto comum que é a aprendizagem dos estudantes.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Partindo de José Carlos Libâneo, do livro “Organização e gestão da escola: teoria e prática”, o texto mostra que a gestão participativa não é algo espontâneo, pelo contrário, requer domínio da concepção e planejamento das ações. O diretor de escola, como líder, deve ter clareza sobre isso e, para além da defesa discursiva da gestão participativa, é fundamental apropriar-se de estratégias administrativas, “opondo-se às formas autoritárias de tomada de decisão”.

É importante observar que o termo usado é gestão participativa, sendo descrito seu conceito, associando à autonomia e a liderança. A nomenclatura gestão democrática e participativa se restringe ao título do módulo.

Assim, são retomados conceitos de liderança apresentados no módulo anterior, colocando como premissa a profissionalização do diretor de escola enquanto líder, reforçando para além das características pessoais, indicando ações pertinentes que coadunam conceitos de liderança, autoridade, participação, autonomia e

corresponsabilidade de modo a atingir a aprendizagem de todos os alunos. A liderança enquanto ênfase essencial pode ser percebida até no título desse item 7.3. “O líder e os sujeitos da comunidade escolar”, e nos subtítulos: “Liderança e gestão participativa”; “Sujeitos da comunidade escolar” e “Participação da comunidade”.

Observa-se no texto da figura acima a descrição “atingir os objetivos de escola inclusiva, comprometida com a aprendizagem e com sua função social, buscando a transformação social”, entretanto, no transcorrer de todo o conteúdo a ênfase está nas AAPs e nas avaliações externas, as quais priorizam Língua Portuguesa e Matemática, parecendo difícil ou até contraditório conciliar instrumentos padronizados de avaliação com escola inclusiva e transformação social.

No subtítulo “Sujeitos da comunidade escolar” o diretor, a partir das perguntas, pode refletir em relação à comunidade, conforme figura seguinte.

Figura 40 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Liderança e gestão participativa

7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar

Sujeitos da comunidade escolar

Até aqui, você conheceu ou retomou alguns conceitos que envolvem a gestão participativa e refletiu sobre suas ações e seu papel de líder no desenvolvimento de uma escola dentro dos princípios democráticos. Agora, convidamos você a refletir sobre as ações desenvolvidas pela e para a comunidade escolar. A comunidade escolar reconhece sua liderança como democrática e participativa? Quais evidências comprovam que sua liderança promove a participação de todos e está contribuindo para alcançar os objetivos da escola e da comunidade escolar? Observe as questões abaixo e, para cada uma das respostas, pense em uma evidência que confirme suas certezas. Tente se lembrar de algo que você viu ou ouviu na escola que contemple sua resposta.

- Há avaliações periódicas para identificar como a comunidade escolar vê os processos de gestão desenvolvidos na escola?
- Como acontece a comunicação com as pessoas da equipe gestora, da equipe docente e da comunidade escolar? A escola aproveita as tecnologias digitais para manter e ampliar a comunicação com essas e outras pessoas?
- Há divulgação dos resultados dos estudantes para toda a equipe escolar e para a família ou os responsáveis?
- A escola organiza comunidades virtuais de aprendizagem com os pais ou os responsáveis, com o objetivo de partilhar conhecimentos?
- A comunicação com a família ou os responsáveis já foi tema de reunião do Conselho de Escola para o planejamento de ações?

E então, conseguiu levantar evidências para todas as respostas? Pensou na frequência em que acontecem essas ações? Converse com o vice-diretor e o professor coordenador sobre essas questões para que todos levantem evidências de fatos que acontecem na escola envolvendo a comunidade escolar. Em seguida, convide toda a comunidade para que, juntos, planejem ações que contemplem a participação mais efetiva de todos.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O ponto de partida e de chegada das ações aparecem para a figura do diretor e da equipe gestora enquanto que a comunidade escolar tem a oportunidade de mostrar nas avaliações periódicas, se houver, como esta vê os processos de gestão da escola, considerando as informações sobre os resultados dos alunos e a comunicação existente entre a escola e as famílias, com ou sem o uso das tecnologias, inclusive para partilhar conhecimentos. O último parágrafo indica para convidar a comunidade para o planejamento de ações considerando a participação efetiva de todos.

Em seguida, são apresentadas duas questões para reflexão: “Como ocorre a participação da comunidade?” Quais sentimentos os integrantes deixaram transparecer relacionados ao tipo de gestão proposta e à participação do diretor de escolar como líder?”, além de um vídeo com duração de três minutos, no qual uma diretora de escola e uma supervisora de ensino descrevem ações implementadas exemplificando como importantes para a construção da gestão democrática.

Luciana Santos – Diretora EE Arthur Guimarães: O conselho de escola tem uma função muito importante, que é dar legitimidade e participação à comunidade escolar em todas as ações da escola.

Marcia Motta Mello – Supervisora D.E. Centro: A gestão da escola é muito fortalecida pelos colegiados, pelo conselho de escola, pelo grêmio estudantil, pela APM.

Quando a gente faz uma gestão articulada com os colegiados, você tem respaldo dos pais, respeito, você consegue deixar os pais se apropriarem da escola, os pais, os alunos.

Luciana Santos – Diretora EE Arthur Guimarães: Nós temos um trabalho bem constante de motivação dos pais. Então, nós mandamos bilhete informando, com antecedência, o dia e o horário da reunião. Esse dia também é publicado na página do Facebook da escola. Nós convocamos as crianças para que incentivem os seus pais a participarem das reuniões.

A participação dos pais traz outra motivação para as crianças, porque elas se sentem honradas de verem os pais participando das ações da escola, se sentem motivadas também a participar, e também cria o protagonismo infantil, para que ele fale aquilo que ele acha que precisa melhorar.

Nós tivemos uma experiência muito positiva em 2018, que nós fizemos uma enquete: o que a escola tem de bom, o que a escola precisa melhorar e sugestões para que a escola fique cada vez melhor. Uma das ações que nós tomamos após essa pesquisa com os pais foi a alteração da entrada e saída dos pais para retirada dos alunos da escola. Então, eles sugeriram que fizesse o sistema de rodízio, entrando por um portão e saindo por outro, para que não houvesse tanto tumulto nos corredores.

Nós, enquanto gestores de uma unidade escolar, devemos desenvolver algo que não é tão fácil, que é a escuta ativa: estar disposto a ouvir pais, alunos, professores e toda a comunidade escolar, para podermos pontuar e identificar onde estão as nossas

falhas e como a gente pode atender a essa comunidade da melhor maneira possível.

Marcia Motta Mello – Supervisora D.E. Centro: Eu acho que, para o diretor, ter uma gestão participativa e democrática, ou seja, pensando em incluir a todos, suaviza o trabalho do diretor, porque você tem aliados e você tem corresponsáveis. Então, é muito importante a gestão democrática e participativa na gestão escolar. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

As ações descritas no vídeo mostram as possibilidades de participação da comunidade para a resolução dos problemas cotidianos, os quais podem variar de uma escola para a outra, entretanto, a solução desses evidenciam o zelo da gestão e o atendimento às demandas identificadas como importantes para esta comunidade escolar. Entretanto, a gestão democrática não pode ser apenas a sugestão dos pais ou alunos para a solução dos empecilhos na organização da rotina diária no interior da escola. Embora sejam relevantes tais contribuições, devem ser ampliadas para além disso, repensando ações que atendam os objetivos importantes para aquela comunidade, tais como Paro (2000) aponta pois,

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-ão melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2000, p. 12)

Assim, Paro (2000) afirma que, embora o Conselho de Escola possa ter uma atuação imperfeita, no que tange a participação, podendo ser “coisa utópica”, isso não quer dizer que “não possa vir a existir” de forma efetiva com a participação de todos.

Na medida em que não existe, mas que ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 2000, p. 9)

A existência e a atuação do Conselho de Escola, na perspectiva do autor, pode vir a ser um

embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola. Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe “não”. Tornar-se-á muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia. (PARO, 2000, p. 12)

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola prescreve, pela versão impressa do vídeo e no transcorrer do conteúdo, que o Conselho de Escola tem uma atuação limitada para dentro da escola, cuja participação aparece para resolver pequenos problemas rotineiros, não contemplando uma compreensão mais ampla da realidade.

Klebis (2010) ao analisar a concepção de gestão nos documentos oficiais e nos programas de formação da rede estadual de ensino paulista de 1990-2009 já identificava semelhante processo, afirmando que

a análise dos problemas da escola precisa ser contextualizada, uma vez ser ela uma instituição que, embora sofra determinações do meio, também pode ter um papel determinante para promover mudanças. A capacidade de resolver os problemas práticos do dia-a-dia é importante mas, não se pode desconsiderar que fazer educação exige também uma visão mais ampliada da realidade, necessária para a concretização de objetivos mais sólidos e a longo prazo. (KLEBIS, 2010, p. 169–170)

Assim, embora a gestão democrática esteja presente como temática, esta “sofre fortemente as marcas da concepção gerencialista” (TAMIÃO; MACHADO, 2022, p. 12), na medida em que a liderança do diretor se sobrepõe e a participação dos órgãos colegiados se reduz a criar estratégias em favor das metas ou apenas solucionar problemas corriqueiros.

A educação para a democracia (PARO, 2001) que seria o objetivo de maior amplitude, que traria a possibilidade de transformação social vai sendo cada vez mais afastado. Na medida em que os meios utilizados para a melhoria de aprendizagem vão se intensificando com os processos de avaliação, pautando-se exclusivamente em métricas numéricas, sendo esperado da atuação do diretor, organizar, monitorar, controlar, executar e retomar tais processos de modo a atingir os resultados definidos externamente, objetivar uma educação para a democracia torna-se um processo cada vez mais inexequível. A liderança do diretor nos processos de controle se tornam essenciais e a gestão não tem por finalidade ser de fato, gestão democrática e, para tanto, se assume como gestão participativa.

A ênfase é dada na liderança do diretor, em suas competências e habilidades para garantir a motivação e o envolvimento das pessoas, sendo que Klebis (2010) já identificava isto nas formações dadas aos diretores entre 1990-2009 na rede estadual de ensino paulista, pois, afirma que o

gestor ganha relevância e ele é visto como um elemento fundamental para instaurar a gestão participativa no interior da escola e na integração com a comunidade. A tomada de decisões conjuntas a partir do “consenso” da comunidade escolar é considerada uma importante característica da gestão competente e eficiente. Na realidade, não passa de uma técnica de gestão pautada no novo modelo gerencial que busca mascarar os conflitos contradições sociais. Assim ao se desconsiderar os conflitos e as divergências, elimina-se o debate e a possibilidade de mudança efetiva.

Mesmo quando, as estratégias de modernização utilizam-se da participação, da co-responsabilidade e da descentralização, subjacente a essas idéias está a intenção de dissimular os conflitos e as contradições e buscar uma maior eficácia nos objetivos das propostas que se deseja implantar. (KLEBIS, 2010, p. 194–195)

Nesse Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola a mesma perspectiva vai contornando as prescrições dadas, sendo o módulo intitulado gestão democrática, porém, seu conteúdo versa na perspectiva da gestão participativa, sendo que liderança na figura do diretor, a corresponsabilidade e a participação se configuram semelhante ao que Klebis (2010) descreve em sua tese.

Nessa perspectiva, é relevante observar acima a figura 40, o seu texto, pois, no primeiro parágrafo afirma: “você conheceu ou retomou alguns conceitos que envolvem a gestão participativa e refletiu sobre suas ações e seu papel de líder no desenvolvimento de uma escola dentro dos princípios democráticos”, revelando a junção de termos em direção a uma gestão gerencial da escola.

A liderança do diretor de escola na gestão participativa descrita no subtítulo “Participação da comunidade” é apresentada como fundamental para desencadear ações que favoreçam o envolvimento de todos, de modo que as “tomadas de decisão sejam momentos coletivos e, mais do que isso, que todos estejam envolvidos no cumprimento do que foi decidido” como pode ser observado nos textos das duas figuras seguintes.

Figura 41 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Participação da comunidade



Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Cada parte colorida da figura traz uma afirmação de como deve ser a liderança do diretor frente a participação da comunidade, ou seja, há uma habilidade que deve ser desenvolvida por parte do diretor de modo a favorecer esta participação.

Está explicitado que para o trabalho em equipe do diretor de escola é preciso: “defina em conjunto os objetivos e as metas desejados por todos”, entretanto, para a consecução desse, parece haver uma contradição não explicitada. Existem metas e objetivos estabelecidos pela SEDUC-SP: desde todas as normativas legais (leis, decretos, resoluções, instruções, portarias, indicações, comunicados e tantos outros), passando pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, documento único e obrigatório para todas as unidades educacionais, além dos índices de desempenho, composto pelas avaliações externas e o fluxo escolar. São objetivos prontos, dados, postos e impostos, fora da atuação do diretor e da comunidade, os quais, diante do exposto, devem cumprir cada um deles. A reflexão que é trazida a partir desse cenário e considerando a participação da comunidade uma pergunta se impõe: Havendo a centralização das metas, dos objetivos, do Currículo, o que de fato pode ser desejado pelos sujeitos da comunidade escolar?

Considerando os objetivos e conteúdo de todos os módulos, não é possível inferir o que pode ser desejado pelos sujeitos da comunidade enquanto metas e objetivos, porém, é prescrito no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola que haja um Plano de Melhorias elaborado com a descrição de

ações, devendo ser acompanhado e apresentar resultados em conformidade com a centralização das metas estabelecidas.

Figura 42 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Participação da comunidade
Com base nisso, reflita:

- Como você, diretor de escola, atua para que, efetivamente, a sua comunidade escolar queira participar de todos os processos da escola?
- As reuniões realizadas na escola têm caráter apenas informativo?
- Realmente, a opinião de todos é importante para você?
- E a sua equipe gestora – vice-diretor e professor coordenador –, dá o suporte necessário para que você possa incrementar a atuação da sua comunidade escolar?
- Finalmente e verdadeiramente, você almeja, de fato, que a comunidade participe, influencie e tome decisões em conjunto com você, em todos os aspectos da gestão? Sendo sua resposta afirmativa ou negativa, prossiga na reflexão e tente responder, para você mesmo, a questão primordial: por que?

Vale ressaltar que, neste módulo, estamos nos referindo à comunidade escolar como sendo todos os integrantes da escola, inclusive os colegiados (Conselho de Escola, Grêmio Estudantil e APM), que representam a sociedade civil.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Nesse sentido, verifica-se que a participação perpassa obrigatoriamente pela atuação do diretor de escola, estando em suas mãos a possibilidade de modular os motivos pelos quais deseja esta participação efetiva da comunidade, inclusive esse aspecto é colocado como questão primordial para a reflexão do diretor de escola.

A gestão democrática para ser construída e consolidada passa pela participação de todos os envolvidos, pela intensidade em que esta acontece e pelas possibilidades que se abrem para a tomada de decisão.

Cabe aqui refletir sobre o que Lima (2014) salienta pois, afirma que

[..] a gestão democrática das escolas é realização de extraordinária exigência e dificuldade. É, por isso, realização passível de múltiplos graus de aprofundamento, de avanços e de recuos, de contradições profundas, [...] bem como as intensidades variáveis das práticas de participação e, no limite, de não-participação, nos processos de decisão. (LIMA, 2014, p. 1071)

Assim, a gestão democrática não pode ser apenas o acesso aos mecanismos de informação ou em participação em órgãos colegiados, “uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva)” (LIMA, 2014, p. 1070). Nesse sentido, a gestão democrática assume

sua potência na escola quando a participação se consolida na tomada de decisão, ou seja, quando é possível escolher e decidir os rumos a serem seguidos por todos.

No item 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade, ainda há um subtítulo “Perfil da comunidade”, o qual sugere a retomada da autoavaliação institucional para verificar se houve um questionário para os membros do Conselho de Escola, Grêmio Estudantil e APM, identificando o perfil de seus membros e, caso ainda não tenha sido realizado, a sugestão é para ser executado utilizando os instrumentos de formulários *online* para facilitar a pesquisa e a tabulação de dados. A partir dessas informações há uma atividade para reflexão como pode ser vista na figura seguinte.

Figura 43 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Participação da comunidade – Perfil da Comunidade

Com isso, você terá mais informações para poder inteirar-se com esse grupo e, conseqüentemente, contribuir para que todos colaborem para efetivar uma gestão participativa. A próxima unidade possibilitará momentos de reflexão sobre como praticar situações de formação dessa comunidade.


Reflexão


Retome o Plano de Melhoria da escola e reflita sobre como todos os envolvidos no Conselho de Classe e Série/Ano/Termo se articulam. Quais as responsabilidades de cada um? Como são acompanhadas? Quais os respaldos que você, diretor de escola, oferece aos professores para que eles consigam oportunizar suas decisões em prol da aprendizagem de todos? A participação dos estudantes no processo, como nas reuniões de Conselho, é essencial no desenvolvimento da autonomia e da autoavaliação de seu itinerário acadêmico. Portanto, deve ser estabelecido um pacto pedagógico com os estudantes e seus pais ou responsáveis com o objetivo único de contribuir para reverter a situação posta. O monitoramento é a parte que cabe à coordenação, com o acompanhamento e a avaliação da direção, de modo que a articulação responsável de todos promova a aprendizagem dos estudantes. O Plano de Melhoria deve ser apresentado ao Conselho de Escola, assim como a análise dos indicadores e os resultados ao longo do período letivo para as decisões coletivas, típicas de uma gestão baseada nos princípios da gestão democrática e participativa.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O plano de melhoria para garantir a aprendizagem de todos os alunos deve envolver o Conselho de Classe e Série/Ano e Termo e o Conselho de Escola, cada qual de seus membros com as respectivas responsabilidades, tendo atuação da coordenação e da direção da escola no acompanhamento, avaliação e análise dos indicadores e resultados durante o ano, cuja as decisões coletivas são descritas como “gestão baseada nos princípios da gestão democrática e participativa”.

O envolvimento das instâncias participativas em prol da aprendizagem de todos os alunos, tanto na elaboração quanto na execução do plano de melhoria é de grande relevância, entretanto, parece haver uma tônica para a busca de resultados. Nenhuma aprendizagem pode passar despercebida, sem ser medida e ser revelada nos indicadores. De certo modo, parece haver um “correr” atrás dos índices e, de forma mais enfática ainda, para o diretor de escola, o qual deve impulsionar a todos nessa “corrida”.

Para que o diretor de escola possa atuar junto aos órgãos colegiados há como sugestão no item “Saiba mais”, uma lista de leis, decretos, deliberações, resoluções, bem como alguns documentos e *links* oficiais sobre Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série e Grêmio Estudantil, os quais não obrigatoriamente serão lidos pelos cursistas e, como já posto anteriormente, não fazem parte de objeto de análise desta pesquisa.

Na continuidade, há uma atividade interativa no item 7.4., cujo título “Princípios da gestão democrática e participativa” antecede um curto vídeo de animação, com pouco mais de um minuto, apresentando um caso fictício em que os membros do Conselho de Escola discutem com o diretor de escola as ações para superar as médias das avaliações internas dos alunos de 9º anos. As notas revelam que mais 50% dos estudantes apresentam notas abaixo da média em todos os componentes curriculares. Tanto no Conselho de Classe e Série/Ano/Termo como na reunião de pais esse problema já foi objeto de discussão. A equipe pedagógica formulou um Plano de Melhoria com ações que visam o avanço da aprendizagem dos alunos, sendo aprovado pelo Conselho de Escola e, para tanto, o Conselho de Classe e Série/Ano/Termo deve implementar as ações.

Em seguida, são apresentadas as atribuições legais do Conselho de Escola e um comentário sobre a Conselho de Classe e Série/Ano e Termo conforme figura abaixo. Ou seja, para o título “Princípios da gestão democrática e participativa” há apenas esse vídeo de animação e os preceitos legais que são apresentados na figura seguinte.

Figura 44 – Módulo 7 – 7.4. Atividade interativa – Princípios da gestão democrática e participativa


Atribuições do Conselho de Escola

[Lei Complementar n. 444/85](#) 

§ 5º – São atribuições do Conselho de Escola:

I – Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) projetos de atendimento psicopedagógicos e material ao aluno;
- d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- (...)
- f) prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;
- (...)
- (...)

[III – Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.](#)


Sobre a atuação do Conselho de Classe e Série/Ano/Termo

Os membros do Conselho de Classe não podem esperar uma deliberação do Conselho de Escola para planejarem a intervenção pedagógica.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

É importante observar que é trazida a Lei Complementar n.º 444/1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas, a qual já teve uma série de alterações nesses mais de trinta anos de vigência, entretanto, no que concerne ao Conselho de Escola ainda permanecem em vigor tais dispositivos legais, inclusive seu poder de deliberar e, para tanto, são apresentadas as alíneas e incisos relacionados a sua atuação frente a aprendizagem dos alunos.

É um resgate importante, entretanto, na leitura atenta é possível identificar as contradições entre o dispositivo legal e as orientações e estratégias descritas no Curso pois, as metas e diretrizes não são definidas pela unidade escolar, são descritas pela SEDUC-SP, assim como o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e os muitos programas que a SEDUC-SP oferece, não são uma opção de escolha para a escola,

mas, sim, um dever a ser cumprido, cuja deliberação do Conselho de Escola não é potente o suficiente, seja do ponto de vista legal, seja do ponto de vista da existência de uma intensa atuação e participação de seus membros a ponto de alterar as determinações legais, centralizadas e verticalizadas existentes.

A partir do caso fictício é proposta uma atividade na qual o cursista tem três opções de ações possíveis para serem desencadeadas e poderá verificar comentários quando escolher uma delas. As opções são semelhantes no que diz a apresentação da situação pelo diretor de escola aos professores em ATPC, entretanto, uma delas direciona-se apenas aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, a outra para todo o grupo, porém, ambas partem do princípio que os alunos “não querem saber de nada”, “não querer estudar” e as ações descrevem a elaboração de provas mais fáceis, conversa com as famílias dos estudantes e atuação do Grêmio Estudantil para organização de reforço no contraturno e possíveis simulados. A opção com maior detalhamento das ações, cujo comentário destaca intervenção como adequada, segue no texto apresentado na figura seguinte.

Figura 45 – Módulo 7 – 7.3. O líder e os sujeitos da comunidade escolar – Participação da comunidade

A sua resposta :

Em ATPC, o diretor de escola, Roberto, apresenta os gráficos e solicita que os professores analisem os resultados de aprendizagem. Todos discutem e confirmam a preocupação dos integrantes da equipe gestora (diretor, vice-diretora e PC) com o número de estudantes com baixo rendimento. Roberto sugere aos professores que, em grupos, levistem as causas do problema. Em seguida, cada grupo apresenta o que foi discutido, e o diretor classifica as questões como intra ou extraescolares. Os grupos apontam que há estudantes desinteressados e com problemas familiares; baixa frequência nas aulas de reforço; as provas não estão ajustadas aos saberes dos estudantes; e os professores não estão dando conta de ensinar a todos. Ao longo das apresentações, Roberto vai fazendo perguntas para que os professores explorem as causas. Após categorizar coletivamente, separando o que é da gestão escolar e o que é dos professores, ele solicita que, novamente em grupos, eles discutam as possibilidades de encaminhamentos com base na categorização. Os professores realizam ponderações e sugerem encaminhamentos; por exemplo, os professores devem realizar simulados mais frequentes e conversar com a professora responsável pelo **reforço no contraturno** para criar alguma parceria. E a equipe gestora precisa reservar espaço nas ATPCs para conversar sobre como elaborar uma boa prova para avaliar, de fato, as competências e habilidades desenvolvidas, e não os conteúdos trabalhados, visto que o Currículo Oficial está pautado no desenvolvimento de competências, e estudar coletivamente as estratégias que contribuem para que os estudantes aprendam. O diretor, como o líder da escola, reitera a importância da corresponsabilidade para o sucesso de todos, lembrando o primeiro princípio do Currículo do Estado, que afirma a necessidade da construção de uma escola aprendente, onde, inclusive, os professores aprendem a ensinar melhor. O diretor de escola solicitou a elaboração coletiva de um Plano de Melhoria para esta situação específica, a fim de apresentá-lo aos pais ou aos responsáveis na próxima Reunião de Pais e Mestres, pedindo sugestões e ajuda na implementação das ações para dar um feedback para os membros na próxima reunião do Conselho de Escola e verificar, em reunião com os integrantes do Grêmio Estudantil, uma forma para que estes também possam auxiliar na execução das ações de intervenção.

Retorno:

Feedback: Nesse caso, Roberto **exerceu a habilidade de escuta ativa – ouviu os apontamentos do grupo para compreender o que ele pensa sobre as causas do problema diagnosticado e fez as intervenções para promover a reflexão dos professores, principalmente no que diz respeito ao papel deles no processo de aprendizagem dos estudantes.** Solicitou que eles interpretassem os gráficos, bem como mediou a reunião para que as informações circulassem. Roberto **tem um objetivo comum definido, partilhado com a equipe, e seu foco é atingi-lo; por isso, agiu de forma propositiva para reflexão e ação dos professores e da equipe gestora.** O diretor Roberto incluiu as famílias ou os responsáveis, partilhando as decisões, pedindo novas sugestões e, ainda, a cooperação para a execução da proposta. Além disso, **deu retorno ao Conselho de Escola, que trouxe a questão, e promoveu uma reflexão em toda a escola articulando e integrando os diferentes segmentos da comunidade escolar** – Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Grêmio Estudantil, equipe gestora, corpo docente, estudantes, família ou responsáveis, entre outros. Essa não é a única resposta possível ao caso, porém apresenta princípios de uma gestão democrática e participativa.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O reforço no contraturno é um *hiperlink* que dá acesso à informação que atualmente não há carga horária para esse tipo de atribuição de aulas, porém, é possível parcerias com programas do MEC com a atuação de voluntários que recebem uma ajuda de custo. Ou seja, a responsabilidade novamente recai sobre a escola para criar uma solução diante da necessidade de reforço escolar.

É possível identificar que o objetivo da aprendizagem de todos os alunos é retomado como o foco de todas as outras ações e que, para tanto, há estratégias embasadas na gestão participativa com princípios democráticos, tais como, a escuta ativa, estimular a participação de todos, interagir os vários segmentos e os órgãos colegiados.

A liderança do diretor de escola é colocada em evidência, sua atuação criativa é que garante a motivação, o envolvimento, a proposição de ações por parte de todos os envolvidos. O foco está nas habilidades de comunicação, planejamento, coordenação, acompanhamento do diretor de escola para conduzir a corresponsabilidade, partilhando ações e resultados.

Diante do exemplo dado na figura acima é possível perceber que a concepção de gestão é contornada pelos princípios gerencialistas, cujas estratégias utilizadas, ao final, são nomeadas como sendo de “princípios de gestão democrática e participativa”.

As características da concepção de gestão gerencial e da gestão democrática trazidas por Conti, Riscal e Santos (2015) evidenciam pontualmente os aspectos de cada concepção.

Na concepção gerencial de gestão, o papel da gestão é a maximização e otimização dos sistemas de produção. O diretor é definido como uma liderança participativa, capaz de influenciar e mobilizar a comunidade escolar para que se atinjam os objetivos e metas estabelecidos pelos órgãos de educação superiores. A finalidade da gestão é elevar o desempenho da escola, orientado por uma visão estratégica que busca elevar a posição da escola nos resultados de avaliações nacionais e internacionais. Na gestão democrática, toda a comunidade se responsabiliza pela gestão da escola. Essa forma de organização tem como base a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que deve ser o documento que norteará a gestão e todas as decisões no âmbito da escola. Na concepção de gestão democrática, docentes, pais, alunos e comunidade onde a escola se encontra instalada participam da discussão sobre as questões pedagógicas, financeiras e organizacionais. As normas e regulamentos da escola são estabelecidos coletivamente, e todos assumem o compromisso de

zelar pelo seu cumprimento. (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2015, p. 101–102)

A gestão democrática só pode assim ser nomeada quando de fato todos aqueles que atuam na escola, identificam seus problemas, definem seus objetivos e ações necessárias para atingir tais objetivos, ou seja, é uma tomada de decisão de todo o processo educativo, é uma escolha de onde se quer chegar e como faremos para chegar, ou seja, do planejamento até a execução e seu resultado, usando os meios coerentes e necessários. Somente juntar pessoas para criar ações rumo a meta numérica estabelecida por órgãos externos e superiores reduz a gestão democrática para aparência, retirando sua essência.

Talvez seja uma contradição ou até um subterfúgio de juntar opostos quando se tem no título do módulo seja “Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos”, ao transcorrer do conteúdo, a gestão participativa vai sendo mais evidente enquanto estratégia ou mecanismo de aglutinar pessoas em torno de um objetivo comum, sendo acrescida pela expressão “baseada em princípios democráticos” talvez para caracterizar a possibilidade de participação de todos, sem exclusão. Por isso, esta pesquisa ao analisar o conteúdo e os objetivos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, lança o olhar para as orientações, seus escritos, aquilo que está posto como prescrição, entretanto, a implementação desses no cotidiano dinâmico de cada escola da rede estadual de ensino paulista pode comportar diversas formas e nuances de execução, as quais, se abrem como possibilidades de outras pesquisas acadêmicas.

Quando se coloca acerca do Currículo Oficial do Estado, no qual há como princípio uma escola que também aprende, lança também a responsabilização daqueles que ali atuam, pois, cabe a cada um criar estratégias para atuar na realidade de sua escola, com as peculiaridades e dificuldades ali inerentes, sendo o diretor da escola o líder em promover a corresponsabilidade entre todos, inclusive com a comunidade.

Para tanto, prossegue afirmando que ao diretor de escola cabe garantir a formação continuada dos profissionais que atuam na escola, mas, também, de toda a comunidade, a formação dos conselheiros também depende da atuação de liderança do diretor de escola, sendo apresentado no item 7.6. Formação de instâncias participativas.

Figura 46 – Módulo 7 – 7.6. Formação de instâncias participativas – O que os conselheiros aprendem na escola

O que os conselheiros aprendem na escola?

A qualidade das relações voltadas a apoiar a aprendizagem dos estudantes depende de investimentos sucessivos e da qualificação das ações do diretor de escola na liderança e mediação dos diferentes atores do processo educacional. Cabe a você, diretor de escola, conhecer as funções e formas de funcionamento do Conselho de Escola, do Conselho de Classe/Série/Ano/Termo e do Grêmio Estudantil na rede pública estadual paulista, bem como compreender as diferenças e articulações entre essas instâncias.

Vamos refletir sobre as seguintes questões:

- O que os integrantes do Conselho de Escola, do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres (APM) aprendem ao fazer parte desses colegiados na unidade escolar?
- Qual tem sido a sua contribuição enquanto diretor de escola para a formação continuada desses colegiados?

Entendemos que a própria participação ativa leva os participantes a desenvolverem capacidades como a interação, a comunicação, a criticidade e o saber ouvir e questionar, entre outras. Mesmo assim, cabe a você, diretor de escola, promover e garantir, sempre, que esses espaços sejam voltados à reflexão e ao debate. Quanto mais capacitados os grupos estiverem, melhor eles compreenderão os contextos e analisarão, problematizarão e encaminharão os processos da escola.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

É dado destaque à liderança do diretor de escola em garantir o funcionamento e a participação das instâncias participativas, tendo o diretor atuação fundamental em desenvolver a formação dos conselheiros de modo que haja participação efetiva dos membros e, ao mesmo tempo, articulação entre APM, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil.

No tópico “Saiba mais” sugere um curso oferecido pelo MEC para os conselheiros escolares, além de Percursos Formativos disponíveis no AVA-EFAPE para o diretor de escola sobre instâncias participativas.

O diretor de escola como formador de equipe é apresentado também em um vídeo de animação gráfica com duração em torno de um minuto, cujo texto a e voz que faz a leitura havendo a versão impressa que é apresentada aqui.

Para vencer o desafio de formar equipes participativas, é importante seguir 6 passos.

Primeiro, você precisa conhecer o perfil dos integrantes da equipe, os seus saberes e os objetivos de cada instância participativa da escola. Em segundo lugar, é preciso ter claro onde se quer chegar.

Para ajudar a construir essas expectativas, responda à seguinte pergunta:

"O que é essencial na ação de um conselheiro na escola"?

O terceiro passo é planejar sequências de formação voltadas à reflexão da sua prática.

Quarto passo: realizar reuniões em que os conselheiros participem das decisões da escola. Lembre-se: não adianta esperar os conselheiros estarem prontos para participar. Eles vão aprender fazendo e refletido sobre o seu fazer.

Outro passo: acompanhar as ações dos conselheiros e promover *feedback* individualmente, considerando as potencialidades e fragilidades de cada um deles.

Por último, realizar com frequência a autoavaliação e a avaliação das ações do conselho da escola. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Assim, observa-se uma série de procedimentos prescritos, os quais, pela liderança do diretor, garantirão o funcionamento e a formação das instâncias participativas. Os passos descritos são relevantes, entretanto, nada é apresentado com relação as possibilidades de opiniões divergentes, das diferenças que podem imergir durante as reuniões, a potência de conflito existente quando há diferentes sujeitos que atuam na escola, pais, alunos, professores, funcionários, os quais, por razões diversas, irão apresentar prioridades distintas e desejos diferentes, argumentos diversos que terão voz e, no conjunto, uma decisão deverá ser tomada nesse contexto, mesmo que seja apenas para decidir pequenos ajustes de funcionamento na rotina diária da escola, haverá divergências e a deliberação do Conselho de Escola, por exemplo, nem sempre será um consenso tranquilo.

O tópico 7.6. Formação de instâncias participativas – Diretor como formador de equipe é encerrado mostrando que o aspecto da participação da comunidade é também responsabilidade do diretor de escola, enquanto liderança que promove e forma conselheiros, uma vez que

[...] a complexidade de questões que envolvem o acompanhamento da aprendizagem e o sucesso escolar nas diferentes instâncias, o exercício de elaborar pauta para as reuniões formativas – dos Conselhos de Escola, dos Conselhos de Classe/Série/Ano/Termo e dos Grêmios Estudantis, entre outras instâncias – e também como conduzi-las é essencial no desenvolvimento das habilidades fundamentais do diretor de escola. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Lima (2014) traz para a reflexão que a gestão democrática perpassa pela eleição, colegialidade e participação na decisão. No caso da rede estadual de ensino paulista, o provimento do cargo de diretor é por meio de concurso público, assim, esse aspecto eleição não é contemplado nesse sistema de ensino. Com relação a colegialidade,

[...] é considerada mais próxima de concepções democráticas de pendor participativo, afastando-se de modalidades unipessoais, hoje fortemente conotadas com o exercício da liderança por parte de um executivo eficaz e, também, das alternativas mais típicas da burocracia monocrática exercida por funcionários profissionais sob a direção de um só chefe, (LIMA, 2014, p. 1072)

Porém, o autor alerta para a existência de estruturas e procedimentos democráticos, os quais

[...] são de grande relevância no sentido de viabilizar as práticas democráticas e participativas, mas em nenhum caso podem substituir, ou minorar, a importância daquilo que é crucial e substantivo: a democratização dos poderes educativos através do exercício da tomada de decisões nas escolas. Quando essa inversão de importância ocorre, é comum a crítica ao formalismo da democracia, à sua tendência para se fixar em métodos, regras e rituais, frequentemente usados pelos atores iniciados e pelas elites para dificultar a participação dos outros. O exagero do apego aos procedimentos, em prejuízo dos valores e dos objetivos democráticos, é conhecido por procedimentalismo, (LIMA, 2014, p. 1073–1074)

Nesse aspecto, é possível identificar que no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, há colegiados estabelecidos pela formalidade legal, “gestão democrática instituída, formalmente consagrada em termos legislativos” (LIMA, 2014, p. 1075) entretanto, a tomada de decisão é conduzida pelo diretor de escola em prol da “produção de resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa standardizada” (LIMA, 2014, p. 1077).

O caminho percorrido na atividade 7.7. dá indícios desta trajetória quando sugere uma reunião com o Conselho de Escola.

A atividade traz uma reunião formativa com questões para a reflexão, a partir da descrição detalhada de uma pauta de reunião de Conselho de Escola com os objetivos a serem alcançados, as atividades a serem desenvolvidas, o tempo de duração de cada uma delas, a condução das ações por parte do diretor de escola. Na figura seguinte é possível ver as questões para a reflexão e os objetivos da reunião do Conselho.

Figura 47 – Módulo 7 – 7.7. Atividade – Reunião Formativa

A atividade prática desta unidade diz respeito à condução de uma **reunião formativa que tenha como foco os aspectos da Proposta Pedagógica da escola para análise e reflexão visando um processo de ensino e de aprendizagem equitativo, inclusivo e qualitativo.**

Nesta atividade, você vai analisar a pauta fictícia que retrata uma prática de um diretor de escola em uma reunião com o Conselho de Escola. Após análise, desenvolva uma reunião na escola, tendo como referência o estudo proposto. Faça a leitura do documento levando em consideração os seguintes focos:

- O diretor de escola forneceu subsídios para que todos os conselheiros conhecessem o assunto abordado?
- Há a problematização e a contextualização da Proposta Pedagógica para os conselheiros, relacionadas ao seu fazer e às necessidades da escola?
- O diretor de escola favorece o diálogo entre os integrantes do Conselho de Escola?
- Como você deve atuar, como gestor e líder, para mediar a discussão?

Pauta de Conselho de Escola

Presentes: 20 conselheiros (vice-diretor, quatro representantes de pais ou responsáveis, oito professores (inclusive o professor coordenador), dois estudantes, um funcionário e um representante da comunidade).

Objetivo: levantar dados para realização de um Plano de Melhoria; ao final da reunião, espera-se que os conselheiros:

- Conheçam a importância da Proposta Pedagógica da unidade escolar; como ela deveria ter sido construída; e como ela se articula com a aprendizagem e a permanência dos estudantes;
- Conheçam quais ações da escola já foram planejadas e executadas em consonância com a Proposta Pedagógica e o Plano de Gestão;
- Compreendam o papel do Conselho de Escola em todas essas esferas, desde a construção da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar e do Plano de Gestão até as ações previstas num Plano de Melhoria, com foco na aprendizagem de todos os estudantes; e
- Planejem ações visando a uma escola inclusiva, equitativa e qualitativa, ou seja, uma escola aprendente, na qual todos aprendem com todos.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

É importante observar que o objetivo da reunião é levantar dados para o Plano de Melhoria a partir da Proposta Pedagógica e do Plano de Gestão. Por se tratar de uma reunião formativa, a pauta transcorre em um processo de informação e construção a partir dos documentos da escola, para que, ao final, seja possível atingir o objetivo: Plano de Melhoria com foco na aprendizagem dos estudantes, o qual, necessariamente perpassa pela análise dos dados quantitativos das avaliações de AAP e das avaliações externas, devendo avançar na melhoria dos índices.

Considerando o plano jurídico-formal do Conselho de Escola, suas atribuições legais, a liderança do diretor impele a todos para olhar para a Proposta Pedagógica da escola e, partir desta verificar as ações e os projetos individuais e coletivos que visam a aprendizagem dos alunos que estão desenvolvidos para, posteriormente trazer sugestões que podem contribuir nessa direção. A descrição de toda a pauta segue nas duas figuras abaixo.

Figura 48 – Módulo 7 – 7.7. Atividade – Reunião Formativa

1º momento (20 min)

- Apresentação da pauta e dos tempos previstos para a reunião: 2h30 (total).
- Leitura de um texto sobre Proposta Pedagógica para que os integrantes desenvolvam formação literária e reflitam sobre o assunto (toda reunião pode ser iniciada com uma leitura a fim de enriquecer o repertório literário dos conselheiros e mostrar comportamentos leitor. O diretor de escola deve se lembrar de, após a leitura, reservar um tempo para que os conselheiros façam comentários e relacionem o texto com a Proposta Pedagógica da escola e as práticas observadas: se atendem ou não ao que está no documento e o que ainda precisa ser contemplado, entre outros questionamentos e reflexões pertinentes à pauta da reunião).

2º momento (1 hora)

- Reflexão sobre os princípios da Proposta Pedagógica da "nossa escola": em trios, os conselheiros devem escrever, com base na opinião deles, quais são as expectativas de uma escola inclusiva, equitativa e qualitativa visando à aprendizagem de todos os estudantes. É possível que alguns não saibam nada sobre esse assunto. O papel do diretor de escola e líder da equipe escolar é passar pelos grupos e instigá-los a responder sob o ponto de vista de cada um. É provável que apareçam expectativas que vão além da autonomia e da governabilidade da escola.
- Socialização: essa é a hora de escutar os representantes dos grupos sem emitir opinião. É necessário escrever no quadro as principais ideias expostas pelos conselheiros e fazer uma facilitação durante a discussão no grupo maior, permitindo o confronto entre as ideias trazidas, sempre com respeito aos conhecimentos de cada um dos participantes.
- Levantamento sobre o que a escola tem feito para alcançar as expectativas: espera-se que os conselheiros comentem sobre os projetos individuais ou coletivos da unidade escolar que eles conhecem, o apoio do professor coordenador aos professores, o reforço escolar, as reuniões de pais e outras ações previstas na Proposta Pedagógica da escola. O diretor pode anotar no quadro tudo o que for dito, organizando-o em duas colunas, pois é importante ressaltar que, havendo apontamentos que fogem à governabilidade da escola, não se pode simplesmente dizer não, mas é importante promover a reflexão a partir de argumentações consistentes e coerentes.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A figura acima apresenta os dois momentos da reunião, e na sequência, a próxima figura mostra até a sua finalização.

Figura 49 – Módulo 7 – 7.7. Atividade – Reunião Formativa

3º momento (40 min)

- Apresentação em PPT dos objetivos gerais da escola apontados na respectiva Proposta Pedagógica, mostrando, brevemente, os princípios que nela existem.
- Conversar sobre o papel da escola e a diferença entre educação e escolarização. Ilustrar a fala com a apresentação de um vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=XdvjmPfoZ1o>.
- Sistematizar os princípios que os conselheiros apresentaram e categorizar com a equipe o que é papel da escola em primeira instância e o que é secundário, relacionando com as ações que a escola vem promovendo no decorrer do ano letivo.
- Questionar como os conselheiros podem contribuir para a escola atingir as expectativas do grupo. Comentar que essa pauta não terminará nesse encontro, e que é o primeiro momento de levantamento de propostas (o diretor escuta as ideias, questiona o que os outros pensam e anota as sugestões).

Finalização (10 min)

- Solicitar que os conselheiros façam uma pesquisa para ampliar o repertório sobre os projetos que apoiam a aprendizagem dos estudantes. Sugerir os *sites* da revista *Nova Escola*, do *Porvir*, do Instituto Unibanco e da revista *Pátio*, entre outros. A proposta é que todos tragam ideias para o debate da próxima reunião, em que serão eleitas as melhores, poderão ser encaminhadas para viabilizar os projetos sugeridos.
- Apresentar o *link* para os conselheiros avaliarem a reunião pelo celular (o diretor pode utilizar o Socrative.com).

(Reservar 20 minutos para um café coletivo.)

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A condução da pauta de reunião é liderada pelo diretor, de modo que os membros do Conselho de escola possam ter informações sobre a Proposta Pedagógica e, ao mesmo tempo dialogar entre eles, observando os aspectos que contribuem para a aprendizagem de todos os alunos. A sugestão do vídeo é uma entrevista do Professor Mário Sérgio Cortella que fala da diferença de educação e escolarização, da ação da família e da escola em cada um dos processos. O término da reunião aponta que na próxima os membros poderão trazer sugestões de projetos que apoiem a aprendizagem dos alunos.

Considerando que a aprendizagem dos alunos deve apresentar resultados nas avaliações internas e externas, evidenciando que os seus resultados atinjam as metas esperadas, o movimento de diálogo, análise e reflexão dos membros do Conselho de Escola são conduzidos nessa direção. Tal aspecto pode ser percebido quando na conclusão desta atividade, o cursista deve assinalar entre quatro afirmações, somente as verdadeiras e a devolutiva de curso autoinstrucional apresenta os comentários

descritos na figura seguinte, que consta que o cabe aos conselheiros refletir sobre estratégias “que possam alavancar o desenvolvimento dos alunos”.

Figura 50 – Módulo 7 – 7.7. Atividade – Reunião Formativa

A sua resposta :

O diretor levanta os conhecimentos prévios dos conselheiros ao questionar quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes e utiliza esses dados no momento de apresentar os princípios da Proposta Pedagógica da unidade escolar e de discutir sobre o que é o papel da escola.

Retorno:

Você compreendeu que essa pauta não é um modelo, mas um exemplo de estratégia formativa, em que o diretor de escola se preocupa com a formação continuada da equipe e das instâncias colegiadas, valorizando os saberes de todos e implicando seus fazeres às necessidades da unidade escolar. Essa pauta apresenta os princípios para uma situação de aprendizagem (há levantamento dos conhecimentos prévios do grupo; problematização com base na prática; circulação de informações no grupo; e atuação do diretor de escola como líder do processo e facilitador da aprendizagem de todos os envolvidos).

O diretor provoca os conselheiros a pensar no papel de cada um nas aprendizagens dos estudantes, permitindo que eles reflitam sobre estratégias possíveis que possam ajudar a escola a alavancar o desenvolvimento dos estudantes.

Retorno:

Você compreendeu que essa pauta não é um modelo, mas um exemplo de estratégia formativa, em que o diretor de escola se preocupa com a formação continuada da equipe e das instâncias colegiadas, valorizando os saberes de todos e implicando seus fazeres às necessidades da unidade escolar. Essa pauta apresenta os princípios para uma situação de aprendizagem (há levantamento dos conhecimentos prévios do grupo; problematização com base na prática; circulação de informações no grupo; e atuação do diretor de escola como líder do processo e facilitador da aprendizagem de todos os envolvidos).

O diretor não compreende a importância da promoção do diálogo entre os participantes e faz uma reunião expositiva com base em apresentação dos slides contidos no PPT.

Retorno:

A alternativa é falsa. O diretor de escola compreende a importância do diálogo, tanto que promove vários momentos de troca – em pequenos grupos e no grupo maior – facilitando para que todos sejam escutados.

O diretor não está preocupado em fazer com que os conselheiros planejem ações. Ao contrário, a função da reunião é apenas comunicar o que é feito na escola para melhorar a aprendizagem.

Retorno:

A alternativa é falsa. O diretor de escola está tão preocupado em fazer com que os conselheiros participem do planejamento de ações que a última atividade do 3º momento é justamente o questionamento sobre como eles podem contribuir para que as expectativas sejam atendidas e alcançadas. E há o alerta de que essa é somente a primeira de várias reuniões que tratarão desse assunto.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A gestão democrática tão defendida na década de 1990 quando se homologa a LDB, Lei n.º 9.394/96, compreendida como elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática, uma vez que o ideário naquele momento entendia que “a educação deve referir-se obrigatoriamente à formação para a democracia” (PARO, 2008, p. 129), no contexto do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, a gestão democrática é estabelecida para o atendimento dos pressupostos jurídicos, em favor dos resultados a serem atingidos nas avaliações internas e externas.

A tomada de decisão dos colegiados está em decidir sobre quais caminhos se deve trilhar para atingir as metas estabelecidas, assim, a comunidade pode e deve decidir para esta finalidade e cabe ao diretor de escola, liderar de modo que não se perca esse alvo de garantia de aprendizagem de todos os alunos. Os membros do

Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres, do Grêmio Estudantil não são responsáveis pela definição das metas que desejam atingir, mas, recebem do órgão central os resultados que cabem a unidade escolar alcançar naquela comunidade.

Nesse sentido, os fundamentos da gestão democrática que outrora sustentaram o debate filosófico e sociológico na gestão escolar, no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola assumem os contornos de gerencialismo na gestão escolar, na medida em que a ênfase se dá na utilização de técnicas e instrumentos para invocar a participação de modo a partilhar a responsabilização de resultados.

Várias perguntas podem ser trazidas para reflexão: que decisão pode ser tomada nesse contexto? De fato, há uma tomada de decisão importante para a comunidade escolar ou há um cumprimento de metas externas por parte da comunidade escolar? Esta participação na gestão democrática pode extrapolar e reivindicar para além das metas, ou ainda, escolher outras prioridades que não sejam estas? As respostas para tais perguntas dependem de pesquisa empírica, no interior das escolas, pois, a análise aqui realizada diz respeito ao conteúdo e objetivos estabelecidos no Curso para definição da concepção de gestão, entretanto, a forma que tais prescrições podem e assumem no cotidiano e na realidade de cada escola não são aqui contempladas. Diante da padronização do currículo, do controle e monitoramento por meio dos processos de avaliação, das metas estabelecidas verticalmente, há hipótese de resposta é que quase nada pode ir além daquilo que já está determinado... somente a pesquisa empírica pode revelar o que caberia nesse “quase”...

Cabe atentar também para o título desse módulo – Gestão democrática e participativa: o engajamento e a responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar – e no transcorrer do conteúdo observar que a terminologia “gestão participativa” assume preponderância, é aquela que aparece com maior frequência, sendo alternada, em alguns momentos, para “princípios da gestão democrática e participativa” ou ainda pela expressão “baseada nos princípios democráticos”. Há uma alternância de termos entre o que está no título do módulo e o que consta nos subtítulos.

Tal constatação permite elaborar algumas questões para reflexão: há como uma gestão ser democrática sem ser participativa? Quando se adjetiva a gestão com

“democrática e participativa” e, em seguida, coloca-se “engajamento e responsabilidade”, quais são as expectativas que se depositam nessa gestão? É possível haver uma gestão democrática irresponsável? Ou engajamento e responsabilidade são elementos fundantes da gestão democrática, de modo que precisam ser destacados? Ou, ao contrário disso, gestão democrática e participativa implica que os órgãos colegiados, os profissionais e toda a comunidade tenham clareza das ações escolhidas, pois, serão os responsáveis pelos resultados alcançados?

Para tais respostas, ao se debruçar no contexto geral desse módulo e em todo o Curso, a gestão democrática aparece muito mais em sua forma reduzida, destinada apenas a reunir os colegiados ou invocar a participação de todos em prol das definições das ações a serem implementadas, e assim, encaminhar para a responsabilização de todos da escola, em especial ao diretor de escola, que por sua ineficácia, não conseguiu engajar e criar ações eficientes e eficazes para atingir as metas estabelecidas. Os aspectos concernentes ao sistema de ensino, suas responsabilidades, não são contemplados pois, dadas todas as diretrizes, a responsabilidade da execução e de bons resultados diz respeito apenas aos profissionais da escola.

A continuidade desse módulo sugere na Atividade 7.7 que o cursista realize uma reunião formativa com o Conselho de Escola e/ou com o Grêmio Estudantil, tal qual o exemplo dado, cujo os objetivos devem ser: “exercitar os princípios da gestão democrática e participativa, contribuindo para a tomada de decisões e a execução das ações da escola de forma coletiva e colaborativa e engajar toda a equipe escolar para o objetivo principal da escola: a aprendizagem dos estudantes”. O resultado de todo o processo deve ser compartilhado na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”.

As ações envolvendo os órgãos colegiados devem sempre objetivar a melhoria da aprendizagem dos alunos, as prescrições são claras nesse sentido.

A escola deve ter como centralidade a aprendizagem de todos os alunos, entretanto, no conjunto das ações, é possível perceber que tal aprendizagem significa garantir os índices nas avaliações internas e externas, tornando a gestão da escola em função dos processos de avaliação, intensificando ainda mais os mecanismos de controle, monitoramento e responsabilização, aspectos característicos da gerencialismo.

O tópico 7.9 Articulação entre outras instâncias educativas e instituições, se subdivide em três: integração escola, famílias e comunidade escolar; a filosofia Ubuntu e a gestão democrática e a importância da escuta, os quais, partem do provérbio africano “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. As figuras 51 e 52 mostram os conteúdos abordados nesse tópico.

Figura 51 – Módulo 7 – 7.9. Articulação entre outras instâncias educativas – Integração escola, famílias e comunidade escolar

Integração escola, famílias e comunidade escolar

Os conteúdos a seguir têm como objetivo explorar o que está por trás desse provérbio e demonstrar como essa ideia pode apoiar a construção da gestão escolar alicerçada nos princípios da gestão democrática e participativa.

”A participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. Constitui, portanto, elemento fundamental da propagação das concepções de diversidade e direitos humanos. A escola é parte da sociedade, e nela podem se iniciar práticas democráticas e igualitárias.”

Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola, de Maria Cecília Luiz, Sandra Aparecida Riscal e José Roberto Ribeiro Junior¹.

A educação integral de um indivíduo e/ou de um grupo acontece por meio da integração de inteligências que, intercambiadas, podem estruturar ações adequadas às diferentes necessidades apresentadas por estes ao longo de seu desenvolvimento.

A escola é o espaço responsável pela aprendizagem dos estudantes e pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Composta de profissionais especialistas, docentes e não docentes, a escola tem potencialidade para criar ambiência para que essas aprendizagens aconteçam. Todavia, esse é um trabalho que não se faz só. Os sujeitos e os grupos possuem uma complexidade que, para ser compreendida e colocada a serviço do desenvolvimento de todos, precisará transcender o olhar puramente pedagógico e empreender uma análise baseada no humano e no poder que a coletividade tem para analisar contextos, necessidades e potencialidades.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Observa-se no texto dessa figura a relevância da gestão democrática para a escola e “na vida local, regional e nacional”, evidencia a importância da formação integral do indivíduo e destaca a coletividade para “analisar contextos, necessidades e potencialidades”. O trecho traz pesquisadores da área educacional, cuja produção acadêmica sobre gestão democrática muito podem contribuir para a formação do diretor de escola, entretanto, se esgota nessa citação. A continuidade do módulo e a atividade a ser desenvolvida parecem contraditórias, como pode ser observado na sequência.

Figura 52 – Módulo 7 – 7.9. Articulação entre outras instâncias educativas – A filosofia Ubuntu e a gestão democrática

A filosofia Ubuntu e a gestão democrática

Um pouco de filosofia africana...

É nesse contexto que retomamos o provérbio africano "é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança" que retrata a concepção de gestão democrática. Somente a capacidade do diretor de escola de ter um olhar sistêmico será capaz de apoiar a comunidade escolar na reflexão sobre a sua própria prática. Isso ocorre ao problematizar situações e refletir sobre o porquê de determinada tomada de decisão. Ações que promovem uma apropriação do próprio saber. À medida que reelaboramos e refletimos sobre nosso cotidiano, nos tornamos sujeito e objeto do processo vivenciado.

Pensar de acordo com esse provérbio da filosofia ubuntu é uma porta aberta para iniciar os estudos e as reflexões que compõem esta terceira unidade do módulo.

” O ubuntu pode ser considerado como um exercício prático de filosofias populares africanas, muito frequentemente representadas em provérbios. O provérbio xhosa e zulu 'Umuntu ngumuntu ngabantu' (uma pessoa só se faz pessoa por meio de seu relacionamento com outras pessoas), o provérbio gikuyu 'Kiunuhu gitruagw' (a avareza não alimenta) e o provérbio 'É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança' são exemplos de axiomas alinhados com o espírito da ética ubuntu, cujo objetivo principal é a ligação do indivíduo com o coletivo.

Neufeld¹, 2017.

” Ubuntu pode ser traduzido como 'o que é comum a todas as pessoas'. A máxima zulu e xhosa 'Umuntu ngumuntu ngabantu' (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas.”

Noguera², 2012.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

São trazidos nos textos das duas figuras, a importância da formação integral contemplando assim, que o indivíduo tem uma atuação no coletivo e que também deve ser foco de aprendizagem trazendo benefício para a coletividade. Esta aprendizagem não é objetivo do trabalho de um único profissional, pelo contrário, deve ser resultante do processo de ensino de todos da equipe escolar, em favor do ser humano e de toda a coletividade. Para tanto, a escuta ativa dos estudantes é fundamental, de modo a compreender os aspectos intra e extraescolares que facilitam ou dificultam nesse processo, sendo assim, o papel do diretor de escola como aquele que favorece e forma sua equipe nessa direção. A liderança do diretor de escola é evidenciada em todas as perspectivas, sendo a habilidade essencial para a atuação junto à comunidade, às famílias, aos alunos e aos profissionais da escola.

Embora haja explícito a formação integral do aluno, quando é proposta atividade 7.10 para diagnóstico da gestão da escola, a sugestão para reflexão acerca

dos órgãos colegiados, a centralidade se constitui na melhoria de aprendizagem, como pode ser observada nas questões para reflexão:

Refleta sobre as questões a seguir para ter um diagnóstico da gestão democrática e participativa na escola em que você atua e para planejar suas ações.

1. Quem são as pessoas mais atuantes do Conselho de Escola, do Grêmio Estudantil e da APM?
Quais as características mais visíveis dessas pessoas?
Como você se relaciona com essas pessoas?
2. Com que frequência os membros do Conselho de Escola se reúnem para deliberar, mobilizar, fiscalizar e propor ações com foco na organização, no planejamento e no desenvolvimento da rotina escolar? As reuniões do Conselho de Escola previstas no calendário são, efetivamente, realizadas em prol da melhoria da escola?
3. Quais decisões do Conselho de Escola tiveram real impacto na melhoria da aprendizagem dos estudantes?
4. Quais ações do Grêmio Estudantil tiveram impacto na melhoria da aprendizagem dos estudantes?
Quais ações da APM tiveram impacto na melhoria da aprendizagem dos estudantes?
5. O Conselho de Classe/Série da sua escola é participativo? Quais ações do Conselho de Classe/Série participativo tiveram impacto na melhoria da aprendizagem dos estudantes?
6. Quais ações você realiza sozinho(a) ou com a equipe gestora, mas que poderiam ter o comprometimento de pessoas da comunidade escolar?
7. Quais foram os momentos em que foi proporcionada formação para a comunidade escolar: pais ou responsáveis e parceiros?
8. Qual a periodicidade de comunicação do diretor de escola com os diversos segmentos que compõem a escola? Como ela é realizada?
9. O Conselho de Escola conhece a *Cartilha do Conselho de Escola*? Todos conhecem as respectivas responsabilidades? Houve divulgação desse documento?
10. Os membros do Conselho de Escola conhecem suas atribuições? E as atribuições do colegiado como um todo? E as normas que estão contidas no artigo 95 da LC 444/85?
11. Observe e analise sua comunidade escolar e responda: todos os integrantes dos colegiados são atuantes nas tomadas de decisão? Quais ações você desencadeará para a melhor formação de todos, a fim de otimizar uma gestão democrática e participativa? (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

O cursista, a partir de todo o módulo e dessas questões, na última atividade na “Comunidade Virtual de Aprendizagem”, deve compartilhar suas reflexões, considerando também duas questões: “como você conceitua a gestão democrática e participativa? Como promover a participação dinâmica dos vários colegiados da comunidade escolar para melhorar continuamente a escola?”

A centralidade na melhoria da aprendizagem é posta em todas as sugestões para os órgãos colegiados e, assim, devem ser ações propostas nessa direção. Dessa

forma, a organização do trabalho pedagógico parte e se encerra diante dos resultados alcançados nas avaliações, pois é esta a medida para identificar a melhoria da aprendizagem.

As características do gerencialismo como concepção na gestão escolar, tornam-se cada vez mais evidentes, uma vez que, embora seja dito sobre a formação integral do estudante e trazidos importantes aspectos para a reflexão, as medidas de análise de atuação dos órgãos colegiados situam-se na melhoria do desempenho dos alunos e em metas externamente estabelecidas. Considerando que esta melhoria é medida exclusivamente por avaliações internas e externas, voltadas para componentes curriculares selecionados, apontados como fundamentais para a sociedade do conhecimento e a economia de mercado, as características gerencialistas modulam aquilo que é nomeado como “gestão democrática e participativa”, pois, a expectativa é que participação dos membros colegiados também atuem sempre nessa mesma direção. A participação tem uma perspectiva de controle e fiscalização social, partilhando responsabilidades, ao mesmo tempo que enfatiza a liderança e eficácia da gestão a partir da atuação do diretor de escola. Zen (2021) afirma que

[...] os resultados escolares alcançados passaram a ser compreendidos como de competência dos educadores e da comunidade escolar. Em virtude disso, os profissionais das escolas têm assumido a responsabilidade de encontrar solução dos problemas que possam de alguma forma comprometer as notas dos alunos, bem como os índices de aprovação. (ZEN, 2021, p. 33)

Embora não haja um único conceito de gestão democrática, como afirma Souza (2009), com certeza esse conceito não se restringe apenas a existência de instrumentos legais de participação, seja o Conselho de Escola, APM ou Grêmio Estudantil.

Eles a auxiliam, seguramente, mas podem mesmo se tornar aparelhos burocratizantes e pouco democráticos. O seu potencial só se confirma quando as pessoas do universo escolar tomam a democracia e o diálogo como princípio não apenas das suas relações na escola, mas como um fundamento da vida, em todas as esferas da sociedade [...] (SOUZA, 2009, p. 137)

Para Lima (2018, p. 26) o conceito de gestão democrática tem uma amplitude para além da organização ou administração da escola.

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central

ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação. Com efeito, a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação. Ao contrário do que muitos supõem, é por esta razão que a gestão democrática é parte constituinte do próprio currículo escolar lato sensu considerado, não só um contexto ou um modelo de gestão, mas também uma das dimensões do processo educativo. (LIMA, 2018, p. 26)

Tais concepções não aparecem no Curso Específico de Formação aos Ingressantes dos Diretores de Escola, pois, a gestão democrática e participativa é trazida na perspectiva de organizar ações em favor da melhoria de desempenho dos alunos, sendo esse aspecto reiterado por diversas vezes, de modo que a participação ativa dos órgãos colegiados esteja centrada nesse objetivo e, de certa forma, criando estratégias para legitimar os mecanismos do gerencialismo: controle, monitoramento e produção de resultados de acordo com as políticas educacionais, perpetuando e fortalecendo relações verticalizadas (JACOMINI et al., 2022).

A gestão democrática é um horizonte para ser vislumbrado para além dos limites da escola, pois seu fortalecimento

[...] deve estar no horizonte da educação, ampliando possibilidades de participação e construção de conhecimento, transformando não apenas a escola e o seu interior, mas, transformando a sociedade, tornando-a mais fraterna, justa e solidária. (TAMIÃO; MACHADO, 2022, p. 16)

Módulo 8 – Clima organizacional

Clima e cultura organizacional são os conteúdos centrais desse módulo e, entre seus objetivos, consta no quadro 9 (página 90) “entender a importância de adotar medidas que promovam a inclusão, a equidade e o respeito, essenciais à aprendizagem dos estudantes e inibidoras de expressões preconceituosas, excludentes e tendenciosas cujos conceitos implicam diretamente na atuação do diretor na gestão da escola”. A liderança do diretor de escola é novamente enfatizada, desta vez, em direção ao impacto de sua atuação no processo de construção do clima e cultura escolar de modo a garantir o empoderamento da unidade escolar.

As referências teóricas desse módulo, em boa parte, trazem trechos de José Carlos Libâneo, do livro “Organização e gestão da escola: teoria e prática” e de um

artigo científico de Telma Pileggi Vinha et. al, “O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas”, publicado por Estudos em Avaliação Educacional, em 2016.

É destacado logo na página de abertura do módulo que é necessário que o diretor de escola também realize o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA-SP), no qual é desenvolvido o Método de Melhoria da Convivência Escolar (MMCE). O questionário sobre clima escolar apresentado nesse módulo é integrante do MMCE, cujo detalhamento é dado no curso CONVIVA-SP.

Klebis (2010) ao analisar os programas de formação continuada oferecidos aos diretores da rede estadual de ensino paulista de 1990-2010 já indicava esse aspecto sobre os muitos cursos oferecidos, os quais, na maioria das vezes, trazem um enfoque gerencialista, cuja liderança do diretor deve sobressair na solução dos problemas da escola.

Assistimos hoje os diretores de escola sendo “bombardeados” com uma série de ações e programas de formação continuada, cursos de especialização e aperfeiçoamento, os quais não raramente ocorrem de forma concomitante e compulsória. Observa-se ainda que tais programas e ações se voltam, na maioria das vezes, para a solução dos pequenos problemas do cotidiano, denotando uma visão microinstitucional. Dessa forma, dentro de uma concepção reducionista de educação, tanto os problemas quanto as soluções são vistos como gerenciais ou técnicos, sem nenhuma relação com o contexto social, econômico e político. Assim, para uma gestão ser considerada eficiente basta que o diretor de escola exerça a sua criatividade e também se empenhe na busca de parceiros para a solução imediata dos problemas, mesmo que provisória ou momentaneamente. Convém frisar ainda que a cultura do imediatismo e da visão de curto prazo são características das atuais políticas, que tratam os problemas com superficialidade, não atingindo as questões de fulcro, as quais exigiriam planejamento a médio e longo prazo e ações mais efetivas, pautadas numa análise criteriosa e contextualizada. (KLEBIS, 2010, p. 198–199)

Ao longo do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola há indicação que o cursista acompanhe outras formações continuadas: os nomeados Percursos Formativos oferecidos pela EFAPE trazem temas diversos, sendo compulsórios pois, estão inseridos nos Programas da SEDUC-SP. Assim acontece, por exemplo, com o MMR que está inserido no Programa Gestão em Foco, ou ainda, sobre autoavaliação institucional, inserido no Programa Aprendizagem em Rede. É necessário oferecer ao diretor de escola, técnicas e procedimentos para a

condução da gestão da escola e a sua liderança e criatividade devem trazer as soluções desejadas.

As desigualdades sociais, as precárias condições de vida das famílias de muitos alunos, seja em relação à moradia, à alimentação, à saúde, à segurança e a necessidade de políticas públicas direcionadas a estas demandas, não aparecem como fatores relevantes que adentram a escola e, que muito podem prejudicar e/ou atrasar as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. Como tais fatores não são considerados, é sobre a gestão escolar, a atuação de liderança de diretor de escola e de sua capacidade de envolver todos para criar ações que alavanquem os resultados é que as formações são oferecidas, os problemas são tratados de forma pontual, com soluções estratégicas para garantir metas estabelecidas. A superficialidade nas resoluções dos problemas decorre então, da mesma superficialidade em que são vistos os problemas, não sendo realizada uma análise e reflexão com maior profundidade, cuja as soluções obrigatoriamente implicariam em uma atuação do Estado na construção de políticas públicas que dizem respeito não somente à educação, mas também, para muitas outras áreas, com planejamento para curto, médio e longo prazo.

Todo o investimento de cursos, procedimentos, técnicas, estratégias para o diretor de escola ser um líder conduzindo a comunidade, as instâncias participativas e os profissionais da escola, também “evidenciam um compromisso sócio-político atrelado às demandas do mercado, com foco em alcançar as metas estipuladas” (ROSA, 2021, p. 290).

Assim, esse módulo é iniciado a partir do que é clima e cultura organizacional e o papel do diretor na construção de um clima positivo na escola que favorece na aprendizagem de todos os alunos, inclusive destacando a atuação das instâncias representativas nesse processo, trazendo a importância do desenvolvimento de projetos democráticos enquanto vivência para a formação de grupos e indivíduos democráticos, como pode ser observado na figura seguinte.

Figura 53 – Módulo 8 – 8.2. Cultura e clima organizacionais

O papel do diretor no clima organizacional

A qualidade do ambiente organizacional experimentado pelos membros de uma instituição terá variações em decorrência do estilo de liderança a que estiverem sujeitos. Assim, pode-se deduzir que cada escola possui uma cultura e um clima absolutamente singulares.

Esse fator reforça a importância do papel do diretor. Exercer a liderança significa conquistar o respeito de toda a comunidade escolar, manter escuta atenta às diferentes demandas institucionais e apoiar todos os integrantes da instituição com vistas a atingir os objetivos propostos e garantir o bom funcionamento da unidade escolar.

Envolver e engajar a comunidade na elaboração e implementação da Proposta Pedagógica, dar visibilidade a todas as informações relativas às dimensões da gestão escolar (pedagógica, de processos administrativos e de pessoas e equipes), compartilhar a responsabilidade pelos resultados alcançados e definir os rumos coletivamente devem estar entre as principais metas da equipe que faz a gestão, a fim de propiciar um ambiente de confiança, indispensável a um clima organizacional positivo.

Como diretor e líder da equipe escolar, é necessário não perder de vista que a escola está inserida em um mundo em constante transformação. As sociedades que se criam e se recriam apresentam demandas e desafios cada vez maiores para as instituições educativas e, principalmente, para as lideranças, como um diretor de escola.

Escolas com Proposta Pedagógica, projetos democráticos e equipes gestoras comprometidas com essa visão de mundo, portanto, formam e formarão indivíduos e grupos também democráticos. É preciso experimentar, vivenciar um ambiente efetivamente democrático – mero discurso não basta. As escolas em que de fato existe essa experiência terão um bom clima institucional, criarão uma cultura e uma atmosfera saudáveis, formarão agentes de problematização da realidade em busca de mudanças reais, direcionando a construção de uma sociedade mais equânime e justa.

Todos que fazem parte da escola podem e devem discutir, implementar e participar de diferentes instâncias e dos órgãos colegiados. Isso garantirá a busca de ideias comuns. São exemplos de instâncias de participação o Grêmio Estudantil, o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM) e qualquer colegiado que garanta a representatividade e a atuação em prol dos ideais e das necessidades da coletividade, como a Associação de Ex-Alunos.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O papel do diretor de escola no clima e na cultura escolar aparece como preponderante, enquanto liderança que conduz toda a escola. Também é destacado o papel dos órgãos colegiados como espaços de vivências democráticas que constroem uma sociedade mais justa. A liderança e a condução das instâncias da escola são de responsabilidade do diretor de escola e, ao mesmo tempo, tais instâncias fomentam a gestão democrática com intenção de ir para além do discurso.

Entretanto, a reflexão que cabe nesse contexto diz respeito aquilo que o texto diz “em busca de mudanças reais, direcionando a construção de uma sociedade mais equânime e justa”. Parece contraditório conciliar resultados de avaliações externas propalados em todos os módulos com tais objetivos de uma sociedade mais justa, uma vez que, as metas estabelecidas são impostas à revelia da escola, decorrem das relações mercantis estabelecidas entre os organismos externos e o Estado, no seu papel para definição de políticas públicas estabelecidas para a educação (CÓSSIO, 2018).

Para tanto, Cossio (2018, p. 69) mostra que a educação de qualidade, sob a perspectiva democrática, está vinculada ao “desenvolvimento social dos cidadãos”, com objetivo de “emancipação humana”, porém, a

[...] concepção de qualidade na lógica empresarial está atrelada ao rendimento escolar, passível de verificação através de testes padronizados e representada por indicadores de desempenho e sistemas de ranqueamento, com a finalidade de atingir resultados satisfatórios e adequados aos padrões definidos externamente. (CÓSSIO, 2018, p. 69)

Para “a construção de uma sociedade mais equânime e justa” como supracitado no texto da figura 53, valendo-se de mecanismos de controle por meio da intensificação dos processos de avaliação interna e externa, os quais, devem produzir um plano de melhorias para alcançar as metas estabelecidas, revelam a incongruência entre os meios escolhidos para a finalidade destacada, pois, diante de tantas métricas a serem cumpridas, o que acaba por se construir é uma competitividade e uma disputa para estar entre os melhores, trazendo à tona, ainda mais, as diferenças e desigualdades sociais.

De fato, a vivência democrática no espaço escolar é essencial, entretanto, somente a existência dos órgãos colegiados não é suficiente para a transformação social, pois, como coloca Saviani (2017, p. 655) embora a democracia formal seja necessária e favoreça a emancipação política, “ela é insuficiente, pois deveria evoluir na direção de sua transformação em democracia real”, a qual conduziria a “emancipação humana”. Assim, é possível inferir que a participação nos órgãos colegiados favoreça a emancipação política, entretanto, a emancipação humana não pode ser construída a partir do ranqueamento dos resultados de avaliações padronizadas que atendem aos propósitos e financiamentos de organismos multilaterais. Para Saviani (2017, p. 656) “a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes” e, esta finalidade não é abordagem dada no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola.

O Curso segue enfatizando que a gestão democrática e participativa, a participação e os órgãos colegiados são importantes fatores para o clima escolar positivo, indicando que pesquisas mostram relação direta entre clima e bons resultados de ensino e de aprendizagem, como pode ser constatado na figura abaixo.

Figura 54 – Módulo 8 – 8.3. Uma escola com clima positivo

8.2. Cultura e clima organizacionais

Características das escolas com clima positivo

” [...] bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de aprendizagem, senso de justiça (há participação na elaboração das regras que estão presentes e são obedecidas, e as sanções são justas), os indivíduos sentem-se seguros e pertencentes à escola (acolhidos e envolvidos). A reforma do clima escolar concentra-se em quatro objetivos centrais sobrepostos que promovem o respeito na escola: a criação de comunidades democráticas, a promoção de apoio aos alunos e professores, a garantia de uma escola segura e o estímulo à participação estudantil. VINHA et al.⁶ .

Pesquisas apontam que há uma relação direta entre um bom clima escolar e bons resultados de ensino e de aprendizagem. Por esse motivo, o bom clima escolar deve ser a principal busca do diretor de escola realmente comprometido com sua tarefa primordial dentro da escola: garantir que todos aprendam.

Pesquisas também demonstram que o clima da escola é melhor quando a comunidade vê a possibilidade de gestão democrática e participativa, em que as decisões sejam compartilhadas; quando há uma liderança engajada e comprometida e uma boa comunicação; quando a comunidade percebe que o diretor de escola deseja verdadeiramente a participação e mantém escuta sensível, considerando as ideias e opiniões de todos, mesmo que haja as saudáveis, previsíveis e inevitáveis divergências. Nesse sentido, é indispensável que as reuniões de colegiados sejam um espaço de negociações, um fórum de discussões pautado no respeito mútuo.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O texto traz a importância da gestão democrática como elemento essencial de um clima positivo na escola, ao mesmo tempo que mostra a importância da liderança do diretor nesse processo e que, decisões compartilhadas, apesar das divergências, são indispensáveis nos órgãos colegiados, o respeito mútuo deve ser o alicerce das discussões.

A ênfase na liderança do diretor para que todos os alunos aprendam é explicitada novamente e, envolver as instâncias participativas nesse processo faz parte de sua atuação, como por diversas vezes já foi mencionado ao longo do conteúdo apresentado.

Para tanto, cabe ao diretor observar o clima organizacional na escola em que atua e implementar um plano de melhoria a partir dos resultados constatados.

A partir de um vídeo de animação e de algumas questões são trazidas para auxiliar na elaboração do plano. O vídeo de animação, com dois minutos de duração, com uma situação fictícia de uma escola de ensino médio, cujo alunos reclamam do sumiço de materiais escolares pessoais para o professor coordenador. A situação prossegue com a conversa entre o professor coordenador e os demais professores,

sendo que um deles acusa o aluno Pedro de ser o autor dos furtos, pois, ele é aluno indisciplinado e tem família desestruturada. A professora de Química alerta sobre o perigo da grave acusação sem provas feita pelo professor de Português e lê sobre violação do Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos 17 e 18, referentes ao direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, gerando um debate entre os todos, que é encerrado pelo professor coordenador para ser retomado posteriormente. O professor coordenador procura o diretor de escola para ajudá-lo conduzir o próximo encontro com o corpo docente.

São sugeridas questões para reflexão do diretor de escola conforme a figura seguinte.

Figura 55 – Módulo 8 – 8.3. Uma escola com clima positivo

Refleta e converse com a equipe da escola em que você trabalha sobre as questões a seguir.

- Qual é a relação entre clima escolar e resultados de aprendizagem?
- Qual é o papel de cada um que atua no cotidiano da escola na construção da cultura e do clima organizacionais?
- O que faz a diferença nesse ambiente?

Prepare uma grande enquête tendo como público-alvo toda a comunidade escolar (interna e externa). Faça questões sobre aspectos que influenciam o clima organizacional, para que os respondentes digam o que observam na escola.

Compile todos os dados levantados, mapeando os pontos fortes e os pontos vulneráveis da unidade escolar. Esse será o primeiro movimento de observação, pesquisa e análise do clima na escola onde você está atuando.

Reúna os dados mapeados como positivos (pontos fortes) e monte uma estratégia de divulgação de uma grande enquête para toda a comunidade escolar, que pode ser feita por meio de um mural ou de outro meio. A enquête terá como objetivo coletar sugestões de ações que possam minimizar todos os tipos de preconceito, discriminação e exclusão na escola, a fim de melhorar seu clima organizacional.

Separe as ações sugeridas em três conjuntos – curto, médio e longo prazos – e organize os aspectos facilitadores e dificultadores para cada uma delas. Não se esqueça de divulgar os resultados desse levantamento para a comunidade.

Lembre-se ainda que, neste momento você também está realizando a aplicação do questionário que ajudará no diagnóstico, a planejar ações e traçar metas para o desenvolvimento do MMCE (Método de Melhoria da Convivência Escolar).

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Cabe ao diretor de escola lançar um olhar de análise e de planejamento de ações em um plano de melhoria, cujo os resultados devem ser divulgados para a comunidade. É possível constatar que o cursista irá retomar o diagnóstico no MMCE, ou seja, ainda haverá uma série de procedimentos a serem adotados conforme

estabelece esse método. Nesse sentido, o trabalho do diretor de escola está longe de ser improvisado, pelo contrário, o Curso mostra a exigência de conhecimento profissional para realizar do diagnóstico até o resultado final, além de estabelecer ações no tempo e no espaço, elencando responsáveis e envolvendo toda a comunidade. São procedimentos de controle e execução que devem estar sob a liderança do diretor de escola.

Em específico, o texto traz que esse plano de melhorias deve contemplar ações que possam minimizar preconceito, discriminação e exclusão na escola, a fim de melhorar o clima organizacional. A ênfase nas ações da/na escola, sem abarcar uma reflexão ampla, que contemple a dinâmica e o contexto social, obrigatoriamente, coloca a responsabilidade para o diretor e demais profissionais da escola, trazendo novamente a superficialidade para a solução de problemas, os quais, demandam fatores de análise muito maiores, extraescolares, os quais, não são contemplados como possibilidades de compreensão para a elaboração do plano de melhorias.

A partir da atividade sugerida com o vídeo e as perguntas, dos resultados constatados pelo diretor considerando a escola em que atua, de outro vídeo apresentando o clima escolar de uma escola de Ensino Fundamental I, o cursista participará da “Comunidade Virtual de Aprendizagem” trazendo suas reflexões e compartilhando com os demais.

No tópico 8.5 Pesquisa do clima escolar, são apresentados quatro itens: “avaliação do clima escolar”; “dimensões do clima escolar”; “a importância de analisar os dados” e “atividade”. Para realizar a atividade é necessário que o cursista retome os conceitos sobre clima e cultura escolar e, considerando um vídeo de quatro minutos, com animação gráfica e uma intérprete de libras, são apresentadas a matriz com oito dimensões inter-relacionadas sobre clima escolar. No texto e no vídeo não são apresentadas a referência bibliográfica desse conteúdo. Segue a versão impressa do vídeo que trata desta temática.

Matriz de Dimensões de Clima Escolar

A primeira dimensão se refere à relação do clima com o processo de ensino e aprendizagem. É onde acontece a percepção da escola como um lugar de trabalho com conhecimento, que investe no êxito, na motivação, na participação e no bem-estar dos estudantes e ainda promove o sentido dado às aprendizagens.

Na primeira dimensão, também tem destaque a atuação eficaz do corpo docente, com estratégias que favoreçam a aprendizagem, de modo que nenhum estudante fique para trás.

As relações e os conflitos são abordados na segunda dimensão da matriz. Ela trata como lidar com os conflitos e da percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Os temas em destaque são a identificação das situações de intimidação, os maus-tratos vivenciados nas relações entre pares e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência.

As regras de convivência e a segurança são os temas da terceira dimensão, que trata a forma como os gestores, professores e estudantes intervêm nos conflitos interpessoais na escola.

A terceira dimensão também aborda a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punição geralmente empregados. E ainda a presença de ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.

A quarta dimensão da matriz trata da identificação de situações e dos locais onde acontecem as intimidações, os maus-tratos e o bullying.

Agora, a quinta dimensão. Os temas são a qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, bem como o seu uso, adequação e cuidados. O foco é a maneira como estão preparados e organizados os equipamentos, mobiliários, livros e materiais para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar.

A relação com o trabalho é tratada na sexta dimensão da matriz. É onde se dá a compreensão dos sentimentos de gestores e professores em relação ao seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. É também nesta dimensão que se levantam as percepções sobre formação e qualificação profissional, além das práticas de estudos.

Estão contempladas ainda as reflexões sobre ações, valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, além do apoio dos gestores e demais profissionais.

A participação na gestão está relacionada à sétima dimensão. Ela inclui: qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola; intervenção e avaliação dos resultados; organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar; e a promoção de espaços de participação e cooperação na busca de objetivos comuns.

Por fim, a oitava dimensão, que trata da relação entre família, escola e comunidade, com foco na qualidade, compreende: o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos; a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade; e o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns. (Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, 2018)

Considerando esta matriz para fazer o diagnóstico da escola do clima escolar, que poderá ser por meio de questionários, entrevistas, observações, é descrita as possibilidades de análise dos dados, sua consolidação a partir de aspectos mais citados, com ações a curto, médio e longo prazo.

No item 8.6 é trazida uma atividade para que o diretor, a partir de sua percepção pessoal, possa diagnosticar o clima da escola em que atua, partindo da mencionada matriz e do conteúdo do módulo. Na orientação ainda é alertado que esse questionário

não invalida a realização de outro questionário do MMCE, ou seja, são destacados ambos como importantes e que devem ser concluídos.

Considerando a gestão democrática destaque na imagem abaixo a parte do questionário correspondente a gestão e a participação da comunidade acerca do clima escolar.

Figura 56 – Módulo 8 – 8.6. Diagnóstico do clima escolar – atividade 1

7. Participação na gestão

O quanto você concorda? Considere 1 como “Não concordo”, 2 como “Concordo pouco”, 3 como “Concordo” e 4 como “Concordo muito”.

	1	2	3	4
1. Informações de diferentes tipos são socializadas e circulam de forma rápida entre todos os segmentos (pais, estudantes, professores e funcionários).	☐	☐	☐	☐
2. A comunidade escolar está envolvida na identificação dos problemas e na busca de soluções.	☐	☐	☐	☐
3. A escola é aberta, recebe e reconhece críticas, sugestões, opiniões e contribuições.	☐	☐	☐	☐
4. Os professores confiam em mim como gestor.	☐	☐	☐	☐
5. Os professores conhecem claramente as necessidades e os problemas da escola.	☐	☐	☐	☐

8. A família, a escola e a comunidade

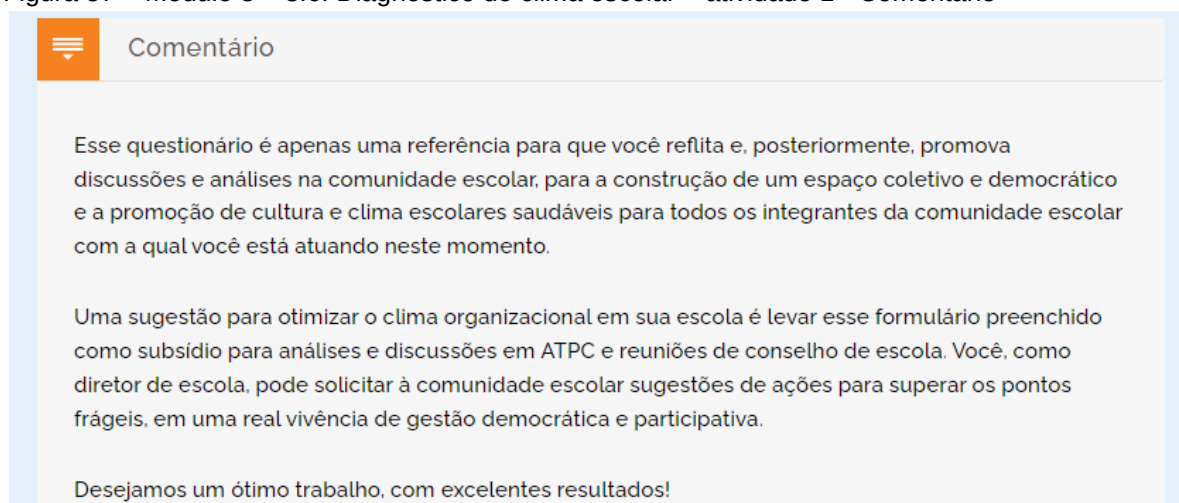
Em relação às famílias, o quanto você concorda? Considere 1 como “Não concordo”, 2 como “Concordo pouco”, 3 como “Concordo” e 4 como “Concordo muito”.

	1	2	3	4
1. Estão contentes com a escola.	☐	☐	☐	☐
2. Vão às reuniões sempre que são convocadas.	☐	☐	☐	☐
3. Participam das atividades e eventos.	☐	☐	☐	☐
4. Têm boa comunicação com os gestores, funcionários e professores.	☐	☐	☐	☐
5. Têm oportunidade de participar das decisões da escola.	☐	☐	☐	☐
6. Participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos na escola (conselhos, Associação de Pais e Mestres etc.).	☐	☐	☐	☐
7. Valorizam o trabalho do gestor.	☐	☐	☐	☐
8. Participam de projetos ou trabalhos que contribuem com a comunidade ou bairro.	☐	☐	☐	☐

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Ao término das respostas o comentário traz sobre a importância da “construção de um espaço coletivo e democrático” para a promoção do clima e da cultura escolar, trazendo novamente a atuação do Conselho de Escola, a liderança do diretor na comunidade, para a construção de ações que podem “superar os pontos frágeis, em uma real vivência de gestão democrática e participativa”, como pode ser constatado no texto, na íntegra, na figura seguinte.

Figura 57 – Módulo 8 – 8.6. Diagnóstico do clima escolar – atividade 1 - Comentário



Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Novamente a dimensão da gestão democrática se conduz para criar soluções a partir das dificuldades do cotidiano e, assim permanece, não ampliando suas possibilidades de compreensão e de tomada de decisão de forma mais ampla, restringindo sempre para um plano de melhorias dentro dos limites da escola que, em última instância, deve revelar o alcance das metas estabelecidas centralizadamente, cuja participação efetiva dos membros da unidade educacional não aconteceu em nenhum momento.

Módulos 9, 10 e 11 – instrumentos legais e procedimentais

O módulo 9 (Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar), o módulo 10 (Gestão do espaço físico e do patrimônio) e o módulo 11 (Gestão administrativa: financeiro, transporte e alimentação escolar) fazem parte da dimensão administrativa específica da rede estadual de ensino paulista trazendo procedimentos técnicos, pautados em legislação, contribuindo para a uniformização enquanto estratégia necessária para o funcionamento de toda a sua estrutura, bem como para prover os diretores ingressantes dos conhecimentos legais e procedimentais necessários para atuar no cargo.

Nos quadros 10, 11 e 12 (páginas 91 a 93), apresentados no capítulo 2, os objetivos para cada um dos módulos mostram tais características, como: “gerenciar, no âmbito da escola, os processos de evolução funcional” (módulo 9), ou “buscar garantir que os serviços materiais e bens patrimoniais sejam adequados às

necessidades das ações e dos projetos da escola” (módulo 10) ou ainda no módulo 11, cujo o primeiro objetivo descrito afirma: “relacionar as práticas da gestão financeira do contexto escola aos princípios básicos da administração”.

No módulo “Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar” esse conhecimento procedimental específico para esta rede de ensino fica evidente em todos os conteúdos, uma vez que instrumentaliza o diretor de escola ingressante a operacionalizar a sequência de ações e de documentos de modo a cumprir com rigor tarefas administrativas.

O texto das figuras do módulo 9 explicitados a seguir, evidenciam característica descrita por Sander (2007), na fase organizacional, nomeada como tecnoburocrática (2007, p. 25), por sua natureza descritiva, com práticas prescritivas e normativas, as quais, nesse exemplo, garantem a organização da complexa rede estadual de ensino paulista. Pode ser constatado se tratar de conteúdo exclusivo para essa rede de ensino, trazendo a estrutura organizacional desse contexto específico. A figura abaixo exemplifica parte do conteúdo que explicita aos cursistas as formas de evolução funcional dos profissionais na rede.

Figura 58 – Módulo 9 – Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar

9.3. Vida funcional

Evolução via acadêmica

Este meio de acesso à evolução funcional reconhece a formação acadêmica como um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade do trabalho do profissional do magistério. A promoção se dará em função da titulação obtida em grau superior de ensino.

Na prática, isso ocorre quando o Professor PEB I classe, que possui somente o Magistério, conclui a graduação em Pedagogia; assim como quando os demais pertencentes ao Quadro de Magistério (PEB I, PEB II, diretor de escola e supervisor de ensino) fazem Mestrado e/ou Doutorado em área correlata ou intrínseca ao cargo/função que ocupa na SEDUC-SP.

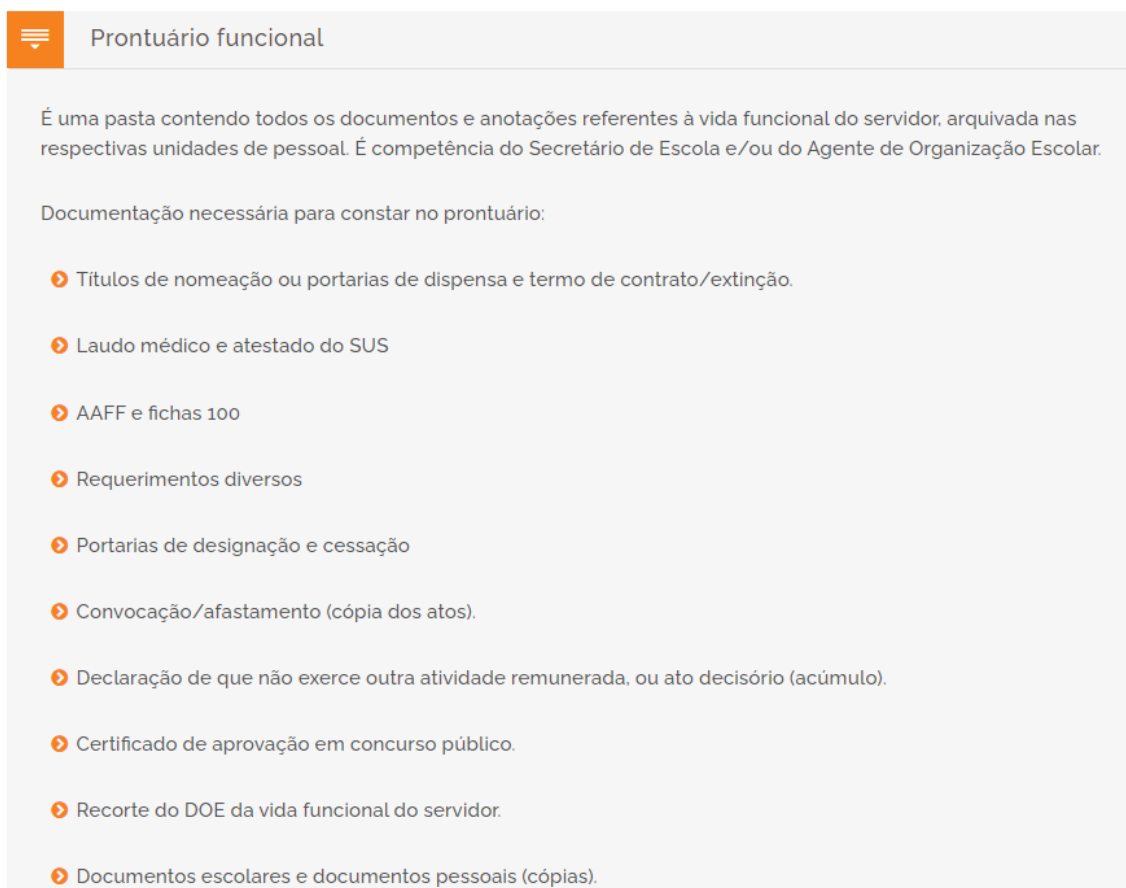
Em relação à evolução acadêmica, o diretor de escola que recebe de um professor uma cópia de um diploma, histórico ou comprovante de conclusão de outro curso de nível superior, mestrado ou doutorado, deve analisá-la, conferir com o original, assinar, carimbá-la e guardá-la com os demais documentos do profissional. Além disso, o diretor deve orientar, acompanhar e fiscalizar, com o servidor, a entrega dos documentos necessários ao pedido de evolução funcional, referente a cada um dos interstícios específicos. É o diretor de escola, ainda, que vai preencher os formulários exigidos para esse fim. Toda a documentação deve sempre ser arquivada no prontuário do servidor na Unidade Escolar.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Já na figura seguinte apresenta o que é um prontuário funcional e quais os documentos podem ser encontrados sobre os servidores, além de indicar o funcionário responsável por sua organização.

Figura 59 – Módulo 9 – Gestão da vida funcional dos profissionais da unidade escolar

Clique a seguir para mais informações sobre o prontuário funcional:



Prontuário funcional

É uma pasta contendo todos os documentos e anotações referentes à vida funcional do servidor, arquivada nas respectivas unidades de pessoal. É competência do Secretário de Escola e/ou do Agente de Organização Escolar.

Documentação necessária para constar no prontuário:

- Títulos de nomeação ou portarias de dispensa e termo de contrato/extinção.
- Laudo médico e atestado do SUS
- AAFF e fichas 100
- Requerimentos diversos
- Portarias de designação e cessação
- Convocação/afastamento (cópia dos atos).
- Declaração de que não exerce outra atividade remunerada, ou ato decisório (acúmulo).
- Certificado de aprovação em concurso público.
- Recorte do DOE da vida funcional do servidor.
- Documentos escolares e documentos pessoais (cópias).

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Nos módulos 10 (Gestão do espaço físico e do patrimônio) e 11 (Gestão administrativa: financeiro, transporte e alimentação escolar), as características tecnoburocráticas acrescentam uma perspectiva pedagógica, de modo a justificar as ações administrativas, evidenciando a especificidade da escola nas ações que poderiam ser apenas uma administração de procedimentos ou tarefas cotidianas. Desta forma, atende ao anexo da Resolução SE 56/2016, em “colocar a administração da escola a serviço da aprendizagem dos alunos”, como pode ser constatado na imagem do texto seguinte.

Figura 60 – Módulo 10 – 10. 4. Gestão dos ambientes e espaços de aprendizagem

Na escola, todos os ambientes devem ser interpretados como espaços educativos. Tomemos como exemplo os banheiros. Em uma primeira análise, eles poderiam ser tratados como um equipamento eminentemente funcional. Mas, na escola, devem ser abordados em uma perspectiva pedagógica. Afinal, sua condição de conservação e limpeza reflete também o projeto educacional na prática. Um banheiro sujo, com vazamentos, portas pichadas, mau cheiro, torneiras quebradas e vasos sem assento colocam em xeque toda a teoria do projeto educacional da escola e o sentido da educação integral dos estudantes. Como todos os demais ambientes, o banheiro é um comunicador da Proposta Pedagógica. Nesse sentido, enquanto espaço físico do ambiente escolar, ele pode ser uma excelente oportunidade para uma abordagem transdisciplinar dos espaços, ou seja, ele é um lugar que necessariamente deve ser encarado em uma perspectiva educativa.

Porém, não podemos esquecer que, quando utilizados por um grande número de pessoas, os banheiros requerem manutenção e reparos constantes. Gerenciar a manutenção dos equipamentos dos banheiros é uma das prerrogativas do diretor de escola.

Uma pergunta importante que cada diretor de escola deve responder é: eu usaria o banheiro dos estudantes da escola onde estou atuando?

”Entendemos por ambiente escolar o conjunto formado por atividades (aula, estudo, prática esportiva, limpeza etc.) e espaços (salas, laboratórios, quadras etc.). Atividade significa ação efetivada pelo professor, estudante, funcionário, entre outros, em determinados ambientes escolares, como salas, pátios, jardins e quadras. Entretanto, a atividade aula, uma das atividades corriqueiras da escola, poderá ocorrer tanto numa sala, quanto num auditório ou, ainda, num pátio aberto.”

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Módulo 10: Teorias do espaço educativo. Antônio Carlos Carpinteiro, Jaime Gonçalves Almeida. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/teorias_espaco_educativo.pdf



Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O texto da figura acima evidencia a dimensão pedagógica na administração dos espaços, de modo que há ênfase para que os procedimentos de organização e funcionamento sejam pautados na característica de espaço educativo, ou seja, considerar a função primordial da escola. A responsabilidade por desencadear as ações educativas para esta organização e funcionamento, então, está também sob as atribuições que cabem ao diretor de escola.

Entretanto, os processos administrativos específicos para a rede estadual de ensino paulista continuam muito evidentes, como pode ser observado no texto da figura abaixo, quando faz referência ao patrimônio escolar.

Figura 61 – Módulo 10 – 10.5. Gestão dos recursos e patrimônio na prática

Deve-se proceder do mesmo modo em relação ao cadastro patrimonial dos bens permanentes, que deve conter: nome do bem, número patrimonial (número de tombo), tipo, localização nas dependências da escola, data da aquisição ou do recebimento. No arquivo, deve também constar um espaço para registro da data de eventual baixa desse bem (descarte, doação, devolução ao órgão central de patrimônio).

A manutenção do cadastro patrimonial é importante porque os bens permanentes podem ser movimentados, seja porque saíram da escola para manutenção, seja porque foram objeto de descarte ou furto. Neste último caso, é necessário registrar um Boletim de Ocorrência.

Na Secretaria da Educação, o controle de patrimônio, chamado de inventário da escola, é registrado no sistema eletrônico [GMAT](#). Caso você ainda não conheça o sistema, consulte seu [manual](#).

Muito mais do que executar tarefas, o diretor de escola tem a função de liderar os processos, planejar as ações, engajar a equipe escolar e envolvê-la de tal modo que cada um dos agentes participantes possa perceber o seu papel no conjunto das ações, contribuindo para a gestão dos recursos e do patrimônio escolar.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O diretor de escola é figura central na organização dos processos administrativos, sendo o responsável por mobilizar toda a equipe de profissionais para o mesmo fim, já que ele não será o executor das tarefas, porém, deve conhecer as etapas para que possa orientar e acompanhar toda a equipe.

O módulo 11 – Gestão administrativa: financeiro, transporte e alimentação escolar – retoma conceitos gerais da administração pública, trazendo as prescrições legais para o contexto da educação, o que pode ser observado no texto da figura seguinte.

Figura 62 – Módulo 11 – 11.2. Financiamento e gestão financeira da rede pública

Vamos entender o sentido desses princípios? Acesse o infográfico a seguir:



Todas as ações do diretor de escola dentro do contexto escolar devem ser regidas sobre esses princípios, afinal, a escola é uma instituição legal, e, está inserida no sistema administrativo público brasileiro, neste caso, na rede pública estadual paulista, conforme já conversamos.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

A figura traz os princípios legais da administração pública do artigo 37 da Constituição Federal de 1988, a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Entretanto, cabe observar a descrição feita para eficiência – fazer mais e melhor como os mesmos recursos – não faz parte do texto legal da rede pública, mas, sim da concepção gerencialista para o termo eficiência.

A descrição dos preceitos legais e as fontes de financiamento da educação pública paulista, as formas centralizada e descentralizada de recursos para a escola e a atuação da Associação de Pais e Mestres (APM) na utilização dos recursos descentralizados como instrumento participação na gestão democrática no que diz respeito de tais recursos, tendo ênfase nos procedimentos de gestão de modo a garantir a aplicação conforme as determinações legais.

Ainda no item 11.2. Financiamento e gestão financeira na rede pública, são abordados as avaliações internas e o acompanhamento da aprendizagem, como usar

e organizar as avaliações internas de modo que seus resultados possam direcionar a utilização de recursos, conciliando a proposta pedagógica da unidade com a destinação dos aportes financeiros, de modo a atingir um dos objetivos estabelecidos para esse módulo: “alinhar a utilização dos recursos financeiros aos objetivos da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar”, conforme descrito anteriormente no quadro 12. Tal objetivo direciona para proposta pedagógica da escola, entretanto, no transcorrer do conteúdo do módulo, a utilização dos recursos deve considerar os resultados das avaliações internas e externas, portanto, difere do objetivo estabelecido, sobrepondo o resultado do desempenho dos alunos à proposta pedagógica.

Há ainda um tópico nesse módulo 11 com título “Financiamento e gestão financeira na rede pública”, cujo subtítulo é “As avaliações internas e o acompanhamento da aprendizagem” podendo ser visto na figura seguinte. É importante observar atentamente esse subtítulo inserido na gestão financeira, uma vez que, a avaliação é um dos elementos do processo pedagógico: planejar, ensinar, avaliar e, retomar todo o processo é a essência da prática educativa. Entretanto, ao trazer as avaliações internas e externas para a gestão financeira permite outras possibilidades de compreensão e de prioridades a serem evidenciadas.

Ao apresentar nesse módulo financeiro que o cursista analise os resultados das avaliações internas e, na utilização dos recursos financeiros, considere tais resultados, subentende-se que cabe somente a escola encontrar soluções para alcançar as metas estabelecidas, ou seja, será uma boa gestão de recursos financeiros aquela que favorecer o desempenho dos alunos.

Jacomini et al. (2022) mostra como esse processo traz toda a responsabilidade para a escola.

Para encaminhamentos e soluções de problemas levantados, a escola deve seguir um ritual que, não por acaso, apresenta como resultado situações indesejáveis, como se fossem originadas exclusivamente na própria escola, por ela devendo ser resolvidas. Não há espaço para debate com participação política ativa da comunidade escolar, nem atribuição de problemas ao sistema. (JACOMINI et al., 2022, p. 128)

Figura 63 – Módulo 11 – 11.2. Financiamento e gestão financeira da rede pública

As avaliações internas e o acompanhamento da aprendizagem

É certo que os resultados das avaliações externas têm papel decisivo na definição de políticas públicas que garantam o direito de aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, esses resultados têm uma limitação: não permitem um acompanhamento contínuo ao longo do ano letivo enquanto os estudantes estão ali, em sala de aula. Afinal, os resultados são divulgados no ano seguinte à aplicação, quando eles não estão mais cursando o ano ou a série em questão ou nem estão mais na escola. Além disso, as avaliações externas avaliam o sistema de ensino por meio das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

São as análises das avaliações internas que permitirão o acompanhamento mais próximo da aprendizagem na escola, ou seja, a realização de ações para o desenvolvimento das competências e habilidades e o monitoramento, em tempo real, para as intervenções visando à melhoria no processo de aprendizagem. Sendo assim, essas avaliações não podem restringir-se ao conteúdo e ter caráter de mensuração.

As avaliações internas acontecem em diferentes momentos do ano letivo e têm caráter distinto dependendo do momento em que são realizadas. Assim, a análise dos indicadores de processo e o resultado das avaliações bimestrais dos estudantes permitem o planejamento de intervenções imediatas e pontuais, o que pode repercutir positivamente ao se tornarem indicadores de resultado tanto do semestre quanto do ano letivo.

As avaliações internas, realizadas pelos professores, possibilitam que o professor conheça a situação de cada estudante e de cada turma, podendo assim intervir de forma rápida para redirecionar o desenvolvimento do plano de ensino.

A avaliação ajuda a aprimorar o olhar. A equipe escolar, em seu conjunto, ajuda cada professor a focalizar sua prática. O professor ajuda o estudante a olhar para sua aprendizagem. É um exercício permanente que envolve a equipe escolar, os estudantes e os pais ou responsáveis com os objetivos de:

- conhecer os modos de aprender do estudante;
- identificar possíveis causas de fragilidade dos estudantes na aprendizagem;
- adequar os processos de ensino à aprendizagem e aprimorá-los;
- acompanhar sistematicamente o desempenho dos estudantes com a proposição de ações que lhes permitam superar eventuais dificuldades (antes que se instalem definitivamente) e continuar sua escolaridade;
- prever metas de aprendizagem e traçar estratégias para alcançá-las.

Da mesma forma ocorre com a AAP, aplicada em diferentes momentos do ano letivo, permite a sistematização dos resultados e o monitoramento do processo da aprendizagem dos estudantes. Todas as avaliações internas podem ser usadas para corrigir rumos e definir o conteúdo da formação continuada de professores.

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

O texto apresenta, em seu primeiro parágrafo, os objetivos das avaliações externas enquanto norteadora de políticas públicas e, ao mesmo tempo, revela parte da limitação no processo pedagógico imediato, já que os resultados são divulgados no ano seguinte e se restringem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Uma reflexão mais ampla sobre as avaliações externas a partir de diferentes estudiosos, compreendendo o contexto social e econômico traz a mostra limitações e consequências muito maiores em relação às avaliações externas do que apenas estas elencadas no texto.

O contexto da implementação das avaliações externas a partir da década de 1990 no Brasil decorrente da reforma do Estado e a introdução da Nova Gestão Pública – NGP (PAULA, 2005) não são conteúdos apresentados no Curso e consequentemente, não são trazidos à tona os acordos com organismos internacionais que propalam políticas públicas pautadas nas avaliações externas

como mecanismo de regulação e controle daquilo que tais organismos definem como qualidade na educação. (BERTAGNA; MELLO, 2020)

A concepção de qualidade na educação para organismos internacionais conforme análise feita por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12) está vinculada “a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem”, entendendo assim, a avaliação como fundamental “para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo”. Os autores verificam que para o Banco Mundial, por exemplo,

[...] a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 13)

A relação entre financiamento de programas e resultados nas avaliações externas se vinculam conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007) e, de certa maneira, o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola ao inserir no módulo de gestão financeira a temática das avaliações internas e externas, parece considerar o mesmo princípio como fundamental para uma educação de qualidade.

Outro aspecto a ser considerado acerca das avaliações externas diz sobre estas se restringirem a Língua Portuguesa e Matemática, cujo efeito é destacado por Freitas (2014), o qual afirma que há um

[...] estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. [...] O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. (FREITAS, 2014, p. 1100)

A problemática se instala então, nos componentes não elegíveis para avaliação, os quais são relegados a um plano inferior ou ainda, são usados em favor de Língua Portuguesa e Matemática para atingir as metas estabelecidas. E ainda acrescenta que há conexões entre as avaliações de larga escala, os processos internos de avaliação (formal e informal) nas escolas, conduzindo e modulando a

prática pedagógica, por intermédio do controle entre o binômio objetivos/avaliação. Freitas (2014) afirma que

[...] padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento. (FREITAS, 2014, p. 1089)

Assim sendo, uma reflexão ampla permite considerar o que Bertagna e Borghi (2011) destacam

[...] as avaliações acabam se constituindo nos fins da escola que se organiza e trabalha em função dos resultados das avaliações e, não da construção de um projeto histórico de educação de interesse dos próprios sujeitos que deveriam se beneficiar com seu uso. (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 135)

Esta relação fica bastante explícita no módulo 11, que embasa a gestão de recursos financeiros à metas e resultados de desempenho.

O texto da figura 63 destaca também a importância das avaliações internas realizadas pelos professores, as quais devem ser indicadores de resultados para a intervenção imediata, de modo que haja adequação do processo de ensino, estabelecendo metas e estratégias para alcançar a aprendizagem esperada. Além disso, traz também as Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP), sendo que todas “podem ser usadas para corrigir rumos e definir o conteúdo da formação continuada dos professores”, conforme pode ser visto no último parágrafo do texto da figura 63.

Nesse sentido, as reflexões trazidas por Dourado, Oliveira e Santos (2007), Bertagna e Borghi (2011) e Freitas (2014) sobre as implicações que as avaliações externas exercem na prática pedagógica docente e para toda a gestão da escola parecem encontrar semelhança no texto trazido na figura 63, uma vez que as avaliações tem centralidade em todo o processo educativo.

Já com relação as avaliações internas, em especial as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP), estas fazem parte do conteúdo do módulo quatro, que nesse módulo 11 são retomadas juntamente com as matrizes do Saresp e Matrizes da Avaliação Processual (MAP), dando instruções passo a passo de seus procedimentos de aplicação e uso de seus resultados na escola.

Com relação ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), esse se constitui em avaliação externa aplicada desde 1996, com

objetivo de diagnosticar a situação da escolaridade básica paulista, cujo resultado compõe, juntamente com o fluxo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), a partir desse há bonificação de professores, diretores e funcionários da escola. Embora no módulo quatro haja detalhamento do Saresp e do Idesp, não explicita sobre a Lei Complementar n.º 1.078, de 17 de dezembro 2008, que institui Bonificação por Resultados – BR, a qual estava em vigência no período de realização do Curso, sendo revogada pela Lei Complementar n.º 1.361, de 21 de outubro de 2021, que também mantém Bonificação por Resultados - BR. Ao não apresentar a referida legislação, a relação entre desempenho dos alunos, fluxo escolar e os critérios de premiação em forma de pagamento de bônus aos profissionais da educação, a análise acerca da avaliação de desempenho é restrita na dimensão dos alunos, omitindo suas consequências aos profissionais da educação, sejam os professores, funcionários ou diretor de escola.

Assim, é desconsiderado o poder da avaliação externa e suas implicações em todo o trabalho pedagógico, seja do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, seja da gestão da escola como espaço educativo, uma vez que seu resultado irá redundar nas ações subsequentes em toda a organização da escola.

Portanto, esse é outro aspecto cuja reflexão acerca das consequências da avaliação externa para a gestão, para os professores e funcionários, que não é contemplada para a discussão no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola. Sob esta perspectiva Freitas (2014) mostra o cenário imposto ao diretor de escola, bem como acaba sendo a atuação desse diante das metas e a bonificação salarial, uma vez que “se transforma em um animador que controla metas previamente “comunicadas aos colaboradores” com processos bem definidos e controlados “passo a passo”, de forma a “premiar, punir e corrigir desvios” (FREITAS, 2014, p. 1103).

Nesse sentido, esta intensificação dos processos de avaliação, sejam avaliações internas ou externas, todas as estratégias para a sua execução e, os resultados obtidos em tais avaliações, conduzem a prática pedagógica na sala de aula, além de conduzir a atuação do diretor, implicando na gestão escolar, a qual deve atingir as metas esperadas. Para tanto, o que será avaliado deve ser desenvolvido na prática pedagógica, assim, se justificam as matrizes da avaliação processual (MAP).

As MAP citadas nesse módulo 11 constituem as competências e habilidades que o aluno deve construir em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

As AAP são instrumentos elaborados pela SEDUC-SP, provas de Língua Portuguesa e Matemática, três anuais (diagnóstica, final do segundo e final do terceiro bimestre) que obedecem a um cronograma para toda a rede, sendo aplicadas, corrigidas e analisadas pela própria equipe da escola. Os resultados de cada um dos alunos são digitados no Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações (SARA), na Secretaria Escolar Digital (SED), os quais compõe a plataforma Foco Aprendizagem, facilitando o acesso rápido para professores, coordenadores, equipe gestora e diretoria de ensino. Ou seja, é uma forma digital de acompanhamento e monitoramento do sistema de ensino paulista com relação a aprendizagem dos alunos tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio que, no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola é abordado inclusive na dimensão da gestão financeira. Esta abordagem volta-se para que os resultados obtidos auxiliem na tomada de decisão quanto a utilização dos recursos financeiros disponíveis na escola.

Ao analisar e discutir os resultados das avaliações no âmbito da escola, inclusive no Conselho de Classe, Série, Ano e Termo, a intencionalidade de aprendizagem efetiva para todos os alunos, sob esta perspectiva recai, inclusive, sobre os investimentos financeiros destinados para a educação. No Curso, a aprendizagem dos alunos é compreendida pelo desempenho apresentado nas avaliações, as quais contemplam Língua Portuguesa e Matemática.

Na figura abaixo, é possível compreender sob qual perspectiva estão sendo vistas tanto as avaliações internas como as avaliações externas dentro da dimensão da gestão financeira, a qual é título e conteúdo central desse módulo 11.

Figura 64 – Módulo 11 - 11.2. Financiamento e gestão financeira da rede pública – Como organizar a avaliação

 **Lembre-se!**

Os Conselhos de Classe, Série, Ano e Termo Participativo são espaços excelentes para que os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem possam identificar fragilidades e propor intervenções para a correção de rumos, conforme a [Deliberação 155/2017](#).

No artigo [“Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: articulações e tendências”](#), os professores Ocimar Alavarse, Maria Helena Bravo e Cristiane Machado apontam:

” A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação(...); pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo; ainda mais quando nos reportamos ao ensino fundamental, etapa obrigatória, assim fixada para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos”.

Conforme a Indicação CEE nº 161/2017, anexada à Deliberação CEE nº 155/2017, que dispõe sobre a avaliação de estudantes da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no sistema estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas, destacamos:

” No âmbito da avaliação educacional, os processos avaliativos devem estar a serviço da aprendizagem e do sucesso dos alunos, bem como da melhoria da qualidade do ensino – e nunca associados a propósitos de exclusão”.

Por esse motivo, é importante lembrar que os dados obtidos com as avaliações, os indicadores de processo e os indicadores de resultado podem contribuir muito para direcionar o investimento em recursos didáticos, tecnológicos, culturais e formativos e a organização de políticas públicas que garantam o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

 **Reflexão**

Será que a Renata, diretora de escola que nos foi apresentada no início deste módulo, poderia se valer das avaliações internas para corrigir os rumos da escola na qual estava atuando, sem ter de esperar o Idesp do ano seguinte, prevenindo, assim, surpresas desagradáveis?

Fonte: captura de tela do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 2018

Assim, conforme é apresentado no módulo 11, os resultados das avaliações, tanto internas como externas, devem ser considerados para pensar a destinação dos recursos financeiros, com objetivo de atingir a aprendizagem para todos os alunos, a qual, no Curso é limitada ao desempenho em tais avaliações, as quais, são restritas à Língua Portuguesa e Matemática.

Prosseguindo nesse módulo, ao final do item “11.3. Prestar contas: terceira etapa da gestão financeira”, está explicitado claramente a importância de mostrar a relação entre uso dos recursos financeiros e seus reflexos na melhoria da aprendizagem: “é fundamental mostrar de que forma aquele recurso repercutiu na aprendizagem do estudante. Tudo o que oportuniza consequências positivas para o ensino e a aprendizagem deve ser registrado e apresentado”.

O agrupamento dos módulos 9, 10, 11 com características administrativas exclusivas do sistema de ensino estadual paulista, permite identificar que há

elementos da concepção clássica da administração escolar, na medida em que o uso da racionalidade e a busca de eficiência para todas as escolas, estabelecendo padronização dos processos, definindo tarefas para as várias instâncias da estrutura educacional, dando destaque aos procedimentos legais partindo de uma fundamentação jurídica, mostrando assim, a característica da fase organizacional, com características tecnoburocráticas, descrita por Sander (2007, p. 27–37), a qual foi iniciada na década de 1930 e, de certa forma, permeia a gestão escolar até os dias atuais.

Sander (2007) destaca os “princípios da administração científica, industrial e burocrática de Taylor, Fayol e Weber, respectivamente” (2007, p. 31–32) nessa fase, cujos princípios serviram de base para os estudos de Lourenço Filho, Querino Ribeiro e Anísio Teixeira sobre administração escolar.

A fase organizacional é marcada pela eficiência econômica como critério, sendo que

[...] os protagonistas da eficiência, como critério de desempenho dominante da administração educacional e da gestão escolar, pautam suas concepções e ações pela lógica econômica, pela racionalidade instrumental e pela produtividade operacional. (SANDER, 2007, p. 77)

Assim, as descrições de avaliação interna e externa inserida na gestão financeira do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, está em consonância com esta perspectiva. Há uma preocupação com os investimentos financeiros que atendam o princípio da economia e, ao mesmo tempo, perpassa pela “centralização do planejamento e controle gerais e descentralização da execução” (RIBEIRO, 1978, p. 108) evidenciando a administração clássica descrita por Querino Ribeiro, cujo objetivo da administração escolar seria a unidade e economia.

A instrução dada no Curso para apresentar os recursos financeiros utilizados que contribuíram na aprendizagem dos alunos é uma evidência da relevância da economia enquanto objetivo a ser atingido, seja por se tratar de recurso público, seja porque todos os alunos podem e devem aprender na escola para que esta cumpra sua função social.

Souza (2021, p. 50) afirma “compreendemos que o gerencialismo apresenta características que se assemelham às das Teorias Clássicas da Administração dado

seu caráter cientificista e tecnicista” e, desta forma, é possível afirmar os elementos gerencialistas são construídos a partir da escola clássica da administração escolar.

O tecnicismo, tão presente nas Teorias Clássicas da Administração científica e, conseqüentemente, na esfera educacional pública, desde a década de 1940, foi o alicerce para a estruturação de um modelo centrado na eficiência, na eficácia e nos resultados. (SOUZA, 2021, p. 50)

Outro aspecto do Curso que pode ser observado na administração clássica é descrito por Ribeiro (1978) sobre administração de pessoal quando afirma que

[...] depois que o candidato foi escolhido para preencher um cargo ou função, o sistema e a unidade escolar devem estabelecer um programa que vise a sua *adaptação* à empresa, ao seu grupo de trabalho e à atividade que irá desempenhar.

Muitas vezes esse programa é desenvolvido dentro do que se tem chamado do *estágio probatório*, de duração variável. (RIBEIRO, 1978, p. 146 grifo do autor)

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, nesse sentido, traz todas as atividades que serão desempenhadas, inserindo o ingressante no sistema da rede estadual de ensino paulista, inclusive fazendo parte do estágio probatório. cumprindo o papel de “*preparo* do pessoal escolar” (RIBEIRO, 1978, p. 146).

As características da escola clássica da administração escolar, como a unidade e economia descritas por Ribeiro (1978), os elementos observados por Sander, na fase organizacional, cujo critério está pautado na eficiência econômica, com racionalidade instrumental e produtividade operacional, mostram como tais características se acentuam fortemente no gerencialismo, assumindo a primazia.

Barroso (1995, p. 49) crítica a valorização da racionalidade técnica, denominando como uma “perspectiva neo-taylorista”, na medida em que enfatiza o profissionalismo do gestor nos princípios técnicos e organizacionais, diminuindo a dimensão das contradições sociais, políticas e ideológicas.

Freitas (2014, p. 1088) nomeia de “neotecnicismo educacional” a gestão cuja as formas de organização pedagógica se associam a padronização e controle com novas tecnologias educativas, responsabilização e meritocracia. Tais estratégias decorrem da implementação da Nova Gestão Pública (PAULA, 2005), trazendo para o interior da escola os mecanismos das empresas privadas como modelo para a administração pública.

Cabe ressaltar que os conhecimentos técnicos para o cargo de diretor de escola são destacados como fundamentais tanto por representantes da escola clássica de administração escolar, pois Sander (1984, p. 151) afirma que “a preparação técnica dos administradores educacionais é importante pois lhes dará instrumentos eficientes e eficazes para exercer sua função”, como também por Paro (2006), da escola crítica da administração, que afirma que não se trata de “desprezar pura e simplesmente todo progresso técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial” (PARO, 2006, p. 151). Pensar sobre quais objetivos atendem esta dimensão técnica moldada por procedimentos administrativos e atualmente cercada pela informatização de dados e registros sistemáticos na escola é que dá a possibilidade de compreensão por diversos ângulos.

Paro, com relação a dimensão técnica, afirma que

[...] as pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja, os aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa. Além disso, o problema da apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades que se possam chamar de “administrativos” se coloca como um desafio tanto mais importante a ser enfrentado pela escola, quanto mais aberta e participativa for sua administração, já que, com isso, aumenta o número e a variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo. A competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir. (PARO, 2006, p. 159)

Souza (2007), em sua tese, aponta que os autores representantes da escola crítica da administração escolar, inclusive Vitor Paro, quando tratam da dimensão técnica e administrativa “dedicam-se muito pouco (ou nada!) a discutir quais são e como se organizam, ou como propõem os autores clássicos que se organizem, esses elementos técnicos, ou ao menos a extensão da importância deste domínio” (SOUZA, 2007, p. 95)

No caso do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, é possível identificar que há atividades administrativas se voltam para a aprendizagem dos alunos, a qual, é identificada a partir dos resultados nas avaliações internas e externas, como pode ser constatado no texto da Figura 64 apresentado acima. Tais resultados fazem parte da dimensão pedagógica do Curso e, sob esta perspectiva de análise, a escola estaria sim atendendo aos fins educativos inclusive

nas diversas atividades administrativas. Cabe refletir se os fins educativos da escola podem ser reduzidos ao desempenho nas avaliações internas e externas, já que a compreensão de aprendizagem é diminuída para a dimensão dos resultados nas provas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática.

Desta forma, toda implementação e acompanhamento das avaliações internas, as AAPs e as avaliações externas, ou seja, uma intensificação dos processos de avaliação, trazem as características do gerencialismo para as ações na escola, na medida em que o trabalho pedagógico se sustenta a partir de tais resultados, inclusive subsidiando à destinação dos recursos financeiros nas prioridades do trabalho pedagógico, como pode ser observado na descrição do módulo 11.

A compreensão de Souza (2021) mostra que

No gerencialismo o que preocupa é que toda a organização e estruturação da educação, assim como as políticas que são elaboradas para este espaço, passam a atender apenas as necessidades reais e urgentes do sistema mercadológico e neoliberal. Assim, todas as questões voltadas para o trabalho docente, para a aprendizagem do educando e para o próprio currículo e avaliação, estarão focadas nas necessidades globais, presentes nas políticas elaboradas, principalmente, pelos órgãos nacionais e internacionais. O professor e toda a equipe gestora da escola passam a ser vistos como agentes técnicos, eficazes, que, ao seguirem as diretrizes estabelecidas no âmbito central, concorrem entre si para alcançar metas nos sistemas de avaliação em larga escala. (SOUZA, 2021, p. 49–50)

Nesse sentido, os elementos advindos da escola clássica de administração escolar contribuem para o fortalecimento e expansão do gerencialismo e como afirma Shiroma (2018, p. 99), cria-se uma “cultura gerencial na escola”, a qual advém de “nova forma de governar a educação, alinhando a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, de modo a estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados.”

Esta importância dada as avaliações internas e externas, seus resultados e a utilização desses pelo diretor de escola, que é o responsável por dirigir ações junto aos professores, aos órgãos colegiados, APM, Conselho de Escola, Grêmios Estudantis e com toda a comunidade escolar, é abordada em outros módulos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, sendo enfatizada por várias vezes, de maneiras diferentes, retomada como condição essencial do trabalho do diretor de escola, estando fundamentada sob a perspectiva legal, uma vez que estabelece relação direta com Resolução SE 56/2016 que dispõe sobre perfil,

competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino paulista.

Pode se afirmar que nos módulos 9, 10 e 11, características da administração clássica podem ser identificadas, elementos pertinentes ao gerencialismo na gestão da escola são facilmente percebidos, principalmente nos processos de avaliação sejam internos ou externos e na intensificação do controle e monitoramento dos resultados, os quais são compreendidos como aprendizagem dos alunos quando esses atingem os resultados esperado conforme estabelecidos nas matrizes de referência estabelecidas pela SEDUC-SP.

Findando a análise dos 11 módulos, é possível destacar os aspectos comuns entre eles no que concerne a sua organização e estrutura, além de permitir destacar elementos relevantes para a formação continuada oferecida aos gestores escolares.

Nessa pesquisa, o objetivo de identificar a concepção de gestão a partir de cada temática de cada um dos módulos, obrigatoriamente, se estende a uma extensa descrição e, a partir desta, é possível também, abrir horizontes para outras tantas possibilidades de análise. O material do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola é denso, vasto, são dezenas de janelas que trazem um título, a apresentação do conteúdo, os quais, na maioria das vezes, se subdividem em tantos outros subtítulos e, assim, já se justificam a carga horária de 360h para o desenvolvimento de seu conteúdo.

Além disso, embora não tenha se configurado objeto de análise desta pesquisa e não seja obrigatório ao cursista, ao final de cada um dos módulos, no item “referências” há uma lista extensa para o aprofundamento das leituras, sendo possível uma dedicação muito maior que a carga horária estabelecida.

É evidente e necessária uma formação, entretanto, a reflexão possível a partir dos conteúdos e objetivos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, considerando os muitos exemplos trazidos durante a análise, que há uma extensa gama de temáticas explicitadas no transcorrer dos 11 módulos.

As temáticas apresentadas em cada um dos módulos são relevantes, pertinentes ao contexto da gestão da escola, com textos curtos, organizados com uma linguagem de fácil compreensão e se reportando as situações do cotidiano da gestão,

trazendo breves contribuições de estudiosos e, ao mesmo tempo, resgatando legislações, entrelaçando aspectos teóricos, práticos e legais.

A relevância de unir as situações do cotidiano com a reflexão teórica deve ser destacada pois,

[...] a formação continuada de diretores escolares como política pública de um sistema de ensino, para avançar no aprimoramento profissional, teria que considerar também, além dos aspectos teóricos, a dimensão do cotidiano da gestão dos diretores escolares, de modo que as dualidades teoria e prática, administrativa e pedagógica, fossem diluídas a partir da reflexão e da ação. (TAMIÃO; MACHADO, 2022, p. 11)

Porém, a superficialidade na abordagem dos aspectos teóricos com as situações práticas do cotidiano pode ser identificada na medida em que esse entrelaçamento se justifica ao final, sempre com os mesmos argumentos: cabe ao diretor de escola ser o líder que mobiliza a todos, garantindo uma gestão que apresenta bons resultados, atingindo as metas estabelecidas.

As condicionantes econômicas, sociais e políticas que adentram o espaço escolar, a comunidade atendida por esta escola inserida com tais condicionantes, não se apresentam como fundantes no processo de ensino e aprendizagem. A gestão escolar é apresentada como essencial para oferecer a todos o acesso as oportunidades necessárias para aprendizagem, porém, os elementos sociais que antecedem ao aluno antes desse entrar para a escola, não são evidenciados e apresentados como relevantes para seu percurso escolar. Dadas as condições necessárias pela gestão escolar, cada um aluno terá sucesso em sua aprendizagem.

Assim, a escolha dos meios para atingir esta finalidade, vai revelando em cada uma das estratégias indicadas, a concepção de gestão adotada pelo Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola e, em uma análise para além dos aspectos procedimentais, à luz dos conceitos da escola de administração clássica e da escola de administração crítica (SOUZA, 2007) e dos princípios e características gerencialistas (DRABACH; SOUZA, 2014; PAULA, 2005; VERGER; NORMAND, 2015) traz à tona a política pública adotada para a formação dos diretores de escola na rede estadual de ensino paulista.

Ao apresentar cada um dos módulos, trazer a captura de algumas das telas e discorrer sobre o conteúdo e os objetivos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, cotejando os elementos teóricos da concepção de gestão trazidos no primeiro capítulo e, considerando os processos de avaliação e a

gestão democrática como categorias para a análise, foi possível vislumbrar os elementos característicos da concepção de gestão adotada e as contradições impostas, os contrapontos que se estabelecem, as repetições que se sucedem e, ao mesmo, revelando a intencionalidade daquilo que é a prioridade: as características gerencialistas se sobrepõem em cada uma das temáticas e, cada aspecto concede amplitude para uma análise além da concepção de gestão escolar.

Para tanto, nas considerações finais, são apresentadas as principais características identificadas na análise da concepção de gestão escolar que fundamentam a formação continuada obrigatória oferecida aos diretores de escola ingressantes na rede estadual de ensino paulista, evidenciando as disputas e contradições, além de contemplar um horizonte bastante distante.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa documental ao analisar a concepção de gestão escolar que fundamenta o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola da rede estadual de ensino paulista, trouxe explicitamente para o debate acadêmico, primeiramente, os conteúdos e objetivos contidos nessa formação, os quais, exclusivamente são disponibilizados apenas aos cursistas que entram em exercício após o concurso público para o provimento do cargo de diretor de escola. O percurso metodológico de evidenciar, por meio das capturas das telas, os conteúdos dados no ambiente AVA-EFAPE pode contribuir para que outras pesquisas possam ser desencadeadas, diante do vasto material que compõe o Curso, além de ampliar inclusive as possibilidades de outras temáticas para a investigação.

Em seguida, para responder a questão da pesquisa sobre a concepção de gestão escolar que fundamenta o Curso, partindo da escola clássica e da escola crítica de administração escolar trazidas por Souza (2007), e considerando as práticas gerencialistas desencadeadas a partir da década de 1990, o olhar sobre as avaliações de desempenho dos alunos e a gestão democrática abordada em cada um dos 11 módulos, revela como tais conceitos disputam primazia, sejam nas ações prescritas, sejam nas prioridades estabelecidas e, por meio destas, é possível identificar como o gerencialismo contorna toda a gestão da escola.

No desenvolvimento do curso autoinstrucional com 11 módulos são trazidos conteúdos e temáticas, ao mesmo tempo que, emolduradas por decretos, leis, resoluções, instruções legais, descrevem prescrições sobre a atuação do diretor de escola frente a unidade escolar, diante do corpo docente e discente, destacando o papel de liderança que esse diretor deve ter perante toda a comunidade escolar. Portanto, no transcorrer dos textos são comuns prescrições instrucionais e normativas, tais como, “o diretor de escola não pode se isentar de suas responsabilidades na formação das crianças e jovens”, no módulo 1, no módulo 2, quando afirma “como diretor de escola, sua primeira ação será organizar um grupo de trabalho (GT)”, e assim prosseguem nos demais módulos.

Desta forma, o ingressante no cargo de diretor de escola, por meio do Curso tem acesso as normativas legais e são prescritas as ações esperadas para esse diretor de escola. O Curso indica a necessidade que o diretor participe de outras ações

formativas, tais como Percurso Formativo – Autoavaliação Institucional, o Programa Gestão em Foco com Método de Melhoria de Resultados (MMR), o CONVIVA, entre outros. Portanto, revela que as ações formativas se desdobram em outras, sempre necessárias, uma vez que há necessidade de atualizar, instruir, conduzir, determinar procedimentos para a atuação do diretor de escola.

Considerando as características da escola clássica de administração escolar trazidas por Souza (2007), no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, é possível identificar tais aspectos se revelam na descrição de procedimentos e técnicas como elementos essenciais para planejamento, coordenação, controle, execução e avaliação das tarefas, adequando mecanismos do sistema produtivo empresarial para a organização da gestão escolar, além de pautar-se por uma estrutura burocrática e legal que determina toda a gestão. Há uma padronização descritiva, de natureza prescrita e normativa para justificar a eficiência nos processos administrativos de uma rede de ensino composta por milhares de escolas. Portanto, se justifica a profissionalização do diretor de escola e, a esse cabe se apoderar de todos os processos administrativos e burocráticos, de modo que haja uma boa gestão na utilização dos recursos públicos.

A formação oferecida e a atuação enquanto diretor de escola ao serem critérios do estágio probatório revelam mais uma das características da escola clássica da administração escolar. Há que se preparar para o exercício do cargo e, nessa perspectiva o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, traz conteúdo prescritivo e normativo das ações a serem desenvolvidas e, já explicita claramente que, o desempenho na função será avaliado no estágio probatório.

No Curso, a especificidade na organização do espaço escolar é resgatada com afirmações que as ações devem atender ao caráter educativo de modo que estejam em consonância com a finalidade própria da escola e de sua proposta pedagógica. Inclusive, com relação aos recursos financeiros, é prescritivo que o acompanhamento por parte da APM deve haver a justificativa sobre o impacto do uso de tais recursos no desempenho dos alunos.

Os elementos da teoria clássica de administração escolar então, são evidenciados no planejamento, execução de tarefas, acompanhamento, monitoramento, avaliação e resultados. Tais preceitos sustentam, a partir da década de 1990, os mecanismos gerencialistas implementados na rede estadual de ensino

paulista conforme várias pesquisas acadêmicas vem demonstrando ao longo do tempo (ADRIÃO, 2006; ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; JACOMINI et al., 2022; KLEBIS, 2010; PERRELLA; ALENCAR, 2022). No Curso de Formação Específico aos Ingressantes Diretores de Escola, é possível identificar como as prescrições se constroem em torno de um mesmo princípio, repetido por diversas vezes: sob a liderança do diretor, que deve envolver a todos, sejam os indivíduos ou órgãos colegiados, deve ser construído um plano de melhorias que resulte em avanço das metas estabelecidas. Tais ações, desde o planejamento até a execução do plano se revelam claramente como característica gerencialista, uma gestão de resultados tão peculiar enquanto mecanismo da NGP.

São os processos intensificados de avaliação, sejam avaliações internas ou externas, AAPs e Saresp, inclusive com a utilização de recursos digitais para o controle e acompanhamento com o Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações (SARA) na SED, que evidenciam a lógica mercantil com uma gestão de resultados sendo central na gestão escolar.

Tais avaliações, ao se restringirem a Língua Portuguesa e Matemática, acabam notabilizando as métricas de qualidade estabelecidas por organismos internacionais, garantindo as habilidades básicas conforme os interesses mercadológicos e financeiros.

É claro que aprendizagem dos componentes curriculares são fundamentais na escola, entretanto, ao estabelecer apenas como foco Língua Portuguesa e Matemática, muitas outras aprendizagens são desconsideradas, a padronização do currículo e a restrição e primazia a tais componentes fazem com que a gestão da escola e, portanto, a atuação do diretor, esteja fundamentada em princípios gerencialistas.

Ao longo de todo o Curso toma-se como concepções de qualidade e de aprendizagem os resultados de desempenho nos testes, sem nenhum questionamento acerca de quanto esta concepção é restritiva e se distancia da concepção de qualidade social. Não há nenhuma perspectiva de discussão coletiva da qualidade desejada e nenhuma autonomia referente a esta que é a questão central da escola, inviabilizando qualquer possibilidade genuína de gestão democrática.

A liderança do diretor é discorrida longamente como essencial para a participação de todos e, esta mobilização, esse envolvimento de todos, está

direcionado para a melhoria do desempenho dos alunos, sendo nomeado isto, no Curso, de gestão democrática, inclusive com ênfase para atuação efetiva dos órgãos colegiados, APM, Conselho de Escola e até o Grêmio Estudantil nessa direção. Os princípios gerencialistas assumem a centralidade, principalmente por meio do controle e na busca pela melhoria de desempenho, definindo de gestão democrática o foco de todos os envolvidos nessa busca.

É sob esta perspectiva que, no Curso, é possível identificar um esvaziamento da gestão democrática, distanciando-se daquilo que genuinamente é compreendido como gestão democrática: a tomada de decisão partilhada com todos aqueles que fazem a educação e também com aqueles que dela se beneficiam (PARO, 2006).

As palavras isoladamente têm seus sentidos e significados, entretanto, na tessitura do texto, elas disputam espaço e poder e, de fato, a preponderância desta ou daquela acaba se impondo quando consideramos a análise do Curso como um todo e o cenário desta rede de ensino nos últimos anos. Assim, o termo gestão democrática dentro de um contexto de ações e de controle de resultados por meio de avaliações externas e instrumentos padronizados, vão sendo modulados de forma a atender às diretrizes de políticas educacionais pautadas em práticas gerencialistas e distanciando da essência da gestão democrática.

A autonomia da escola é diminuída, o controle do processo educativo é intensificado, desde a padronização do currículo até os protocolos de observação da escola e de sala de aula, as ações devem produzir resultados nas avaliações internas e externas, conforme metas estabelecidas externamente e, aos órgãos colegiados cabe efetiva participação para o atendimento de tais metas, todos sendo orquestrados pela liderança do diretor de escola, peça fundamental para a produção daquilo que é esperado. Resta a reflexão o que de fato as pessoas que atuam na escola podem definir uma vez que quase tudo já está determinado... Somente a pesquisa empírica pode revelar o que caberia nesse “quase”....

A pesquisa documental revela o que está posto, dito e orientado, entretanto, como se estabelecem os planos de melhorias, os conflitos e consensos no interior dos órgãos colegiados diante da liderança prescrita para o diretor, enfim, as relações dos profissionais da educação com as decisões centralizadas e verticalizadas e os pais e alunos, não são captadas nessa análise, portanto, abrem possibilidades para novas pesquisas, para um olhar entre o proclamado para a escola e o realizado na escola.

Uma possibilidade que poderia ir além do que está posto seria analisar se de fato, metas estabelecidas externamente fazem sentido para esta comunidade, se há outras metas a serem estabelecidas, se há reivindicações que extrapolam as possibilidades de ações no âmbito da escola e que devem ser encaminhadas para outras instâncias, cujo poder de ação dependem políticas públicas mais amplas.

O princípio da gestão democrática estabelecido da Constituição Federal e na LDB n.º 9.394/96 aparecem no Curso como cumprimento de norma jurídica para a existência dos órgãos colegiados, APM, Conselho de Classe, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil, entretanto, na análise, é possível identificar que cabe ao diretor manejar a atuação destas instâncias, sendo um mecanismo para que a escola e todos que nela atuam se sintam responsáveis pelas ações implementadas e, conseqüentemente, pelos resultados. Para o bem ou para o mal, todos são culpados!

A gestão democrática não pode ser compreendida como um mecanismo ou modelo de gestão, trata-se de compreender que gestão democrática se constitui na formação para e pela democracia em todo o processo educativo. É uma busca para o bem comum, coletivo, de todos que estão na escola e que dependem dela, assim, não se trata de atingir metas, mas sim, de uma causa maior, a constituição de uma escola e de uma sociedade democrática. “Educar para a democracia significa educar para que possamos organizar coletiva e democraticamente a vida em comum” (BORGHI, 2022, p. 94)

Uma sociedade que pretensa ser justa, igualitária, pautadas nos princípios da solidariedade e do respeito mútuo, ao negar para a educação e para a escola a possibilidade de participação na definição de suas prioridades e, restringir a atuação dos envolvidos na busca de metas estabelecidas externamente, no mínimo, estimula a competição individual e se distancia de tais virtudes sociais, ainda mais considerando a existência de bonificação para aqueles profissionais que alcançam o desempenho esperado.

Se por um lado, apenas a prerrogativa legal da gestão democrática não garante que ela, de fato, se desenvolva no interior da escola, podendo a instituição dos órgãos colegiados se tornar um ritual, por outro, sem a existência destes, pouco pode ser mudado na gestão da escola. Os dispositivos legais, nesse momento, são fundamentais, uma vez que as características gerencialistas têm devorado todo o processo educativo e, arrisco a pensar que, se não houvesse o princípio da gestão

democrática para as escolas públicas explicitado na Constituição Federal e na LDB n.º 9.394/96 talvez, no atual contexto, as metas e a responsabilização para o diretor de escola seriam um fardo ainda mais pesado.

Ainda que pareça contraditório, ainda que haja disputa, é justamente no limiar entre a prescrição de que “o diretor deve ser um estudioso das questões educacionais” e a existência e atuação da APM, do Conselho de Classe, do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil que poderá haver potência para o crescimento e fortalecimento da gestão democrática e, ao mesmo tempo, ir diminuindo a pressão e o controle das metas estabelecidas externamente.

Tratam-se de sujeitos, com suas histórias pessoais e profissionais, no convívio com alunos de diferentes faixas etárias, com famílias com suas lutas e conquistas, nas relações dinâmicas e intensas do cotidiano escolar, nas quais, no movimento de instância colegiada é que poderão fazer surgir, mesmo que seja em uma única escola, mesmo que seja apenas para aquela comunidade, ações para além das metas externas, ações para a busca da emancipação humana e por uma sociedade mais justa, como um trabalho de “formiguinha” que consegue conquistar quem está perto. E quem sabe, um dia, ir muito mais longe!

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Elaine Aires de. Pesquisa e análise documental. *In: XVI SEMINÁRIO DE PRÁTICAS DOCENTES DE PRÁTICAS DOCENTES: competências docentes para o século XXI*, 2008, Anápolis. **Anais [...]** Centro Universitário de Anápolis, 2008. p. 26–28.
- ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. Organização do trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. *In: Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 81–95.
- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8–28, 2018.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In: Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2002 p. 63–72.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 4a. edição, São Paulo: Difel, 1981.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1143–1158, 2016.
- AZEVEDO, Fernando de; *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.pdf. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407–425, 1984.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99–116, 2001.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37–55, 2010.
- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **La privatización encubierta en la educación pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 8, p. 33–56, 1995.
- BELTRÃO, Ricardo Ernesto Vasquez; NOGUEIRA, Fernando do Amaral. A pesquisa documental nos estudos recentes em administração pública e gestão social no

Brasil. In: XXXV ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2011. p. 1–17.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 132–146, 2011.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 48–62, 2018.

BERTAGNA, Regiane Helena; MELLO, Liliane Ribeiro de. Qualidade e avaliação: influências e significados na educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, p. 287–304, 2020.

BERTAGNA, Regiane Helena; SORDI, Mara Regina Lemes de; COSTA, Luana Almeida; BITTENCOURT, Lara Rosângela de Souza. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, v. 13, n. 2, p. 63–86, 2020.

BORGHI, Raquel Fontes. Que educação é pública? A privatização de um direito. **EccoS – Revista Científica**, n. 46, p. 19–32, 2018.

BORGHI, Raquel Fontes. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 2744–2758, 2021.

BORGHI, Raquel Fontes. **Que educação é pública? Uma questão em disputa**. 2022. Livre docência - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

BRASIL. Plano diretor da reforma do aparelho do estado. **Brasília: Câmara da Reforma do Estado**, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 fev. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 14a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CATTONAR, Branka. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. **Educação em Revista**, v. 44, p. 185–208, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

COELHO, Jianne Inês Fialho. **Avaliação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP: o pensamento atual, o trabalho educativo e administrativo sob a perspectiva dos egressos**. Dissertação. 2019 - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização Escolar: da Administração Tradicional à Gestão Democrática**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66, 2018.

DALVA, Gercina. **A política de formação de professores a distância: avaliando o curso lato sensu para gestores escolares (2010-2012)**. Tese. 2015 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da Educação: conceitos e definições. **Textos para discussão; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP Ministério Da Educação, Teixeira**, Textos para discussão. v. 24, p. 7–32, 2007.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. 2013. Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 221–248, 2014.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p. 258–285, 2009.

EFAPE. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação**. Sobre nós. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

EFAPE. **Regulamento Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola - 1a edição/2018**. 2018. Disponível em:

<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8804>. Acesso em: 12 maio. 2022.

EFAPE. **Relatório anual EFAPE 2020**. São Paulo: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/relatorio-efape-2020-vf.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

EFAPE. **Relatório anual EFAPE 2021**. São Paulo: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Relatorio_Anual_EFAPE_2021_TCE.pdf. Acesso em: 7 jun. 2022.

FRANCISCO, Rosângela de Lima. **Diretor escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo**. 2020. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911–933, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89–99, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CEDES. Campinas. **Anais [...]**. Campinas: 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3a. edição. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 077–098, 2019.

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 309–326, 2015.

HOLANDA, Ferreira; Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2a. edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo - 1995-2018. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 263, 2022.

KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo - 1990/2009**. Tese. 2010 - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMME, Paschoal. Paschoal Lemme. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 163–178, 2005.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067–1083, 2014.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15–28, 2018.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1–16, 2021.

LONGO, Rose Mary Juliano. Gestão da qualidade: evolução histórica: conceitos básicos e aplicação na Educação. **Seminário "Gestão da qualidade na educação: em busca da excelência"**, n. 397, p. 7–15, 1996.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar: Curso básico**. 8ª edição. Brasília: INEP, 2007

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 7–47, 1991.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

MENDES, Juliana Camila Barbosa. **Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco**. 2019. Tese - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MENDES, Vera Lucia Peixoto S.; TEIXEIRA, Francisco Lima C. O novo gerencialismo e os desafios para a administração pública. **Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação. Anais eletrônicos. ANPAD, 2000**, v. 24, p. 1–15, 2000.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-Estado e escola- comunidade. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. n. 53, p. 157–169, 2018.

NASCIMENTO, Aline Gabriela Anacleto do. **Orientações aos gestores e concepção de gestão em um programa de formação continuada da SEESP: Melhor Gestão, Melhor Ensino**. 2018. Dissertação - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 707–726, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625–646, 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; MORAES, Fabiana Marques de. Escolha de diretores escolares nas redes estaduais de ensino: desafios e perspectivas atuais. **Revista Educação Online**, v. 32, n. set-dez 2019, p. 59–83, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **O diretor deve ouvir quem está na escola. [Entrevista a Ocimara Balmant]**. Gestão Escolar. São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/entrevista-vitor-paro-professor-faculdade-educacao-usp-680062.shtml?page=1>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. 3a. edição, São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 14a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **RBPAE**, v. 24, p. 127–133, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **O que é gestão escolar**. 2020. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PEREIRA, Maria Alice Carraturi. **RedeFor e a formação de gestores: novas subjetividades na educação a distância**. 2015. Tese - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe. Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista. **Educação em Revista**, v. 38, p. e25020, 2022.

RIBEIRO, Djeissom Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. Teorias de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 13–28, 2007.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Edição revista, anotada e ampliada por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: Coleção UAB-UFSCar, 2009.

ROSA, Sabrina Bucci. **O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista: a lógica gerencial na definição da qualidade educacional**. 2021. Dissertação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SALOMÃO, Maria Silvia Azarite. **Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar**. 2011. Tese - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Isabel Santana. **Progestão: a experiência dos gestores de escola pública estadual de Sergipe (2004-2005)**. 2019. Tese - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 54.297 de 5 de maio de 2009. **Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências**. São Paulo, 2009. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-542975.05.2009.html>. Acesso em 21 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei complementar do Estado de SP nº 1.207, de 05 de julho de 2013. **Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.** São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html>. Acesso em 21 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar do Estado de SP n. 1.256, de 6 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.** São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/92fc3899e1d64b7983257dc8005e60f0?OpenDocument>. Acesso em: 10 mar. 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. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=21/09/2019%2017:33:53. Acesso em: 10 mar. 2020

SÃO PAULO (Estado). **Plano Estratégico 2019-2022 Educação para o século XXI.** 2019. São Paulo. Secretaria de Educação. 2019a. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.187 de 17 de abril de 2019. **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.** São Paulo, 2019b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em: 15 mai. 2022

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes de formação continuada para gestores da SEDUC-SP.** Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”- EFAPE, 2019c. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/Diretrizes%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20para%20Gestores%20da%20SEDUC-%20SP>.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.374, 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. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 12 mai. 2022.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC 6, de 11/01/2021. **Dispõe sobre o módulo de Diretor de Escola e de Vice-Diretor de Escola das unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.** São Paulo: 2021. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202101110006>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC 53, de 29/06/2022. **Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas.** São Paulo: 2022. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202206290053>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SARAIVA, Ana Maria Alves. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 56, p. 1–21, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653–662, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27–45.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?** 2008. Dissertação - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselande Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005.

SILVA, Maria Aldeiza da. **Formação Lato Sensu a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012)**. 2015. Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 175–192, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 123–140, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1–19, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 27, p. 271–290, 2019.

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon de. **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Viçosa-MG: impasses e perspectivas na visão do gestor**. 2016. Dissertação - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

SOUZA, Débora Quetti Marque De. Reverberações da nova gestão pública na organização e democratização da gestão escolar. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 1, 2021.

TAMIÃO, Cecília Teresinha Miranda; MACHADO, Cristiane. O que revela a produção acadêmica nacional sobre a formação do diretor escolar? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, n. e87161, p. 1–20, 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 84–89, 1961.

VARGAS, Roberta Alvarenga de Almeida; JUNQUILHO, Gelson Silva. Funções administrativas ou práticas? As “artes do fazer” gestão na Escola Mirante. **Revista de Ciência da Administração**, v. 35, p. 180–195, 2013.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educacao e Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 599–622, 2015.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 9–29, 2001.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Projeto educacional para todos: uma prosa necessária. In: **Cenários políticos e pedagógicos**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 71–90.

ZANOTTO, Marijane. Gestão democrática na escola pública: limites e possibilidades. *In: **Cenários políticos e pedagógicos***. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 49-70.

ZEN, Rosane Toebe. Gerencialismo e educação: a gestão escolar sob os imperativos de mercado. *In: **Cenários políticos e pedagógicos***. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 23-47.

ANEXOS

PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DE AULA (Professor Coordenador)		
DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA	
Professor(a)		
Disciplina	Ano/Série/Turma	Data da Observação
Observador(a)		Cargo/Função
Objetivos da aula:		

OBS: Antes de utilizar o protocolo de acompanhamento, recomenda-se a leitura do Documento Orientador - Protocolo de Observação de sala de aula.

1. Aspectos organizacionais	Indicadores	Escala				Observação/Evidências
		1	2	3	4	
1.1 Otimização do Tempo	A aula tem início nos primeiros 5 minutos e os atrasos, caso ocorram, são administrados.					
	A aula é realizada mediante ritmo estimulante e adequado ao nível de dificuldade proposto.					
	O professor evita a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem.					
	O professor usa tom de voz adequado e atenta-se a todos os alunos.					
	O professor permite ausências dos alunos (ir ao banheiro ou tomar água) de forma coerente.					
	O ritmo de instrução é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade.					
	Os alunos que não terminam as atividades durante a aula recebem orientação especial, para que se mantenham no ritmo da turma.					
1.2 Otimização do Espaço	O ambiente mantém-se organizado.					
	A disposição dos alunos está adequada à aula de forma que todos participem.					
	O professor usa critérios coerentes de agrupamento dos alunos.					
	O professor circula pela sala de aula.					
	Os professores utilizam espaços escolares além da sala de aula:					
	Biblioteca/Sala de Leitura					
	Quadra					

	Laboratório de ciências					
	Sala do Acesso Escola					
	Sala de multimídias					
2. Aspectos pedagógicos	Indicadores	1	2	3	4	Observação/Evidências
2.1 Utilização do Currículo Oficial	Verificar se o professor:					
	Usa o Caderno do Professor para o planejamento das aulas.					
	Aplica as Situações de Aprendizagem propostas no Caderno do Professor.					
	Utiliza o Caderno do Aluno como orientação para lição de casa.					
	Utiliza o Caderno do Aluno como registro em sala de aula.					
	O professor utiliza outros materiais para o planejamento das aulas para desenvolvimento do Currículo Oficial:					
	Livro didático					
	Outros recursos pessoais (revistas, jornais, livros, etc.)					
	Recursos digitais – Currículo +, Aventuras Currículo +					
	Recursos digitais – Lousa digital, datashow, internet					
	Verificar se o professor:					
2.2 Processos e estratégias de ensino-aprendizagem	Demonstra conhecimento do material e domínio do conteúdo e habilidades propostas.					
	Informa aos alunos sobre os objetivos da aula, habilidades a serem trabalhadas e as atividades a serem realizadas.					
	Considera os conhecimentos prévios dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos.					
	Promove contextualização entre o conteúdo e as vivências do aluno.					
	Apresenta explicações claras sobre as atividades e situações de aprendizagem.					
	Acompanha o desenvolvimento das atividades de forma interativa.					
	Propõe a aplicação das habilidades desenvolvidas na sala de aula em outros contextos.					
	Adequa a linguagem à informação ou explicação quando não compreendida pelos alunos.					
	Oferece atividades para reforço da aprendizagem.					
	Propicia atividades diversificadas que garantam que a recuperação continua aconteça de forma satisfatória.					
	Estimula e dá clareza ao aluno da importância de se fazer atividades em casa para a sua aprendizagem.					

	Propõe atividades de apoio aos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias para atender as necessidades destes alunos.					
	Apresenta devolutivas construtivas aos alunos.					
	Faz síntese dos assuntos ao final da aula.					
	Trabalha em conjunto com os professores da mesma turma na proposição e realização de ações docentes que respondam às necessidades dos alunos.					
	Registra o progresso do aluno em Ficha individual durante o processo de recuperação.					
3. Relação Professor/aluno	Indicadores	1	2	3	4	Observação/ Evidências
	Verificar se o professor:					
	Reforça e valoriza as intervenções dos alunos.					
	Realiza mediação de conflitos de forma positiva.					
	Percebe atitudes de respeito mútuo entre professor e alunos.					
	Percebe atitudes de respeito mútuo entre os alunos.					
	Propicia oportunidades de trabalho cooperativo entre os alunos.					
	Passa aos alunos orientações, promovendo concentração e autonomia.					
	Favorece a participação do aluno com atividades da oralidade.					
	Propicia momentos específicos para que os alunos possam verificar e analisar suas soluções individuais e as dos colegas em determinadas situações problema.					
	Propõe atividades extraclasse para estímulo da leitura e da escrita.					
	Estimula a participação e o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem.					
	Demonstra ter alta expectativa quanto à aprendizagem de todos os alunos.					
	Percebe que os alunos questionam ideias e pontos de vista de forma construtiva à aprendizagem.					
	Os alunos demonstram entusiasmo pelo conteúdo trabalhado.					
4. Avaliação da aprendizagem	Indicadores	1	2	3	4	Observação
<i>Obs.: este item deve ser preenchido com base nos registros do professor (Plano de Ensino, Diário de Classe etc.) e demais informações fornecidas por ele.</i>						
	O professor faz uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino, para adequar o seu Plano de Ensino às características de sua turma.					

PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA (EQUIPE GESTORA)						
DIRETORIA DE ENSINO			ESCOLA			
Equipe Gestora Diretor: Vice-diretor: Professor Coordenador:						
Data do registro:						
Informante:			Cargo/Função:			
1. Gestão Pedagógica	Indicadores	Escala				Observação/Evidências
		1	2	3	4	
1.1 Monitoramento da coordenação pedagógica	Verificar se o Professor Coordenador:					
	Organiza sua rotina a partir de um plano de trabalho.					
	Utiliza instrumentos de acompanhamento da sala de aula.					
	Promove atendimento individualizado para os professores.					
	Observa os cadernos, produções dos alunos.					
	Faz a devolutiva do acompanhamento de sala de aula para os professores e para o Diretor.					
	Acompanha a avaliação da Aprendizagem e desempenho dos alunos (Processual).					
	Disponibiliza aos docentes os recursos didáticos distribuídos pela Diretoria e disponíveis na escola, para subsidiar o desenvolvimento das atividades de recuperação.					
	Sugere a organização do espaço e do tempo da sala de aula para auxiliar os alunos que não conseguem avançar.					
1.2 Organização da ATPC	Planeja as ATPC com pauta e calendário.					
	Registra as reuniões com as decisões e encaminhamentos.					
	Abre espaço para a tematização da prática.					
	Abre espaço, nas ATPC, para a disseminação de boas situações de aprendizagem.					
	Apresenta propostas de intervenção necessárias junto aos professores, para ajudar no desenvolvimento do trabalho.					
	Promove estudos do Currículo a partir das demandas dos professores.					

	Realiza outras ações de formação (estudos, análise de práticas, análise de produção dos alunos).					
	Promove discussões de questões referentes aos alunos (aprendizagem, frequência, Conselho de Classe).					
	Reserva momentos de avaliação das reuniões com a equipe gestora e docentes.					
2. Gestão de Resultados	Indicadores	Escala				Observações/Evidências
		1	2	3	4	
.1 Análise do rendimento escolar, resultados de desempenho e frequência						
	Constrói o seu Plano Anual de Trabalho focado em resultados, sobre pontos positivos e pontos de atenção da escola, estabelecendo objetivos, ações e metas.					
	Considera, no planejamento da escola, os resultados de desempenho (IDESP, SARESP, AAP, IDEB, SAEB e outros), comparativamente com os resultados nacionais e estadual.					
	Analisa periodicamente, registros e taxas de aprovação, reprovação e evasão e propõe ações para amenizá-las*.					
	Identifica as necessidades de ajuste do fluxo e implementa ações de melhoria.					
	Registra periodicamente o acompanhamento e controle da frequência dos alunos.					
	Verifica se o professor identifica as causas de ausência do aluno e adota medidas para assegurar a sua permanência na escola.					
	Informa a equipe gestora sobre os alunos que se ausentam dias seguidos sem justificativa, para que informem seus pais e/ou responsáveis e que percebam a relação entre frequência escolar e bom desempenho.					
	Legenda: 1 - Não atende ao indicador 2 - Atende parcialmente ao indicador 3 - Atende ao indicador 4 - Atende plenamente ao indicador No campo Observação, relate as evidências de atendimento ao indicador.					
	Feedback					
Aspecto observado:		Encaminhamentos/Tratativas				
1 Gestão Pedagógica						
2.Gestão de Resultados						
Indicadores observados						

[illegible]

PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA (EQUIPE GESTORA)						
DIRETORIA DE ENSINO			ESCOLA			
Equipe Gestora Diretor: Vice-diretor: Professor Coordenador:						
Data do registro:						
Informante:			Cargo/Função:			
1. Gestão Pedagógica	Indicadores	Escala				Observação/Evidências
		1	2	3	4	
1.1 Monitoramento da coordenação pedagógica	Verificar se o Professor Coordenador:					
	Organiza sua rotina a partir de um plano de trabalho.					
	Utiliza instrumentos de acompanhamento da sala de aula.					
	Promove atendimento individualizado para os professores.					
	Observa os cadernos, produções dos alunos.					
	Faz a devolutiva do acompanhamento de sala de aula para os professores e para o Diretor.					
	Acompanha a avaliação da Aprendizagem e desempenho dos alunos (Processual).					
	Disponibiliza aos docentes os recursos didáticos distribuídos pela Diretoria e disponíveis na escola, para subsidiar o desenvolvimento das atividades de recuperação.					
	Sugere a organização do espaço e do tempo da sala de aula para auxiliar os alunos que não conseguem avançar.					
1.2 Organização da ATPC	Planeja as ATPC com pauta e calendário.					
	Registra as reuniões com as decisões e encaminhamentos.					
	Abre espaço para a tematização da prática.					
	Abre espaço, nas ATPC, para a disseminação de boas situações de aprendizagem.					
	Apresenta propostas de intervenção necessárias junto aos professores, para ajudar no desenvolvimento do trabalho.					
	Promove estudos do Currículo a partir das demandas dos professores.					

	Realiza outras ações de formação (estudos, análise de práticas, análise de produção dos alunos).					
	Promove discussões de questões referentes aos alunos (aprendizagem, frequência, Conselho de Classe).					
	Reserva momentos de avaliação das reuniões com a equipe gestora e docentes.					
2. Gestão de Resultados	Indicadores	Escala				Observações/Evidências
		1	2	3	4	
.1 Análise do rendimento escolar, resultados de desempenho e frequência						
	Constrói o seu Plano Anual de Trabalho focado em resultados, sobre pontos positivos e pontos de atenção da escola, estabelecendo objetivos, ações e metas.					
	Considera, no planejamento da escola, os resultados de desempenho (IDESP, SARESP, AAP, IDEB, SAEB e outros), comparativamente com os resultados nacionais e estadual.					
	Analisa periodicamente, registros e taxas de aprovação, reprovação e evasão e propõe ações para amenizá-las*.					
	Identifica as necessidades de ajuste do fluxo e implementa ações de melhoria.					
	Registra periodicamente o acompanhamento e controle da frequência dos alunos.					
	Verifica se o professor identifica as causas de ausência do aluno e adota medidas para assegurar a sua permanência na escola.					
	Informa a equipe gestora sobre os alunos que se ausentam dias seguidos sem justificativa, para que informem seus pais e/ou responsáveis e que percebam a relação entre frequência escolar e bom desempenho.					
	Legenda: 1 - Não atende ao indicador 2 - Atende parcialmente ao indicador 3 - Atende ao indicador 4 - Atende plenamente ao indicador No campo Observação, relate as evidências de atendimento ao indicador.					
	Feedback					
Aspecto observado:		Encaminhamentos/Tratativas				
1 Gestão Pedagógica						
2.Gestão de Resultados						
Indicadores observados						

[illegible]