

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP

Cristiane Ferreira da Silva

**Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede
municipal de ensino de São Paulo**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

**São Paulo
2018**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP

Cristiane Ferreira da Silva

**Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede
municipal de ensino de São Paulo**

Trabalho Final apresentado à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo como exigência
parcial para obtenção do título de MESTRE
PROFISSIONAL em Educação: Formação
de Formadores, sob orientação da Profa.
Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

**São Paulo
2018**

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste trabalho, por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho à **minha mãe**, Maria Gomes da Silva, pelo amor
incondicional!*

*E aos **educadores que lutam** por uma sociedade mais justa e fraterna!*

AGRADECIMENTOS

*A **Deus**, pela Vida. À Vida, pelo Amor. Ao Amor, que aproximou e fez permanecer em minha vida pessoas especiais e iluminadas!*

Meus pais, pelo carinho, incentivo e compreensão. Minha mãe, meu exemplo de força e meu pai, pelos conselhos!

À **Família Guaracyana**, pelo aprendizado ao longo desses anos, pelos encontros sempre tão esperados, pelas alegrias, realizações e lugares sagrados tão bem cuidados, nos quais tive muitas ideias!

À **Maria Aparecida de Souza (Tina)**, pelo carinho, incentivo e por acreditar em minhas potencialidades!

À Profa. Dra. **Marli André**, pela orientação, competência, ética e generosidade.

Aos **professores, tutores e colegas do FORMEP**, pelas aulas sempre enriquecedoras.

Ao **Humberto Silva**, assistente de coordenação do FORMEP, pela simpatia e suporte em diversos momentos do curso.

À Profa. Dra. **Fernanda Liberali**, pelos apontamentos na qualificação.

À Profa. Dra. **Lisandra Príncipe**, valiosas contribuições e por ter participado da banca de qualificação.

À **Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**, por ter concedido autorização para realização da pesquisa.

Aos **diretores de escola iniciantes**, que se dispuseram a colaborar com esse trabalho.

Aos **colegas educadores** da RME SP com quem atuo, pelo companheirismo em diversos momentos.

À Profa. **Cristiane Gomes da Silva**, pela parceria e diálogos sempre enriquecedores, pela esperança e luta por melhores condições de trabalho e pelos sonhos compartilhados.

Aos educadores e estudantes do **Cursinho Popular do Capão**, com quem tenho aprendido e construído educação popular, agradeço por me apresentar as possibilidades de gestão realmente participativa e pelas reflexões coletivas. E pelas reuniões pedagógicas sempre focadas, mas leves, realizadas no chão, em círculo, junto com os estudantes e em torno de uma colorida, alegre e florida toalha de chita... como tem sido os nossos sonhos!

Às sutilezas e “coincidências da vida”... que me deram “energia” para seguir em frente.

RESUMO

SILVA, Cristiane Ferreira da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2018. 116f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP): São Paulo, 2018.

O presente trabalho teve como objetivo geral conhecer as necessidades formativas e os desafios enfrentados na gestão da escola pelos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo e, como objetivos específicos: caracterizar o diretor de escola iniciante; investigar suas necessidades formativas; investigar os principais desafios enfrentados pelos diretores de escola iniciantes na gestão da escola; e propor apontamentos para ações de formação dos diretores. Foi realizado o levantamento de estudos correlatos que abordavam necessidades formativas do diretor, formação continuada do diretor e que tratavam da temática diretor de escola iniciante. A fundamentação teórica está baseada nos conceitos de gestão escolar de Libâneo (2013); de formação continuada e desenvolvimento profissional de Marcelo (1999; 2010); de necessidades formativas de Lima (2015), Di Giorgi et al (2011) e Príncipe (2010). Também foi realizada análise da legislação pertinente ao tema e de documentos da Secretaria Municipal de São Paulo. Os participantes da pesquisa foram três diretores de escola pertencentes a uma Diretoria Regional de Educação que tinham até três anos de experiência no cargo. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados sob a análise de prosa, conforme proposto por André (1983). Os resultados evidenciaram que: os diretores decidiram acessar ao cargo devido a dificuldades enfrentadas enquanto docentes; os desafios por eles enfrentados dizem respeito a questões burocráticas, legislação, mediação de conflitos, relações interpessoais, rotina e organização do trabalho e questões relacionadas à conjuntura e políticas públicas educacionais. Para lidar com os desafios os diretores buscam auxílio da equipe gestora da escola, de colegas mais experientes, da supervisão e da DRE. As necessidades formativas reveladas pelos diretores dizem respeito às questões práticas do fazer cotidiano e ao funcionamento da escola.

Palavras-chave: diretor de escola iniciante; necessidades formativas; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

SILVA, Cristiane Ferreira da. **Vocational needs of begginer school's principals from the school's network of São Paulo** 2018. 116f. Final Work (Master's Degree on Education: Formation of Formers). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP): São Paulo, 2018.

The present work aimed as a general goal to know the vocational needs and challenges faced in school management by begginer school principals from the school's network of São Paulo and, as specific goals: to characterize begginer school principals, investigate their vocational needs, investigate the main challenges they have to face regarding school managing and to propose some possible vocational actions to be taken on principals' formation. Some correlate studies which approached a principal's vocational needs, a principal's ongoing formation and that dealt with the begginer's principal theme were selected. Theoretical foundation is based upon school managent concepts by Libâneo (2013); continuous and ongoing formation and professional development by Marcelo (2010); vocational needs from Lima (2015), Di Giorgi et al (2011) and Príncipe (2010). It has been also performed an analysis of legislation regarding the subject and documents from City Offie of Education of São Paulo. The survey participants were three school principals belonging to a Regional Management of Education who had until three years of experience on the job. Data has been collected by semi-structured interviews and analysed under prose analysis as proposed by André (1983). Results have shown that: principals have decided to work in that position due to difficulties faced when they were teachers; challenges by them refer to bureaucratic issues, legislation, conflict management, interpersonal relationships, routine and work organization and those issues related to politics and public educational policies. To deal with challenges the principals look for help from the school's management team, from older workmates, from supervisors and from DRE. The needs shown by the principals refer to practical action of everyday actions and the school's functioning;

Keywords: begginer school's principal; vocaional needs; professional development.

Lista de quadros

Quadro 1 - Síntese dos objetivos e conclusões das pesquisas correlatas.....	38
Quadro 2 – Marcos educacionais da RME SP	43
Quadro 3 – Caracterização dos diretores entrevistados.....	70
Quadro 4 – Motivos para escolha do cargo de diretor de escola.....	71
Quadro 5 – Principais desafios enfrentados na gestão da escola.....	73
Quadro 6 – Estratégias para enfrentamento dos desafios.....	89
Quadro 7 – Necessidades formativas.....	92
Quadro 8 – Matriz de referência para elaboração do roteiro de entrevista.....	107

Lista de siglas

APM – Associação de Pais e Mestres

ATE – Auxiliar Técnico de Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CP – Coordenador Pedagógico

DRE – Diretoria Regional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MTD – Memória Técnica Documental

PA – Processo Administrativo

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA – Projeto Especial de Ação

PI – Parque Infantil

PME – Plano Municipal de Educação

PPB – Partido Progressista Brasileiro

PPP – Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

PTRF – Programa de Transferência de Recursos Financeiros

PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RME – Rede municipal de ensino

SEE GO – Secretaria Estadual de Educação de Goiás

SEE SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal

SME SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Sumário

1 - INTRODUÇÃO	14
Minha formação, trajetória na educação e atuação no magistério público municipal de São Paulo	14
Problema e Objetivos da pesquisa	24
2. REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Estudos correlatos	26
2.2 O diretor de escola na RME SP	41
2.3 Diretor de escola iniciante: o período de inserção e desenvolvimento profissional	52
2.4 Formação continuada e desenvolvimento profissional	56
2.5 O conceito de necessidades formativas	59
3. METODOLOGIA	62
3.1 Procedimentos de coleta de dados	62
3.2 Participantes da pesquisa	64
3.3 A coleta dos dados	65
3.4 Tratamento dos dados	67
3.5 Análise dos dados	68
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
5. CONSIDERAÇÕES	96
6. APONTAMENTOS DE AÇÕES FORMATIVAS PARA O DIRETOR DE ESCOLA INICIANTE NA RME SP	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	106
Apêndice A – Matriz de referência para elaboração do roteiro de entrevista	107
Apêndice B – Instrumento de coleta de dados	109
Apêndice C – TCLE	111
ANEXOS	112
Anexo A – Memorando Circular no. 3/2017	113
Anexo B – Autorização da SME para realização da pesquisa	115

Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei, como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais construa minha autonomia em respeito a dos outros.

Paulo Freire

1 - INTRODUÇÃO

Minha formação, trajetória na educação e atuação no magistério público municipal de São Paulo

Meu interesse pela educação surgiu ainda na infância, quando brincava de escolinha¹ com minhas primas. Logo eu adquiri uma lousa pequena, giz branco e apagador. Por ser tão apaixonada, minhas primas, que também eram professoras, na brincadeira, me promoveram ao cargo de diretora. Nem imaginava que anos depois, eu desempenharia esse papel. Na adolescência esse sonho de trabalhar com educação ficou adormecido e somente retornou na vida adulta, mas não como sonho e sim como acontecimento.

Minha trajetória profissional na educação teve início no ano 2000 quando, a convite da diretora de uma escola particular na qual minha mãe trabalhava, comecei a atuar como auxiliar de classe na educação infantil. Não tinha formação específica, havia concluído o segundo grau² e fazia cursinho com intenção de cursar Psicologia ou Ciências Sociais.

Como fui me encantando pelo trabalho com as crianças, decidi cursar Pedagogia e em 2005 ingressei na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) onde me formei em 2008.

Em 2007, enquanto cursava o terceiro ano de Pedagogia, fiz o concurso de ingresso para professor titular de ensino fundamental I na Rede Municipal de Ensino São Paulo (RME SP). Fui aprovada e, como ainda não era formada, somente pude assumir em 2009, quando solicitei uma nova oportunidade de escolha à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME SP) que foi deferida e então tomei posse.

Nesse ano, tive minha primeira experiência como professora de ensino fundamental. Foi em uma classe de quarta série PIC³, em uma turma considerada

¹ Esse era o termo que nós, crianças, usávamos para nos referirmos à escola em nossas brincadeiras.

² Atual Ensino Médio.

³ Programa Intensivo no Ciclo – Turma que agrupava alunos que tinham dificuldades de aprendizagem. A 4ª série do ensino fundamental de 8 anos corresponde ao atual 5º ano do ensino fundamental de 9 anos.

“difícil” e, justamente por isso, não foi escolhida pelos professores mais antigos. Logo em seguida, por ter interesse nos projetos de leitura, fui designada para atuar como Professora Orientadora da Sala de Leitura na mesma escola e, nesta função, pude trabalhar com todo o ensino fundamental. Em 2010 consegui me remover para uma escola perto de casa, porém continuei na Sala de Leitura até 2011.

Em 2011 optei por sair da Sala de Leitura e ir para minha unidade de lotação na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), ocasião em que pude atuar na docência no ensino fundamental I e na etapa de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2015 fiz concurso de acesso para os cargos de diretor de escola e supervisor escolar na rede municipal de ensino de São Paulo (RME SP), fui aprovada, mas, até o momento, não fui chamada.

Embora goste muito de estar em sala de aula como docente, a gestão escolar sempre me fascinou. Por isso quando cursei Pedagogia optei por cursar a habilitação em Administração Escolar.

Minha primeira experiência na gestão foi como diretora de escola de educação infantil na rede particular. Paralelamente ao meu início de exercício como professora da rede municipal, em 2009, comecei a trabalhar como diretora em uma escola particular que pertencia a uma amiga e que, devido à formação em psicologia e às constantes viagens a trabalho, não podia exercer a função de diretora. Decidi aceitar o desafio, pois já tinha experiência na educação infantil. Fiquei um ano e meio respondendo pela direção pedagógica da unidade, que era pequena, localizada em um bairro de classe média baixa na zona sul da cidade de São Paulo.

A direção financeira e administrativa era exercida por uma sócia que decidiu encerrar as atividades da escola em 2010, pois os alunos estavam migrando para as unidades de educação infantil do Centro Educacional Unificado- (CEU), que era gratuito.

Minha segunda experiência na gestão foi em 2015, como coordenadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental da RME SP. Foi uma experiência breve, pois foi um exercício transitório em um cargo vago.

A escola ficava distante de minha residência e em local de vulnerabilidade social. Quando assumi a designação tinha a intenção de coordenar o ciclo de alfabetização (turmas de primeiro, segundo e terceiro anos) e o ciclo interdisciplinar (quarto, quinto e sexto anos), pois tinha maior familiaridade e experiência como

docente nesses ciclos. Por conta da necessidade da escola, precisei direcionar mais tempo e empenho na coordenação do ciclo autoral (turmas de sétimo e nono anos). As turmas eram formadas por adolescentes, moradores da região, que apresentavam desinteresse pelas atividades escolares, desrespeito aos professores e colegas (ofensas verbais, discussões e brigas), bullying, guerras de frutas no intervalo, problemas de aprendizagem e defasagem de conteúdo.

Uma parcela do grupo de professores apresentava alta taxa de absenteísmo e atrasos na primeira aula, se queixava da direção escolar (que faltava muito por motivos de saúde na família) e da dificuldade de trabalhar com as turmas de nono ano. Era um contexto de trabalho bem complexo para mim, uma iniciante no cargo de CP. Porém, muitos professores demonstravam interesse em realizar ações para melhorar a qualidade de ensino, a estrutura da escola e suas próprias condições de trabalho, o que resultava na manutenção de um bom relacionamento entre os professores e um clima harmonioso de trabalho. Diante das dificuldades optei por realizar, em primeiro lugar, uma escuta e observação da dinâmica da escola. Para isso, conversei com direção, professores, alunos e seus responsáveis. A pedido dos professores, foi priorizado o atendimento e encaminhamento dos casos mais urgentes, que foram apontados no Conselho de Classe do primeiro bimestre. Eram situações que variavam desde indisciplina a casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências, que precisavam de atenção específica. Como os registros do Projeto Especial de Ação (PEA)⁴ estavam incompletos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estava desatualizado, foi preciso tomar providências neste sentido.

O clima durante os horários coletivos junto com os professores era em geral muito agradável, embora em algumas ocasiões, precisei lidar com situações embaraçosas. Porém, percebia que em minha rotina como coordenadora pedagógica faltava tempo para executar tudo o que era necessário e muitas vezes, não conseguia fazer nem mesmo o prioritário. Entendia a importância da organização e rotina de trabalho, mas recebia muitas demandas não previstas (desde precisar acompanhar o recreio dos alunos, por ordem da direção, até as frequentes chamadas em sala de aula para resolver questões de relacionamento

⁴ Projeto Especial de Ação é o conjunto de ações articuladas ao PPP que visam a aprendizagem do aluno. Os projetos são planejados e avaliados em horário coletivo pelos professores, CP e membros da equipe gestora.

ou brigas entre alunos) que acabavam atrasando determinadas ações previamente planejadas.

As idas à Diretoria Regional de Educação (DRE), para cursos e reuniões, nem sempre eram permitidas pela direção escolar, pois no período da manhã a escola tinha poucos funcionários e eu, mesmo designada como coordenadora pedagógica (era uma CP iniciante), era orientada a assumir funções que não me pertenciam. Por discordar dessa organização, por me sentir realmente incomodada com essa situação e sem saber a quem recorrer e também pelo fato de que em breve haveria chamada de um coordenador titular para assumir o cargo, optei por solicitar a cessação da portaria que me designou CP e retornar para a sala de aula na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM).

Ao retornar, reassumi a regência da turma do segundo ano do ciclo de alfabetização e, no ano seguinte, assumi a regência em uma turma de EJA.

Minha terceira experiência na gestão ocorreu no primeiro semestre de 2016, como diretora de escola de uma EMEI na região periférica da zona sul da cidade de São Paulo, com cerca de 560 alunos. Fui eleita, dentre os candidatos aprovados no concurso vigente, pelo Conselho de Escola para ocupar transitoriamente o cargo vago de diretor de escola. Na apresentação ao Conselho de Escola fiz a exposição de um plano de trabalho de direção, considerando a transitoriedade de exercício do cargo, a gestão democrática e minha concepção de educação. Fui questionada sobre questões práticas como horários (e respondi sobre minha real disponibilidade, devido aos estudos no Mestrado). Fui aprovada por unanimidade e fiquei na expectativa de como faria a gestão da escola. Mas tinha planos de organizar melhor os espaços físicos, dar suporte aos professores, atender bem a comunidade, cuidar das crianças e atender suas necessidades e colaborar para o bom funcionamento geral da escola e execução do PPP.

Depois da autorização da DRE cheguei à escola e já comecei a trabalhar como diretora. Nessa ocasião não tive orientações prévias ou acompanhamento acerca do trabalho que iria exercer. Não tinha conhecimento do que eu deveria priorizar como diretora e a assistente de direção (AD)⁵, que estava ocupando interinamente o cargo de diretora e poderia me auxiliar nesse início, entrou em férias assim que cheguei na escola. Minha experiência anterior como CP na rede e

⁵ Assistente de direção auxilia o diretor de escola e o substitui em suas ausências

como diretora em escola particular parecia estar tão distante naquele momento em que eu estava em contexto totalmente novo: eu não era uma diretora, eu era a diretora daquela EMEI específica, com aqueles professores, alunos, uma comunidade no entorno, que eu não conhecia, mas sabia que era diferente, que tinha suas particularidades. Então busquei fazer um diagnóstico das necessidades mais urgentes da escola, que eram muitas e se somavam às minhas inquietações de iniciante. Observei a rotina, li documentos, conversei com as pessoas, participei das reuniões, fiquei no portão durante a entrada e saída dos alunos e assim fui descobrindo as possibilidades de trabalho.

Por ter muitas dúvidas e, considerando a situação da EMEI (havia muitas pendências administrativas) solicitei a presença do supervisor responsável. Como ele não pôde comparecer, fui até a DRE para expor algumas situações problemáticas e urgentes, que comprometiam o funcionamento da escola e o bom atendimento às crianças. O supervisor informou que iria priorizar a escola e justificou que, devido a quantidade de processos administrativos que precisava acompanhar, não tinha muito tempo para visitar as escolas como gostaria.

Desde minha primeira semana como diretora nessa escola, muitos acontecimentos geraram dúvidas, pois realmente havia situações nas quais não sabia como agir. Foram muitos os desafios enfrentados logo no primeiro mês: lidar com o alagamento da escola provocado pelo entupimento das calhas durante uma forte chuva; colaborar com professores e funcionários na efetivação de uma escola inclusiva; mediar questões de relacionamento interpessoal entre os funcionários; esclarecer dúvidas dos professores; acolher algumas reclamações de famílias de alunos sobre entrega de uniforme, leite, merenda; documentar que a escola tinha problemas na estrutura predial para solicitar uma reforma com urgência; organizar a festa junina; realizar prestação de contas das verbas da escola; fiscalizar a merenda e o trabalho da empresa terceirizada de serviço de limpeza e dos transportadores escolares.

A escola era muito complexa, as salas estavam lotadas de crianças, as professoras eram dedicadas, mas sempre havia faltas. Além disso havia muitos problemas de relacionamentos entre funcionários que por vezes prejudicavam a organização geral do trabalho. Percebi que o clima era muito tenso. Também havia o entendimento equivocado da legislação. Então tomei algumas decisões que julguei necessárias para o bom andamento da escola, mas que não foram bem

aceitas por uma parte do grupo e então fui contestada de forma enfática e me senti desconfortável. No entanto, como diretora eu tinha toda a responsabilidade do cargo e decidi que eu deveria seguir a legislação e garantir o bem estar dos alunos. Nesse momento, eu senti a responsabilidade do cargo pois, quando um diretor inicia o exercício (como efetivo ou designado) imediatamente torna-se o responsável legal pela escola, o que inclui o bem estar e integridade física dos alunos (no caso da EMEI, os alunos são crianças de quatro e cinco anos), estrutura predial, segurança, proteção do patrimônio público, folha de pagamento, funcionamento e preparo de merenda escolar, vida funcional dos servidores, administração e supervisão das verbas da escola (recebidas do governo federal, municipal e de doações livres), coordenação geral do funcionamento da unidade, controle de faltas, atrasos, encaminhamento de funcionários afastados por motivo de saúde à perícia médica, elaboração, execução e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico. O diretor de escola também é responsável por encaminhar as ocorrências na unidade e representar a escola na DRE, SME e perante diversos setores da sociedade.

Caso o diretor de escola cometa algum erro (seja por desconhecimento, inexperiência na função ou má fé) será alvo de investigação, que pode se tornar processo administrativo (PA), judicial ou ser exonerado, dependendo da gravidade da falta cometida. E eu ficava receosa de errar, procurava agir com cautela para que um erro meu não prejudicasse a escola ou a mim. Então estudava bastante e ligava na DRE para fazer perguntas e era bem atendida. Nesta ocasião lembrei-me de uma colega que também tinha sido eleita para a direção e, embora ela também fosse iniciante, comecei a fazer perguntas a ela e surgiu uma parceria, um apoio mútuo. Começamos a trocar informações e experiências e eu pude aprender muito com esses diálogos, que me ajudaram muito na direção da EMEI.

Fiquei nessa unidade por um mês e, por causa da distância entre a escola e a universidade⁶ decidi retornar ao meu cargo de professora. Porém, uma semana depois, surgiu uma vaga de diretora em uma escola mais próxima de minha casa e no caminho para a PUC SP, e decidi tentar novamente pois, apesar dos desafios enfrentados na direção da última unidade, eu queria muito ser diretora e trabalhar na educação infantil.

⁶ Em 2016 eu frequentava as disciplinas obrigatórias do curso do mestrado profissional Formação de Formadores na PUC SP.

No final de julho de 2016 iniciei exercício como diretora de uma EMEI localizada em um bairro nobre da zona sul de São Paulo, com funcionamento em período integral e apenas quatro turmas com crianças de quatro e cinco anos, totalizando 116 alunos. Como na situação anterior, ocupei transitoriamente um cargo vago, permanecendo na direção até dezembro de 2016. E, embora a escola tivesse menos alunos e funcionários do que a anterior, as responsabilidades e os desafios não foram menores. Em situação semelhante a AD também entrou de férias poucos dias depois de eu iniciar exercício, porém, apesar do pouco tempo na escola anterior, eu havia aprendido a lidar com algumas demandas. Além disso tive apoio da CP que, embora também fosse nova na escola, tinha muita experiência no cargo e já havia atuado como supervisora designada e como assessora na SME SP e era uma profissional muito comprometida com a escola, com as crianças e professores e acompanhava de perto toda a rotina. Isso colaborou com minha atuação, pois logo no início conversamos muito sobre a realidade da escola estabelecemos uma parceria. Sempre recepcionávamos as crianças no portão na hora da entrada, acompanhávamos as refeições e a rotina dos alunos bem de perto. Os atendimentos aos responsáveis pelos alunos eram realizados por nós duas juntas e com a presença da professora. O diálogo constante com as famílias fazia com que tivéssemos poucas reclamações e dessa forma podíamos nos concentrar em nosso trabalho de forma mais tranquila.

Porém, a escola também tinha desafios a serem enfrentados, dentre os quais mudar uma rotina cristalizada que não favorecia a saúde bucal dos alunos na EMEI. Embora as crianças ficassem oito horas na escola, a escovação de dentes não era realizada, pois havia sido eliminada da rotina alguns anos antes por causa de dificuldades na organização dessa atividade. Eu não tive dúvidas de que as crianças precisavam escovar os dentes na escola e, ao levantar a questão, alguns professores e funcionários foram contrários. A AD me orientou a não tocar mais nessa questão polêmica, mas tive o apoio da CP e resolvemos então enfrentar o desafio e trabalhar o tema com o grupo que era contra. Realizamos parceria com o serviço de odontologia do posto de saúde e, após conversas, palestras e ações do Posto de Saúde na escola (avaliação da saúde bucal das crianças, aula sobre escovação e palestra), conseguimos inserir a escovação de dentes na rotina das crianças. Desde a primeira conversa com os professores e funcionários até a efetivação da escovação foram muitas reuniões, eu ouvi muitas queixas e

argumentos contra. Não foi fácil, houve um clima de descontentamento no grupo contrário que pareceu contaminar toda a escola por uma semana. Nesse momento me lembrei da situação da escola anterior, na qual eu precisei tomar algumas atitudes que não foram aceitas e o quanto fui hostilizada. Mesmo assim eu mantive a decisão. Eu e a CP decidimos acompanhar todo o processo e ficávamos junto com as crianças, professoras e Auxiliar Técnico de Educação (ATE) no momento da escovação, que finalmente se tornou parte da rotina e, depois, o que parecia ser algo muito complicado no início, foi bem aceito por todos e reconhecido como necessário para o bem estar e saúde dos alunos.

Realizar mudanças na escola não é fácil, principalmente quando se é novata no cargo e na escola. Não basta a diretora determinar, é preciso fazer um trabalho educativo também junto aos adultos que, por vezes, são resistentes. Mudar um hábito antigo é complexo, exige firmeza e respeito à opinião do outro. Mas esse foi um desafio que consegui superar e a sensação de dever cumprido foi muito boa. Meses depois, pude perceber o quanto esse momento era divertido para as crianças e já não era tão complicado para os adultos, que apenas supervisionavam. Isso me trouxe uma grande alegria

Nesse período em que atuei como diretora pude perceber que existem algumas situações que são muito delicadas e exigem, além do conhecimento, muita habilidade. São situações nas quais funcionários pedem mediação da direção para resolução de conflito de relacionamento; ou quando durante o atendimento para tratar da transferência de um aluno, por mudança de endereço, uma mãe se emociona e chora por ter que tirar o filho da escola; ou ainda quando uma professora revela para o grupo um problema de saúde; ou quando a CP chora ao ver os alunos na festa de encerramento do ano. São situações que exigem sensibilidade, cuidado com o outro.

Comecei então a pensar quais ações a SME SP poderia promover para auxiliar o diretor iniciante a lidar melhor com tantas questões que se impõem no cotidiano. A SME SP poderia promover um curso, uma série de reuniões periódicas, encontros entre diretores, reuniões com supervisores?

O que havia na Rede eram reuniões para tratar de questões pontuais e que colaboravam com o bom funcionamento da escola, mas que não abordavam a especificidade de cada escola, as dúvidas de cada diretor de maneira mais ampla.

Também me perguntava que curso um diretor poderia fazer para ajudar na gestão da escola, de fato.

Nessa época (2016) eu frequentava as aulas do mestrado e, por meio das contribuições dos professores e as trocas de experiências entre os colegas que atuavam como diretores, supervisores, professores de diversas redes, pude refletir sobre minha prática, sistematizar os conhecimentos até então adquiridos e colocá-los em ação.

Em uma das disciplinas, a professora abordou a questão da afetividade, do ouvir ativo e do relacionamento interpessoal. Me encantei tanto e achei o tema tão pertinente à minha realidade que o abordei em uma reunião pedagógica (RP), cuja pauta foi como lidar com um aluno autista e o relacionamento interpessoal, pois eram esses os desafios da escola naquele momento. É comum as escolas realizarem reuniões pedagógicas com os professores e CP apenas, mas nessa RP estiveram presentes, além dos professores e equipe gestora, os ATEs, funcionários das empresas terceirizadas de limpeza e merenda e a mãe do aluno autista, que foi convidada. O fato de todos estarem reunidos e conversando sobre a realidade da escola favoreceu para estreitar ainda mais os laços profissionais e diminuir as dificuldades de relacionamentos. Foram elaboradas diretrizes para lidar com o aluno e dois meses depois pudemos ver os resultados no atendimento à criança, que estava plenamente adaptada e feliz na escola. Para mim, o que colaborou para esse resultado foi a escola inteira estar reunida, em uma formação que partiu de uma necessidade da escola. O fato de estar estudando e de estar em contato com outros educadores ajudou que eu pudesse pensar acerca de minha atuação profissional como diretora.

Fiquei na direção dessa escola até dezembro de 2016, pois em janeiro de 2017 uma diretora efetiva se transferiu para a unidade. Então retornei para minha unidade de lotação, decidi atuar como docente e escolhi voltar a lecionar na EJA. E, por coincidência, todas as professoras que atuavam comigo no período noturno acumulavam cargo na gestão (atuavam como diretoras ou AD durante o dia e professora de EJA à noite) e isso fez com que tivéssemos muitas conversas e trocas de experiências e eu, mesmo não atuando mais na direção, continuava, desse modo, em contato com a questão.

Ao voltar para EJA pude lidar novamente com alunos que, com suas histórias de superação (as dificuldades do passado e a dificuldade de ter que conciliar estudos e trabalho) comovem e ensinam diariamente suas professoras.

E foi na EJA que (re)encontrei a pessoa responsável por minha formação e que me ensinou as primeiras letras e incentivou todo o meu percurso: minha mãe era minha aluna! Eu era professora da minha mãe! Foi emocionante! Assim como é emocionante colaborar para a aprendizagem de alguém. Ver a alegria de quem aprende. E foi essa dimensão das emoções, da vontade de colaborar com o trabalho dos professores junto aos alunos, mais o fator financeiro e de progressão na carreira que me fizeram desejar ser diretora. Eu queria realizar um trabalho para colaborar com o desenvolvimento dos professores e das crianças.

Nessa trajetória como diretora de escola posso afirmar que existem muitas dificuldades, muitos desafios a serem enfrentados, mas também há muitas alegrias. O que me encantou enquanto estive na gestão da escola foi a oportunidade de conviver com professores que, quase anonimamente, realizam ações em prol do aluno de forma muito dedicada. E o que eu queria era colaborar para ter melhores condições de trabalho para professores e funcionários, organizar a escola, disponibilizar recursos, favorecer a participação em cursos, receber bem as famílias, enfim, promover ações que de fato iriam refletir no bem estar e aprendizagem do aluno.

São muitos os conhecimentos necessários ao gestor, desde a legislação, questões administrativas, desenvolvimento infantil, políticas da rede, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos sobre relações interpessoais, que se constroem no cotidiano escolar.

Considerando a responsabilidade do cargo, pergunto: há formações que subsidiam o trabalho do diretor de escola iniciante na RME SP? Quais são os saberes necessários para que o diretor de escola possa desempenhar seu papel, seguindo o princípio da gestão democrática? Quais conhecimentos técnicos/operacionais o diretor de escola iniciante precisa para resolver questões que se fazem presentes no cotidiano escolar e influenciam diretamente a integridade da comunidade? As formações continuadas podem contribuir para que o diretor não utilize tempo além do necessário com questões operacionais? De que forma a SME SP poderia mobilizar seus profissionais? Seria possível a criação de uma rede colaborativa entre diretores?

Em minha trajetória na RME SP atuando como docente, CP e diretora de escola, participei de diversas formações e constatei falta de ações formativas direcionadas aos diretores de escola. Normalmente os diretores participam de reuniões que versam acerca de assuntos burocráticos. Nesse trajeto não constatei formação específica para o gestor iniciante, para nenhum dos cargos da classe dos gestores e, por isso, decidi pesquisar como se processa a iniciação à gestão na RME SP.

Pude perceber, por meio de minha vivência e também nos relatos de colegas próximos, que a falta de formação específica ao diretor de escola e a falta de atenção ao gestor iniciante atrapalham o bom andamento do trabalho na escola. A responsabilidade do cargo, a demanda do trabalho, as requisições da SME SP e a expectativa da comunidade escolar de que o diretor de escola é detentor de todo o conhecimento pedagógico e burocrático e, portanto, capaz de resolver todos os problemas na escola entram em choque com a realidade do profissional que, até o dia anterior era um professor e lidava com as questões limitadas à sala de aula⁷.

Problema e Objetivos da pesquisa

Considerando o atual contexto da rede municipal de ensino, na qual há carência de ações sistemáticas de formação continuada e de apoio ao diretor que ingressa na escola e o fato de que há atualmente⁸, mais de 350 diretores iniciantes na rede com possibilidade de mais novatos assumirem o cargo (por chamada do concurso ou por designações), a questão norteadora da pesquisa é: Como os diretores iniciantes enfrentam os desafios de sua atuação na RME SP e quais suas necessidades formativas?

Objetivo geral

- Conhecer as necessidades formativas do diretor de escola iniciante da RME SP e os desafios enfrentados na gestão da escola

⁷ Aqui não há uma hierarquia de complexidade entre a gestão da escola e a gestão da sala de aula e sim a constatação de que são contextos diferentes, sendo que o educador, ao se tornar diretor, tem mais experiência no contexto da sala de aula.

⁸ Questão elaborada no primeiro semestre de 2017

Objetivos específicos

- Caracterizar o diretor iniciante
- Investigar os principais desafios enfrentados pelos diretores de escola iniciantes no desenvolvimento de sua ação profissional
- Levantar as necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes da rede municipal de ensino de São Paulo
- Propor apontamentos para ações formativas para o diretor de escola iniciante na RME SP

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Estudos correlatos

A busca por pesquisas correlatas teve como objetivo fazer um levantamento dos estudos realizados que tratavam da temática referente à inserção na gestão e a participação em formação continuada dos gestores iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo.

A utilização do descritor **diretor de escola iniciante** na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) retornou dois trabalhos que não tinham relação direta com a temática. O termo **formação continuada do diretor de escola** retornou 87 resultados, o termo **formação continuada do diretor escolar** 76 resultados, e o descritor **formação continuada do gestor de escola** retornou 160 resultados. Apesar da utilização dos descritores com relação ao tema da presente pesquisa, nos resultados da busca apareceram muitos trabalhos versando sobre formação de professores e, de forma semelhante, o descritor “**necessidades formativas**” retornou 225 trabalhos que abordavam, em sua maioria, as necessidades formativas de professores e alunos.

Para a presente dissertação, foram selecionados somente os estudos que tinham relação com necessidades formativas, inserção profissional e formação continuada do diretor de escola. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 13 trabalhos que serão comentados a seguir.

O trabalho de Rocha (2015) buscou responder se a formação continuada oferecida aos diretores das escolas públicas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEE-GO), localizadas na cidade de Goiânia, contribuiu para a melhoria e aperfeiçoamento da gestão educacional. Teve como objetivo geral compreender o trabalho e a formação dos gestores.

Utilizou o Método Materialista Histórico Dialético, no qual a realidade concreta é o ponto de partida e de chegada. O processo de pesquisa envolveu um “conhecimento dialético materialista e crítico da realidade, o que significa dizer que a análise elaborada, a partir do conhecimento crítico, é essencial para uma prática que se pretenda transformadora [...]”. (ROCHA, 2015, p. 16). A utilização do materialismo histórico dialético como método possibilitou à autora construir e destacar categorias dentro das contradições do trabalho, e assim apreender as

especificidades da gestão pedagógica, que estão inseridas em um contexto concreto de uma realidade sociocultural e política mais ampla. A autora afirma que somente é possível realizar a apreensão da identidade profissional dos gestores a partir da categoria trabalho, enquanto forma ontológica e inserido no sistema capitalista (trabalho alienado). Para a autora, as condições concretas das atividades laborais dos trabalhadores e as relações que estabelecem são os elementos que constituem as representações que os trabalhadores fazem de si e de seu trabalho (ROCHA, 2015, p. 16).

Rocha (2015) buscou identificar e compreender as determinações que constituem a função do gestor como uma totalidade que se relaciona com outros fenômenos da realidade. Os sujeitos da pesquisa foram diretores de escola que participaram da formação na modalidade online “Especialização dos Gestores da Educação Pública”, oferecida pela SEE GO, por meio da parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd), cujas escolas estavam localizadas na capital, Goiânia.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por 16 questões fechadas e 5 abertas. Dos 80 questionários distribuídos, foram devolvidos 43. Por conta da delimitação de tempo, a autora somente analisou as questões fechadas. A pesquisadora analisou também os documentos da SEE GO que versavam sobre o programa de formação continuada dos diretores e a legislação.

Rocha (2015) concluiu que o currículo e a gestão do curso incorporaram orientações mercantilistas em detrimento da formação integral que forma o cidadão autônomo. O curso foi considerado tecnicamente satisfatório pelos diretores, porém a autora afirmou que houve uma distância entre as leituras e o fazer cotidiano do diretor escolar, que o currículo não possibilitou análises críticas da realidade, e isso impossibilitou uma reflexão crítica. Concluiu que o fato de ter sido escolhida a Universidade de Juiz de Fora para oferta do curso pode ter colaborado para esse distanciamento, pois, segundo a autora, apesar de ser considerada boa, a universidade, está fora do estado e, portanto, de sua realidade.

Teixeira (2011) examinou a experiência paranaense do Programa Escola de Gestores. O referido programa teve início no ano de 2005 e foi fomentado e avaliado pelo Ministério da Educação (MEC) e teve como objetivos oferecer formação continuada em nível de especialização (lato sensu) aos diretores efetivos de escolas públicas do país e contribuir para a qualificação do gestor escolar em

uma perspectiva de educação democrática com qualidade social. A formação foi oferecida por meio de parcerias com instituições federais de ensino superior e a especialização foi oferecida na modalidade à distância.

Considerando o contexto do estado do Paraná, Teixeira (2011) buscou responder quais foram os principais alcances e dificuldades do programa e se essa política de formação continuada específica para diretores de escola obteve êxito em seus objetivos.

Os sujeitos da pesquisa foram diretores de escola participantes do programa que cursaram a especialização entre os anos 2008 e 2010.

Para a coleta de dados foi aplicado questionário com objetivo de levantar características pessoais e profissionais dos diretores participantes e mapear suas expectativas com relação ao curso. A autora também analisou os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos cursistas com o objetivo de avaliar as percepções sobre gestão da escola, democracia na escola e sobre o direito à educação pública de qualidade. O questionário foi distribuído a 99 alunos cursistas (foram oferecidas 400 vagas, 367 matrículas foram efetuadas, porém somente 132 diretores concluíram o curso, dos quais 99 estiveram presentes na data da prova final, ocasião em que os questionários foram distribuídos) com 32 questões fechadas e uma aberta. Essas questões foram examinadas sob os conceitos de Mainardes (2006) acerca de avaliação de política educacional.

Cabe ressaltar que na rede estadual de ensino do Paraná o provimento dos cargos de diretor de escola é feito por meio de eleição e, devido ao processo de troca de diretores, ao final do curso, 77% dos cursistas permaneciam na função.

Os resultados evidenciaram as dificuldades dos cursistas na operacionalização da plataforma online, uso da tecnologia e a falta de tempo para se dedicarem às atividades. Teixeira (2011) obteve como resultado de pesquisa a revelação de que 70% dos cursistas tinham acima de 40 anos de idade e mais de dez anos de trabalho docente. A autora evidenciou que, dentre os cursistas, foi possível verificar que os homens acessam a função de diretor de escola com menos idade do que as mulheres e seus salários são maiores. Os cursistas declararam satisfação com o trabalho que estavam desempenhando, porém não estavam satisfeitos com seus salários. Com relação ao curso, 68% dos cursistas o avaliaram como muito bom. Na análise dos TCCs a autora encontrou a predominância de temas inerentes à gestão escolar participativa, como gestão democrática; o direito

à educação; a participação coletiva, e a relação teoria e prática na gestão da escola; o papel do diretor de escola e as dificuldades do cotidiano escolar.

Teixeira (2011) concluiu que, embora os cursistas tenham afirmado estarem satisfeitos com o curso, em seus TCCs ficou evidente uma busca por algo não contemplado no curso. Nas palavras da pesquisadora:

A maioria dos trabalhos aponta para um não saber fazer nas escolas, isto é, embora tenham apreciado com satisfação os eixos principais de trabalho, os escritos finais buscam receitas práticas, com baixa intervenção teórico-prática, embora vinculados aos eixos. (TEIXEIRA, 2011, p. 102)

A autora afirma também que encontrou, nos TCCs, grande conteúdo com críticas às famílias dos alunos, às faltas e alta rotatividade de professores e funcionários e falta de estrutura básica nas escolas.

Igreja (2008) indagou qual seria o perfil do gestor da escola pública nos dias de hoje e quais as propostas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE SP) para os profissionais que estavam ocupando o cargo de diretor. Para responder essas questões a autora realizou a análise documental do edital e das provas do concurso público para seleção do diretor de escola realizado em 2007; a análise do curso Extensão em Gestão Escolar, oferecido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2005, na modalidade à distância; e entrevistou diretores de escola. A autora enviou, por e-mail, texto de dez páginas contendo a apresentação da pesquisa, os perfis dos diretores segundo seu referencial teórico, três questões para reflexão e o convite a sete diretores de escola (escolhidos aleatoriamente) para participarem de uma roda de conversa na universidade. Dois diretores declinaram antecipadamente do convite, alegando possuírem compromissos na data agendada. Outros diretores, alegaram ter imprevistos e não puderam comparecer ao encontro presencial, mas enviaram as questões respondidas por e-mail. Participaram da roda de conversa três diretores.

A autora utilizou como referencial teórico o conceito de gestão democrática da educação pública fundamentando-se na LDB, na Constituição e nas ideias de Paro (1995), Souza (2006) e Gadotti (1996).

Ao apresentar os resultados afirmou que, na visão dos diretores, há uma dicotomia entre a formação teórica e a prática cotidiana; que o perfil de diretor anunciado no edital do concurso é teórico e não abarca todas as atribuições e

conhecimentos que o diretor deve ter, como noções de contabilidade; que o perfil profissional é difícil de ser retratado, pois muitas atribuições não podem ser descritas e que os diretores acreditam que os cursos de atualização podem ser uma saída.

A autora anunciou também que, após análise das falas dos diretores, ficou constatado que a escola pública não tem autonomia, pois as verbas já vêm direcionadas, os diretores não podem escolher seus funcionários e eles têm a sensação de que a autonomia é a escola ter que fazer aquilo que o Estado deveria fazer por ela (IGREJA, 2008, p. 86).

Na análise das falas dos diretores, no que diz respeito à satisfação profissional, a autora constatou que os mesmos alegavam que permaneciam no cargo pois não tinham perspectiva de mudanças profissionais. Alegavam que já estavam há muitos anos no cargo, que não tinham direitos e vantagens trabalhistas como FGTS, tinham estabilidade e um hospital próprio para atendimento à sua saúde e de seus dependentes, apesar do hospital ser precário. Igreja (2008) afirmou que isso os levava a uma acomodação na carreira e a um descontentamento com a função.

A autora concluiu que os profissionais têm mais atribuições do que conseguem dar conta; que atuam sob pressão, tentando cumprir as exigências da SEE SP e que se sentem impotentes em seu papel de educadores.

O estudo de Teixeira (2013) teve como objetivo compreender as “artes do fazer” cotidiano de um novo diretor de escola pública com nenhuma ou pouca experiência em gestão.

O sujeito objeto⁹ da pesquisa foi uma nova diretora de escola, que assumiu o cargo pela primeira vez e que até então atuava como professora. O lócus da pesquisa foi uma escola localizada em Vitória, capital do Espírito Santo que, à época (janeiro de 2012), toda sua rede municipal de ensino recebeu novos diretores de escola, que foram escolhidos por meio de eleições diretas para um mandato de três anos.

Para responder sua questão de pesquisa, a autora realizou um estudo qualitativo com método etnográfico, adotando, para isso, as concepções de

⁹ Teixeira (2013), citando Garcia (2003), afirma que uma pesquisa tem dois sujeitos: um é o objeto e está no lócus da pesquisa e o outro é o próprio pesquisador.

Cavedon (2003) que afirma que a etnografia permite ao pesquisador conhecer seu objeto de pesquisa, de Triviños (1987) que afirma que a “etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa, para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121, apud TEIXEIRA, 2013, p. 58) e Rockwell (1989) que afirma que a etnografia aborda um fenômeno ou a particularidade de uma totalidade e que o método etnográfico não tem um referencial teórico no qual as categorias de análise estão acabadas, mas que estas vão sendo construídas analiticamente enquanto os dados são produzidos.

A coleta dos dados foi realizada conforme a concepção de Franco (2003) na qual o pesquisador é parte do objeto de estudo, por meio da observação direta “no/do/com” o cotidiano escolar. A autora adota o conceito de Triviños (1987) que postula que observar não é apenas olhar, mas revelar especificidades de tudo o que acontece. Para tanto a pesquisadora foi à escola durante o primeiro semestre letivo de 2012, alternando os turnos de observação (manhã, tarde e noite) para participar de reuniões e outros eventos da escola. Utilizou um diário de campo para anotar comportamentos, ações, descrever ambientes e tudo o que podia ser visto, bem como suas percepções e reflexões. Além da observação, a pesquisadora utilizou entrevista semiestruturada aplicada com a então diretora iniciante no cargo, a ex diretora da unidade (que havia voltado para seu cargo de professora) e outros 9 sujeitos integrantes dos segmentos da escola como professores, membros do conselho de escola, mãe de aluno, funcionários. Estavam previstas sete entrevistas com a nova diretora e foram realizadas cinco, uma antes da nova diretora assumir o cargo e outras ao final de cada mês de seu mandato. Além da observação e entrevistas, a pesquisadora realizou conversas com os sujeitos do cotidiano da escola.

O tratamento dos dados foi realizado sob os postulados de Certeau (2009) de que o discurso não produz objetos, mas efeitos, que não é descrição, mas sim narração, que é a arte do dizer do cotidiano. Desse modo a autora, no corpo de seu trabalho, faz a narrativa, a partir de suas observações, entrevistas e conversas, sobre os acontecimentos da escola, tendo como sujeito a diretora iniciante e, no decorrer de sua narrativa, faz as correlações com seu referencial teórico. A autora ressalta que as interpretações foram por ela produzidas e que, caso fossem efetuadas por outro, certamente surgiriam outras conclusões, diferentes das suas.

Elucida o leitor sobre as limitações da pesquisa e, ao conceituar fragmentos cita Certau (2009) ao afirmar que estes não são partes isoladas ou descontextualizadas da realidade, mas servem sim para mostrar a riqueza do cotidiano que não pode ser reduzida pelo pesquisador a uma totalidade.

Em sua narrativa, a autora elencou os acontecimentos do cotidiano da nova diretora em seus fazeres, relacionando-os com o seu referencial teórico:

Assim como Hill (1993) apresenta em seus estudos, o novo gestor tem dificuldades em estabelecer quais são suas funções e seus afazeres; assim, no início da gestão, ele muda suas concepções quanto às funções que deve exercer e isso demanda bastante tempo. No começo, Ana ficou perdida em seu novo espaço: onde estavam os objetos em sua sala, qual era a sua função, o que deveria fazer, onde buscar informações, etc. (TEIXEIRA, 2013, p. 82)

Em suas tessituras finais a pesquisadora constatou que o começo na função de diretor de escola é, em muitos momentos, difícil e frustrante. Antes mesmo da investidura na função, a nova diretora tinha várias expectativas que, com o decorrer do tempo em sua atividade como diretora, ao lidar com pessoas, conflitos, falta de tempo e de estrutura, a deixaram frustrada.

Teixeira (2013) ressaltou o fato de a nova diretora ter afirmado que, mesmo após seis meses na função, ainda não havia aprendido a ser diretora, pois ainda estava aprendendo a ser. O cotidiano, suas particularidades e o contato com a realidade eram a maior fonte de aprendizado da diretora.

A pesquisadora concluiu que apesar de existirem teorias referentes a gestão das organizações, o cotidiano é muito complexo e diferente em cada espaço, em cada realidade. Segundo a autora, a gestão da escola envolve centenas de pessoas com suas particularidades, com seus recursos, espaços físicos. Assim, para a pesquisadora, a relevância de seu estudo está em apresentar a complexidade que envolve a transição entre ser professor e estar diretor, pois a gestão escolar é muito complexa. A autora concluiu haver necessidade de estudar com mais critério essa transição, pois, embora possa parecer simples, essa mudança de função envolve aspectos emocionais e pessoais. No caso estudado, a nova diretora pensou em desistir da função diante das dificuldades.

Teixeira (2013) afirmou que essa transição da função de professor para diretor deve ocorrer com cautela e sinaliza a necessidade de se investir na

formação do diretor para que, munido de conhecimento, ele possa decidir se realmente quer ser diretor.

Souza (2008) estudou a formação continuada dos gestores escolares da rede estadual de Minas Gerais no município de Uberaba entre o período de 2003 a 2006. O Progestão foi um projeto que fez parte da política educacional do Governo do Estado de Minas Gerais entre 2003 e 2006 e neste período capacitou 18.000 cursistas para a gestão escolar. Nas escolas estaduais de MG o provimento do cargo ou função de diretor escolar é feito por meio de eleição.

Os objetivos da pesquisa foram analisar o Progestão e suas contribuições para a formação continuada dos gestores escolares e quais habilidades e competências são necessárias para o exercício da função de diretor de escola. A autora efetuou uma pesquisa documental de atos normativos do Governo Federal e do governo estadual de Minas Gerais publicados após a década de 1980. Também foi realizada pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram 10 cursistas do Progestão que atuavam em instituições de ensino do município de Uberaba que participaram do curso entre os anos de 2004 a 2006. Nos resultados, a autora constatou que os participantes da pesquisa consideraram que o Progestão trouxe contribuições úteis para a atividade do diretor de escola, pois o conteúdo do curso teve módulos que eram guias práticos sobre como realizar determinadas tarefas do cotidiano: prestar contas, formar conselho, fazer licitação, avaliar recursos humanos, dentre outras.

Klebis (2010) pesquisou a produção bibliográfica e a legislação referente ao cargo de diretor de escola do estado de SP com o objetivo de identificar a concepção de gestão escolar. Para isso, utilizou a análise de conteúdo e a análise crítica do discurso. Buscando responder qual a influência do contexto social e político no delineamento das políticas públicas educacionais, em quais paradigmas os documentos oficiais se pautaram e que perfil de diretor de escola foi delineado a partir das formações continuadas, a autora evidenciou que a gestão escolar e a formação continuada dos diretores de escola da SEE SP no período 1990 a 2009 ocuparam lugar de destaque nas políticas públicas e foram elementos centrais nas proposições das reformas educacionais. A autora concluiu que há contradições nas propostas do governo mineiro pois, apesar de se apresentarem como democrática, tem linguagem prescritiva e normativa.

A tese de doutorado de Salomão (2011) teve como objetivo investigar os impactos dos programas de formação continuada oferecida aos gestores da rede estadual de ensino de São Paulo entre 2000 e 2006. Foram sujeitos da pesquisa 19 diretores de escolas estaduais pertencentes a duas diretorias de ensino. Foi aplicado questionário, com perguntas fechadas e abertas, que buscou identificar a opinião dos diretores sobre os programas de educação continuada e suas possíveis contribuições para a gestão escolar. Os resultados mostraram que a maioria dos diretores participaram dos programas oferecidos e as contribuições mais significativas foram: possibilitar a reflexão acerca da gestão escolar e a mudança nas práticas. A pesquisadora apontou que os diretores consideraram positiva a parceria da Secretaria Estadual de Educação de SP com as universidades e negativas as descontinuidades do programa e concluiu que os programas de formação continuada contribuíram para o redirecionamento da ação dos diretores na prática, que os conteúdos abordados, em algum aspecto, responderam às necessidades dos diretores.

A dissertação de mestrado de Lima (2016) teve como objetivos analisar a formação A rede em rede – formação continuada na educação infantil e investigar a apropriação dos conceitos de gestão pedagógica e compartilhada, pelos gestores participantes da respectiva formação. A pesquisa foi realizada com quatro diretoras e quatro coordenadoras pedagógicas de Centro de Educação Infantil (CEI) e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) pertencentes a uma diretoria de educação da zona leste de São Paulo, que participaram do referido programa por no mínimo três anos. Foram utilizadas entrevista com roteiro semiestruturado e a análise documental referente à normatização da educação infantil, análise das publicações referentes ao programa de formação A rede em rede – formação continuada na educação infantil, incluindo os documentos produzidos pela e na formação, como as pautas dos encontros. Os resultados apontaram que a continuidade, o acompanhamento e a articulação das ações de formação devem ser consideradas na proposição das referidas ações. A autora concluiu que os resultados podem colaborar para a reflexão sobre a proposição das ações de formação em educação infantil na rede pública e a consolidação de uma prática gestora compartilhada e voltada à educação infantil.

A dissertação de mestrado de Silva (2015) teve como objetivo considerar as dimensões da gestão escolar, dos saberes e práticas do diretor de escola,

buscando responder quais são os saberes necessários para a prática do diretor de escola. Os participantes da pesquisa foram os diretores de escola da rede municipal de ensino da cidade de Itapevi (SP), dentre os quais foram selecionadas sete diretoras, correspondente a 10% do total de diretores da rede, pelo critério da diversidade das escolas em que atuam em relação ao nível de ensino e número de alunos e de suas faixas etárias, formação, tempo de experiência e organização. Para a coleta de dados foi utilizado questionário a todos os diretores, para a caracterização e seleção da amostra. Foi realizada entrevista semiestruturada com as sete diretoras selecionadas. As questões buscavam identificar as dimensões da gestão escolar na prática das diretoras, os saberes provindos de sua formação, de sua prática e da necessidade de gerir a escola. A autora avaliou as legislações federal, estadual e municipal que abordam o cargo de diretor de escola. Nos resultados da pesquisa constatou que as diretoras de escola têm dificuldades de enfrentamento das dimensões da gestão escolar (pedagógico; gestão de resultados educacionais; gestão de gestão democrática e participativa; gestão administrativa; gestão de pessoas; clima e cultura escolar) que emergem no cotidiano, bem como há uma falta de clareza sobre o papel do diretor de escola. A pesquisadora concluiu que a formação dos diretores de escola tem importância na criação de um ambiente democrático, pois a teoria está vinculada à prática.

Pereira (2015) analisou um curso de especialização na modalidade à distância, oferecido entre os anos de 2010 e 2011 aos gestores da rede estadual de ensino de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi localizar os componentes subjetivos acionados na relação tecno-humana, uma vez que o ambiente mediador de aprendizagem à distância utilizado pela Escola de Gestores da SEE assemelha-se, em sua lógica e funcionamento, às universidades corporativas do meio empresarial. O referencial teórico, abrangendo os conceitos de subjetividade e subjetivação, preconizados por Michel Foucault, bem como os estudos das formas de poder no capitalismo atual foram utilizados para correlacionar os componentes subjetivos no programa de educação continuada dos gestores da SEE com as demandas econômicas da atualidade. Os resultados mostraram que as ferramentas tecnológicas do curso foram usadas de forma limitada e o curso oferecido manteve as referências das propostas dos cursos de formação continuada presencial e da educação escolar. A autora concluiu que o programa aproximou os diretores de escola dos ambientes virtuais e identificou que parte das

experiências subjetivas nas atividades do programa têm relação com o sistema econômico atual, como a ênfase na comunicação e o auto empreendimento de si.

Almeida (2005) objetivou construir uma análise comparativa dos programas de educação continuada dos especialistas em educação (diretores e assistentes de diretor de escola, coordenadores pedagógicos e supervisores) da RME no período compreendido entre 1989 e 1996 (no qual a cidade de São Paulo foi governada por partidos de diferentes concepções políticas: PT e PPB) e contribuir para a reflexão sobre a importância da formação de todos os profissionais da educação, e não somente os professores.

A autora buscou responder que concepções de profissionalidade estão embutidas nas propostas de formação oferecida aos especialistas em educação e como essas concepções estão representadas na formação de formadores, no referido período.

Utilizou a análise de conteúdo, baseada no trabalho de Franco (1981, 2003) que preconiza a palavra como objeto de estudo, como aspecto individual e atual da linguagem, procurando conhecer o que está por trás, desvelando-a. A análise de conteúdo foi realizada por meio de consultas aos documentos arquivados na Memória Técnica Documental (MTD), órgão que organiza os principais documentos da SME. A autora analisou fontes bibliográficas que apresentavam as propostas gerais, ou seja, os princípios norteadores das duas administrações no período de 1989 a 1993 e os documentos específicos que se referiam à formação dos especialistas na época, promovidos pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT)¹⁰.

Em uma primeira etapa, analisou os documentos em seu conteúdo manifesto e seu contexto histórico-social. Em segunda etapa estabeleceu comparações de dados obtidos nos discursos dos textos com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, indivíduo e sociedade. Nos documentos norteadores e nas propostas de formação, estabeleceu alguns fios condutores para classificar os textos como o conceito de profissionalidade e as concepções de professor: técnico, reflexivo, crítico-reflexivo ou intelectual crítico.

Almeida (2005) teve como foco os especialistas em educação e explica porque utilizou o referencial teórico referente à profissionalização de professores:

¹⁰ Diretoria de Orientação Técnica – Atual CEUFOR: Sistema de Formação de Educadores da RME SP.

Cabe destacarmos que não há produção específica que aborde a questão do especialista em relação ao seu processo de profissionalização e formação. Considerando que o especialista pertence a essa carreira, tendo como pressuposto já ter atuado na docência, adotamos o referencial teórico [...] específico para professores. (ALMEIDA, 2005, p. 34)

Em suas conclusões, a autora afirma que, como nos períodos analisados (1989 a 1992 e 1993 a 1996) a prefeitura de São Paulo, à qual a SME está subordinada, foi administrada por partidos políticos de diferentes concepções ideológicas, tais concepções apresentaram-se nos documentos norteadores e nas pautas de formação da SME.

No período de 1989-1992 a política educacional da SME procurou construir uma escola pública popular e emancipatória. Nesse contexto o profissional da educação era compreendido como autor e participante da história e cabia a ele tomar consciência da intencionalidade de suas ações. No período de 1993 a 1996, a administração municipal retomou a lógica tecnicista, sob a roupagem da modernidade. Houve adoção de moldes empresariais na política educacional, como a implementação do Programa Qualidade Total. Os documentos da SME produzidos nesse período delimitavam as funções dos profissionais do quadro do magistério e enfatizavam a necessidade de buscar a atualização constante. Os integrantes da equipe técnica foram valorizados pela SME, especialmente a figura do diretor, como responsáveis pelo sucesso da implementação dos programas da SME. Por isso esses profissionais participaram de diversas formações direcionadas à implementação dos programas. O teor da maioria das formações destinadas aos diretores de escola e demais especialistas era técnico e instrumental, e tinha objetivo de capacitá-los para

a aplicação de procedimentos necessários a um ensino de qualidade. Esse teor era ocultado por estratégias de tipo participativo que encobriam os níveis restritos dessa participação, mantendo-se dessa forma a separação entre quem planejava e quem executava. (ALMEIDA, 2005, p. 114).

A autora concluiu que no período de 1989 a 1992 as políticas educacionais e de formação continuada traziam a concepção de profissional intelectual crítico e no período de 1993 a 1996 a concepção vigente era a do profissional enquanto técnico, em um pano de fundo neoliberal.

A pesquisa de Mello (2008) buscou responder à questão: Quais as aprendizagens profissionais de diretoras de educação infantil vividas no início de carreira? Teve como objetivo geral buscar, nas concepções manifestas das diretoras de educação infantil de uma rede municipal situada no Estado de São Paulo, as aprendizagens ocorridas no início da carreira. Os participantes da pesquisa foram quatro diretoras iniciantes. Os dados foram coletados por meio de observação participante (com registros realizados no diário de campo) e entrevistas semiestruturadas. A autora pôde constatar que a parte burocrática, no início da carreira, ocupa boa parte do tempo das profissionais e torna-se um entrave para dedicação ao aspecto pedagógico do trabalho. A autora também constatou que a ausência de um plano institucional é um dificultador para as diretoras e que a organização do trabalho poderia ser um auxílio para as diretoras em início de carreira. Mello (2008) afirma que as aprendizagens profissionais das diretoras iniciantes se referem a contexto de gestão: liderança, trabalho em equipe, resolução de conflitos, tomada de decisão.

Em um estudo mais recente, também realizado em uma rede municipal, situada no interior do Estado de São Paulo, Mello (2015), teve como objetivo geral compreender como se configura o rol de afazeres próprios da prática cotidiana da gestão e os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de registros realizados em um diário, pelas seis diretoras de escola, participantes da pesquisa. Nas considerações finais do trabalho, a pesquisadora afirma que há similaridade entre os processos de aprendizagem da docência e da gestão; e que as diretoras atribuíram boa parte de seu aprendizado à prática, a partir das diversas demandas que surgiam no cotidiano.

Quadro 1 - Síntese dos objetivos e conclusões das pesquisas correlatas – (continua)

Referência	Objetivos	Conclusões
ROCHA 2015	Compreender o trabalho e a formação continuada dos gestores	Curso online de especialização foi considerado tecnicamente satisfatório, porém distante da realidade dos gestores.

Quadro 1 - Síntese dos objetivos e conclusões das pesquisas correlatas – (continuação)

Referência	Objetivos	Conclusões
TEIXEIRA 2011	Responder se a formação específica para diretores de escola (oferecida na modalidade especialização online) obteve êxito em seus objetivos	Os gestores, embora satisfeitos, buscavam por elementos não contemplados no curso, pois os trabalhos finais procuravam receitas práticas.
IGREJA 2008	Responder qual perfil desejado do gestor da escola pública e quais propostas da SEE SP para os gestores	O perfil de diretor que constava no edital do concurso não condiz com o perfil necessário na prática. Os gestores participantes do curso de extensão online apresentam uma visão dicotômica entre teoria e a prática cotidiana.
TEIXEIRA 2013	Compreender as artes do fazer cotidiano de um novo diretor com pouca ou nenhuma experiência em gestão	O cotidiano escolar é muito complexo e diferente em cada espaço. Há necessidade de estudar mais a transição entre ser professor e estar diretor.
SOUZA 2008	Analisar o Progestão e suas contribuições para a formação continuada dos gestores escolares e quais habilidades e competências são necessárias para o exercício da função de diretor de escola	O Progestão foi útil, pois no conteúdo do curso havia módulos que eram guias práticos e auxiliaram os diretores.
KLEBIS 2010	Identificar a concepção de gestão escolar	Há contradições nas propostas de formação, pois se apresentavam como democráticas, no entanto tinham um caráter prescritivo e normativo.
SALOMÃO 2011	Investigar os impactos dos programas de formação continuada oferecida aos gestores da rede estadual de ensino de São Paulo entre 2000 e 2006	As contribuições dos programas de formação continuada dizem respeito à reflexão acerca da gestão escolar e mudança de práticas.

Quadro 1 - Síntese dos objetivos e conclusões das pesquisas correlatas – (Continuação)

Referência	Objetivos	Conclusões
LIMA 2016	Analisar a formação A rede em rede – formação continuada na educação infantil e investigar a apropriação dos conceitos de gestão pedagógica e compartilhada, pelos gestores participantes da respectiva formação .	A continuação da ação formativa dever ser considerada, pois foi positiva.
SILVA 2015	Responder quais são os saberes necessários para a prática do diretor de escola	As diretoras de escola têm dificuldades de enfrentamento das dimensões da gestão escolar (pedagógico; gestão de resultados educacionais; gestão de gestão democrática e participativa; gestão administrativa; gestão de pessoas; clima e cultura escolar) que emergem no cotidiano, bem como há uma falta de clareza sobre o papel do diretor de escola.
PEREIRA 2015	Localizar os componentes subjetivos acionados na relação tecno-humana, uma vez que o ambiente mediador de aprendizagem à distância utilizado pela Escola de Gestores da SEE assemelha-se, em sua lógica e funcionamento, às universidades corporativas do meio empresarial.	O programa aproximou os diretores de escola dos ambientes virtuais e identificou que parte das experiências subjetivas nas atividades do programa têm relação com o sistema econômico atual, como a ênfase na comunicação e o auto empreendimento de si.
ALMEIDA 2005	Construir uma análise comparativa dos programas de educação continuada dos especialistas em educação de 1989 a 1996	As concepções das formações estavam alinhadas com a ideologia político-partidária de cada período.
MELLO 2008	Buscar as aprendizagens ocorridas no início de carreira das diretoras iniciantes	As aprendizagens profissionais das diretoras referem-se à liderança, trabalho em equipe, mediação de conflitos e tomada de decisão.

Quadro 1 - Síntese dos objetivos e conclusões das pesquisas correlatas – (conclusão)

Referência	Objetivos	Conclusões
MELLO 2015	Compreender como se configura o rol de afazeres próprios da prática cotidiana da gestão e os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional	Há similaridade entre a aprendizagem da docência e aprendizagem da gestão; boa parte do aprendizado vem da prática, a partir das demandas do cotidiano.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Com base nas pesquisas correlatas, é possível verificar que as ações de formação continuada dos diretores de escola estudadas não atenderam às suas necessidades em seu contexto de trabalho e, boa parte das formações oferecidas, foram à distância, com conteúdo pré-definido. Também foi possível constatar que há raros estudos acerca das especificidades do diretor iniciante, de seu desenvolvimento profissional, o que justifica a realização do presente trabalho.

2.2 O diretor de escola na RME SP

Para compreensão da figura do diretor de escola, objeto de estudo desse trabalho, é necessário considerar o contexto no qual esse profissional está inserido. Para isso, uma breve apresentação da história da RME SP e de seu funcionamento, bem como quais são as atribuições, instituídas pela legislação, do diretor de escola da RME SP.

No ano de 1935 foi criado o Serviço Municipal de Jogos e Recreio que, dentre outras atribuições, instalava e organizava os Parques Infantis (PI), que atendiam crianças, filhos de operários, com idade entre 3 a 12 anos, e que seria a origem da educação infantil paulistana. Portanto, na primeira metade do século XX a prefeitura de São Paulo atendia crianças em parques infantis sem, no entanto, uma organização educacional.

Paralelamente aos PI e para suprir a carência de vagas no ensino primário na capital, na década de 1940 dois convênios foram firmados entre a prefeitura e o Estado de São Paulo. Nesses convênios, a prefeitura cedeu prédios para

funcionamento de unidades educacionais e ao Estado coube a criação de classes e escolas, bem como a nomeação de professores (ISHII, 2015). Embora já houvesse atendimento educacional na cidade, o sistema municipal de ensino foi oficialmente instituído no ano de 1956, como consequência dos cenários político, social e econômico, dentre os quais destacam-se as pressões dos movimentos sociais e o crescimento demográfico e econômico da cidade de São Paulo cuja população carecia de vagas no ensino primário. As disputas políticas e de poder entre os governantes da época, bem como o interesse nas verbas repassadas pela União aos estados e municípios (ROMERO, 2015) também influenciaram a instituição da RME SP.

Os embates entre os governantes eram tão visíveis que extrapolavam os discursos políticos e apareciam nos textos legais, como é possível observar neste decreto que oficializou o sistema municipal de ensino:

considerando que o Governo do Estado não tem podido atender, como seria de desejar, às necessidades de escolas primárias, para a população em idade escolar do Município da Capital e considerando que o atendimento, da parte do Governo do Estado, se tem limitado a três horas diárias de aula – tempo que transforma a escola, “num simulacro de escola, com que nós procuramos enganar a nós mesmos e satisfazer à nossa vaidade estatística” (SÃO PAULO, 1956)

A RME SP se expandiu rapidamente e, mesmo de forma desordenada inicialmente, foi se organizando e adquirindo características próprias, diferentes da rede estadual. Ao final da década de 1950 já contabilizava mais de 50 mil matrículas (ISHII, 2015). A RME foi acompanhando o crescimento da cidade e, em 2018, conta com 1077240 alunos, 58985 docentes, 1439 diretores de escola, 1898 coordenadores pedagógicos, 1882 assistentes de diretor, 332 supervisores escolares, 3709 unidades educacionais administradas diretamente pela SME SP e 377 creches indiretas e 1471 convênios que atendem à demanda da educação infantil em creches particulares (SINESP, 2018). O quadro que segue não tem a pretensão de exibir e analisar todos os acontecimentos relevantes da história da RME SP, mas objetiva pontuar alguns marcos educacionais durante seu desenvolvimento e auxiliar na compreensão do atual contexto no qual esse trabalho de desenvolve.

Quadro 2 - Marcos educacionais da RME SP – (continua)

Ano	Prefeito	Partido	Secretário de Educação	Marcos
1983 a 1985	Mário Covas	PMDB	Guiomar Namo de Mello	1985 – Reestruturação da carreira do Magistério Público Municipal – Criação do Plano de Carreira – evolução funcional
1986 a 1988	Jânio Quadros	PTB	Paulo Zingg	1988 - Criação do Conselho Municipal de Educação (CME)
1989 a 1992	Luiza Erundina	PT	Paulo Freire – Mario Sérgio Cortella	1992 – Aprovação da Lei 11.229/92 – Estatuto do Magistério Público Municipal 1992 – Criação de Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
1993 a 1996	Paulo Maluf	PDS – PPR - PPB	Sólon Borges dos Reis	1993 – Programa de Ensino Pré-Profissionalizante
1997 a 2000	Celso Pitta	PPB	Hebe Tolosa – João Gualberto de Meneses	1998 – Instituição das Oficinas Pedagógicas
2001 a 2004	Marta Suplicy	PT	Maria Aparecida Perez	2001 – Transferência da administração dos CEIs da Secretaria da Assistência Social (SAS) para SME. 2003 – Criação dos CEUs e CIEJAs
2005 a 2006	José Serra	PSDB	José Aristodemos Pinotti	2005 – Instituição do Prêmio Professor Emérito de São Paulo

Quadro 2 - Marcos educacionais da RME SP – (conclusão)

Ano	Prefeito	Partido	Secretário de Educação	Marcos
2009 a 2012	Gilberto Kassab	DEM PSB	Alexandre Alves Schneider	2009 – Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos 2010 – Transformação dos cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil em Professor de Educação Infantil 2011 – Realização de concurso de acesso para o cargo de Coordenador Pedagógico
2013 a 2016	Fernando Haddad	PT	Cesar Callegari – Gabriel Chalita	2013 – Instituição do Programa Mais Educação São Paulo 2014 – Implantação da assistência psicopedagógica na RME SP Implantação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) nas DREs Instituição do Sistema de Gestão Pedagógica – SGP 2016 – Homologação do concurso de acesso para diretores e supervisores escolares
2017 a 2018 2018	João Doria Bruno Covas	PSDB	Alexandre Alves Schneider	2017 – Portaria 7.663/2017 que diminui a quantidade do módulo docente nas escolas. 2017 – Instituição dos Grupos de Trabalho para elaboração do Currículo da Cidade, alinhado à Base Nacional Comum Curricular 2018 – Greve dos funcionários públicos municipais contra a Reforma da Previdência (PL 621) que durou vinte dias

Fonte: Portal da Prefeitura de São Paulo. Quadro elaborado pela autora

O crescimento da demanda por vagas é constante, no entanto, o número de profissionais não acompanha esse crescimento, pois há muitas escolas com falta de professores e de gestores (SINESP, 2018). Nesse cenário, há que se considerar que, em 2017 entrou em vigor a Portaria 7.663/2017 que diminuiu a quantidade de professores nas escolas da RME SP.

Os diretores e coordenadores da rede municipal atuam somente nas unidades diretas, pois as indiretas e conveniadas têm funcionamento específico e seus funcionários são contratados pelas entidades mantenedoras conveniadas. Os supervisores escolares atuam no âmbito da DRE e atendem todo o sistema municipal de educação, incluindo as unidades da rede direta, indireta, conveniada e a rede particular. Portanto, o lugar de atuação do coordenador pedagógico e do diretor de escola é a escola, enquanto o supervisor escolar tem sob sua responsabilidade várias escolas de sua região e mais outras funções administrativas.

Além do diretor e do CP, a equipe gestora da escola conta também com o assistente de direção (AD), profissional responsável por auxiliar diretamente o diretor de escola e por substituí-lo em suas ausências. O cargo de AD não é de provimento via concurso público, mas por indicação do diretor de escola, que pode escolher um professor que tenha ao menos três anos de experiência no magistério e formação em pedagogia ou pós-graduação em educação.

O magistério do ensino público municipal de São Paulo é constituído pela classe dos docentes e gestores. A classe dos docentes compreende os cargos de professor de educação infantil (docência para crianças de 0 a 3 anos), professores de educação infantil e ensino fundamental I (docência para crianças de 4 e 5 anos e no ensino fundamental I) e professor de ensino fundamental II e médio.

A classe dos gestores é formada pelos cargos de coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar (SÃO PAULO, 2007). Todos os cargos são de provimento efetivo, por meio de concurso de provas e títulos. Para a classe dos gestores, o concurso é de acesso e somente quem é servidor público efetivo da rede pode se tornar um gestor. Para os cargos de coordenador pedagógico e diretor de escola são necessários ao menos 3 anos de experiências em funções do magistério e para o cargo de supervisor escolar são necessários no mínimo 6 anos, dos quais 3 necessariamente exercidos em cargos de gestão.

A classe dos gestores é composta por servidores efetivos, porém nos casos de vacância de cargos entre chamadas de concurso, ou quando não há concurso vigente, ou ainda quando há necessidade de substituição temporária dos profissionais efetivos (por licenças médicas ou afastamentos dos profissionais titulares por diversos motivos) é possível que outros profissionais da rede, integrantes do quadro do magistério público municipal, exerçam a função

transitoriamente, mediante eleição pelo Conselho de Escola (para os cargos de coordenador e diretor) ou mediante inscrição na Diretoria Regional de Educação, (para o cargo de supervisor escolar), desde que o candidato possua os requisitos mínimos exigidos por lei para o exercício das funções. Após esses procedimentos, o Secretário Municipal de Educação designa o profissional para exercício transitório do cargo de gestor, em ato publicado em Diário Oficial.

Dessa forma a rede tem uma dinâmica que a faz ter continuamente gestores iniciantes, seja por concurso ou por designações. Em dezembro de 2016 foram nomeados 320 diretores de escola e 85 supervisores (Diário Oficial de 24/12/2016 p. 46) aprovados no concurso de acesso para a classe dos gestores, homologado em 2016¹¹, que iniciaram exercício em janeiro de 2017.

Diante do número de gestores e, em especial, diretores que estão assumindo seus cargos efetivos na rede, faz-se necessário conhecer quais são as atribuições que a RME SP delega a esses profissionais, pois a legislação molda a gestão do diretor na escola.

A gestão das escolas na RME SP é realizada pelo diretor de escola, assistente de direção, coordenador pedagógico e pelo Conselho de Escola, sob os princípios da gestão democrática.

A gestão democrática vem sendo defendida na legislação e em programas e políticas educacionais. A Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB) determina que o ensino público terá como princípio a gestão democrática e que os sistemas de ensino devem definir normas de gestão democrática que assegurem a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade nos conselhos escolares, conforme os Artigos 3º e 14º abaixo:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

¹¹ O referido concurso teve seu prazo de validade prorrogado até 2020 (conforme DOC de 25/01/2018, p. 45), por esse motivo mais profissionais podem ser convocados.

A legislação municipal em vigor na cidade de São Paulo no ano de 2017 em consonância à LDB, estabelece que a gestão das unidades educacionais deve ser exercida de forma democrática, com a participação das equipes gestora, docente, do quadro de apoio, dos educandos e de seus familiares.

O Programa Mais Educação São Paulo, (instituído em 2013, sob a gestão do governo de Fernando Haddad) reestruturou a política educacional da RME SP, promovendo uma série de mudanças na organização educacional e estabelecendo como uma de suas oito finalidades principais a gestão democrática e participativa. O referido programa estabeleceu ainda que a gestão, juntamente com a infraestrutura, currículo, avaliação, formação do educador são eixos a partir dos quais será efetivada a melhoria da qualidade social da educação (SÃO PAULO, 2013a). Dessa forma, ao situar a gestão como um de seus eixos estruturantes, a política educacional da SME SP coloca em destaque a gestão que, por sua vez, tem na figura do diretor de escola, CP e supervisor os profissionais responsáveis.

Além de estar presente no Programa Mais Educação, o princípio de gestão democrática aparece também em outras normativas da SME, como a Lei Municipal 16271/2015 que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME), que abrange treze metas que devem ser cumpridas no prazo de sua vigência (2015 a 2025). O fortalecimento da gestão democrática da educação é uma das metas.

Destaca-se, a seguir, a meta referente à gestão democrática presente na Lei 16271/15 e quais as estratégias a serem executadas para seu alcance:

META 12. Assegurar condições, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, prevendo recursos financeiros e apoio técnico e aprimorar mecanismos efetivos de controle social e acompanhamento das políticas educacionais no Município de São Paulo. [...]

12.7. Estimular, em todas as escolas de Educação Básica, a escuta das crianças, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os Conselhos Escolares, por meio das respectivas representações.

12.8. Fortalecer os Conselhos Escolares como instrumentos de participação e fiscalização na gestão da escola, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se sua autonomia e seu caráter deliberativo.

12.9. Garantir a realização de reuniões de pais e do Conselho de Escola em horários favoráveis à participação de todos, em especial dos familiares das crianças.

12.10. Garantir no sistema municipal de ensino a participação e a consulta de profissionais da educação, educandos e seus familiares na formulação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimento escolar.

12.11. Fortalecer a gestão democrática das unidades educacionais em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. (SÃO PAULO, 2015)

Dessa forma, é possível verificar que a gestão democrática, presente na legislação municipal e nos documentos normatizadores do funcionamento da escola, é um princípio da SME que preconiza e incentiva a participação de toda a comunidade na gestão da escola.

Com isso existem práticas participativas na escola que se pautam no princípio de gestão democrática como os Conselhos de Escola e as Associações de Pais e Mestres, duas instâncias formadas por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (professores, gestores, alunos, funcionários, famílias) que têm a incumbência de tomar determinadas decisões acerca da escola, assim como fiscalizar e gerir as verbas.

Embora essas instâncias tenham normas de funcionamento estabelecidas, elas estão, pela sua própria natureza, ligadas à escola, fazem parte da escola, não são, portanto, entidades autônomas e anexas. E, por isso, de forma paradoxal, embora os Conselhos existam de forma coletiva e participativa, compete ao diretor a responsabilidade de orientar e acompanhar seu funcionamento. No entanto, o diretor deve fazê-lo de forma que respeite a autonomia do CE e siga a legislação, para que não tome decisões de forma autoritária, desrespeitando as deliberações do CE.

Dessa forma, mesmo com a comunidade participando da gestão escolar, compete ao diretor de escola coordenar o trabalho. A respeito do papel do diretor na efetivação de uma gestão democrática, Libâneo (2013) afirma:

Mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica. (LIBÂNEO, 2013, p. 90).

Ainda acerca do papel do diretor, Libâneo defende que não há fragmentação entre o administrativo e o pedagógico, mas sim, o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola. Porém, afirma o autor, o que acontece em geral, na prática, é o diretor assumir a gestão geral da escola e as tarefas administrativas, enquanto as pedagógicas são delegadas ao coordenador pedagógico.

A gestão democrática da educação prevê a participação de todos em decisões pertinentes ao funcionamento da escola, porém o diretor de escola tem responsabilidades específicas que lhe são legalmente atribuídas.

No âmbito da prefeitura de São Paulo, o Decreto 54.453/2013, que estabeleceu as atribuições dos profissionais que atuam nas unidades educacionais da RME, determina que a função de diretor de escola é a de gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola. No artigo 5º. do Anexo Único do referido decreto (SÃO PAULO, 2013b) fica definido que são competências do diretor: o cumprimento da legislação e da política educacional da SME, implementação e acompanhamento de programas educacionais de outras esferas de governo; garantia do acesso e permanência do aluno na escola; garantia de adoção de medidas disciplinares previstas nas normas de convívio; aplicação de sanções a alunos e penalidades a funcionários, quando for o caso; conferência de diplomas, certificados. Ao diretor compete ainda: assinar documentos escolares; coordenar o espaço físico da escola; dar início de exercício aos servidores; controlar frequência de servidores, folha de frequência e pagamento; gerenciar os serviços de empresas terceirizadas; apurar irregularidades; encaminhar prestação de contas.

No artigo quarto do Anexo Único do Decreto é reforçado o papel do diretor como o responsável por garantir a organização e recursos necessários para o processo de ensino e aprendizagem, como segue:

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2013b).

Embora no Decreto constem as atribuições do diretor de escola, nem todas estão ali explicitadas, pois diversas responsabilidades são estabelecidas pelos demais decretos, normas, portarias, resoluções, pareceres que versam sobre educação e que são publicadas continuamente. Ao determinar as competências do diretor de escola, o Decreto deixa claro que existem outras competências que devem ser cumpridas pelo diretor, além das que estão expressamente estabelecidas:

Art. 5º. São competências do Diretor de Escola, **além de outras que lhe forem cometidas**, respeitada a legislação pertinente:

- I - assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- II – submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;
- III – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;
- IV - garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional;
- V – garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;
- VI - aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;
- VII – assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional;
- VIII – conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;
- IX – coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere:
 - a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;
 - b) aos turnos de funcionamento;
 - c) à distribuição de classes por turno;
- X – encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;
- XI – dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;
- XII - controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;
- XIII – organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;
- XIV – gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;
- XV – apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando

informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário;
 XVI – aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias;
 XVII - encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros
 (SÃO PAULO, 2013b. Grifo nosso).

O texto legal da SME acerca das atribuições do diretor de escola é conciso, porém, na prática, esse profissional realiza inúmeras tarefas, além das que estão explicitamente estabelecidas. Dessa forma, a legislação determina quais são as atribuições do diretor, porém a direção de escola requer outras habilidades que não estão explícitas no texto legal para que o funcionamento da escola se efetive. A esse respeito Libâneo afirma que:

A direção [...] é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. (LIBÂNEO, 2013, p. 177).

Considerando que frequentemente são promulgadas legislações que devem ser cumpridas pelo diretor de escola da RME, este profissional tem seu cotidiano permeado por deveres que lhe são atribuídos constantemente e os quais deve cumprir, caso contrário pode sofrer penalidades. Além disso, é responsabilidade do diretor conhecer, cumprir e fazer cumprir toda a legislação vigente e dar ciência aos servidores em exercício em sua unidade educacional. É o que estabelece, por exemplo, a portaria de organização escolar em seu artigo 36: “O diretor de escola [...] deverá dar ciência expressa do contido na presente Portaria a todos os integrantes da respectiva Unidade Educacional.” (SÃO PAULO, 2016).

Acerca das atribuições do diretor, Libâneo (2013) afirma que são atribuições do diretor de escola: supervisionar e responder por todas as atividades da escola, incluindo as atividades com os pais e demais membros da comunidade da sociedade civil; garantir condições de um ambiente de trabalho bem como as condições materiais para que a escola alcance seus objetivos. O diretor é responsável pelo patrimônio da escola; por organizar e coordenar o planejamento da escola e o projeto político pedagógico, bem como sua execução e avaliação; garantir que as normas da escola sejam cumpridas, bem como apurar

irregularidades; conferir e assinar os documentos escolares; favorecer a atuação dos profissionais da escola e supervisionar a organização financeira da escola.

O autor acrescenta ainda que são tarefas da direção dirigir o trabalho e o clima de trabalho, bem como articular as relações interpessoais na escola. Ressalta que a direção e a coordenação dependem de autoridade (exercício do poder delegado a alguém), reponsabilidade, decisão (selecionar, dentre as opções, a medida mais adequada a ser tomada), disciplina (alinhar a conduta individual às normas da vida social e escolar, assumidas coletivamente) e iniciativa (está relacionada à capacidade de encontrar soluções a problemas (LIBÂNEO, 2013).

O autor reforça que as funções do diretor e do coordenador pedagógico são interativas e o trabalho por eles desenvolvido “está a serviço das pessoas e da organização, requerendo [...] uma formação específica para buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática [...]”. (LIBÂNEO, 2013, p. 178).

Assim, é possível perceber que, mesmo que a atuação do diretor de escola na RME SP tenha uma legislação que se faz presente em seu cotidiano disciplinando sua atuação, também é preciso reforçar que o fazer do diretor de escola está para além da legislação. Para que o diretor de escola possa realizar as tarefas próprias de sua função, são necessários conhecimentos, habilidades e competências que deverão ser adquiridas em seu processo de desenvolvimento profissional.

2.3 Diretor de escola iniciante: o período de inserção e desenvolvimento profissional

Para o estudo das necessidades formativas do diretor de escola iniciante faz-se necessário definir os termos “iniciante” e “necessidades formativas”, bem como abordar a relação existente entre desenvolvimento profissional, necessidades formativas e formação continuada.

Marcelo (2010) faz uma distinção entre o que chamou de professor experto (profissional que tem ao menos cinco anos de experiência, destreza e conhecimento de seu fazer) e o professor iniciante. O autor afirma que o experto

consegue identificar características de problemas e situações que não são perceptíveis ao iniciante, enquanto os iniciantes “querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os ‘como’ e menos com os porquês e os quando”. (MARCELO, 2010, p. 28).

Fazendo-se uma analogia com os professores iniciantes, pode-se tentar investigar se os diretores iniciantes têm a mesma preocupação em situações mais imediatas e concretas.

Nesse sentido, podemos citar o trabalho de Mello e Mizukami (2012) que, ao sistematizar as aprendizagens de diretoras iniciantes de escolas de educação infantil, constataram que a parte burocrática apareceu como a aprendizagem mais evidente e atribuíram isso ao fato de que esta aprendizagem está diretamente relacionada à utilização de conhecimentos específicos em situações específicas como, por exemplo, elaborar documentos. A respeito do papel do diretor de escola, as autoras concluíram que “Muitas vezes, esse papel não foi fácil de ser exercido, a maturidade exigida pelo cargo, por vezes, teve que ser construída em um curto espaço de tempo e, nesse processo, conflitos pessoais foram travados.” (MELLO, MIZUKAMI, 2012, p. 288).

Da mesma maneira, em seu trabalho sobre os saberes e prática do diretor de escola, Silva (2015) pontuou que as dificuldades que as diretoras encontraram ao assumir o cargo estavam relacionadas ao exercício da gestão democrática e participativa; às relações interpessoais, problemas de afeto e gestão de pessoas; e problemas para mediar problemas advindos da secretaria de educação perante a comunidade. A autora esclareceu que a maior dificuldade enfrentada pelas diretoras entrevistadas tinha relação com a falta de experiência no cargo, com a falta de orientação e com a falta de formação continuada oferecida pela secretaria de educação da cidade (localizada no interior de São Paulo). A autora também mencionou os saberes apontados como necessários à gestão:

Identificamos na fala das gestoras os saberes vistos como imprescindíveis: gestão de pessoas, gestão de relacionamentos interpessoais, preparação para o exercício do diálogo, da autonomia, de uma gestão democrática e participativa, conhecimento da legislação, preparação para gerir conflitos e dificuldades, respeito, amor, ser verdadeiro líder; capacidade de

intermediar, orientar, mediar, saber fazer, participar, estar na retaguarda [...] (SILVA, 2015, p. 165)

Silva (2015) acrescentou que dirigir uma escola pública municipal é uma tarefa complexa e desenvolver os saberes necessários para o exercício do cargo de diretor de escola é desafiador.

Para Marcelo (2010), a inserção profissional no ensino é o período correspondente aos primeiros anos da docência. Embora o autor se refira aos docentes e não especificamente aos gestores, neste trabalho é utilizado o referido conceito de inserção profissional, pois o diretor de escola, tal como o professor, é um profissional da educação e tem na experiência docente um dos requisitos para ser diretor, exigido pela LDB:

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:

[...]

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006). (BRASIL, 1996)

Marcelo (2010) afirma que a inserção profissional é um período marcado por tensões e intensas aprendizagens, em um contexto geralmente desconhecido, no qual os iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter equilíbrio pessoal. Para o autor a inserção profissional é um período diferenciado no desenvolvimento profissional :

[...] definimos a inserção como a transição do professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo. A inserção pode ser mais bem entendida como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos professores (VONK, 1996, p. 115 apud MARCELO, 2010, p. 28).

Portanto, e de maneira análoga, a inserção profissional dos diretores, que corresponde aos primeiros anos da gestão da escola, e faz parte do contínuo desenvolvimento profissional, pode revelar as mesmas tensões de um professor iniciante.

No presente estudo será considerado iniciante o profissional que tenha até três anos de experiência como diretor de escola efetivo na RME SP. É fato que alguns profissionais podem ter exercido cargos de gestão em outras redes de ensino (pública ou particular) ou mesmo na RME SP (como CP, AD ou diretor designado). No entanto, ao tomar posse como diretor de escola efetivo na RME SP, o profissional ingressa em um novo contexto de trabalho com características específicas que o cargo impõe. Mesmo que o profissional tenha exercido o cargo enquanto diretor de escola designado na RME SP há uma diferença no que tange à certeza no tempo de permanência no cargo: o designado é transitório e o efetivo, permanente. De tal modo que o diretor designado é um professor ou coordenador que está, temporariamente, exercendo a função de diretor, enquanto o diretor efetivo é o profissional que, ao realizar um concurso público de acesso de provas e títulos ascende no plano de carreira e torna-se diretor.

Além do critério tempo (três primeiros anos) está sendo considerado o contexto de trabalho, pois o magistério público municipal tem uma organização na qual os cargos dos docentes e dos gestores fazem parte da carreira do magistério público municipal (SÃO PAULO, 2007) e somente pode ser diretor na RME SP quem já detiver os cargos de professor ou CP.

É no início da carreira, entre os primeiros três a cinco anos, segundo Tardif (2014), que há a estruturação do saber experiencial, ou seja, a construção de um saber ligado à experiência do trabalho. Para o autor, o início da carreira representa uma fase crítica, na qual há o ajuste a ser realizado entre as experiências anteriores e a nova realidade do trabalho. Nesse sentido, pode-se considerar que o diretor iniciante que está deixando o cargo de professor (ou de coordenador pedagógico) está adentrando em uma nova realidade profissional, pois as atribuições de diretor diferem das de professor ou coordenador. Mesmo possuindo uma bagagem e experiência na atuação como docente ou coordenador, o diretor iniciante tem agora novos desafios, novas responsabilidades e um novo papel a desempenhar na escola. Isso requer a reestruturação do saber anteriormente construído em suas experiências.

Huberman (2000) afirma que o desenvolvimento da carreira é um processo contínuo, com progressões e regressos. Para o autor, o ciclo de vida profissional é composto por fases, sendo que a entrada na carreira é uma fase que ocorre nos três primeiros anos e é marcada pelos estágios de sobrevivência e descoberta. O estágio de sobrevivência refere-se ao que o autor chamou de “choque com o real”, é o primeiro contato com a complexidade da realidade profissional, o confronto entre o ideal e o real e as dificuldades inerentes ao cargo. O aspecto da “descoberta” está relacionado com o entusiasmo inicial, “a exaltação de estar [...] em situação de responsabilidade.” Sobre a coexistência desses dois aspectos, o autor afirma que “[...] os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Cabe verificar como o diretor enfrenta os primeiros anos do ciclo profissional, relacionando com o que diz Huberman.

Os estudos sobre a inserção profissional do professor iniciante são raros (ANDRÉ, 2012), assim como as pesquisas sobre o gestor iniciante. A escassez de estudos sobre o gestor iniciante não é exclusiva da área educacional. Teixeira (2013) afirmou que, mesmo no campo da administração de empresas, há muitos estudos a respeito do gestor, porém há carência de investigações que abordem a questão do profissional quando assume pela primeira vez um cargo de gestão.

2.4 Formação continuada e desenvolvimento profissional

Segundo Marcelo (1999) o termo “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que rompe com a tradicional separação existente entre formação inicial e formação contínua. Relacionando formação e desenvolvimento profissional, Marcelo (1999) afirma que a formação de professores é um processo permanente, contínuo e integrante do desenvolvimento profissional, pois o aprender a ensinar (aprender a própria profissão) se prolonga por toda a carreira docente. Para o autor a formação de professores é uma área de investigação e conhecimento pela qual os professores se desenvolvem profissionalmente. A formação, processo sistemático e organizado, pode ocorrer individualmente ou em

equipe. Marcelo (1999) afirma que a formação de professores realizada em grupo, centrada em seus interesses e necessidades e articulada com o desenvolvimento organizacional da escola tem maior potencialidade de mudança. Embora seus estudos tenham como foco o desenvolvimento profissional do professor, o autor, citando Dillon-Peterson (1981), considera o contexto de trabalho e os demais educadores da escola, e afirma:

Poder-se-á entender que a atividade de desenvolvimento profissional não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio, etc. Deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham (Dillon-Peterson, 1981, apud MARCELO, 1999, p. 137)

Dessa forma, a formação continuada do educador, desenvolvimento profissional e inserção profissional e contexto real de trabalho são conceitos que estão relacionados entre si.

Para o estudo da inserção profissional do diretor de escola é necessário considerar que sua atuação ocorre na escola e está inserida no atual cenário sociopolítico. Na contemporaneidade as mudanças tecnológicas, sociais e econômicas ocorrem em velocidade cada vez maior. A escola, que atende os alunos dessa sociedade em constante transformação, tem exigido a formação continuada de seus profissionais.

André e Passos (2016) afirmam que a partir de 1990 com a universalização do ensino fundamental e a consequente diversidade sociocultural dos alunos, bem como as mudanças da sociedade e o desenvolvimento dos meios de comunicação, a escola passou a indagar-se sobre como atender a essa nova configuração. As autoras afirmam que “[...] ficou evidente que se deveriam rever as formas de conceber o ensino, a aprendizagem e as relações escolares.” (ANDRÉ; PASSOS, 2016, p.11). E que os processos de formação continuada passaram a ser revistos, buscando aprendizagens coletivas:

Não é mais possível esperar que cada um, individualmente, encontre respostas para tantas e tão complexas questões que se fazem presentes na prática diária dos estabelecimentos de ensino. É preciso construir um olhar plural, constituir comunidades de

aprendizagem que compartilhem saberes, concepções, explicações, que desenhem em conjunto medidas para enfrentar os desafios e para seguir adiante. (ANDRÉ; PASSOS, 2016, p. 12).

As autoras, citando Canário (1998), esclarecem que a maneira de conceber o professor como um analista simbólico, exige romper com as práticas formativas baseadas em modelos escolarizados e repensar os modelos formativos em uma perspectiva que contemple, articuladamente, as dimensões “pessoal, organizacional e profissional do professor, o que remete à formação centrada na escola e ao trabalho colaborativo”. (ANDRÉ, PASSOS, 2016, p.14).

Ao discorrer a respeito da formação de professores na atualidade, Imbernón (2010) explica que as transformações sociais, bem como as mudanças nos modelos de produção e distribuição, de pensamento, de configuração de família, nos meios de comunicação, e o emergente respeito à diversidade influenciaram a formação docente. A formação já não é tida como mera transmissão de conhecimentos e, outros aspectos, como o trabalho em equipe, passam a ser considerados. A formação dos profissionais da educação tem sido orientada não somente para acompanhar as demandas da sociedade atual, mas para formar profissionais que formem os alunos com possibilidade de inserção nessa sociedade.

Uma característica marcante dos processos de formação continuada de professores é a crescente consideração do contexto de trabalho. Imbernón argumenta que qualquer reforma educacional que tome os professores como peça-chave deverá considerar que eles “exercem sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos.” (IMBERNÓN, 2010, p. 30).

A respeito do contexto de trabalho, é preciso ressaltar que as escolas da RME SP seguem diretrizes gerais estabelecidas pela prefeitura da cidade de São Paulo e, no entanto, cada unidade escolar tem características próprias. Libâneo afirma que as escolas “têm traços culturais próprios a partir dos significados pessoais, valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela trabalham e convivem.” (LIBÂNEO, 2013, p. 191). Assim, as ações de formação continuada devem considerar, além da conjuntura, as especificidades de cada escola e dos sujeitos que nelas atuam.

Para tanto, é preciso considerar que, como os professores, os diretores também têm sua atuação nas mesmas escolas concretas e necessitam de formação articulada com sua realidade para melhor desempenharem suas funções.

Sobre a importância da formação continuada, Libâneo (2013) escreve que a formação continuada é essencial para os educadores, pois eles exercem uma profissão que lida com formação humana, com a internalização de saberes em um contexto de grandes mudanças sociais e atendem a diversidade.

Para dar conta das demandas da sociedade atual, a formação tem que considerar a realidade na qual está inserida, pois cada escola tem um contexto resultante de sua história, de seu território, de seu clima e cultura escolar, de suas necessidades e projeto político pedagógico.

Dessa forma, a formação continuada dos educadores deve ter seu foco centrado nas reais necessidades da escola, de seus profissionais, de seus alunos.

Libâneo (2013), ao discorrer sobre o contexto no qual os profissionais da educação exercem sua profissão, argumenta que a formação continuada pode possibilitar que os professores tenham consciência das dificuldades, compreendam-nas e, mediante ações coletivas, encontrem meios de enfrentá-las. Esclarece que não basta apenas conhecer as dificuldades, mas refletir sobre elas, buscar soluções, de forma coletiva. De tal forma a formação continuada poderá favorecer a reflexão e a mudança de práticas dos docentes. De tal modo, no contexto da escola, não somente os professores podem refletir acerca das dificuldades, mas também toda a comunidade escolar, na qual está inserido o diretor.

Assim a formação continuada, quando ocorre de forma contextualizada, centrada na realidade da escola, pode promover a reflexão crítica dos educadores e a resolução de problemas de forma coletiva.

2.5 O conceito de necessidades formativas

Para definição do conceito de necessidades formativas, antes é necessário reconhecer a polissemia do termo necessidade. A esse respeito, Lima (2015), citando Roegiers, Wouters e Gérard (1992), afirma que necessidade é a distância entre uma situação real e uma ideal e que o termo carrega uma conotação objetiva

e uma subjetiva. Di Giorgi et al. (2011), ao discorrerem acerca do conceito de necessidade apontam para a diversidade de definições e ambiguidades do termo.

Um dos objetivos desse trabalho é investigar as necessidades formativas dos diretores iniciantes e, por isso, faz-se necessário explicitar qual concepção de necessidade formativa é adotada, pois, segundo Príncipe (2010):

podemos entender que necessidade é uma palavra sujeita a interpretações, podendo ter uma conotação objetiva, representando algo que é imprescindível ou inevitável ou uma conotação subjetiva, sendo qualquer coisa que tem existência no sujeito que a sente. (PRÍNCEPE, 2010, p. 62)

A autora afirma não ser possível analisar a palavra necessidade sem considerar que ela é um produto histórico e cultural, está inserida em um contexto e está vinculada aos valores psicológicos, ideológicos, sociais, políticos e históricos dos sujeitos e grupos.

Príncipe (2010) ressalta que não se deve fazer o uso da palavra necessidade simplesmente ligando-a ao que faz falta ou ainda que somente a necessidade irá indicar qual caminho de formação a ser seguido. Dessa forma, neste trabalho será adotada a concepção de necessidade descrita por Príncipe:

Utilizaremos a palavra “necessidade” para designar o que é percebido pelos sujeitos investigados como fazendo falta, retirando daí qualquer sentido determinista ou utilitarista, porém enfatizando a percepção individual e contextualizada dos educadores sobre seu trabalho, incluindo seus desejos e expectativas com relação a formação pedagógica. (PRÍNCEPE, 2010, p. 64)

Di Giorgi et al. (2011) afirmam que as necessidades podem ser conscientes ou inconscientes e, mesmo quando conscientes, nem sempre os indivíduos a percebem de maneira precisa e, apoiando-se em Rodrigues, afirma que o processo de diagnosticar necessidades é

uma atividade de elucidação de saberes, saberes-fazer e valores que o sujeito já possui ou deverá vir a possuir, em uma lógica de apropriação conscientizadora, ou seja, de fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido. (DI GIORGI et al., 2011, p. 43-44)

Contextualizando e defendendo a importância da análise das necessidades formativas nos processos de formação continuada, Di Giorgi et al. (2011) destacam algumas expectativas acerca do tema: a análise das necessidades formativas resulta em maior envolvimento do educador em sua formação; a análise das necessidades formativas podem contribuir para que a formação seja mais adequada à singularidade do contexto de trabalho do professor; há uma expectativa de que a análise das necessidades formativas tenha maior impacto da formação no desenvolvimento profissional docente (Di Giorgi et al. et al., 2011, p. 39).

Portanto, a importância da análise das necessidades formativas pode ser justificada nas palavras de Príncipepe:

[...] uma análise das necessidades é fundamental para identificar os desafios enfrentados no trabalho; os aspectos que precisam ser melhorados e as ações que devem ser planejadas para a superação dessas necessidades. Essa prática é um recurso importante para o desenvolvimento das ações formativas, podendo produzir um conhecimento útil para a tomada de decisões: na concepção, implementação, avaliação e regulação de qualquer ação de formação. (PRÍNCEPE, 2010, p. 60)

Di Giorgi et al. (2011) afirmam que a análise das necessidades formativas implica romper com paradigmas tradicionais de formação, nos quais o professor não participa da elaboração das propostas de formação, sendo um mero executor de programas que não têm relação com sua realidade profissional. Considerar, portanto, a análise das necessidades formativas nos processos de formação continuada implica conceber o professor como sujeito ativo de sua formação. Por isso, analisar as necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes pode indicar possíveis caminhos para uma proposta de formação continuada, elaborada a partir do contexto de trabalho dos profissionais e alinhada com a realidade da escola na qual estão inseridos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, fundamentando-se na perspectiva de André (2005, p. 47) que concebe o conhecimento como um processo de construção social, em que os sujeitos constroem a sua visão da realidade nas interações vividas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, daí a importância de conhecer os significados por eles atribuídos às suas experiências cotidianas.

3.1 Procedimentos de coleta de dados

Com o objetivo geral de investigar as necessidades formativas dos diretores iniciantes de escola da RME SP e os desafios na gestão da escola, foi utilizada a entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados. Para May, as entrevistas geram “compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas.” (MAY, 2004, p. 145). Dessa forma, a entrevista colabora para obtenção de informações acerca de quais são as necessidades formativas do diretor de escola no início de sua carreira, bem como quais são os maiores desafios por ele enfrentados, em sua prática profissional.

Acerca da utilização de entrevista semiestruturada em pesquisas educacionais, Ludke e André (1986) afirmam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE, ANDRÉ. 1986, p. 34)

A entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador a captação imediata da informação desejada, com qualquer tipo de informante e sobre variados tópicos. Permite ainda fazer correções, solicitar e dar esclarecimentos no diálogo que se estabelece entre entrevistador e entrevistado (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

Portanto, é um procedimento adequado para investigar os objetivos específicos desse estudo, que versam sobre necessidades formativas dos diretores de escola e os desafios por eles enfrentados em sua atuação. O entrevistado é a fonte das informações necessárias e, durante a entrevista “discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Na construção do roteiro da entrevista, optou-se pela organização das questões em dois tópicos: a) caracterização do diretor; e b) atuação profissional do diretor na escola, conforme o apêndice A. Tal organização faz-se necessária, pois segundo Ludke e André (1986):

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido de seu encadeamento. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 36).

Considerando que, segundo May (2004, p. 148), “as informações sobre idade, sexo, [...] e assim por diante podem ser perguntadas em um formato padronizado”, as questões que objetivavam caracterizar os diretores foram padronizadas.

O roteiro da entrevista foi previamente testado com uma participante diretora iniciante, com o objetivo de verificar se as questões eram compreensíveis e se conseguiam extrair respostas que atingissem os objetivos da pesquisa. O primeiro pré-teste não foi satisfatório, pois a voluntária, no momento da entrevista, informou que não gostaria que as suas respostas fossem gravadas e detalhes da conversa não foram registrados, pois eram muitas anotações a serem realizadas. Dessa forma, no segundo pré-teste, com outra entrevistada e com a entrevista gravada, foi possível extrair as respostas de maneira satisfatória, pois a atenção da entrevistadora ficou focada na conversa, o que permitiu conduzir a entrevista de forma que os dados necessários fossem captados.

Antes da realização das entrevistas, foi realizado um levantamento no portal da SME SP para obtenção dos seguintes dados das escolas nas quais os diretores atuavam: nível de ensino, quantidade de turnos, turmas e alunos, quantidade de

servidores públicos municipais (professores, agentes de apoio, auxiliares técnicos educacionais).

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram diretores de escola, pertencentes a uma DRE, com até três anos de experiência no cargo e indicados pela DRE.

Para realização das entrevistas, foi solicitada autorização da DRE. O primeiro contato com a Diretoria de Educação foi realizado por meio de um e-mail direcionado ao Diretor Regional de Educação que, em situação anterior, foi diretor de escola na qual a pesquisadora atuou como professora. O e-mail indagava os procedimentos que deveriam ser adotados para o envio da solicitação formal para autorização da pesquisa. No dia seguinte a Supervisora Técnica da Diretoria de Educação entrou em contato com a pesquisadora e então agendaram reunião para esclarecimentos. Na reunião, a supervisora técnica fez algumas questões a respeito da pesquisa e a pesquisadora discorreu brevemente acerca da justificativa, objetivos e metodologia. A supervisora técnica comentou que a SME SP é aberta a pesquisas acadêmicas, porém há procedimentos legais a serem cumpridos e entregou a Circular Memorando, contendo as orientações para realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da SME SP. Informou também que foi designada como responsável para acompanhar a pesquisa junto aos diretores de escola da DRE, conforme determina a Circular. A pesquisadora se comprometeu a providenciar os documentos listados na Circular, agradeceu o acolhimento e encerraram cordialmente a conversa.

Após entrega dos documentos listados, a DRE retornou um documento com a autorização formal para a pesquisa, contendo o nome de três diretores de escola que haviam acessado o cargo em janeiro de 2017, e que, no final do mesmo ano, estavam lotados em CEI, EMEF e EMEI (e, contatados previamente pela DRE, aceitaram participar da pesquisa).

3.3 A coleta dos dados

Após a autorização da DRE (no final de 2017) e do Comitê de Ética da PUC SP (em 2018) foram realizadas as entrevistas com os diretores iniciantes, durante o primeiro semestre de 2018. Uma das diretoras indicadas pela DRE mudou de unidade escolar, mas foi possível sua participação.

O primeiro contato com os diretores foi realizado por meio do e-mail oficial da escola, no qual houve a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa. Os diretores retornaram informando que já estavam cientes da pesquisa, pois foram previamente consultados pela DRE e confirmaram participação. O segundo contato foi realizado por telefone, para agendamento da entrevista e esclarecimento de eventuais dúvidas. Após a confirmação de participação dos diretores, foi realizado um levantamento, no site da SME SP, de alguns dados de suas respectivas escolas: número de alunos, turmas e turnos de funcionamento, para contextualizar o trabalho do diretor.

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas nas escolas nas quais os participantes atuam.

Antes da entrevista foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Optou-se por gravar as entrevistas em áudio, pois dessa forma a pesquisadora poderia interagir de maneira mais espontânea com os entrevistados, o que seria dificultado se a entrevista fosse anotada pois, conforme afirma May (2004, p.164), a utilização de gravações permite que o entrevistador se concentre na conversa e registre os gestos não-verbais do entrevistado. E ainda, segundo o autor, a utilização de gravação evita que o “entrevistador substitua as palavras da pessoa sendo entrevistada pelas suas” (MAY, 2004, p. 164). Além disso, a gravação da conversa possibilitou a observação de outros detalhes como expressões faciais e detalhes e movimentações que ocorriam no ambiente.

Considerando que algumas pessoas podem achar o gravador um inibidor e não desejar que as conversas sejam gravadas (MAY, 2004) e, para que o entrevistado ficasse mais à vontade durante a conversa, antes do início da gravação foi ressaltado, na leitura do TCLE, que o conteúdo da entrevista, em formato áudio, não será divulgado em nenhum meio. Todos os entrevistados foram comunicados do momento exato de início e fim da gravação.

Visando manter o anonimato dos entrevistados, os mesmos serão assim denominados neste trabalho: D1 (diretora da EMEF); D2 (diretora da EMEI); e D3 (diretor do CEI).

A primeira entrevista ocorreu com a diretora D1, da EMEF, em uma antessala, na frente da sala da direção. A escolha do local foi feita por ela após perceber que sua mesa estava cheia de coisas que acabava de comprar para a escola e levaria muito tempo organizar. Nesse ambiente havia trânsito de professores e outros funcionários que estavam chegando e assinavam o livro ponto, que ficava no ambiente. O assistente de direção (AD), que estava próximo, pôde acompanhar parte da entrevista, embora estivesse realizando outras atividades. De forma semelhante, os ADs do CEI e da EMEI também acompanharam as entrevistas, por estarem próximos dos diretores no momento. A entrevista com a D1 foi tranquila, pois ocorreu no período entre turnos e, portanto, em um momento com poucos alunos (somente os que frequentavam atividades de reforço e sala de recursos) e professores (somente quem fazia PEA) presentes na escola. Durante a gravação da entrevista e ao saber que a pesquisadora era uma professora da rede, a D1 informou que a escola estava sem uma coordenadora e, em tom descontraído, convidou a pesquisadora para tentar ser CP da unidade, por meio de um processo eletivo. Ao final da entrevista, a D1 apresentou a escola para a pesquisadora e reforçou o convite para que a pesquisadora realizasse a inscrição para o cargo de CP. A D1 mostrou toda a escola, apresentou alguns professores e funcionários presentes e relatou o interesse em realizar melhorias na escola.

A entrevista com a diretora D2, da EMEI, ocorreu em sua sala, na presença da AD. Como a D2 estava realizando um serviço externo e chegou um pouco depois do horário marcado e, logo após ocorreria uma reunião de Conselho de Escola, talvez por esse motivo, a entrevista tenha sido rápida. No entanto, foi possível obter as respostas de interesse. A pesquisadora esperou a chegada da diretora em sua sala, na qual estava a AD e, na antessala, ficava a secretaria/recepção da escola. Ao sentar-se em sua cadeira, a AD pegou uma folha e perguntou aos ATEs que trabalhavam na antessala: “o Miguel¹² veio aqui, né?”. Mostrou a folha e informou que o Miguel é uma criança deficiente que vai com frequência para a sala da

¹² Nome fictício

direção e sempre faz o mesmo desenho. E então a AD continuou seu trabalho no computador.

Com o diretor D3, do CEI, a entrevista levou maior tempo para ser marcada. Nas três tentativas de contato via telefone, o D3 não pode atender (devido ao horário de trabalho já ter sido encerrado, por estar em reunião ou por estar realizando trabalhos externos). Após algumas semanas, o D3 retornou o contato via e-mail e informou não ter respondido antes, pois a escola havia ficado três semanas sem internet. A entrevista com o D3 ocorreu em sua sala, em um dia não letivo (portanto, sem alunos e sem professores). Ao final da gravação, o D3 apresentou o CEI, falou da alegria de atuar com a educação infantil e relatou a dificuldade que a escola apresenta pelo fato de estar situada em uma área que era uma praça administrada pela prefeitura regional e em torno tem muito mato e terreno elevado.

A observação dos acontecimentos, no momento da coleta de dados, auxiliou a compreensão do contexto no qual os diretores estavam inseridos. A esse respeito, May (2004), afirma que o entrevistador deve, além de estar ciente do conteúdo da entrevista, observar o contexto no qual ela se realiza. Os fatos ocorridos antes e durante a entrevista (o convite para a pesquisadora ser CP, o desenho de uma criança deficiente que vai com frequência para a sala da direção e a demora em responder o e-mail devido à falta de internet) somaram-se às falas dos diretores e evidenciaram alguns dos desafios por eles enfrentados.

3.4 Tratamento dos dados

A transcrição das entrevistas foi realizada pela pesquisadora e possibilitou que, ao ouvir novamente as falas, realizasse o resgate de alguns detalhes, como pausas e risos. Além disso, “transcrever [...] e simplesmente escutar as conversas colabora com o importante estágio analítico da familiarização com os dados.” (MAY, 2004, p. 166).

As falas foram transcritas e, considerando que após alguns minutos a conversa foi ficando mais espontânea, foram mantidas as características da oralidade, e apenas realizadas poucas adaptações durante a transcrição com o

objetivo de tornar a leitura compreensível, uma vez que o texto escrito tem características diferentes da conversa.

Para buscar responder os objetivos da presente pesquisa, foram assinalados os trechos das entrevistas considerados reveladores.

3.5 Análise dos dados

De acordo com May (2004), após a coleta de dados é preciso construir sentido analítico a partir dos dados brutos e, para isso, nessa pesquisa, os dados obtidos foram examinados à luz da análise de prosa, conforme proposto por André (1983).

A análise de prosa é uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. Na análise de prosa as categorias não são previamente definidas, mas “os tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo.” (ANDRÉ, 1983, p. 67). A autora recomenda que durante esse processo, os tópicos e temas sejam frequentemente questionados, revistos e até mesmo reformulados, levando em consideração a fundamentação teórica. Ainda afirma que:

É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas. (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Dessa forma, a partir leitura do material transcrito, foi realizado o levantamento de tópicos que diziam respeito aos objetivos da pesquisa e, em seguida, os tópicos foram agrupados em temas.

Na definição de tópicos e temas André (1983) esclarece que os tópicos são assuntos considerados relevantes e significativos, já os temas implicam maior abstração e são gerados a partir da reunião dos tópicos. A autora sugere ainda que no exame do conteúdo do material analisado sejam consideradas as mensagens “intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (p.67).

Na presente pesquisa , os tópicos foram gerados em função de como os sujeitos -diretores iniciantes- percebem os desafios enfrentados e quais as estratégias utilizadas para sua superação. Os temas, por sua vez foram definidos em função da agregação dos tópicos que tinham alguma similaridade ou aproximação.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a caracterização dos diretores, as respostas dadas às questões padronizadas como idade, sexo e graduação foram organizadas no seguinte quadro:

Quadro 3 - Caracterização dos diretores entrevistados

Participante	Escola	Sexo Gênero	Idade	Graduação
D1	EMEF	Feminino	45	Pedagogia
D2	EMEI	Feminino	37	Pedagogia
D3	CEI	Masculino	32	Educação Física Pedagogia

Fonte: dados extraídos das entrevistas com os diretores. Quadro elaborado pela autora.

A D1 atua na EMEF que atende 720 alunos em 24 turmas e funciona em dois turnos diurnos. A escola conta com 43 educadores¹³. A EMEI em que a D2 trabalha também tem dois turnos diurnos, atende 419 crianças com idade entre 4 e 5 anos, distribuídos em 12 turmas e tem 27 educadores. O D3 está lotado no Centro de Educação Infantil (CEI) que tem 170 crianças de 1 a 3 anos, matriculadas em período integral, distribuídas em 13 turmas que são atendidas por 37 educadores.

Com relação à formação, os três diretores possuem graduação em pedagogia que é o requisito legal para exercício do cargo e o D3, além da pedagogia, possui a graduação em educação física. Apesar de terem cursado pedagogia, ao serem questionados sobre quais estudos anteriores os diretores acreditavam contribuir para o exercício da gestão, nenhum deles citou o curso de pedagogia.

Antes de acessar o cargo de diretor de escola, a D1 acumulava dois cargos de professora de ensino fundamental I na rede. Porém, não estava exercendo a docência em um deles, pois estava atuando na Diretoria Regional de Ensino (DRE), no setor de Programas Especiais. Após o acesso, decidiu sair da DRE e ir para a

¹³ Neste trabalho são considerados educadores os profissionais que realizam atendimento aos alunos, como os professores, equipe gestora, auxiliares técnicos e agentes de apoio em exercício na unidade escolar.

escola atuar como diretora (poderia ter acessado o cargo e ter continuado na DRE). Portanto, após o acesso, continuou acumulando o cargo de diretora com o cargo de professora na EJA, em uma escola próxima, no período noturno.

A D2, que tem dez anos de atuação na RME SP, acumulava dois cargos e atuava como professora em CEI e em EMEI e, após acessar o cargo de direção, pediu exoneração do cargo de professora do CEI.

Questionados com relação ao motivo pelo qual decidiram serem diretores de escola, cada diretor elencou mais de uma razão e, a partir de suas respostas, foi possível o levantamento dos tópicos, que foram agrupados em temas, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 - Motivos para escolha do cargo de diretor de escola

TÓPICOS	TEMAS
- Esgotamento na sala de aula - Dificuldades vivenciadas enquanto professores - Dificuldade no acúmulo de cargos	Dificuldades relacionadas à profissão docente
- Amadurecimento pessoal - Busca por novos desafios	Questões pessoais

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir da análise dos dados

Os diretores, que estavam atuando como professores antes do acesso, relatam como motivo em comum, as dificuldades relacionadas à profissão docente. A D1 informou que, embora gostasse de estar na sala de aula, estava sendo muito técnica.

Com o tempo, eu fui amadurecendo e fui percebendo que na sala de aula eu já estava sendo muito técnica, eu estava perdendo a paciência no sentido de muito séria... a criança precisa do lúdico e eu já tinha passado da fase. Eu estava percebendo que a cada dia eu estava mais administrativa. (D1)

A D2 informou que foi por vontade de não mais querer acumular dois cargos de professora da RME SP, pois era muito difícil:

Ah... eu decidi porque...é... a gente já estava há dez anos na rede e eu queria também... principalmente porque eu não aguentava

mais acumular dois cargos e que era muito corrido, muita dificuldade de acúmulo também. Então eu resolvi prestar para ter um cargo só e para viver novos desafios também, né? Porque você vai ficando na sala de aula então e não muda muito. E aí a gente prestou. Mas muito mais pela dificuldade do acúmulo. (D2)

E o D3, que está na RME SP há oito anos, e era professor de educação física antes de acessar ao cargo de diretor, relatou que estava muito esgotado na sala de aula, conforme o depoimento abaixo:

Olha, eu acho que a sala de aula...(pausa). Eu estava bem esgotado. É...e assim, eu fiz a primeira e a segunda graduação ...é... subsequente com a intenção já...[...] . Pedagogia eu fiz em 2009 se não me engano ou 2010. Então eu só estava esperando sair o concurso. (D3)

As questões pessoais, como a percepção de que estava amadurecendo e não estava sendo mais lúdica em sala de aula da D1, bem como a busca por novos desafios, expresso pela D2, e as dificuldades vivenciadas enquanto professores motivaram os três profissionais a decidirem se tornar diretores. No entanto, ao acessar o cargo de diretor de escola, eles informaram que encontraram dificuldades na gestão:

Estou aqui há um ano e meio. Não é fácil, mas também não é um bicho de sete cabeças. (D1)

[...] Nada do que eu imaginava, né? [...] Bastante, bem diferente do que eu imaginava [...]. Eu imaginava menos burocracia (risos). (D2)

Eu achava que ia ser um pouco mais fácil (risos). Né?...eu achava que o desafio era menor, mas não é. (D3)

Considerando as falas dos diretores, que constaram dificuldades no início de sua atuação como diretores, e a afirmação de Marcelo (2010) de que o período de inserção é um período diferenciado para se tornar professor, a analogia de se tornar diretor pode ser feita. De maneira muito expressiva, o D3 comparou o início da gestão ao início da docência e declarou:

Porque... quando a gente entra como professor, você entra e falam pra você: olha essa aqui é sua sala. E pronto! E você já começa. Né? E aqui é a mesma coisa. Então você senta aqui e fala: por onde eu começo? Às vezes você vai pegando a manha, vai caminhando [...], mas seria bom que tivesse [...] um curso, uma preparação antes. Antes mesmo. (D3)

Na análise dos dados foi possível indicar temas que dizem respeito aos **desafios enfrentados pelos diretores iniciantes na gestão da escola**, os quais são: burocracia e legislação; relações interpessoais; rotina e organização do trabalho; e questões relacionadas à conjuntura e política pública educacional. O quadro explicita os tópicos que geraram os temas, e que são comentados a seguir:

Quadro 5 - Principais desafios enfrentados na gestão da escola

TÓPICOS	TEMAS
• Uso das verbas • Compreensão da legislação pelos servidores	Burocracia e legislação
• Lidar com pessoas • Mediação de conflitos • Fazer os professores entenderem que há necessidade de normatização (seguir normas)	Relações interpessoais
• Pouco tempo para atenção ao pedagógico • Atuação solitária do diretor enquanto autoridade • Muitos afazeres na rotina do diretor • Trabalho além da carga horária	Rotina e organização do trabalho
• Escassez de Verbas • Problemas físicos e estruturais do prédio • Falta de professores, coordenadores e demais funcionários na escola	Conjuntura e políticas públicas educacionais

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da análise dos dados coletados

A **prestação de contas referente ao uso das verbas** que as escolas recebem para compras de materiais, manutenção e demais gastos é um tópico que apareceu nos discursos da D2 e do D3. Para o diretor do CEI que, durante a entrevista, tinha na tela de seu computador a capa da prestação de contas de verbas públicas que a escola recebe, afirmou que a burocracia, que ele chamou de “quantidade de papéis” era um dos desafios por ele enfrentado. Esse desafio é, segundo ele, potencializado pelo fato de haver poucas pessoas para realizar o serviço administrativo no CEI:

É... burocracia é a quantidade de papéis. E falta de recurso porque aqui no CEI nós somos em poucas pessoas, na questão da gestão. Então tem a coordenadora pedagógica, a assistente e eu. (D3)

A D2, da EMEI, ao discorrer sobre como é um dia de trabalho como diretora, ressaltou que a prestação de contas das verbas lhe toma muito tempo:

[...] o que toma a maior parte do tempo são as verbas. Fazer orçamento de verba, prestação de contas. A gente tem que sair muito da escola pra fazer compras para escola. Para pegar um orçamento mais barato... geralmente é longe, no Pari... [..] (D2)

A **compreensão da legislação por parte dos servidores** e das normas a serem seguidas também apareceu como um dos desafios a serem enfrentados pelos diretores iniciantes. Ao ser questionada sobre quais são os desafios enfrentados no início da gestão, a D1 respondeu que é alinhar os desejos das pessoas com a legislação:

Alinhar os desejos. De cada um, né, junto com o que a gente tem de fato que executar, junto com as normas, toda a legislação, é... o que eu brinco... "a terra de acordos". Todo mundo acha que pode ser feito acordo pra tudo, que pode isso, que pode aquilo.... se você não normatizar... [...] Não é nada pessoal, mas faz parte... isso é um equipamento público, que tem que ser oferecido à comunidade e com qualidade. E que a escola está para o aluno e com o aluno. Em função do aluno sempre. E isso é difícil. Então todo mundo tem várias ideias, todo mundo tem vários envolvimento aí... e aí quando não está de acordo com aquilo que se pensa, causa revolta. (D1)

A D1 prosseguiu relatando a dificuldade que é fazer com que as pessoas compreendam a legislação e a necessidade de cumpri-la:

[...] a gente vai tentando amarrar, no sentido de eles entenderem que há necessidade de normatização, de organização, que a gente tem que seguir, que a gente tem todas as portarias, decretos. E tudo me convém, mas nem tudo me convém! Eu posso falar o que eu quero..., mas às vezes a gente tem que tomar cuidado na postura, nos pensamentos, na fala desmedida, sem pensar... Então tudo...é dificuldade e vai demorar muito pra alinhar. (D1)

A D2 também relatou que muitas pessoas que atuam na escola desconhecem a legislação e o quanto é difícil fazer que com se cumpra a lei:

Eu acho que muitos desconhecem a legislação, realmente... muitos desconhecem. E como as coisas estão sempre mudando na prefeitura, são sempre novos decretos, novas portarias. Às vezes a pessoa demora pra aprender uma coisa, quando ela aprende uma coisa, o negócio já mudou. Então acho que essa parte de legislação, de você exigir que se cumpra a lei é uma parte bem difícil assim. Então você tem que acabar sendo flexível, muitas vezes você tem que ...é... ensinar, conversar em particular com a pessoa, porque tem pessoas que tem mais dificuldades...mas é isso. (D2).

Sobre a legislação, Libâneo (2013) diz que as leis e regulamentos devem ser conhecidos por todos, pois a vida pessoal e profissional das pessoas que trabalham na escola, bem como o funcionamento da mesma depende da legislação. Na RME SP, os profissionais, enquanto servidores públicos municipais, são obrigados por lei a conhecerem toda a legislação. Além disso, é obrigação do diretor de escola dar ciência a todos de tais legislações. Pelo fato da legislação orientar os atos praticados na escola e pelo diretor ser a pessoa responsável pelo seu cumprimento, as diretoras evidenciaram sentirem-se sobrecarregadas com relação ao trato com a legislação.

O D3 não mencionou dificuldades com relação à legislação.

Lidar com pessoas e mediar conflitos também foram apontados como desafios presentes na gestão da escola pelas diretoras que, ao discorrerem acerca de um dia de trabalho na gestão da escola, pontuaram que realizam muitos atendimentos às pessoas que procuram a direção da escola:

A gente tem todo o administrativo correndo, tem que dar conta dele, mas o lidar com pessoas, é ponto determinante. A gente lida o tempo todo. É com aluninho, é com alunão, com professor, é com os funcionários, todo mundo vem na sala, a qualquer hora,

em qualquer momento e vem com uma angústia, e ele sente aquela necessidade e você tem que administrar isso também: agora não dá, agora dá, daqui a pouquinho eu vejo, depois a gente retoma...(D1)

Nessa fala a D1 revelou que é importante atender as pessoas que procuram a direção, mas também é necessário conciliar os atendimentos com as outras atividades administrativas. E ainda fala dos atendimentos não programados que aparecem no balcão (de atendimento da secretaria):

O desafio mesmo é que você tem que...(pausa). O que chega no balcão também... a rotina é essa, todo dia, sempre chegando alguém, pra alguma dúvida, pra alguma coisa, com essa angústia de querer falar com a direção da escola. E é importante essa atenção da direção para que ela possa também se fortalecer...(D1)

O D3, informou que o diretor de escola precisa ter flexibilidade para lidar com pessoas e, assim justificou:

A flexibilidade que às vezes você vai...explicar, dar um comunicado, orientar, e...você tem que....falar de diversas formas. Assim como a gente tá ensinando na sala de aula. Não dá pra gente dar um modelo só e achar que todo mundo vai aprender ou entender. Mas gestão é a mesma coisa. Metade entende, metade não entende. Você tem que mostrar de outra forma. Essa é a flexibilidade, se você for muito assim, cabeça fechada...complica. Você começa a ter vários embates com...com as diferentes pessoas...são muitas, são muitas pessoas no nosso trabalho. (D3)

A D2 considera importante que o diretor de escola saiba lidar com pessoas e afirmou:

[...] eu acho que você tem que ter muita flexibilidade porque são porque quando você tá dentro da sala de aula você lida com 35 alunos, 35 famílias. E aí...Você vem pra gestão e você lida (com mais pessoas)... O ano passado a gente estava na EMEI X e eram mil alunos e então eram mil famílias. Então você tem que ser flexível muitas vezes, porque cada família tem sua história, sua particularidade. E os funcionários também. Porque todo mundo é bem diferente um do outro [...]. Por cima, eu acho que ... (é preciso ter) flexibilidade, tolerância, muitas vezes... (D2)

Ao descrever sua rotina como diretora, a D2 também mencionou que realiza muitos atendimentos e que normalmente, as pessoas a procuram para resolver conflitos:

Atendendo pai de alunos, né, pra resolver conflitos. Muitos conflitos entre, é... pai e professor, entre alunos e às vezes até dentro da escola com a própria equipe. (D2)

Relatando como é complexo o processo de tomada de decisão coletiva, a D1 exemplificou o quanto foi demorado a definição do calendário escolar

Pra ter uma ideia, o calendário escolar é discutido, e a gente escolhe algumas datas assim, né... pra fazer ponte... e aí teve a guerra na ponte. Aqui o que podia ser resolvido em poucos dias levou quase um mês. Até abaixo assinado queriam fazer porque eles queriam porque queriam a ponte. Eu falei, vamos aguardar, não pode fazer tantas pontes...e aquela confusão. E no final deu tudo certo. No ano passado foi a guerra da reposição (pausa). Quando saiu a primeira portaria, e que era tudo no recesso, eu falei: gente, eu conheço, relaxa. Não, não relaxa. Sofre e depois sai tudo certo. (D1)

Por sua própria natureza, o cargo de diretor de escola envolve o atendimento a muitas pessoas (alunos, seus responsáveis, professores e demais funcionários da escola, pessoal da DRE e da secretaria, autoridades e comunidade em geral), no entanto, esses atendimentos tomam muito tempo do diretor, bem como provocam um desgaste emocional, pois muitos desses atendimentos são destinados para **mediar conflitos** diversos que ocorrem no cotidiano escolar.

A esse respeito, a D2 afirmou que os conflitos ocupam boa parte de sua rotina:

Então a gente tá sempre resolvendo bastante conflito e...(risos). Nossa! É tanta coisa que acontece. (D2)

No prosseguimento da conversa, ao ser questionada sobre os desafios enfrentados na gestão da escola, novamente a D2 destacou que mediar conflitos é um desafio:

Eu acho que o primeiro deles é a mediação de conflitos entre os pares em geral. Os pais com professor, os pais com os funcionários

da escola, os alunos e entre os pares mesmos... os professores, a equipe de apoio, todos esses. Eu acho que a parte de mediação de conflitos é a parte que põe mais desafio. (D2)

A D1 afirmou que muitos conflitos na escola surgem em decorrência da dificuldade que os servidores têm em **compreender a legislação** e que, muitas vezes, é preciso fazer a mediação para que a situação não fique mais complicada:

Então é você não perder a mão, para também não entrar no embate... conseguir mediar, contornar [...] (D1)

De forma semelhante, a D2 também informou que é delicado fazer com que as pessoas compreendam a importância da legislação:

Você tem que liderar, porém você não pode ser autoritário, né. Isso é a parte mais difícil, você tem a lei pra cumprir e nem todos entendem, né?(D2)

Como a mediação de conflitos tomam boa parte de sua rotina e, como a D1 sente que, enquanto diretora, tem a responsabilidade de tomar decisões que podem interferir na vida das pessoas, ela expressou:

Eu penso todo dia, antes de sair de casa, eu peço a Deus luz nos meus pensamentos, nas minhas palavras ,nas minhas ações pra eu não cometer nenhum erro assim de transgredir o direito de alguém, entendeu? Pesas muito a mão, até pra resolver problema. Teve um problema muito grave aí, uns dois meses atrás, envolvendo aluno e professor... e eu só não queria... falava pra minha supervisora, nem ser leve demais, mas também não ser pesada demais. (D1)

A D2 relatou que quando há problemas envolvendo alunos, suas famílias e responsáveis vão procurar a gestão para reclamar.

[...] isso vem mais pra parte da gestão, as reclamações [..]. Eu acho que ... é lógico, quando tem problema com professor os pais procuram a gente. Muitas vezes é falta de diálogo. Ele não conseguiu conversar com o professor, mas na hora que você sente, você consegue solucionar e mediar aquele conflito... não tem nada tão grave. (D2)

Dessa forma, a direção da escola recebe muitas reclamações e, muitas vezes o reclamante está emocionalmente alterado. Apesar disso, a D2 informou que conversando, consegue fazer esclarecimentos e mediar a situação. E, tecendo considerações sobre a capacidade da equipe gestora mediar conflitos, afirmou:

A gente consegue lidar com a grande parte dos conflitos e...muito bem! Geralmente os conflitos são porque alguma parte não conseguiu entender muito bem o que aconteceu e por falta de diálogo, porque os pais.... eles buscam as crianças na porta, na hora da saída, né? Mas a professora não atende esse pai. Então vai um recado na agenda, o pai lê e não entende muito bem o que aconteceu. E aí, quando você chama pra conversar, você convoca, e aí consegue acertar na maior parte das vezes. (D2)

O D3, que não mencionou problemas relacionados à legislação, também afirmou que não há conflitos na unidade escolar:

É....(pausa). Essa parte, tranquilo! Não tenho conflito, processo (risos), nem nada. (D3)

A afirmação do D3, de que não há conflito no CEI, chama atenção. No entanto, como o CEI atende 170 crianças e a EMEF atende 720, pode ser esse o motivo pelo qual a diretora da EMEF tenha expressado mais sentimentos de angústias com relação aos conflitos.

É possível perceber que o diretor de escola está constantemente atendendo pessoas, seja esclarecendo dúvidas, orientando-as nas mais diversas questões ou mediando conflitos. Por esse motivo é possível afirmar que o trabalho do diretor de escola envolve as relações interpessoais. Esse tema, que é um dos desafios enfrentados pelos diretores na gestão da escola, dialoga com as afirmações de Almeida (2016) de que os processos interpessoais são complexos, delicados e que as relações pedagógicas e interpessoais estão imbricadas. A autora afirma que as pessoas têm o desejo de serem ouvidas, compreendidas e de perceberem que suas ideias e pensamentos têm importância para o outro. No entanto, afirma que é “mais fácil para o ouvinte agir como intérprete ou juiz e mais difícil agir com empatia, isto é, coloca-se no lugar do outro” (ALMEIDA, 2016, p. 27).

Nesse sentido, a D1 falou acerca da **visão** que as pessoas têm da figura do diretor de escola como a **autoridade responsável e solitária** pela resolução de

problemas da escola. De maneira muito expressiva, ela disse, revelando a percepção de que o diretor é uma autoridade solitária:

Eu brinco que diretor parece juiz. Isso me angustiava muito ano passado. -Ai gente, me sinto juíza! - Diretora, você decide! Aqui eles brincam comigo, sabem que eu não gosto. Falam: você é a diretora, né, D1? Quer me ver angustiada?...É falar isso, porque é um peso, assim. Que cruel! Eu sou a diretora mesmo! Se levarem isso a ferro e fogo, você vai subir na folha de sulfite e vai determinar sim ... a vida de pessoas e aí à revelia... e vai. Então você tem que ter o bom senso. (D1)

No entanto, a diretora toma para si tal atribuição:

[...] a gente teve que falar uma palavra aqui na reunião pedagógica que representasse... na hora, só vinha na minha cabeça a responsabilidade. Eu me sinto responsável [...]. (D1)

Os diretores também discorreram sobre a dificuldade de lidar com o fato de as pessoas delegarem a eles um poder de tomada de decisão. Para a D1, isso pareceu ser muito forte:

[...] a direção é solitária. Diretor é um agente solitário. E é! Porque a gente leva às vezes pra casa para pensar, até friamente, e tomar uma decisão. Pensa que loucura é. Você é quase um Deus! (D1)

Nessa fala a D1 revelou uma angústia causada pela responsabilidade do cargo, mas também uma contradição pois, como será relatado adiante, a D1 encontra apoio na equipe gestora de sua escola.

O D3 falou que há situações que ele precisa acompanhar de perto e, mesmo que tenha passado do horário de encerrar o expediente, ele permanece na escola para resolver:

Seria irresponsabilidade minha, mas....como a gente responde, dá a palavra final ... qualquer coisa que acontece a gente tem que estar aqui. (D3)

A dinâmica imposta pelo cotidiano escolar faz com que os diretores tenham a impressão de disporem de **pouco tempo para dedicarem-se ao pedagógico**. Embora a D1 não cite o excesso de burocracia explicitamente, ao dizer que não

tem tempo suficiente para andar pela escola, revelou que precisa passar uma boa parte do expediente em sua sala, normatizando algumas questões da escola:

[...]...a presença, a circulação... isso ainda falta. E também no sentido de normatizar algumas questões, pois a escola estava algum tempo sem diretor efetivo, então tem uma ... às vezes tem uma dificuldade de circular... Eu gostaria de circular um pouco mais, estar um pouquinho mais presente lá pra cima que às vezes falha...eu não consigo escapar. [...] Lá pra cima são os corredores, as salas de aula, a sala dos professores... então quando dá eu escapo... e vou dar uma voltinha, porque eu também vejo a diferença...é... às vezes, nem é parar... é circular. Já equilibra e dá uma segurança pra todo mundo. (D1)

A sala da direção, da coordenação pedagógica e a secretaria da EMEF na qual a D1 atua ficam no andar térreo e as salas de aulas, sala dos professores, sala de reunião, e outros ambientes pedagógicos ficam no andar de cima. Em sua fala, a diretora fez entender que sair do ambiente administrativo e ir “lá pra cima”, onde ficam os alunos e professores, seria “escapar”. Enquanto a D1 falava, foi possível perceber certa angústia devido ao fato de que ela, como diretora, não pode estar mais tempo no ambiente “pedagógico”, que ela chamou de “lá pra cima”. Ao mesmo tempo, deixava transparecer o quanto era importante sua presença em sua sala, realizando serviços burocráticos e atendendo pessoas (funcionários, professores, alunos e seus responsáveis) que a procuravam para conversar e resolver problemas. Nessa fala da D1 também é possível perceber que os muitos afazeres que tem como diretora interferem em sua rotina e, por isso, acaba ficando com pouco tempo para cuidar do pedagógico da escola.

É possível notar como o tópico prestação de contas e atenção ao pedagógico estão relacionados, pois o tempo despendido para realizar a prestação de contas, reduz o tempo de olhar para o pedagógico.

A diretora D2, ao informar que seu maior espanto foi achar que teria mais tempo para cuidar do pedagógico, aproxima-se da realidade da D1. Dessa forma, fica evidente que as tarefas de caráter burocrático são direcionadas para o diretor de escola, enquanto as questões pedagógicas ficariam sob responsabilidade do coordenador pedagógico (CP).

A rotina do diretor de escola é **permeada por muitas tarefas**, algumas previstas e muitas outras não planejadas. A esse respeito, Teixeira (2013) afirmou em seu estudo que a diretora iniciante fazia um planejamento de seu dia

de trabalho, mas ao chegar na escola, surgiam outras demandas, mais urgentes e então, cabia à diretora, “apagar os incêndios”. De maneira semelhante, os diretores entrevistados, além das atividades rotineiras também lidam com situações emergenciais que aparecem no cotidiano. No entanto, um dia de trabalho do diretor mesmo com as tarefas regulares, é normalmente atribulado. A D1 assim descreveu seu dia-a-dia:

É assim, a gente chega, primeiro momento, ver se tá tudo ok, verificar como está todo mundo, ver as notícias [...], se está tudo em ordem ou não, se a casa está ok... a gente puxa e-mail, isso é fundamental, a gente estar conectada no e-mail oficial. Tem que ser! E depois o lidar com pessoas, mais com o administrativo. (D1)

Os três entrevistados afirmaram que é fundamental verificar o e-mail da escola, pois a DRE envia orientações e pedidos para realizarem por meio do e-mail. Algumas ordens são urgentes e podem ter prazo curto para seu cumprimento e, por isso, os diretores disseram estar conectados com frequência:

porque acontece muitas coisas durante o dia... a gente vê os e-mails que diretoria de ensino manda (D2)

O D3 afirmou que a primeira providência que toma ao chegar na escola é verificar se os funcionários estão presentes, pois essa questão é fundamental para o funcionamento da escola. Ao falar de seu dia de trabalho ele sorriu, deixando transparecer em seu rosto o quanto seria difícil descrever em palavras sua rotina:

Um dia de trabalho! (risos). É... primeira coisa é ver se quadro tá completo, né? Quadro de apoio, quadro de professores... as terceirizadas. Terceirizada limpeza, terceirizada cozinha, né? Verificar se o cardápio... ele está exposto e... receber as crianças na entrada. Aí...verificar se tem alguma demanda via e-mail, alguma demanda da DRE, despachar o que tiver pra despachar e resolver os problemas que vão aparecendo, né? Os problemas e procurando as soluções. (D3)

A D2 também abordou o cuidado que precisa ter com as empresas terceirizadas de merenda e limpeza que prestam serviço nas escolas municipais, pois é dever do diretor de escola fiscalizá-las na unidade. Essa atividade toma muito tempo dos diretores, pois é muito burocrática. A diretora também afirmou que em

algumas situações se ausenta da escola, para realizar compras ou participar de reuniões na diretoria de ensino:

Então, muitas vezes a gente tem que sair da escola [...] muitos dias tem reunião da diretoria de ensino. [...] E assim, as demandas do dia a dia, né... as empresas terceirizadas que a gente também faz, dá o feedback de tudo o que acontece. [...] Assim, é tanta coisa... (D2)

Por conta do excesso de coisas a fazer o D3 afirmou que

[...] depois que eu assumi a gestão eu não fiz mais nada por falta de tempo (risos). (D3)

O excesso de tarefas, muitas vezes associado à falta de profissionais compondo a equipe gestora na escola, fazem com que os diretores **trabalhem além de sua carga horária**. O diretor do CEI declarou:

Às vezes a gente passa do nosso horário aqui... Muitas vezes a gente passa do nosso horário, porque não dá, né? O meu horário termina às 15:30. Acontece alguma coisa eu preciso resolver, eu não posso ir embora. A gente vai ficando e aí vai dificultando. (D3)

Uma das consequências de ficar na escola mais tempo do que o previsto faz com que o profissional tenha menos disponibilidade de estudar, ler, realizar cursos e, dessa forma, progredir na carreira. A esse respeito, o D3 comentou:

Até nossa vida funcional vai dificultando um pouquinho (risos)[...]. Por conta dos cursos, porque a carga horária é muito maior você fica...assim, sem muita opção de...de...fazer esses cursos. (D3)

A falta de profissionais, os problemas físicos e estruturais do prédio escolar e **a escassez de verbas** são tópicos ligados ao tema conjuntura e políticas públicas educacionais. O presente trabalho não tem a pretensão de fazer uma análise da conjuntura e da política educacional na qual as escolas investigadas estão inseridas. No entanto, é preciso considerar que alguns desafios enfrentados pelos diretores na gestão da escola têm relação direta com o contexto histórico, político, econômico e social.

A diretora D2, da EMEI, ao ser questionada sobre quais são os maiores desafios enfrentados na gestão da escola, respondeu que além da burocracia é a **falta de verba** para fazer as melhorias na escola:

[...] E as verbas... a burocracia das verbas... que isso impede bastante a gente de fazer nosso trabalho e as melhorias que a gente gostaria de fazer pra escola e não consegue. (D2)

E continuou relatando que, devido aos custos com manutenção predial, sobra pouco dinheiro para investigar em materiais pedagógicos, e por isso, recebe cobranças dos professores:

É ... dos professores, a gente sente muita cobrança em relação ao material, a parte de (pausa). A parte que envolve dinheiro mesmo, né...verba. [...]sobra menos dinheiro pra parte de material pedagógico e isso tudo professor, eles cobram bastante. (D2)

Questões ligadas à **estrutura predial** são preocupações que apareceram nos depoimentos dos diretores do CEI e da EMEI, mas a diretora da EMEF não mencionou essa dificuldade. Ocorre, no entanto, que na antessala na qual foi realizada a entrevista com a D1 tinha uma enorme placa da inauguração da escola, com a fotografia colorida da professora que foi homenageada com o nome da escola e a data de inauguração, 2010. Portanto, a D1 atua em uma escola que foi construída há menos de dez anos e, provavelmente por isso, não deve apresentar muitos problemas de manutenção. Os prédios da EMEI e do CEI são mais antigos, sendo que a EMEI tem aparência conservada, é bem colorido e tem pintura nova. Já o CEI, dentre os três, aparentava ser o mais antigo e, pelo relato de seu diretor, mais difícil de se realizar a manutenção, uma vez que o terreno no qual está localizado não é de responsabilidade direta da SME SP e sim da prefeitura regional, o que ocasiona maior entrave burocrático.

A manutenção do prédio escolar é de responsabilidade do diretor de escola, que pode utilizar as verbas recebidas do governo municipal e federal e as doações livres para reparos e pequenas construções. As obras de maior porte podem ter financiamento da SME SP ou da secretaria de infraestrutura. Como os prédios precisam de manutenção por questões de segurança e bem estar, os diretores direcionam as verbas para isso, conforme o depoimento da D2:

Porque a verba é pequena pra toda a demanda de prédios antigos, as escolas são antigas então você acaba gastando uma grande parte da verba pra manter essa escola. [...], Mas você tem que colocar o prédio em primeiro lugar, pela segurança. (D2)

A situação enfrentada pelo diretor do CEI parece mais problemática, pois também lida com o vandalismo, o que reforça a necessidade de reparos constantes no prédio e, conseqüentemente, maiores gastos.

Problemas físicos estruturais no prédio, então.... é ...você chega um dia aqui não tá funcionando a bomba da caixa d'água, no outro dia apagou [incompreensível] um prédio, você tem que resolver. A questão da depredação que diminuiu bastante nessa escola, nesses dois anos que a gente tá aqui. Mas é você chegar num dia e ter uma janela arrebentada, alguma coisa roubada... Esses são os problemas que você não está esperando, mas eles vêm. (D3)

Como o CEI está localizado em um terreno da prefeitura regional, que o diretor chamou de subprefeitura (denominação antiga), a escola fica dependendo do trâmite burocrático de dois órgãos públicos para poder realizar as melhorias e manutenção necessárias para o bom atendimento às crianças. Acerca dessa questão, o diretor informou:

Subprefeitura é um problema...(pausa)... É um problema de terreno que tem aqui no nosso CEI. Que ele, na verdade ele é construído dentro de uma praça e essa praça foi murada, então, depois você pode dar uma volta, a gente vai dar uma volta ali e você vai ver que tem um anel de ... de mato, em volta. E esse corte do mato, a manutenção não é responsabilidade da SME, Secretaria Municipal de Educação, é um terreno que é da subprefeitura. Então a gente tem que recorrer pra eles fazer a poda no mato, é... a... a limpeza do terreno e às vezes isso é demorado...isso demora uma burocracia tremenda... às vezes não vem... e a gente tem todas essas questões e esse é o único lugar a se recorrer. Ou um outro problema que aparece nesse terreno. Como já aconteceu como a questão do esgoto. Que sai daqui do CEI e ele percorre uns 90 metros até chegar na rua. Então tem um espaço aí de 90 metros que não pertence a nós e a gente teve que recorrer e foi feito um trabalho... parceria com eles. (D3)

A **falta de profissionais** foi também apontada pelos diretores iniciantes como um desafio a ser enfrentado. A D1, ao iniciar a entrevista, convidou a pesquisadora para ser CP e depois revelou a falta que uma CP faz com as seguintes palavras:

Eu, diretora, Cleiton, que é meu assistente, a Joana, segunda assistente, Luana que é CP e minha outra CP (pausa) está... vago, está vago porque tive aposentadoria... e está difícil... Ninguém quer

*ser coordenadora, viu? Você não quer ser coordenadora? Estou precisando*¹⁴. (Risos) (D1)

De forma muito descontruída, mas apontando a urgência de preencher o cargo vaga de coordenação pedagógica, a diretora da EMEF convida a pesquisadora para tentar ser CP. Em um outro momento da conversa a D1 reafirma que o fato de estar faltando um CP na equipe gestora atrapalha o bom andamento do trabalho pedagógico:

Ah... hoje eu tenho que ser sincera, que é a coordenadora. Porque a mola mestra que dá para dar esse olhar, assim, junto aos professores, é a coordenação, né? E a coitada da coordenadora da manhã está assim, se desdobrando e não dá conta de tudo. Então a gente está assim, um pouco manco... e na verdade, desde o ano passado! É... estou sempre quebrada na minha equipe gestora porque... Ano passado fiquei o ano inteiro com problema de coordenação e aí a gente conseguiu eleger um, que não aguentou o tranco e pediu pra sair...[...] Então isso hoje é o que me faz falta. Na verdade, o que me faz falta ... (pausa). Eu gostaria de ter uma equipe já formada e sólida, porque a equipe gestora ela estando bem coesa, firme, ela avança... Então a gente tá coeso, tá firme, só que a gente tá capenga porque a gente tá sem um membro. (D1)

Considerando que, em 2018, há mais de 650 cargos vagos de coordenadores pedagógicos na RME de SP, e não há previsão para o próximo concurso de acesso, concordamos com o SINESP (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo) (2018) quando denuncia a falta crônica de profissionais.

De maneira semelhante, a D2 informou que até pouco tempo a EMEI estava sem profissional na coordenação pedagógica e recentemente foi possível elegerem uma professora para ocupar o cargo transitoriamente, como CP designada. O D3 também afirmou que a CP é designada, pois a titular está em licença médica e, até o mês anterior à entrevista, o CEI estava sem CP.

A equipe gestora da escola, formada pelo coordenador pedagógico, diretor de escola e assistente de diretor devem trabalhar coletivamente para que o projeto político pedagógico da escola se efetive. A gestão fragmentada, sem comunicação e sem trocas pode colocar em risco o caráter democrático e participativo da escola. A atuação conjunta da direção e coordenação possibilita canalizar o esforço coletivo das pessoas para as metas e objetivos estabelecidos do projeto

¹⁴ Nomes fictícios, para preservar a identidade das profissionais

pedagógico, pois o trabalho da direção e coordenação está a serviço de pessoas e da escola e, por isso, tem um caráter interativo (LIBÂNEO, 2013). Quando a equipe gestora está defasada, o trabalho coletivo da equipe gestora fica prejudicado, pois os membros ficam sobrecarregados e, muitas vezes, precisam tomar decisões em situações de urgência, sem a possibilidade de antes discutir com a equipe.

Além da defasagem, por cargos vagos, no cotidiano da escola também ocorre a falta de profissionais que, lotados na unidade, por diversos motivos não podem comparecer ao trabalho.

Por essa situação fazer parte de sua rotina de trabalho, o diretor do CEI tem como primeira atividade verificar se o quadro de pessoal está completo:

Um dia de trabalho! (risos). É... primeira coisa é ver se quadro está completo, né? Quadro de apoio, quadro de professores, é... as terceirizadas. Terceirizadas limpeza, terceirizada cozinha, né? (D3)

E ainda falando do quadro de profissionais, o diretor explicou:

*Tá completo com algumas licenças, porém tem professores que estão em substituição.
É... aí vão estar vagando ...um ou dois módulos por período, tem que ver direitinho.
A coordenadora pedagógica ela é designada porque a efetiva tá de licença. Licença médica. (D3).*

A D2 revelou uma preocupação acerca da falta de profissionais para atuarem no suporte e atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência:

Eu acho que principalmente o que poderia ter mais que a gente sente muita falta são os parceiros com o pessoal de inclusão, com as crianças, os alunos de inclusão. A parceria é muita pouca, quase inexistente. A gente não tem esse apoio e ... as professoras não estão totalmente preparadas para atender esses alunos. São muitos alunos na sala, então as professoras cobram muito a gente. A gente cobra muito a supervisão e a DRE, mas esse é um problema antigo e que não foi solucionado até hoje. Então eu acho que essa parte de... essa ajuda com crianças e alunos com inclusão, de inclusão, que a gente poderia dar um apoio melhor pra eles e pras professoras... isso é uma falta muito grande. (D2)

E continuou tecendo acerca da falta de profissionais:

[...] eu acho que falta funcionários em todos os setores. Assim, o que o embate, [...], o maior desafio hoje em dia é a falta de professor. Né, a falta de professor, e não só a falta de professor, a falta de funcionário na escola. O quadro (de profissionais) da escola, (pausa) é muito antigo [...]. Então as pessoas foram se aposentando. Os agentes de apoio, por exemplo, que são cargos que não existem mais, que não tem mais concurso. A gente tem, por exemplo, uma funcionária que se aposenta esse ano, agente de apoio, a gente vai ficar sem. [...], Mas eu acho que essa falta de professor também está acarretando muito problema de saúde também nos que ficam na escola. Então eu acho que o maior desafio do diretor também com a DRE, esse impasse, porque a gente cobra a DRE, a DRE cobra a SME e acho que é uma coisa que...esse apoio com a criança de inclusão, essa falta de professor e ... equipe de apoio, basicamente são os maiores desafios. (D2)

Os diretores relatam que o quadro de profissionais está incompleto, mas que também há situações nas quais, mesmo tendo funcionários lotados, os mesmos faltam ao trabalho por diversos motivos.

Há poucos estudos disponíveis sobre os motivos das faltas dos profissionais e mesmo sobre sua extensão na rede de ensino. Talvez, por isso, a SME SP está realizando¹⁵ chamamento público para que instituições de ensino superior e/ou de pesquisa apresentem propostas de investigação relacionadas ao absenteísmo docente. As indicações do documento de chamamento público sinalizam a necessidade de um levantamento histórico do absenteísmo na rede, bem como uma análise do impacto que as ações realizadas pela prefeitura e SME SP (desconto do PDE¹⁶ nas ausências e regulamentação na concessão de licenças médicas) vêm provocando no sentido de reduzir as ausências. (SÃO PAULO, 2018).

O chamamento para estudos evidencia que há uma preocupação da SME SP em compreender a eficácia das medidas tomadas pela administração pública para conter o absenteísmo docente, bem como o interesse em estudar suas causas.

A diretora da EMEI fez uma observação importante ao informar que há professores adoecendo devido à sobrecarga de trabalho O D3 ao citar problemas

¹⁵ Segundo semestre de 2018

¹⁶ Prêmio Desempenho Educacional é um incentivo pago anualmente em dinheiro aos profissionais desde que cumpram determinados requisitos. Um deles é a presença, pois quanto maior é o número de faltas, maior é o desconto no valor a ser pago.

que afetam o andamento da escola, também falou sobre a falta de professores e licença médica:

Falta de professores, a questão da licença médica, e...a reposição deles. (D3)

Nesse trecho da entrevista, o D3 comparou o quadro de pessoal do CEI com o da EMEF, pois as EMEFs contam com o secretário de escola, profissional responsável por cuidar da documentação escolar. Além disso, as EMEFs, dependendo do número de alunos matriculados, podem ter dois ADs e dois CPs, e o CEI apenas um. Por isso o D3 relacionou a burocracia com a organização do quadro de pessoas que atuam na gestão do CEI o que, para ele, gera uma sobrecarga na divisão das tarefas administrativas.

E na secretaria tem um ATE designado, só! Só que a demanda é a mesma duma EMEF, quem tem muito mais funcionários... o quadro da equipe de apoio tem muito mais funcionários... então acaba...é... tendo uma demanda maior pra nós aqui...(pausa)...da divisão dessas tarefas. (D3)

Os diretores explicaram como lidam com os desafios que enfrentam na gestão da escola. As estratégias utilizadas pelos diretores foram organizadas em tópicos que depois foram agrupados em temas, conforme quadro:

Quadro 6 - Estratégias para enfrentamento dos desafios

TÓPICOS	TEMAS
- Assistente de direção e coordenação - Reunião com a equipe gestora	Equipe gestora da unidade
Conversas com diretores e supervisores experientes	Busca de colegas experientes
- Reunião de setor - Visita a outra unidade escolar	Apoio da DRE e da supervisão escolar

Fonte: elaborado pela autora.

A figura do **assistente de direção** tem um papel importante no dia a dia da escola, pois esse profissional é escolhido pelo diretor de escola, atua diretamente com o diretor e o substitui em suas ausências. A D1 reforçou a importância dos assistentes em seu trabalho:

Eu digo que meu braço direito e esquerdo é o meu assistente de direção, que na figura do Cleiton, que é meu primeiro assistente, faz primeiro período comigo, [...] Assistente é cargo de confiança (pausa) Ah! Ele já era decidido antes de eu passar no concurso... e por que ele se torna cada dia mais de confiança? Porque o perfil idêntico... concepções idênticas... então a gente alinha muito bem, né? (D1)

A diretora da EMEI também falou

Quem mais me ajuda é a lara, minha assistente e coordenadora agora, que está chegando agora, [...]a gente estava sem., Mas, quem mais me ajuda mesmo é a assistente. Porque quando eu não posso estar presente ela está presente, [...] ou ela ou a coordenadora... então acho que o trio gestor mesmo. (D2)

O D3 exemplificou um trabalho realizado pela assistente:

A gente procura, é...uma alternativa no CEI chamada HTE. Que é o professor dobrando no período contrário. Então ... a assistente faz mais esse trabalho do que eu. Quando tem essa questão da falta em cima da hora para organizar e chamar alguém do período contrário pra poder vir substituir. Aí a última alternativa é dividir as crianças respeitando o número de crianças por turma. (D3)

Reunião com a equipe gestora é uma estratégia que apareceu muito significativa para da D1, que discorreu:

E são os dois assistentes e a coordenadora pedagógica hoje designada que veio e eu falo que tenho a sorte de ter como equipe a coordenação designada, que escolheu estar aqui porque respeitava meu trabalho...porque é um cargo efetivo de rede e você não pode escolher e às vezes não bate a concepção... no meu caso, minha equipe de assistente e coordenação alinhada com a mesma concepção...então isso me ajuda e me apoia, na hora do nervoso a gente se fecha, a gente não transparece, pra eles... isso é um técnica, de não transparecer as angústias, e a gente fecha e passa o nervoso aqui dentro (na sala)... e entre a gente mesmo... a gente se apoia, e a gente pensa.... vamos pensar.... é uma técnica que a gente usa muito.... não, vamos parar....vamos pensar, pensar juntos, vamos resolver amanhã...Aqui é foco, o que a gente pode fazer? Isso sim, isso não...chamar alguém de fora....vamos fazer isso, vamos fazer aquilo...não vamos direto no problema, vamos por fora. Eu tive sérios problemas para resolver aqui...eu fiz tudo com calma, sem correr, no sigilo...também para respeitar as pessoas.... a gente tá trabalhando esse foco aqui dentro para conseguir amenizar algumas questões. Já tivemos avanços, faltam muitos, mas já avançamos.... (D1)

Conversa com diretores e supervisores mais experientes é valorizada pelas diretoras:

Então eu gosto sempre de recorrer às mais velhas.... sentar... e isso já é meu... Desde quando eu trabalhava lá (na DRE), (se eu) tinha que tomar umas decisões, eu chamava uma supervisora, sentava e pedia conselho. [...] eu gosto dessa técnica porque eles têm a experiência que às vezes a gente não tem. A gente tem a boa vontade, a inovação, a cabeça cheia de sonhos, mas a experiência [...] vem dessa gente que tem uma carreira já sólida e já viu muita coisa. (D1)

A D2 também informou que como tem facilidade de contatos, porque conhece outros diretores e supervisores, bem como profissionais atuantes em DREs pelas quais passou, aproveita e tira dúvidas, pede conselhos com a intenção de aprender a lidar com certas situações na gestão da escola:

Tenho. Tenho essa facilidade. Você vai aprendendo muitas vezes sozinha outras vezes você procura um par mais avançado, um diretor que você já conhece, que tem mais experiência... É procuro bastante o pessoal que eu trabalhei nas escolas em que eu era professora, e... aqui na DRE também, quando a gente chegou a gente...acho que umas duas diretoras...porque eu não conhecia ninguém aqui na DRE (x)..eu era da outra DRE, a DRE (x). Aí aqui na DRE (x) quando eu cheguei eu tive umas duas ou três diretoras que me ajudaram bastante. (D2)

O diretor do CEI também explicitou que dentro da escola conta com o apoio da assistente e fora da escola, conta com a DRE:

Bom, dentro da escola, é a assistente. Fora da escola é a DRE... é... a supervisão escolar, movimentação, né... e pra outros assuntos que não corresponde a DRE é subprefeitura, que apoia a gente em algumas questões. (D3)

Outra forma de auxílio importante que surgiu nos depoimentos foi a Reunião de Setor. A D1 explica em que consiste:

O que a gente chama de reunião de setor? É o supervisor, cada um tem o setor dele. E aí junta três [...] três setores. E aí eu tenho e escola A, escola B, escola C, [...] da região. A gente junta, ou em uma unidade ou no auditório da DRE, e pra uma conversa e uma formação. E aí a gente troca experiência. Uma das escolas expõe quais são os projetos, o que está sendo desenvolvido, o que tem de legal o que não tem. É legal. Em qual sentido? Talvez não tenha tanto conteúdo formativo de teoria..., mas só essa troca, esse debate, esse movimento, é um alimento pra gente voltar. Parece que a gente volta mais encorajada. (D1)

Por conhecer muitos diretores, a D1 informou que, além de conversar, quando tem dúvida, vai até a escola de colegas para aprender, conforme relatou:

Fui, porque eu conheço bastante diretor...[...] E até hoje, se eu tiver uma dor no calcanhar, antes de tomar a decisão final, às vezes eu vou, converso um pouco, vejo como está indo... de tudo. Outro dia eu fui pra ver o estoque da outra escola. Porque eu não estava contente com meu estoque aqui...de merenda... a organização, a logística. Aí eu fui ver como que estava lá... [...]. Eu acho que essa troca é fundamental. (D1)

As necessidades formativas reveladas pelos diretores de escola iniciantes, em suas aspirações de formação, têm relação com questões práticas do cotidiano escolar. Os tópicos levantados na análise dos dados estão apresentados no quadro abaixo e são detalhados a seguir.

Quadro 7 - Necessidades formativas

TÓPICOS	TEMAS
• Conhecimentos relacionados à legislação • Passo a passo das questões burocráticas • Relações interpessoais	Questões práticas relacionadas a fazeres imediatos e legislação Questões relacionadas ao funcionamento da escola Relações interpessoais

Fonte: elaborado pela autora

A diretora da EMEI apontou a **legislação** como um dos conhecimentos essenciais para a atuação do diretor de escola:

Eu acho que da parte técnica é... você tem que tá sempre muito atento à parte da legislação, principalmente a legislação, eu acho. E porque as outras coisas você vai aprendendo na prática, mas se tiver a legislação você dá conta disso. (D2)

As questões burocráticas do dia-a-dia, como lidar com verbas, pagamentos, sistema informatizado, foram elencados pelos diretores como conteúdos que precisam ser ensinados aos diretores iniciantes. A D2 informou que há muitas questões complexas que o diretor iniciante precisa operar:

Eu acredito que o curso mais prático, um curso prático, por setor. Mas eu acho que o mais importante é verbas. Porque fica muito solto e ninguém ensina nada pra quem entra. Verbas, pagamento... De pagamento eu acho importante, mas foi feito, o de verbas é importante e não foi feito (risos). Essa parte de licenças médicas também, que são coisas muito específicas da prefeitura. E eu acho

que podia ter um curso mais geralzão também, dizendo: olha, vocês vão ter que dar conta disso, disso e disso, porque chega sem saber realmente nada. Eu acho que pra quem já trabalhou como assistente, ou como.... acho que como coordenador não conta tanto porque é muito diferente o trabalho, mas pra quem é já era assistente ou já foi diretor designado e assume, talvez tenha uma ideia mais ampla. Agora pra nós, que saímos da sala de aula (pausa) e veio direito, é muito difícil. (D2)

Para ela, a reunião que teve junto ao setor de pagamento da DRE, foi uma formação que a auxiliou muito:

[...] quando a gente, quando eu assumi... eu e os outros diretores novos no ano passado, a gente teve uma formação muito boa no setor de pagamento, por exemplo. Então essa formação... não foram todos os setores que puderam dar esse apoio inicial pra gente. Mas o setor que deu, o principal, que foi o setor de pagamento, com as meninas, [...], foram pessoas super prestativas. Isso ajudou muito. Então se a gente tivesse tido formação em todos os setores teria facilitado, principalmente as verbas, que a gente não teve apoio praticamente nenhum. [...], Mas se a gente tivesse tido uma formação que nem a gente teve com o de pagamento, em todos os setores acho que teria ajudado mais. Mas esse treinamento de pagamento foi muito importante pra mim. (D2)

A D2 valorizou muito a formação que recebeu, pois fazer pagamento é uma expressão utilizada no processo de lançar os apontamentos do livro ponto no sistema informatizado da prefeitura. Erros nesse processo podem causar prejuízos financeiros e de carreira para os servidores e para o diretor, que pode ser penalizado.

A necessidade de saber lidar com as questões burocráticas foram explicitamente citadas pela D1, que disse:

ensinar o passo a passo de todas as questões burocráticas, que são as questões de verba, as questões de EOL¹⁷ Porque é muita coisa pra aprender. Embora a gente saiba também que não sei se daria conta em um mês porque em um ano você não consegue se apropriar de tudo. É muito difícil. Então a SME teria que...tentar montar um curso para ingressantes que tivesse uma média duração que tivesse um passo a passo de todo o corpo e mecanismo das escolas.... como é que se faz. [...] É ... nessa linha da parte burocrática. (D1)

¹⁷ Sistema informatizado da SME SP que agrega dados dos profissionais e alunos, como: dados pessoais, formação bem como gerencia matrículas, turmas.

O diretor do CEI tem opinião semelhante com relação ao que os diretores iniciantes precisam saber:

É...olha, a DRE faz, todo começo de ano algumas reuniões esporádicas de ... é... pagamento, movimentação, coisas fundamentais assim pra [...] a escola ... poder rodar. Mas, é...eu acho que seria bem interessante a SME ou a DRE oferecer uma visão global antes de você entrar. [...] Legislação básica, é... movimentação, né, pagamento, matrícula...é... APM, os colegiados...APM, conselho, acho que seriam esses os assuntos, que é o que a gente vê no dia a dia aqui. (D3)

No entanto, para a D1, além da parte burocrática, ela explicitou que há necessidade de formações que contemplem as **relações interpessoais**, e relatou que

Eu lembro que eu brincava com um colega meu que prestou concurso junto comigo. A gente ficava inventando casos. -Olha, diretora, chegou um caso e aconteceu isso e isso lá na sua escola. O que você faz? (D1)

A D1 prosseguiu dizendo da necessidade de um curso que prepare os diretores nas questões burocráticas e para mediar conflitos:

E a gente tem essa angústia, sabe? Da onde, pra que caminho ir, pra onde ir , então talvez um pacote de formação nesse sentido. À luz da legislação, de casos, caminho que pode ir, as redes de apoio, fazer esse tipo de formação pra gente conseguir [...] garantir mais essa mediação que a gente tem que fazer com o professor. [...], Mas pra você conseguir esse trabalho e não se desentender você precisa tá muito bem preparada e essa preparação eu acho que seria no nesse curso, nessa coisa mais assim de a gente estudar mais, ter mais momento de troca. (D1)

Discorrendo novamente acerca da reunião de setor, a D1 falou entusiasmada dessa iniciativa, mas lamentou:

Tem aquilo que a gente faz que é reunião de setor, que é feito... esse ano ainda não foi feito, né... não sei porque., mas ano passado acho que a gente conseguiu fazer três, né, reuniões de setor, né. A gente percebe o quanto é acolhedor. (D1)

5. CONSIDERAÇÕES

Os resultados desse estudo apontam que os diretores de escola iniciantes têm idade entre 32 e 45 anos, são graduados em pedagogia e, dentre as diversas razões pelas quais cada um optou por acessar ao cargo de diretor, apresentaram como motivo em comum as dificuldades relacionadas com a profissão docente.

Acerca da formação, para atuar como diretor é preciso ter, como requisito legal, ou graduação em pedagogia, ou especialização em gestão escolar ou pós-graduação *stricto sensu* em educação. Os três diretores entrevistados têm graduação em pedagogia e, no entanto, ao responderem qual estudo anterior o auxiliaram em sua atuação como diretor, nenhum mencionou o curso de pedagogia. Embora o foco deste trabalho não tenha sido estudar a formação inicial dos participantes, tal constatação pode ensejar novos estudos a fim de verificar de que forma o referido curso, ao menos no âmbito de atuação da RME SP, tem colaborado com os egressos na ação gestora. No trabalho de Silva (2015) os diretores pesquisados expressaram que o curso de pedagogia não havia lhes dado contribuições significativas para o desempenho do papel de gestor.

Dentre os motivos de escolha para se tornarem diretores de escola, eles citaram as dificuldades relacionadas à profissão docente, como o esgotamento em sala de aula, dificuldades de acúmulo de tarefas, perda da paciência e falta de ludicidade para lidar com crianças, o que revela que tinham a crença de que, ao optarem pela direção, deixariam para trás as dificuldades vivenciadas enquanto professores.

No entanto, foi possível notar surpresa nos depoimentos dos diretores, pois eles não esperavam encontrar tantas dificuldades também na prática gestora. Considerando as colocações de Huberman (2000) que abordou a questão do ciclo de vida dos professores (e ressaltado que eram profissionais que não exerciam tarefas administrativas), é possível concluir que os diretores, em seu início de carreira, têm angústias semelhantes aos professores iniciantes, passando pela fase inicial marcada pelo que o autor denominou de “choque com o real”, caracterizada pela distância entre o que foi idealizado e a realidade cotidiana e pela confrontação com a complexidade dos afazeres do cargo. Huberman também citou a dificuldade que os professores enfrentam ao lidar com “alunos que criam problemas” o que, para os diretores entrevistados, devido à proporção de sua atuação, é análogo às

situações em que têm que lidar com pessoas, principalmente mediando conflitos. Os diretores também revelaram que estão satisfeitos e felizes com o cargo, apesar dos desafios enfrentados. Huberman (2000) afirmou que os dois aspectos, o “choque com o real” e o da “descoberta”, que é o entusiasmo inicial pelo cargo, coexistem e que é esse entusiasmo que faz com o profissional aguente as tais dificuldades.

Com relação aos desafios enfrentados pelos diretores iniciantes na gestão da escola, é possível notar que são de natureza burocrática, legislação, relações interpessoais, rotina e organização do trabalho e questões diretamente relacionadas à conjuntura e políticas educacionais.

Com relação à conjuntura e políticas públicas educacionais, no tocante às verbas, as escolas devem receber, via Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), em 2018, o mesmo valor recebido em 2017, ou seja, valores que desconsideram a inflação acumulada no período. Além disso, os valores recebidos não são suficientes para atender as demandas das escolas com relação à manutenção do prédio, compras de materiais pedagógicos e outros gastos da escola, como afirmaram os diretores.

Em relação à falta de profissionais, as três escolas têm coordenadores pedagógicos designados e a EMEF, que comporta dois CPs, apresentava um dos cargos vagos. Os diretores informaram que foi difícil conseguir professor para ocupar transitoriamente o cargo de CP. Tal dificuldade deve-se ao fato de que, em um círculo vicioso, para que um professor possa ser designado como CP, precisa obrigatoriamente apresentar um professor substituto para assumir suas aulas e, como também há falta de professores na rede, as escolas encontram dificuldades para conseguirem designar professores como CPs. O último concurso de acesso para provimento dos cargos de CP na RME SP ocorreu em 2011 e, segundo o SINESP (2018) há mais de 650 posições vagas para o cargo. O estudo do SINESP (2018) apontou que a RME SP apresenta um crescimento no número de alunos atendidos, mas o quadro de profissionais está incompleto e insuficiente. Além disso, em 2017 entrou em vigor a Portaria 7.663/2017, que ocasionou a diminuição do número de professores disponíveis para substituição nas escolas, agravando a escassez de profissionais. Por isso, os diretores iniciantes sentem a falta de profissionais como um dos desafios que enfrentam no cotidiano. Um

questionamento para estudos futuros seria verificar como os diretores experientes lidam com a questão da falta de profissionais no cotidiano da escola.

Para o enfrentamento dos desafios na gestão da escola os diretores contam com o auxílio da equipe gestora (assistente de direção e coordenação pedagógica) e têm no AD o profissional a quem recorrem imediatamente. Além desse apoio, contam com o auxílio da DRE e do supervisor escolar, embora esse profissional nem sempre esteja disponível, pois conforme relataram os diretores, o supervisor geralmente está ocupado com as demandas, também burocráticas, das DREs. Acerca das atividades da supervisão escolar, Teixeira (2014) afirmou que os supervisores da RME SP têm excesso de tarefas administrativas e burocráticas, o que os impedem de realizar as atividades pedagógicas, como o acompanhamento das escolas pelas quais são responsáveis. Portanto, tal como os diretores de escola pesquisados, os supervisores também são obrigados a dedicar mais tempo às tarefas administrativas do que as pedagógicas. Tal fato reforça como o contexto das políticas educacionais interferem no trabalho diário do diretor de escola, que consideram o supervisor um par importante na gestão da escola, mas não podem contar com esse profissional que não está sempre disponível.

As necessidades formativas reveladas pelos diretores dizem respeito a questões burocráticas, imediatas do fazer cotidiano e do funcionamento da escola, o que se assemelha às preocupações dos professores nos primeiros anos da docência, conforme afirma Marcelo (2010), estão mais preocupados com o “como fazer”. Os entrevistados sugeriram que a SME SP deveria oferecer formações cujos conteúdos abordassem as práticas cotidianas, com o passo-a-passo de diversos afazeres burocráticos. Mas também relataram uma experiência que poderia ser multiplicada, como uma alternativa positiva de formação: reunião de diretores (e outros gestores) de uma DRE para discutirem suas práticas e dificuldades.

6. APONTAMENTOS DE AÇÕES FORMATIVAS PARA O DIRETOR DE ESCOLA INICIANTE NA RME SP

Para elaboração dos apontamentos, concordamos com a afirmação de Príncipe (2010) de que os programas de formação não devem ser construídos somente levando-se em consideração as necessidades formativas que os educadores considerem fundamentais.

Dessa forma, um programa de formação continuada dos diretores de escola deve se basear nas necessidades formativas por eles expressadas, mas também deve considerar a concepção de gestão democrática, os propósitos educacionais da SME SP, bem como a singularidade de cada unidade escolar e seu projeto político-pedagógico.

Se por um lado é preciso que os diretores tenham conhecimentos práticos como legislação, destinação e prestação de contas referentes ao uso de verbas, para que melhor possam desempenhar sua função, por outro é preciso considerar o diretor como um profissional prático-reflexivo.

Por isso, um programa de formação viável seria regional, no qual cada DRE, ou mesmo cada setor de supervisão escolar, pudesse reunir os diretores em reuniões periódicas em que teriam oportunidade de decidir conjuntamente como lidar com as questões burocráticas, uma vez que os diretores dispendem muito tempo para resolvê-las no cotidiano. Além disso, as reuniões periódicas poderiam se tornar um espaço de trocas de experiências e de reflexão sobre suas práticas.

O planejamento da formação poderia ser realizado pelos diretores (iniciantes e experientes) e mediado pelo supervisor escolar. Dessa forma, a organização coletiva da formação pode ser um meio de superar a concepção de formação na qual o educador é apenas um mero objeto da formação que, normalmente é planejada por técnicos externos e/ou alheios à realidade do diretor de escola, conforme é possível verificar nas conclusões das pesquisas correlatas

Finalizamos esse trabalho com a fala que expressava a alegria do diretor ao perceber que sua atuação profissional era objeto de pesquisa:

Eu acho que é bem relevante, é bem interessante a pesquisa que você está fazendo porque é um segmento que é... (pausa)...Não digo esquecido, mas...eu vejo muito mais questões de pesquisas,

publicações referentes à sala de aula, à profissão docente e não profissão gestão. Eu acho bem legal isso. (D3)

Essa fala é reveladora do quanto é preciso caminhar com relação à atenção ao desenvolvimento profissional dos diretores de escola!

REFERÊNCIAS

ABREU, Isla Márcia Vidal de Assis. **O programa de formação de gestores escolares do Ceará**: a proposta do curso de especialização e as práticas de gestão. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Relações interpessoais do trabalho colaborativo na formação de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 25-40.

ALMEIDA, Patrícia Helena Ferreira de. **Formando os formadores**: uma análise dos Programas de Formação continuada dos especialistas em Educação do Município de São Paulo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Liberlivros, 2005. 68 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª edição. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016, p. 9-23.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (45): 66-71, maio 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **CADERNOS DE PESQUISA** v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17/08/2017.

CABRAL, Cristina Filomena Bastos. **A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil**: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

Di Giorgi et al., Cristiano Amaral Garboggini, et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

Diário Oficial da Cidade – 2016 – Nomeação de diretores de escola – Disponível em <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2016/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo/dezembro/24/pag_0046_EBF2Q33E6BL5Ee83HIHVCJCOU07.pdf&pagina=46&data=24/12/2016&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100046>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2ª. Ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

IGREJA, Maria Aparecida Fava. **O diretor de escola pública**: que profissional é este? 140. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISHII, A. B. F. A história das políticas educacionais no município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007. *HOLOS*, ano 31, v. 8, p. 28-40, 2015.

KLÉBIS, 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. 2010. 213 f. +. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, Emília Freitas. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. Bras. Estud. Ped.** (online), Brasília. V. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LIMA, Márcia Aparecida Colber de. **A formação continuada de gestores da educação infantil**: possibilidades e limites do programa “A rede em rede” – a formação continuada na educação infantil. 2016. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Márcia Maria de. **Diretores de escola**: o que fazem e como aprendem. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFScar, 214.

MELLO, Márcia Maria de. **Educação infantil**: aprendizagens de diretoras iniciantes. São Carlos: UFScar, 2008. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

MELLO, Márcia Maria. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Educação infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes. In: MEDEIROS, Aline Maria de. **Desenvolvimento profissional da docência**: teoria e prática. São Carlos: EdUFScar, 2012, p.267-300.

PEREIRA, Maria Alice. **Redefor e a formação de gestores**: novas subjetividades na educação à distância. Tese. Universidade de São Paulo, 2015.

PRÍNCIPE, L.M. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não formal**. São Paulo: 2010, 146 p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ROCHA, Evelyn Silveira. **A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2015.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. **Origem da rede municipal de ensino de São Paulo**. XXVIII Simpósio Nacional de História. 2015. Disponível em <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf> . Acesso em 20/05/2018

SALOMÃO, Maria Silvia Azarite. **Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar**. 2011. 122 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

SÃO PAULO (SP). **Decreto 3.185**. Regulamenta o disposto no artigo 22, item “b”, do Decreto-Lei no 430, de 8 de junho de 1947 e dá outras providências.

SÃO PAULO (SP). **Decreto 54.452, de 10 de outubro de 2013**. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. São Paulo, 2013a. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544520000

SÃO PAULO (SP). **Decreto 54.453 de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2013b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7076.pdf>

SÃO PAULO (SP). **Lei 14660 de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis no. 11.229 de 26 de junho de 1992, no. 11.434 de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente e reorganiza o Quadro dos Profissionais da Educação, com as respectivas carreiras e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (SP). **Lei 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (SP). **Portaria 7.778, de 25 de novembro de 2016**. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2017, e dá outras providências. Disponível em: <http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-7-7782016-organizacao-das-ues2017/>

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios 3. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SILVA, Camila Godói da. **Dimensões da gestão escolar**: saberes e práticas do diretor de escola. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9860>

SINESP. **Retrato da rede 2018**. Disponível em <<http://www.sinesp.org.br/index.php/406-retrato-da-rede/2018/6040-retrato-da-rede-2018>> acesso em 14/06/2018

SINESP <http://www.sinesp.org.br/index.php/9-aconteceu-no-sinesp/1561-supervisores-rejeitam-formacao-oferecida-pelo-governo-doria> . Acesso em 22/03/2017.

SOUZA, Alcione Wagner de. **Formação continuada de gestores em Minas Gerais**: um estudo a partir da experiência do progestão no município de Uberaba de 2003 a 2006. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Angeli Matias. **A supervisão escolar no município de São Paulo**: da função à profissão. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

TEIXEIRA, Glenda Mara Arthuso. **As “artes do fazer” no cotidiano de um novo diretor de uma escola pública de ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. **Formação para diretor escolar da educação básica**: o Programa Nacional Escola de Gestores no estado do Paraná. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Matriz de referência para elaboração do roteiro de entrevista

Quadro 8 - Matriz de referência para elaboração do roteiro de entrevista

Objetivos	Questões
Caracterizar os diretores de escola iniciantes	• Idade; como se identifica com relação a sexo/gênero; graduação; formação para específica para atuar como diretor; outros cargos exercidos; outras atividades profissionais; • Por que você decidiu ser diretor de escola? • Você está satisfeito com seu atual cargo de diretor? Como você se sente?
Levantar os desafios enfrentados pelos diretores de escola iniciantes na gestão da escola	• Descreva um dia de trabalho como diretor de escola. • Quais são os desafios enfrentados na gestão da escola? • Como você lida com eles? • O que, ou quem, mais lhe apoia quando você precisa de ajuda? • Do que você sente falta no cotidiano da gestão?
Investigar as necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes da RME SP	• Quais estudos ou experiências anteriores você acredita que contribuem para o exercício do cargo? • Quais conhecimentos ou habilidades você acredita que são necessários para ser diretor?

	• Qual curso ou ações você acredita que a SME ou DRE, poderiam promover para o diretor iniciante?
--	---

Apêndice B – Instrumento de coleta de dados

A - Caracterização do diretor

1. Idade _____
2. Sexo/gênero _____
3. **Qual seu curso de graduação?**

4. **Qual sua formação específica (requisito legal) para atuar como diretor?**
 - () Formação inicial em licenciatura em Pedagogia
 - () Segunda licenciatura em Pedagogia
 - () Complementação pedagógica
 - () Mestrado ou doutorado em Educação
 - () Especialização em gestão escolar com carga horária mínima de 800 horas
5. **Antes de atuar como diretor de escola, qual era seu cargo na SME?**
 - () Professor de Educação Infantil
 - () Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
 - () Professor de Ensino Fundamental II e Médio
 - () Coordenador Pedagógico
 - () Outros: _____
6. **Atualmente você exerce outra atividade profissional, além de atuar como diretor de escola?**
 - () Não exerce outra atividade profissional
 - () Acumulo cargo de docente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo
 - () Acumulo cargo docente na Rede Estadual
 - () Acumulo cargo docente em outra rede municipal
 - () Atuo como docente na rede particular – Educação Básica
 - () Atuo como docente no ensino superior
 - () Exerço atividade remunerada em outra área

B - Atuação profissional

Por que você decidiu ser diretor(a) de escola?

Como você se sente?

Descreva um dia de trabalho como diretor(a) de escola.

Quais são os desafios enfrentados na gestão da escola?

Como você lida com eles?

O que, ou quem, mais lhe apoia quando você precisa de ajuda?

De que você sente falta no cotidiano da gestão da escola?

Quais estudos e experiências anteriores você acredita que contribuem para o exercício do cargo?

Quais conhecimentos e habilidades você acredita que são necessários para ser diretor(a), ou que poderiam colaborar com a prática?

Quais cursos ou ações a SME ou DRE deveria promover para o(a) diretor(a) iniciante?

Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

C - Caracterização da escola em que trabalha – Coleta de dados por meio de pesquisa no site da SME SP.

Quantidade de alunos

Quantidade de turmas

Turno de funcionamento

Apêndice C – TCLE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
 (Decreto nº 93.933 de 14/01/87; resolução CNS nº 196/96)

Título: Necessidades formativas do diretor de escola iniciante na rede municipal de ensino de São Paulo

Pesquisadora: Cristiane Ferreira da Silva – aluna do curso Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores – PUC SP – contatos: (11) 9.xxxx-xxxx - email: xxxx@xxxxx.com

Orientação: Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Você está sendo convidado para participar voluntariamente desta pesquisa e este termo objetiva lhe prestar esclarecimentos e obter autorização formal de sua participação.

A realização dessa pesquisa justifica-se pelo fato do tema ser pouco estudado e seu objetivo geral é investigar as necessidades formativas do diretor de escola iniciante.

Os dados serão colhidos por meio de entrevistas gravadas em áudio e seu conteúdo será posteriormente transcrito. Os trechos da transcrição serão utilizados na pesquisa sem a identificação do participante. O conteúdo em formato áudio não será divulgado em nenhum meio. Os dados coletados serão tratados cientificamente e utilizados exclusivamente para os fins propostos nesta pesquisa.

A participação nesta pesquisa não oferece risco relevante e, em caso de desconforto, você é livre para interromper ou cancelar sua participação a qualquer momento, sem prejuízos. É assegurado sigilo e não haverá identificação dos participantes e nem das escolas às quais estão vinculados. A realização dessa pesquisa trará como benefício ao participante entrevistado e à sociedade a contribuição na produção de conhecimento científico no tema estudado.

Ao assinar esse documento você aceita participar voluntariamente da pesquisa, declara estar ciente do conteúdo deste documento, do qual recebe uma via de igual teor. Você é livre para desistir de participar dessa pesquisa a qualquer momento, sem penalidades, bem como para solicitar informações para a pesquisadora ou à instituição à qual esta pesquisa está vinculada.

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Cristiane Ferreira da Silva – RG xxxxxxxx-x

Assinatura: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

ANEXOS

Anexo A – Memorando Circular no. 3/2017



Pesquisa Acadêmica ID 16299818 em anexo

São Paulo, 21 de março de 2017.

Memorando Circular nº 003/2017/SME-G

CÓPIA

Aos Diretores Regionais de Educação, Supervisores Escolares, Gestores dos Centros Educacionais Unificados – CEUs e Diretores de Escola das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação informa os procedimentos a serem estabelecidos para o atendimento das solicitações de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da RME e dos Centros Educacionais Unificados.

I – A autorização para a realização das pesquisas acadêmicas nas UEs será da competência do Diretor Regional de Educação, que analisará os documentos apresentados pelo Interessado e emitirá seu parecer de autorização. No caso da manifestação ser favorável, o estudante será encaminhado à escola de seu interesse.

II – No ato do pedido de autorização para a realização de pesquisa acadêmica deverão ser apresentados os documentos abaixo discriminados:

- a) comprovação de matrícula e frequência em instituição de ensino superior pública ou privada;
- b) carta da instituição de ensino solicitando a realização da pesquisa;
- c) cópia do projeto de pesquisa e sua compatibilidade com as atividades curriculares do curso que o estudante frequenta;
- d) cronograma com a indicação de dias e horários em que será realizada a pesquisa, bem como sua duração;
- e) indicação da área de intenção para a realização da pesquisa;
- f) apresentação de modelo de autorização que será endereçada aos entrevistados com a finalidade de divulgar seus depoimentos, se for o caso, e autorização dos pais/responsáveis quando a entrevista envolver alunos menores;
- g) Termo de Compromisso assinado, no qual o interessado declara que concorda com as normas estabelecidas e se compromete a utilizar os dados coletados, exclusivamente, para os fins propostos.

III – A utilização de registro de imagem de quaisquer espaços das UEs ou de alunos só poderá ser realizada mediante autorização expressa da ASCOM da SME.





IV – Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada à UE envolvida e à DRE.

V – Ao diretor da Unidade/Gestor do CEU caberá a indicação de funcionário para acompanhamento do estudante durante seu trabalho, visando ao fiel cumprimento da pesquisa.

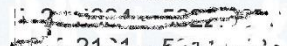
VI – Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor da Escola/Gestor do CEU, em conjunto com a respectiva DRE.


Fatima Elisabete P. Thimoteo
Chefe de Gabinete
Secretaria Municipal de Educação

CÓPIA

/csn

Anexo B – Autorização da SME para realização da pesquisa

	PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	Folha de Informação nº 16 a <u> </u> Silvana Ribeiro de Costa RF nº 542.900-1 ATE – DRE / Gabinete
Da Solicitação de Autorização para a Realização de Pesquisa Acadêmica		Em 05/12/2017
Interessado: Cristiane Ferreira da Silva Assunto: Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa Acadêmica		
Após análise do presente e estando o mesmo em acordo com o disposto no Memorando Circular SME-G nº 0003/2017, autorizamos a realização da pesquisa solicitada, como ora se apresenta. Informamos que dentre os gestores ingressantes contatados, os abaixo concordaram em participar da referida pesquisa		
Unidade Escolar EMEF EMEI CEI	Diretor de Escola  	Contato  
São Paulo, 05 de dezembro de 2017.		
 Sandra Aparecida de Silva Dutra RF nº 542.900-1 Diretor regional de Educação de São Paulo		

