

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

**A RELAÇÃO COM O SABER DO DIRETOR ESCOLAR E OS
SENTIDOS DO APRENDER NA ESCOLA**

RENATA PIERINI RAMOS

SÃO CARLOS

2026

RENATA PIERINI RAMOS

**A RELAÇÃO COM O SABER DO DIRETOR ESCOLAR E OS
SENTIDOS DO APRENDER NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Cecília Luiz.

SÃO CARLOS

2026

Ramos, Renata Pierini

A Relação com o Saber do diretor escolar e os sentidos do aprender na escola. / Renata Pierini Ramos -- 2026. 250f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria Cecília Luiz

Banca Examinadora: Prof^ª Dr^ª Aline Cristina de Souza, Prof. Dr. Flavio Caetano da Silva, Prof^ª Dr^ª Maria Fernanda da Silva Martins, Prof^ª Dr^ª Michele Varotto Machado

Bibliografia

1. Diretor de Escola; . 2. Relação com o Saber (RcS); . 3. Processo de Ensinar e Aprender. I. Ramos, Renata Pierini. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Renata Pierini Ramos, realizada em 30/04/2026.

Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente
MARIA CECILIA LUIZ
Data: 30/04/2026 18:00:17-2380
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
ALINE CRISTINA DE SOUZA
Data: 11/06/2026 20:25:05-0308
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Aline Cristina de Souza (UFOP)

Documento assinado digitalmente
FLAVIO CAETANO DA SILVA
Data: 30/06/2026 09:07:59-8380
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

Assinado por: **MARIA FERNANDA DOS SANTOS MARTINS**
Num. de identificação: 11594041
Data: 2026.06.18 14:31:09+0100

Profa. Dra. Maria Fernanda da Silva Martins (UMinho)

Documento assinado digitalmente
MICHELEVAROTTO MACHADO
Data: 30/06/2026 13:07:59-8380
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Michele Varotto Machado (UFSCar)

Dedico esta tese à memória do professor Bernard Charlot. Embora seu falecimento tenha ocorrido durante o processo de escrita desta tese, suas ideias permaneceram presentes ao longo de todo o percurso investigativo, orientando reflexões, análises e interpretações. Seu legado intelectual segue vivo, contribuindo de forma significativa para a compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem ao conhecimento, à escola e às práticas educativas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de um percurso coletivo, construído a partir de diálogos, apoios e aprendizados que se entrelaçaram ao longo da pesquisa e da escrita.

Registro meu agradecimento a Deus, que me concedeu o dom da vida e a oportunidade de vivenciar este momento.

À minha orientadora, Professora Maria Cecília, pelo percurso compartilhado, pelo acompanhamento e pelas contribuições em todas as etapas deste trabalho, sobretudo pela autonomia e pelo respeito concedidos às minhas escolhas.

Aos professores que integraram as bancas de qualificação e de defesa, pelas leituras cuidadosas, pelas críticas consistentes e pelas sugestões que enriqueceram significativamente esta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), pela parceria, pela amizade e pelo caminhar conjunto ao longo deste percurso.

À Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, pela autorização concedida para a realização da coleta de dados.

Aos diretores e demais participantes da pesquisa, pela disponibilidade, pelas narrativas e pela confiança depositada, sem as quais este estudo não teria sido possível.

Ao meu esposo, Marlon, pelo apoio constante e pela compreensão diante dos meus períodos de ausência durante a elaboração desta tese.

À minha nora, Letícia, que, mesmo imersa em demandas semelhantes, encontrou espaços em sua rotina para me ouvir e acolher nos momentos de desestabilização.

À minha família, pelo apoio constante, pela compreensão e pelo incentivo ao longo de todo este percurso. De modo especial, agradeço ao meu pai, que “partiu” durante a escrita desta tese, mas cuja presença, ensinamentos e valores seguiram me acompanhando.

Por fim, agradeço a todos que caminharam comigo ao longo deste percurso, tornando possível a realização desta pesquisa e a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar quais saberes, na perspectiva dos diretores escolares, são mobilizados e de que maneira orientam suas decisões e práticas no acompanhamento dos processos de ensinagem, considerando as múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício da função. A pesquisa, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, foi desenvolvida como estudo de caso em uma Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do Estado de São Paulo. A investigação buscou compreender quais saberes são mobilizados pelos diretores escolares e de que forma esses saberes orientam suas decisões e práticas, enquanto parcela relevante da gestão pedagógica, no acompanhamento dos processos de ensinagem, considerando as múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício da função no cotidiano escolar? Partiu-se da hipótese de que as múltiplas demandas atribuídas ao gestor escolar limitam o acompanhamento sistemático do processo de ensinagem, o qual não se configura como prioridade, favorecendo a prevalência de saberes práticos, à luz da perspectiva da Relação com o Saber, como participação em reuniões de conselho de classe/ano e a análise de indicadores provenientes de avaliações em larga escala, em detrimento de um acompanhamento contínuo. Os procedimentos metodológicos adotados compreenderam a análise documental e grupos focais. A pesquisa também foi subsidiada por um mapeamento de produções acadêmicas sobre gestão escolar e ensinagem, contribuindo para a construção do referencial teórico e para a compreensão do estado do conhecimento acerca da temática investigada. Os dados foram organizados em constelações fundamentadas na teoria de Charlot: (1) Dimensão Epistêmica: da posse, do domínio e do constituir-se; (2) Dimensão Social: do ser social – meu lugar de fala; e (3) Dimensão Identitária: do ser que sou – a identidade do sujeito. A análise dessas dimensões possibilitou compreender os saberes mobilizados pelo diretor na gestão pedagógica, expressos em intervenções diretas e indiretas nos processos de ensinagem. Os resultados evidenciam que, embora de forma não sistemática, os profissionais investigados demonstram comprometimento com a criação de condições favoráveis ao alcance dos objetivos educacionais da escola. Tal constatação relaciona-se, em parte, à estrutura hierárquica da equipe gestora promovida pela Secretaria de Educação investigada, que favorece a distribuição de responsabilidades e reduz possíveis lacunas no acompanhamento da aprendizagem. À luz da Relação com o Saber (RcS), verificou-se que os saberes mobilizados pelos gestores ultrapassam competências técnicas, envolvendo concepções de educação, trajetórias profissionais, pertencimento e posicionamentos diante das condições concretas de trabalho. Assim, a liderança pedagógica se constroi, não apenas pelo cumprimento de prescrições legais, mas também pela construção cotidiana de sentidos e práticas voltadas a centralidade do processo de ensinar e aprender. A pesquisa reforça achados já consolidados na literatura sobre gestão escolar, ao evidenciar que os diretores escolares brasileiros enfrentam sentimentos de isolamento e intensa sobrecarga burocrática. Além disso, aponta que o desejo e a disposição do diretor em acompanhar os processos de aprendizagem constituem fatores decisivos para que esse acompanhamento ocorra de forma consistente e significativa.

Palavras-chave: Diretor de Escola; Relação com o Saber (RcS); Processo de Ensinar e Aprender; Gestão Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to analyze what knowledge, from the perspective of school principals, is mobilized and how it guides their decisions and practices in monitoring teaching processes, considering the multiple administrative, political, and pedagogical demands that strain the exercise of their role. The research, exploratory in nature and with a qualitative approach, was developed as a case study in a Municipal Education Department in a city in the interior of the State of São Paulo. The investigation sought to understand what knowledge is mobilized by school principals and how this knowledge guides their decisions and practices, as a relevant part of pedagogical management, in monitoring teaching processes, considering the multiple administrative, political, and pedagogical demands that strain the exercise of their role in the daily school routine. The hypothesis was that the multiple demands placed on school administrators limit the systematic monitoring of the teaching process, which is not a priority, favoring the prevalence of practical knowledge, from the perspective of the Relationship with Knowledge, such as participation in class/year council meetings and the analysis of indicators from large-scale assessments, to the detriment of continuous monitoring. The methodological procedures adopted included document analysis and focus groups. The research was also supported by a mapping of academic productions on school management and teaching, contributing to the construction of the theoretical framework and to the understanding of the state of knowledge on the investigated theme. The data were organized into constellations based on Charlot's theory: (1) Epistemic Dimension: of possession, mastery and self-constitution; (2) Social Dimension: of the social being – my place of speech; and (3) Identity Dimension: of the being that I am – the identity of the subject. The analysis of these dimensions made it possible to understand the knowledge mobilized by the director in pedagogical management, expressed in direct and indirect interventions in the teaching processes. The results show that, although not systematically, the professionals investigated demonstrate commitment to creating favorable conditions for achieving the school's educational objectives. This finding is partly related to the hierarchical structure of the management team promoted by the investigated Department of Education, which favors the distribution of responsibilities and reduces possible gaps in monitoring learning. In light of the Relationship with Knowledge (RcS), it was found that the knowledge mobilized by the managers goes beyond technical skills, involving conceptions of education, professional trajectories, belonging, and positions regarding the concrete working conditions. Thus, pedagogical leadership is built not only by complying with legal prescriptions, but also by the daily construction of meanings and practices focused on the centrality of the teaching and learning process. This research reinforces findings already established in the literature on school management, highlighting that Brazilian school principals face feelings of isolation and intense bureaucratic overload. Furthermore, it indicates that the principal's desire and willingness to monitor learning processes are decisive factors for this monitoring to occur consistently and meaningfully.

Keywords: School Principal; Relationship with Knowledge (RcK); Teaching and Learning Process; Pedagogical Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro descritivo dos saberes para os diferentes autores abordados

Quadro 2: Estilos de liderança, segundo Goleman (2015)

Quadro 3: Níveis de ensino e idades correspondentes

Quadro 5: Níveis de ensino e responsabilidades compartilhadas entre os sistemas de ensino.

Quadro 6: Mapeamento de pesquisas com objetivos semelhantes a este estudo.

Quadro 7: Quantidade de diretores/as selecionados de acordo com critérios estabelecidos na Meta 19

Quadro 8: Formas de provimento de cargos (Brasil, 2022)

Quadro 9: Formas de provimento de cargos na rede estadual (Brasil, 2022)

Quadro 10: Formas de provimento de cargos na rede municipal (Brasil, 2022)

Quadro 11: Organograma da Secretaria Municipal de Educação

Quadro 12: Unidades escolares do município pesquisado e níveis atendidos

Quadro 13: Dados dos editais para seleção de diretores nos anos de 2016 e 2022

Quadro 14: Análise dos PPP em relação aos aspectos relevantes presentes na elaboração desse documento

Quadro 15: Análise dos PPP em relação ao alinhamento com as diretrizes da SME

Quadro 16: Sinopses da questão 1, do encontro 1 com diretores do grupo 1 e 2, supervisores e coordenadores

Quadro 17: Sinopses da questão 2, do encontro 1 com diretores do grupo 1 e 2, supervisores e coordenadores

Quadro 18: Sinopses da questão 3, do encontro 1 com diretores do grupo 1 e 2, supervisores e coordenadores

Quadro 19: Sinopses de não saberes

Quadro 20: Sinopses da questão 1, do encontro 2 com diretores do grupo 1 e 2 e supervisores e coordenadores

Quadro 21: Codificação a partir das sinopses

Quadro 22: Matriz de referência emergente

Quadro 23: Constelação 1- Dimensão Epistêmica: da posse, do domínio e do constituir-se

Quadro 24: Constelação 2- Dimensão Social do ser social: meu lugar de fala

Quadro 25: Constelação 3 - Dimensão Identitária: do ser que sou: a identidade do sujeito

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
APM - Associação de Pais e Mestres
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAP - Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE - Conselho Escolar
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CP - Coordenador Pedagógico
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ERIC - Educational Resources Information Centre
ESCOL - Educação, Socialização e Comunidades Locais
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IAK - Instituto Allan Kardec
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NGP - Nova Gestão Pública
PEB - Professor de Educação Básica
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
RcS - Relação com o Saber
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRH - Teoria das Relações Humanas

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Etapas do processo de trabalho para implementação de cultura colaborativa

Figura 2: Níveis de cultura colaborativa

Figura 3: Percurso metodológico a partir da coleta de dados nos grupos focais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO I – A BASE CONCEITUAL DA INVESTIGAÇÃO.....	22
<i>1.1 Saberes dos sujeitos da educação formal e suas implicações na gestão escolar.....</i>	<i>28</i>
1.1.1. A teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot.....	31
1.1.2. Saberes na literatura educacional: aportes teóricos complementares ..	35
<i>1.2 Diretor escolar no Brasil: uma função multifacetada.....</i>	<i>53</i>
1.2.1. Diretor de escola: posição de destaque ou um executor de tarefas?....	55
1.2.2. Dimensão política, administrativa e pedagógica da função.....	62
1.2.3. Organização escolar: entraves e desembaraços da burocracia, autocracia e democracia e suas interferências na gestão escolar.....	67
1.2.3.1. Burocracia: um mal necessário?.....	70
1.2.3.2. Contribuições e limites da burocracia na escola	75
1.2.3.3. Concepções antagônicas: autocracia e democracia.....	79
SEÇÃO II – GESTÃO, LIDERANÇA E CONTEXTO INSTITUCIONAL DA ESCOLA.....	87
<i>2.1. Papel do gestor em um contexto democrático de liderança.....</i>	<i>87</i>
2.1.1. Liderança participativa entre os sujeitos da educação: sentidos e práticas na gestão escolar	92
<i>2.2. Gestão Educacional e Gestão Escolar: entre o sistema (Secretaria Municipal de Educação) e a unidade escolar.....</i>	<i>104</i>
2.2.1. Políticas públicas educacionais e o cotidiano da escola.....	105
2.2.2. Autonomia da escola: regulação sistêmica e prática institucional...111	
SEÇÃO III – PERCURSO METODOLÓGICO1.....	121
3.1. <i>Análise documental.....</i>	<i>127</i>
3.2. <i>Grupos focais.....</i>	<i>132</i>
3.3. <i>Universo da pesquisa.....</i>	<i>133</i>
SEÇÃO IV – O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: PRODUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	144
4.1. <i>Plano normativo</i>	<i>145</i>
4.2. <i>Plano institucional</i>	<i>149</i>
4.3. <i>Plano experiencial</i>	<i>160</i>
SEÇÃO V – ANÁLISE DOS RESULTADOS	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS.....	242

*“Os saberes não se limitam à gestão
administrativa; eles envolvem a compreensão
das relações humanas, a construção do sentido
do aprender e a capacidade de transformar a
escola em um espaço vivo de
conhecimento e cidadania”*

Bernard Charlot

APRESENTAÇÃO

A elaboração desta tese ocorre após um intervalo significativo desde a última experiência acadêmica de grande porte, o mestrado. Decorridos doze anos, um período marcado por reflexões e relativa calma permitiu que o desejo de retomar a trajetória acadêmica emergisse com clareza, culminando na decisão pelo retorno a esse percurso. O estudo jamais esteve ausente em minha trajetória. Sempre me encantou e transformou. Houve momentos em que estive exclusivamente na posição de aprendiz; em outros, assumi o papel de quem ensina. Em determinadas circunstâncias, exerci a liderança; em outras, fui conduzida por ela.

Minha trajetória profissional na área da educação teve início na cidade de Campinas, como professora, e foi marcada por inúmeras experiências desafiadoras. Quando novas possibilidades começavam a surgir, mudei-me para o município de São Carlos, onde vivenciei o novo e recomecei do marco zero. Atuei como professora de crianças e de adultos, como docente em uma universidade privada e, posteriormente, em uma universidade pública. Exerci a função de gestora tanto em escola pública quanto em escola privada. Atuei como técnica na Secretaria Municipal de Educação e presidi o Conselho Municipal de Educação. Fui palestrante e participei de palestras; fui formadora e também participei de formações. As experiências vividas, somadas à pessoa que eu era, contribuíram de forma decisiva para constituir o ser que hoje sou.

Acredito em uma escola que não seja um espaço de adoecimento, mas sim de acolhimento e bem-estar. Uma escola em que as decisões sejam compartilhadas, a escuta seja ativa e muitas mãos se disponham a “carregar o piano”. Uma escola cuja agenda contemple, além das tarefas, sorrisos e conversas descontraídas; onde os prazos possam ser flexibilizados e o pertencimento comunitário vá além da localização física. Uma escola da comunidade, e não apenas na comunidade.

Defendo uma instituição em que as parcerias sejam constantes, a aprendizagem ocorra de forma fluida e prazerosa, e as crianças cronometrem os minutos para retornar. Que as famílias estejam presentes, que os aspectos humanos se sobreponham aos burocráticos e que, ao final de cada jornada, possamos ter cumprido o que foi planejado com sentido e propósito. Não se trata de uma escola idealizada ou utópica, mas de uma escola possível, ao nosso alcance. Basta acessá-la e, sobretudo, cuidá-la.

O desejo de transformação, aliado à vivência acumulada ao longo da minha trajetória na educação, foi fundamental para a delimitação do objetivo desta Tese. Um questionamento que me inquieta, insiste em permanecer e ressurgir em cada espaço profissional que ocupei. Compreendo que a educação, especialmente o processo de ensinar e aprender, é resultado de esforços coletivos, nos quais muitas mãos atuam de forma decisiva. Entre elas, destaca-se a dos diretores escolares.

Diante disso, emerge uma indagação central: qual é, afinal, a parcela de responsabilidade que cabe a esse profissional, já tão sobrecarregado por múltiplas demandas, no processo de ensinagem? Quais estudos têm orientado novas práticas nesse campo? Há condutas sistemáticas de acompanhamento do trabalho desenvolvido por esses gestores? Estão previstas formações continuadas voltadas especificamente à aprendizagem para os diretores escolares, ou estas são destinadas exclusivamente aos docentes? Que saberes constituem esse profissional?

São essas as perguntas que mobilizam este estudo e que buscam lançar luz sobre o papel do diretor escolar na promoção de uma educação de qualidade.

A busca por respostas a estes questionamentos é o nosso esforço ao construir esta tese, almejando poder contribuir para que a negligência ou a sobrecarga, que são empecilhos no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, sejam diminuídos.

INTRODUÇÃO

A presente Tese de Doutorado apresenta uma investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e fundamenta-se em uma perspectiva teórica que compreende o diretor escolar como um sujeito que precisa estar engajado em atividades intelectuais e práticas, de modo a ressignificar suas tarefas cotidianas e contribuir, direta ou indiretamente, para o processo de ensinar e aprender, denominado *ensinagem*¹, termo concebido por Léa das Graças Camargo Anastasiou para designar a prática social e complexa que articula ensinar e aprender na relação entre professor e estudante (Anastasiou; Alves, 2005, p. 15). Opta-se, ao longo do texto, pela utilização desse conceito como equivalente à expressão “ensinar e aprender”, por evidenciar o caráter relacional, intencional e dialógico do processo educativo.

Define-se como problema de pesquisa identificar quais saberes são mobilizados pelos diretores escolares e de que forma esses saberes orientam suas decisões e práticas, enquanto parcela relevante da gestão pedagógica, no acompanhamento dos processos de *ensinagem*, considerando as múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício da função no cotidiano escolar? Parte-se do entendimento de que a atuação do diretor, embora frequentemente associada à dimensão administrativa, possui implicações diretas na organização das condições pedagógicas da escola. Assim, problematizar os saberes que sustentam sua prática significa lançar luz sobre a dimensão pedagógica da gestão.

O objetivo geral desta investigação consiste em analisar quais saberes, na perspectiva dos diretores escolares, são mobilizados e de que maneira orientam suas decisões e práticas no acompanhamento dos processos de *ensinagem*, considerando as múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício da função no cotidiano escolar.

Como objetivos específicos, buscou-se: identificar, nos editais de concurso do município participante, as exigências para o provimento do cargo de gestor escolar; verificar quais dessas exigências se articulam ao acompanhamento do processo de *ensinagem*; analisar,

¹ O termo **ensinagem**, apropriado da professora Léa das Graças Camargo Anastasiou, surgiu em 1994 para referir-se a uma prática social complexa que se estabelece entre professor e aluno, quando ocorre a ação de ensinar e aprender de maneira consciente e intencional, dentro ou fora da sala de aula. Seu emprego apoia- na interação e na mediação entre os sujeitos envolvidos.

na perspectiva de supervisores e coordenadores de área (CAP), como a Secretaria Municipal de Educação orienta e acompanha os gestores escolares na dimensão pedagógica; examinar se a concepção pedagógica do município está em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas; compreender em que medida os diretores afirmam realizar intervenções que corroboram para o desenvolvimento dos processos de ensinagem, considerando as demandas que lhes competem em seu contexto de atuação.

A partir dos objetivos listados parte-se da hipótese de que, de que as múltiplas demandas atribuídas ao gestor escolar tendem a limitar o acompanhamento sistemático do processo de ensinagem, o qual não se configura como prioridade, favorecendo a prevalência de saberes práticos, à luz da perspectiva da Relação com o Saber, como participação em reuniões de conselho de classe/ano e a análise de indicadores provenientes de avaliações em larga escala, em detrimento de um acompanhamento contínuo. Supõe-se que as condições institucionais e organizacionais contribuem para a prevalência de um saber prático na atuação do gestor escolar, orientado pela gestão de rotinas, pelo cumprimento de demandas administrativas e pelo uso de indicadores como principal referência para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Nessa configuração, a Relação com o Saber tende a ser mediada pelas exigências imediatas da função, deslocando a centralidade de um acompanhamento contínuo, reflexivo e formativo da ensinagem para práticas mais pontuais, instrumentais e voltadas ao monitoramento de resultados.

Com o intuito de situar esta investigação no campo científico e fundamentar o percurso metodológico, realizou-se um mapeamento das produções acadêmicas sobre gestão escolar e processos de ensinagem que dialogam com o objeto desta tese, visando tanto contribuir para a construção de novos saberes quanto assegurar a originalidade do estudo. O levantamento contemplou repositórios nacionais e internacionais, priorizando produções publicadas entre 2019 e 2023, ainda que, em algumas buscas, esse recorte temporal tenha sido flexibilizado para ampliar as possibilidades de identificação de pesquisas correlatas.

O mapeamento foi realizado em três bases brasileiras: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES², SciELO³ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴. Foram utilizadas as palavras chaves combinadas com o operador booleano AND: “Saber” AND “Diretor Escolar”; “Diretor” AND “Ensino e Aprendizagem”; “Gestor escolar” AND

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

³ <https://www.scielo.br/>

⁴ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

“Relação com o Saber”. Cabe ressaltar que, em algumas buscas, os termos foram ampliados para: líder ou dirigente, contudo, também não resultaram em dados substanciais.

A pesquisa empírica foi realizada com diretores de escolas municipais de ensino fundamental em uma cidade de médio porte, localizada no interior de São Paulo, no intuito de verificar quais e como seus saberes foram constituídos e como os diretores percebiam a relação deles com suas práticas.

Parte-se da hipótese de que as múltiplas demandas atribuídas ao gestor escolar tendem a limitar o acompanhamento sistemático do processo de ensinagem, o qual não se configura como prioridade, favorecendo a prevalência de saberes práticos, à luz da perspectiva da Relação com o Saber, como participação em reuniões de conselho de classe/ano e a análise de indicadores provenientes de avaliações em larga escala, em detrimento de um acompanhamento contínuo.

Observa-se que a crescente complexificação das funções administrativas e burocráticas têm contribuído para a redução do tempo destinado ao acompanhamento pedagógico direto.

Em geral, em reuniões de conselho de classe/ano, nota-se uma ênfase crescente nas preocupações com índices educacionais, representados por planilhas e dados relativos à aprovação e reprovação dos estudantes. Essa dinâmica, possivelmente, tem orientado a atuação dos diretores para uma participação mais voltada à valorização das avaliações em larga escala e à implementação de estratégias pedagógicas alinhadas às metas de progressão da aprendizagem estabelecidas pela Secretaria de Educação.

Nesse contexto, a sobrecarga de demandas administrativas pode ser apontada como um fator justificável. Todavia, não se pode desconsiderar o papel central do diretor escolar enquanto líder da instituição, uma vez que, ainda que não seja o responsável direto pelos processos de ensinagem, desempenha função estratégica na condução das ações pedagógicas e na articulação entre as demandas institucionais e a dinâmica cotidiana da escola. Luiz (2024) quando trata dessa temática diz que:

Apesar de não ser o único responsável pelo bom desempenho do ensino e da aprendizagem dos estudantes, este profissional da educação possui função primordial. Acredita-se que é parte da sua função garantir a organização da escola, a estrutura curricular e os procedimentos pedagógicos que incentivem e mobilizem os educadores e educandos, com intenção de revigorar os relacionamentos e promover as aprendizagens, isto é, uma profissão com grandes responsabilidades (Luiz, 2024, p.12).

É importante considerar que os diretores que atuam no Brasil, em sua maioria, provêm da docência, isto é, egressos de alguma licenciatura. Durante sua trajetória profissional, por vezes migram para a função de gestores e se deparam com a falta de conhecimento administrativo, dificuldade em lidar com a liderança da equipe, pouco preparo para inovações e limitações ao realizar a gestão do tempo diante das demandas burocráticas.

Essa situação pode ser justificada pela ausência ou falta de aprofundamento, durante a realização da graduação, em conteúdos que os capacitem sobre as atribuições que competem a esse profissional. Diante dessa lacuna formativa, tornam-se administradores de crise, também conhecidos nos meios pedagógicos como “apagadores de incêndio”.

Libâneo (2014, p.26) afirma que: “o pedagogo deve ser formado para atuar na docência, na organização da escola e nos processos educativos, contribuindo para a qualidade do ensino e a democratização do conhecimento.” Entretanto, na prática, muitos profissionais da educação tornam-se diretores de forma repentina, enfrentando déficits em sua atuação, os quais são, muitas vezes, minimizados apenas por meio de erros cometidos ou pela participação em cursos de curta duração.

Considerando os desafios contemporâneos da gestão escolar e a necessidade de fortalecer o acompanhamento pedagógico e a mobilização de saberes específicos para essa função, esta tese propõe analisar quais saberes, na perspectiva dos gestores escolares, são mobilizados e de que maneira orientam suas decisões e práticas no acompanhamento dos processos de ensinagem.

A pesquisa está estruturada em cinco seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Cada seção foi planejada de forma a articular teoria, metodologia e análise dos dados, oferecendo uma compreensão progressiva e integrada do objeto de estudo, de modo a evidenciar como os saberes do diretor se manifestam na prática cotidiana da gestão escolar.

A Seção I – A Base Conceitual da Investigação apresenta como primeiro tópico os *Saberes dos sujeitos da educação formal e suas implicações na gestão escolar*, à luz das contribuições de Bernard Charlot, principal referencial teórico, acrescido das contribuições dos autores Edgar Morin, Selma Pimenta, Dermeval Saviani e Maurice Tardif, destacando os aportes desses autores para a compreensão da atuação do diretor escolar.

Ainda nesta seção, o segundo tópico tem como título “*Diretor Escolar no Brasil: uma função multifacetada*” e é desenvolvido em três subitens que discutem: as diferentes nomenclaturas utilizadas para definir o diretor e propõe uma discussão acerca das divergências de percepção existentes. Por um lado, a posição de destaque ocupada pelo diretor na hierarquia

de cargos da escola e, por outro, a compreensão de seu papel como mero executor de tarefas. O segundo subitem aborda as dimensões política, administrativa e pedagógica da função, considerando sua articulação na organização escolar.

O último subitem dedica-se à análise da organização escolar, problematizando os entraves e os desembaraços da burocracia, bem como as interferências das lógicas autocráticas e democráticas no exercício da gestão escolar. Dada a complexidade do subitem, ele foi desdobrado em quatro sub subitens: (i) Burocracia: um mal necessário;

(ii) Contribuições e limites da burocracia na escola; (iii) Concepções antagônicas: autocracia e democracia; (iv) Teoria das Relações Humanas e participação na gestão democrática: desafios e limites.

A Seção II – Gestão, Liderança e Contexto Institucional da escola tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a liderança escolar, considerando suas especificidades e desafios institucionais. A seção é estruturada em dois itens: o primeiro aborda *O papel do gestor em um contexto democrático de liderança* e analisa a função do diretor escolar no exercício de sua autoridade em instituições democráticas, desdobrado no subitem que discute a liderança participativa entre os sujeitos da educação que discute como a participação coletiva e a corresponsabilização são promovidas na gestão cotidiana. O segundo item: *Gestão educacional e Gestão escolar: entre o sistema (Secretaria Municipal de Educação) e Unidade Escolar*, aborda a diferença conceitual e prática entre os dois termos, destacando as atribuições e responsabilidades nos diferentes níveis da rede educacional, e é desdobrado em dois subitens.: (i) Políticas públicas educacionais e o cotidiano da escola, que trata da relação entre as diretrizes, normas e programas estabelecidos pelos órgãos governamentais e a prática diária dentro das escolas e o (ii): Autonomia da escola: regulação sistêmica e prática institucional que examina as possibilidades e restrições da autonomia escolar frente às diretrizes da secretaria de educação e à legislação vigente.

A Seção III – Percurso Metodológico descreve a natureza, a motivação e o desenho da pesquisa, além de detalhar os contextos da investigação empírica, a escolha do município e dos participantes, a caracterização das escolas envolvidas a partir da análise dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), a concepção do papel do gestor escolar segundo a Secretaria Municipal de Educação e a estrutura organizacional da educação municipal.

A Seção IV está destinada à apresentação dos dados coletados, organizados a partir das categorias derivadas dos instrumentos utilizados na pesquisa. Essa seção foi estruturada em três subitens, correspondentes aos diferentes planos de análise adotados: plano prescritivo, plano institucional e plano experiencial. Tal organização visa sistematizar os achados de modo

articulado, permitindo uma leitura progressiva e integrada dos dados, desde as orientações normativas até as dimensões institucionais e experiencialmente vividas no contexto investigado.

A Seção V dedica-se à Análise dos Resultados, interpretando os dados à luz das categorias previamente estabelecidas e articulando-os com o referencial teórico adotado. Nas Considerações Finais, retomam-se os objetivos da pesquisa, destacando as contribuições do estudo para a área da gestão escolar, evidenciando como a análise dos saberes mobilizados pelos diretores escolares pode subsidiar práticas mais efetivas de acompanhamento pedagógico, bem como os desdobramentos potenciais de seus resultados, como a necessidade de políticas de formação continuada voltadas para o fortalecimento da gestão pedagógica e a valorização do compromisso do diretor com os processos de ensino, considerando municípios que não contam com uma equipe gestora, composta por diretor, vice diretor e principalmente coordenadores pedagógicos.

Por fim, aponta caminhos para pesquisas futuras, sugerindo investigações que aprofundem a relação entre autonomia escolar, políticas públicas e práticas pedagógicas, bem como estudos que explorem estratégias para reduzir a sobrecarga burocrática e fortalecer o acompanhamento consistente da aprendizagem discente.

SEÇÃO I

A BASE CONCEITUAL DA INVESTIGAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar a base conceitual que sustenta a presente tese, delineando os referenciais teóricos que orientam a compreensão do objeto de estudo, a análise dos dados empíricos e o alcance dos objetivos propostos. A construção desse arcabouço teórico é fundamental para situar a investigação no campo da pesquisa educacional, permitindo interpretar criticamente a atuação do diretor escolar, seus saberes e sua relação com o processo de ensinagem dos estudantes.

No campo educacional, é importante diferenciar os conceitos de aprender e aprendizagem, embora estejam intimamente relacionados. Aprender refere-se ao processo dinâmico e contínuo pelo qual o sujeito adquire conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, envolvendo experiência, reflexão e ação. Enquanto que aprendizagem corresponde ao resultado ou efeito desse processo, manifestando-se no conhecimento consolidado, nas competências desenvolvidas ou nas mudanças observáveis no comportamento do aprendente.

Em outras palavras, enquanto aprender enfatiza a ação e o percurso do sujeito, a aprendizagem enfatiza o produto ou efeito desse percurso. Essa distinção é relevante para estudos em gestão escolar, pois permite analisar não apenas os mecanismos e estratégias que os diretores e professores utilizam para favorecer o processo de ensinagem, mas também os resultados concretos que se manifestam na evolução dos estudantes.

A reflexão desenvolvida nesta pesquisa ancora-se nas contribuições de Bernard Charlot, em especial na Teoria da Relação com o Saber, que possibilita compreender quais saberes são mobilizados pelos diretores escolares e como constroem sentidos em relação ao conhecimento, ao trabalho pedagógico e ao papel que exercem na instituição escolar.

Ao conceber a Relação com o Saber como prática que articula dimensões cognitivas, sociais e identitárias, essa abordagem permite analisar de que modo os gestores se aproximam ou se distanciam do acompanhamento dos processos de ensinagem, bem como os significados que atribuem a essa dimensão constitutiva de sua função. Assim, os processos de aprender e de promover a aprendizagem não podem ser compreendidos de forma dissociada dos sentidos que o diretor atribui ao saber, uma vez que é nessa produção de significados que se orientam suas escolhas, suas formas de atuação e seu envolvimento com o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, os saberes profissionais do diretor escolar não se reduzem a prescrições normativas ou a competências técnicas vinculadas ao cargo, mas se constituem na experiência concreta do trabalho, nas interações estabelecidas no cotidiano da escola e nas formas como o sujeito atribui sentido às suas práticas. O saber do diretor é, portanto, indissociável de sua trajetória pessoal e profissional, de suas vivências enquanto estudante, professor e gestor, bem como das condições objetivas e simbólicas em que exerce a função.

À luz da teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000), compreende-se que os sujeitos aprendem e agem na medida em que atribuem sentido às suas experiências. A relação com o saber constitui-se na articulação entre sujeito, mundo e outro, sendo atravessada por dimensões sociais, identitárias e cognitivas. Assim, analisar os saberes mobilizados pelos diretores implica compreender como esses profissionais atribuem sentido à gestão pedagógica e como suas experiências influenciam suas práticas. Nesse contexto, ao realizar uma formação continuada, o gestor escolar recebe, muitas vezes, um saber acadêmico (intelectual) ou técnico, e esses saberes não se estendem para suas práticas cotidianas (atividade), devido à ausência de motivação, de sentido, que seria para Charlot (2000) aquilo que gera a mudança.

Segundo Charlot (2000, p.51), a Relação com o Saber (RcS) se dá na medida em que somos, simultaneamente, sujeitos sociais e singulares, conceito que o autor denomina como sociologia do sujeito. Para o referido autor, “nascer significa estar submetido à obrigação de aprender” pois viver em sociedade exige mediação do outro e aprender não se reduz à mera aquisição de conteúdos; implica engajamento em uma relação que mobiliza dimensões cognitivas, sociais, afetivas e identitárias. O sujeito aprende porque atribui sentido ao que aprende, e esse sentido é construído nas interações com os outros, com a instituição escolar e com sua própria história.

Nessa perspectiva, o sujeito é entendido como alguém que age, interpreta e constrói significados, ainda que situado em determinadas condições sociais. No campo da educação, a sociologia do sujeito permite compreender que professores, estudantes e gestores não são meros executores de normas ou receptores de políticas educacionais. Eles são sujeitos que interpretam, ressignificam e negociam suas práticas a partir das relações que estabelecem com o saber e com o trabalho educativo. No caso dos diretores escolares, essa perspectiva possibilita analisar como suas decisões e práticas de gestão refletem a forma como se relacionam com o saber pedagógico, com a instituição escolar e com os demais atores educativos.

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber (Charlot, 2000, p. 80).

Em consonância com a teoria da Relação com o Saber (RcS), Lefebvre (1991), também traz uma importante contribuição quando propõe que o espaço social pode ser compreendido por meio de uma tríade de conceitos que ajudam nessas análises: o concebido, o percebido e o vivido.

A tríade concebido-percebido-vivido (em termos espaciais: práticas espaciais, representações de espaço, espaço representacional) perde toda a sua força quando é tratada como um modelo “abstrato”. [...] ela (a tríade) tem sua fonte na história - na história de um povo, assim como na história de cada indivíduo que pertence àquele povo. [...] Compreende os loci das paixões, das ações e das situações vividas e, portanto, implica em tempo. Consequentemente pode ser (...) direcional, situacional ou relacional, porque é essencialmente qualitativa, fluida e dinâmica (Lefebvre, 1991, p. 40-42).

O primeiro conceito, o “concebido”, conecta-se à ação de projetar algo a ser feito, algo idealizado, trata-se da construção de um projeto que vai sendo inserido num contexto por representações. É o espaço pensado, planejado e projetado.

O “percebido” se refere às percepções e interpretações que o sujeito adquire em relação ao conhecimento, com influências de suas experiências vividas. Refere-se ao espaço da vida cotidiana, aquilo que é experimentado na prática, percebido pelos sentidos e pelas rotinas. E o conceito de “vivido” diz respeito às emoções, relações pessoais e interpessoais, influências familiares e experiências vividas pelo sujeito no cotidiano e, portanto, um conceito carregado de subjetividade.

É possível verificar uma articulação entre a tríade concebido-percebido-vivido, de Lefebvre e a Relação com o Saber desenvolvida por Charlot. Se, para Lefebvre, o espaço é produzido na inter-relação entre as representações de espaço (concebido), práticas espaciais (percebido) e espaços de representação (vivido), pode-se estabelecer um paralelo com as dimensões teórica, prática e relacional do saber.

A dimensão teórica aproxima-se do espaço concebido, na medida em que organiza o conhecimento em sistemas formais, currículos e discursos pedagógicos. A dimensão prática relaciona-se ao espaço percebido, pois o saber se materializa nas ações cotidianas, no fazer docente e discente, configurando-se como experiência concreta. Já a dimensão relacional

encontra correspondência no espaço vivido, ao envolver sentidos, afetos, identidades e trajetórias individuais que atravessam o processo de aprendizagem. Tal articulação evidencia que o conhecimento não pode ser reduzido a uma dimensão puramente conceitual ou instrumental, pois envolve práticas concretas e experiências carregadas de relacionamentos sociais que se produzem no cotidiano das instituições educativas.

Nesse sentido, os desafios da gestão escolar emergem da própria complexidade que envolve a produção do conhecimento no espaço educativo. Se o saber não pode ser reduzido a uma dimensão meramente conceitual ou instrumental, mas se constitui nas práticas concretas e nas experiências permeadas por relações sociais, a gestão não pode restringir-se a funções administrativas ou burocráticas. É necessário que o gestor escolar articule as dimensões teóricas, práticas e relacionais assumindo papel estratégico na criação de condições para que o conhecimento se produza de forma integrada.

A Teoria da Relação com o Saber permite compreender que o envolvimento do diretor no acompanhamento pedagógico está diretamente relacionado à maneira como ele se reconhece como sujeito implicado no processo de ensinagem. Assim, a centralidade ou a secundarização da dimensão pedagógica na gestão escolar não decorre apenas das múltiplas demandas administrativas e burocráticas, mas também da relação que o gestor estabelece com o conhecimento pedagógico e com o próprio sentido do trabalho educativo.

Além disso, ao considerar que toda relação com o saber é atravessada por relações sociais, essa abordagem evidencia que os saberes do diretor são construídos em interação com outros sujeitos da escola, como professores, coordenadores pedagógicos, estudantes e equipes técnicas. O acompanhamento dos processos de ensinagem, nessa perspectiva, configura-se como uma prática relacional, mediada por negociações, conflitos e consensos e no interior da instituição escolar.

A adoção do referencial de Charlot permite deslocar a análise da gestão pedagógica de uma lógica prescritiva para uma compreensão mais complexa e contextualizada dos saberes mobilizados pelos diretores escolares. Tal movimento possibilita reconhecer que as práticas de gestão são atravessadas por escolhas, valores e posicionamentos que revelam a forma como o diretor se relaciona com o saber, com o outro e com o projeto educativo da escola, contribuindo para uma leitura mais aprofundada do acompanhamento dos processos de ensinagem no cotidiano escolar.

Diante do exposto, a perspectiva da Relação com o Saber oferece importantes contribuições para a compreensão dos processos formativos e das práticas profissionais, ao

considerar que o saber não se reduz à aquisição de conhecimentos, mas envolve os sentidos que os sujeitos constroem em suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Nessa direção, compreender os saberes mobilizados pelos diretores escolares implica reconhecer as trajetórias, experiências e contextos que permeiam o exercício da gestão, bem como os significados atribuídos às suas ações no cotidiano escolar.

Assim, a Relação com o Saber constitui um referencial teórico pertinente para a análise desta pesquisa, uma vez que possibilita compreender não apenas quais saberes são mobilizados pelos gestores, mas também como esses saberes são construídos, apropriados e ressignificados no acompanhamento dos processos de ensinagem.

É relevante destacar que, embora o estudo se concentre nos saberes dos diretores, a experiência docente constituiu o ponto de partida da trajetória profissional de todos os participantes, influenciando diretamente em suas práticas de liderança escolar. Sendo assim, justifica-se uso de referenciais que discutem os saberes da docência, aplicados aqui à análise dos gestores.

Uma delas é Selma Garrido Pimenta, pesquisadora brasileira da área da Educação, que contribui nessa direção, ao aprofundar a compreensão dos saberes profissionais, ao concebê-los como saberes da prática, construídos na articulação entre ação, reflexão e contexto histórico-social. Parte-se do entendimento de que os saberes profissionais não se constituem de forma linear ou exclusivamente técnica, mas são produzidos na articulação entre formação, experiência, contexto institucional e relações sociais.

Nessa perspectiva, dialoga-se com a autora, ao compreender os saberes docentes e, por extensão, os saberes da gestão escolar, como construções históricas e práticas, marcadas pela reflexão crítica sobre a ação. Essa compreensão permite analisar a atuação do diretor não apenas como executor de normas, mas como sujeito que interpreta, ressignifica e mobiliza saberes no cotidiano escolar.

Ao reconhecer os saberes profissionais como construções situadas, reflexivas e historicamente constituídas, torna-se necessário ampliá-los à compreensão do contexto em que são mobilizados, marcado por múltiplas interdependências e tensões. É nesse horizonte que se insere a contribuição de Edgar Morin, sociólogo e filósofo francês, que apresenta o conceito de complexidade que envolve a gestão escolar, ao reconhecer a escola como um sistema multifacetado, atravessado por múltiplas dimensões: administrativas, pedagógicas, políticas e humanas, que se inter-relacionam de forma não linear. Essa perspectiva contribui para superar visões fragmentadas da gestão, permitindo compreender as tensões, contradições

e incertezas que permeiam a atuação do diretor escolar em contextos marcados por demandas institucionais complexas.

Ao considerar a complexidade da gestão escolar e as múltiplas determinações que atravessam o trabalho do diretor, torna-se imprescindível situar essa atuação no interior das contradições históricas e políticas da educação brasileira, perspectiva que fundamenta o diálogo com Dermeval Saviani, formulador da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa abordagem possibilita analisar criticamente os limites e possibilidades da atuação do diretor frente às exigências burocráticas do sistema e à necessidade de garantir o acesso ao conhecimento escolar como direito social.

Essa compreensão dos saberes profissionais, construída a partir do diálogo com Charlot, Pimenta, Morin e Saviani, encontra aprofundamento nas contribuições de Maurice Tardif, pesquisador canadense, que nos auxilia na compreensão de que os saberes são plurais, heterogêneos e socialmente construídos, resultantes da formação inicial, da experiência profissional e das interações estabelecidas no contexto institucional.

Delineada a base conceitual que sustenta esta investigação, torna-se possível avançar para a análise mais específica dos saberes dos diretores escolares e de suas implicações na gestão escolar.

A escolha dos autores que fundamentam esta investigação justifica-se pela necessidade de compreender os saberes profissionais mobilizados pelos diretores escolares como construções sociais, históricas e situadas, produzidas no contexto das práticas educativas e das condições institucionais. Bernard Charlot constitui o autor central que fundamenta a análise da relação com o saber, categoria essencial para compreender os sentidos que os diretores atribuem ao conhecimento, ao trabalho pedagógico e ao próprio papel que desempenham na escola.

Selma Garrido Pimenta contribui ao conceber os saberes da prática como construções reflexivas que orientam a atuação do diretor. Edgar Morin permite apreender a complexidade da escola, considerando suas dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e humanas. Dermeval Saviani situa a gestão escolar nas contradições históricas e políticas da educação brasileira, evidenciando limites e possibilidades da atuação do diretor. Por fim, Maurice Tardif destaca os saberes plurais e socialmente construídos, integrando formação, experiência e relações institucionais. Juntos, esses autores oferecem um referencial consistente para analisar os saberes dos diretores escolares e suas implicações na gestão pedagógica.

Em conjunto, esses autores compõem uma base conceitual integrada, que sustenta a análise dos saberes dos diretores escolares de forma crítica, contextualizada e comprometida

com a compreensão da gestão escolar como prática pedagógica, política e socialmente situada. Contribuem para a compreensão sobre a complexidade da função do gestor e oferecem subsídios para examinar como tais saberes são mobilizados, ressignificados e articulados no cotidiano da escola.

Dessa forma, as próximas subseções aprofundam a discussão sobre o diretor escolar no contexto brasileiro, suas múltiplas atribuições e os desafios enfrentados na articulação entre demandas administrativas, políticas e pedagógicas, além de estabelecer o diálogo entre teoria e prática que orienta esta tese. Ao articular esses referenciais, esta seção constrói uma base conceitual sólida e integrada, capaz de sustentar a análise dos dados empíricos e contribuir para a compreensão das concepções de gestão e do papel do diretor no acompanhamento do processo de ensino, reconhecendo a historicidade, a complexidade e a dimensão humana que atravessam a gestão educacional.

1.1 Saberes dos sujeitos da educação formal e suas implicações na gestão escolar

O saber é algo que se constrói, não é apenas uma acumulação de palavras. É o que se transmite, mas é o que também se transforma. E quem lidera, não guia apenas, mas também aprende, junto, com todos.
Mário Quintana

Neste tópico, conceitua-se o que se denomina por *saberes*, com base nas contribuições de distintos autores que abordam essa temática, evidenciando as convergências e divergências entre suas concepções.

A epígrafe de Mário Quintana sintetiza uma compreensão de saber que dialoga profundamente com a perspectiva da Relação com o Saber. Ao afirmar que o saber não é apenas uma acumulação de palavras, mas algo que se constrói, se transmite e se transforma, o autor evidencia o caráter dinâmico e relacional do conhecimento. Essa concepção permite compreender que aprender e ensinar são processos marcados pela experiência, pela interação e pela produção de sentidos.

No contexto da gestão escolar, tal reflexão adquire especial relevância, pois indica que a liderança não se limita à orientação de pessoas e processos, mas envolve também a disposição para aprender continuamente com os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Assim, o diretor escolar constitui seus saberes no diálogo com

professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação, em um movimento permanente de construção, compartilhamento e ressignificação do conhecimento.

O primeiro autor apresentado, e principal referencial teórico desta tese, é o sociólogo francês Bernard Charlot, cuja linha de pesquisa concentra-se na Relação com o Saber (RcS) em situações de fracasso escolar de estudantes.

Na sequência, são apresentados os estudos do antropólogo e filósofo Edgar Morin, cujas contribuições se destacam pela defesa da *interligação dos saberes*. O autor enfatiza a importância de compreender a complexidade do conhecimento e ressalta a relevância da transdisciplinaridade como caminho para uma abordagem mais integrada e significativa dos processos educativos. Embora não trate especificamente sobre saberes docentes, ele propõe saberes essenciais que podem e devem nortear a educação. O autor diz em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* que “A educação deve promover uma compreensão global, capaz de articular os saberes dispersos e compartimentalizados” (Morin, 2000, p. 34).

Outra autora que contribui significativamente para esta discussão é Selma Garrido Pimenta, cuja reflexão inaugura a abordagem sobre identidade e *saberes da docência*. A autora defende a ideia de que “os saberes do professor são construídos na e pela prática e se constituem em um saber-fazer que envolve teoria e prática, reflexão e ação” (Pimenta, 1999, p. 20), ressaltando, assim, a indissociabilidade entre o fazer docente e os processos formativos que o sustentam.

O educador e filósofo Dermeval Saviani também contribui de forma relevante para a compreensão dos *saberes que configuram o processo educativo dos profissionais da educação*. Para o autor, “os saberes docentes compreendem não apenas o domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas também os conhecimentos pedagógicos, os saberes da experiência e a capacidade de refletir criticamente sobre a prática educativa” (Saviani, 1996, p. 65). Sua abordagem reforça a complexidade da docência e a necessidade de articular teoria, prática e reflexão crítica no exercício profissional.

Para encerrar esta seção, destaca-se a contribuição de Maurice Tardif, cujas reflexões e pesquisas são voltadas às temáticas educacionais relacionadas aos *saberes docentes e à formação profissional*. O autor enriquece este estudo ao afirmar que “os saberes docentes não são apenas adquiridos durante a formação inicial, mas são constituídos ao longo do tempo, no exercício da profissão e nas interações sociais e institucionais” (Tardif, 2002, p. 36). Sua perspectiva reforça a ideia de que o conhecimento do professor é dinâmico, construído continuamente a partir da prática e das experiências vividas no contexto educacional.

Dos cinco autores que fundamentam este estudo, Bernard Charlot dedica suas pesquisas a estudantes da periferia, enfocando as especificidades desse grupo. Edgar Morin, por sua vez, não delimita um objeto específico, mas enfatiza a importância da conexão entre os saberes. Já Dermeval Saviani, Selma Pimenta e Maurice Tardif concentram suas análises nos saberes próprios da docência, aprofundando as dimensões do conhecimento e da prática profissional do educador.

É notório a escassez de estudos voltados aos saberes dos diretores escolares. Tal lacuna pode ser compreendida à luz da inexistência de uma formação inicial específica para o exercício dessa função. A habilitação legal exigida para o cargo de diretor escolar é a Licenciatura em Pedagogia, cuja finalidade central é a formação docente, e não a preparação para a gestão educacional. Nesse contexto, os diretores constroem sua identidade profissional de modo singular, ressignificando sua prática docente no cotidiano da gestão escolar, a partir de seus valores, saberes, trajetórias pessoais e das interações estabelecidas com outros profissionais que vivenciam demandas semelhantes.

[...] discutimos exacerbadamente o curso de Pedagogia no Brasil sem discutir a Pedagogia que deveria ser desenvolvida em seu interior. Pragmaticamente, queremos resolver o “para que serve” sem analisar o “em que consiste”. E mesmo no “para que serve” esquecemos de pensar “onde será possível” (Silva Júnior, 2007, p. 90).

O autor alerta para a lacuna entre teoria e a prática, indicando que, ao focar apenas na finalidade do curso, deixa-se de analisar os contextos reais nos quais essa pedagogia deve ser aplicada, ou onde será possível concretizar a aprendizagem. Em outras palavras, o autor adverte que a formação pedagógica corre o risco de se tornar superficial ou fragmentada se não considerar simultaneamente o conteúdo do conhecimento, a função social da escola e os contextos em que o futuro educador irá atuar. Isso reforça a necessidade de uma abordagem integrada que articule teoria, prática e realidade institucional, algo também essencial na gestão escolar e na atuação do diretor como mediador do processo educativo.

Essa reflexão sobre a formação pedagógica no Brasil conecta-se diretamente à perspectiva de Charlot, pois ambos os enfoques problematizam a relação entre sujeitos e saberes. Enquanto Silva Júnior (2007) aponta a lacuna entre o “para quê” e o “em que consiste” a Pedagogia, a teoria da Relação com o Saber permite analisar de forma sistemática “como” educadores, incluindo diretores escolares, constroem sentidos em relação ao conhecimento que precisam mobilizar em sua prática. Assim, compreender essa relação não apenas orienta

a formação docente, mas também a atuação do gestor escolar, mostrando que sua capacidade de mediar processos pedagógicos está diretamente ligada à forma como ele se envolve com os saberes profissionais e institucionais.

1.1.1. A Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot

A teoria da Relação com o Saber tem ocupado um espaço significativo nas pesquisas educacionais nos últimos trinta anos, em diversos países, como França, Argentina, Espanha, Colômbia, Chile, Uruguai, México, Bélgica, Grécia, Tunísia e Brasil, especialmente em estudos educacionais que buscam compreender como sujeitos se relacionam com o conhecimento em contextos escolares e universitários. Na década de 1980, Bernard Charlot introduziu esse conceito na área educacional, resultando em inúmeras publicações de livros e artigos, destacando-se a obra ⁵*"Du rapport au savoir: éléments pour une théorie."*

Charlot foi professor catedrático na Universidade de Paris 8 e fundador da equipe de pesquisa *Escol* (Educação, Socialização e Comunidades Locais). O objetivo da equipe era desenvolver elementos que fundamentassem a teoria da relação com o saber, visando "compreender como o sujeito categoriza e organiza seu mundo, como ele atribui significado à sua experiência, especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio" (Charlot, 2005, p. 41).

As pesquisas realizadas sobre a Relação com o Saber, na perspectiva de Charlot (2005) têm como ponto de partida a interação entre o meio social do sujeito e seu sucesso ou fracasso escolar. Segundo o autor, essa relação não é determinante, sendo imprescindível "levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e nas atividades que ele realiza" (Charlot, 2005, p. 40). Ele estabelece uma distinção significativa entre posição social objetiva e posição social subjetiva. A primeira refere-se ao grupo ou à posição social à qual o sujeito pertence, enquanto a segunda, de natureza subjetiva, diz respeito à maneira como esse sujeito interpreta sua posição, permitindo-lhe atribuir sentido a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Não há separação entre essas duas categorias; elas coexistem simultaneamente.

No processo de construção do sujeito, torna-se condição obrigatória o ato de aprender, por isso Charlot (2000) afirma existir três aspectos relevantes que o auxilia na construção desse sujeito: *hominizar-se*, que diz respeito ao membro da espécie humana,

⁵ Tradução: Da relação com o saber: elementos para uma teoria"

incapaz de sobreviver solitário e, portanto, passa a ser inserido em um mundo preexistente e que depende do convívio com seus semelhantes a fim de ser reconhecido como tal; *singularizar-se*, que é tornar-se único; e *socializar-se* que tem relação com o lugar que cada um ocupa na vida em sociedade.

Levando em consideração a subjetividade do sujeito, suas narrativas e experiências que não podem ser ignoradas é que as figuras do aprender expressam a relação do sujeito com o saber. Elas fundamentam-se na sociabilidade e peculiaridade, e, portanto, em uma *dimensão epistêmica, social e identitária*.

A dimensão *epistêmica* refere-se à relação subjetiva que o indivíduo estabelece com o aprendizado, sendo distinta de pessoa para pessoa. Charlot (1996), ao conduzir pesquisas na França, evidencia que o significado de aprender para alunos de diferentes classes sociais é variado. Ao abordar a relação epistêmica do saber, o sujeito aprende e passa da não posse à posse, isto é, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real.

À essa dimensão, Charlot (2014, p. 68) afirma que existem três maneiras distintas que evidenciam a relação epistêmica com o conhecimento, as quais ele denomina figuras do aprender. O autor faz uma diferenciação entre elas: *saberes-objeto* (epistêmicos), *aprender-atividade* (práticos) e *aprender-relacional*, enfatizando que o aprendizado ocorre de diversas formas, uma vez que não seguem os mesmos processos. Nesta perspectiva, as figuras do aprender correspondem às diferentes formas pelas quais os sujeitos se apropriam do mundo, constroem conhecimentos e atribui sentido aos conhecimentos que mobilizam.

Em relação ao aprender *saberes-objeto* (objetivação), compreende-se como um objeto intelectual que contém em si conhecimentos. Exemplos disso incluem livros, obras de arte e outros elementos que atendem a esse propósito e fornecem suporte para que o indivíduo adquira um saber acadêmico.

Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (Charlot, 2000, p. 75).

A outra figura destacada por Charlot (2014) refere-se ao aprender-atividade, também denominado imbricação do eu na situação. Este conceito ocorre quando o sujeito busca estratégias para aplicar na prática o que foi aprendido na teoria.

O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, [...] O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas também virtuais ... existe ... um eu imerso em uma dada situação, um eu que é corpo, percepção, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos ... Assim, chamamos *imbricações do eu na situação* o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo (Charlot, 2014, p. 69).

Podemos ler as instruções sobre como conduzir um automóvel (aprender a compreender o objeto), mas ao dirigir esse veículo, estamos aplicando experiências práticas fundamentadas na teoria (aprender uma atividade).

Aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade. Pode-se, no entanto, adotar uma posição reflexiva ... e designar a atividade através de um substantivo que lhe dá aparência de um saber-objeto: aprender a nadar será aprender “a natação”, aprender a fazer adições ... tornar-se-á aprender a “adição” elaborar uma tecnologia é produzir um conjunto de enunciados articulados que expressam por meio de palavras uma atividade (Charlot, 2014, p. 70).

Por último, relaciona-se ao momento em que o sujeito aprende a se relacionar, também denominado de *distanciação-regulação*, adquirindo independência e autonomia para refletir sobre suas ações envolvidas nas relações consigo mesmo e com o outro.

Esses aspectos são conhecidos como dispositivos relacionais, que se referem à convivência social. Podemos exemplificar essa situação com a prática de dominar uma relação, viver em sociedade e outros relacionamentos construídos na interação com o outro.

Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação. Assim chamamos esse procedimento epistêmico *distanciação-regulação*. Aqui o sujeito epistêmico é sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação em ato ... Trata-se dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente (Charlot, 2014, p. 70).

Dessa forma, a aprendizagem transcende a mera aquisição de conteúdos teóricos, envolvendo as relações que o sujeito estabelece para alcançá-los. Segundo Charlot (2000), aprender representa uma forma ampliada de aquisição de conhecimento, e faz uma distinção entre informação, saber e conhecimento.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém, desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (Charlot, 2000, p. 61).

Quando um conhecimento é transmitido a outros interlocutores, ele se transforma novamente em informação que poderá, ou não, se converter em novo conhecimento, conforme o impacto que exerce sobre o receptor. Conforme afirma Charlot (2009, p. 73): “A relação com o outro é o vetor de todas as alegrias, mas também de todos os perigos; o outro é um recurso diante da existência, mas também um risco.” Dessa forma, a Relação com o Saber configura-se também como uma relação com o outro, ressaltando a dimensão social e dialógica do processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, o conhecimento possui também uma dimensão *social*, uma vez que o sujeito é um ser social. Essa dimensão reflete as condições e relações sociais nas quais o indivíduo está inserido. Sendo assim, a relação que o sujeito tem com o saber é construída também por meio da interação com o outro, de maneira formal ou informal e a escola é um lugar propício para que essa dimensão seja explorada.

Entretanto, Charlot (2000, p. 62) adverte que “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”. Isso implica que estudantes que compartilham as mesmas condições sociais e estão imersos nas mesmas relações podem desenvolver interações distintas com o saber.

Segundo Luiz (2024, p. 70):

O “eu” que é sujeito, pode ser um aluno que ocupa uma posição social e escolar, possui uma história marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspirações, e torna-se alguém. O “outro” são os familiares, os professores e qualquer outro que influencie este aluno. A RcS não deixa de ser uma relação social, embora sendo do sujeito.

E por último, mas não menos importante, a relação com o saber que se manifesta nos processos de aprendizagem assume também uma dimensão *identitária*, pois constrói a identidade do sujeito em relação a si mesmo e ao outro. Portanto, refletir sobre o conhecimento e a relação que o sujeito estabelece é compreender as interações epistemológicas, sociais e identitárias que se entrelaçam no processo de aprendizagem. Diz respeito à forma como o estudante vê a si mesmo

Por meio do aprender é que há a construção do sujeito que se relaciona consigo próprio, com os outros e com o meio em que está inserido. É a forma como o sujeito se concebe e como constrói sua identidade através do saber e da relação que estabelece com ele dando assim sentido a sua existência.

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p. 53).

As reflexões de Charlot permitem compreender que a Relação com o Saber ultrapassa a dimensão cognitiva da aprendizagem, constituindo-se como um processo profundamente vinculado à construção da identidade, à inserção social e à atribuição de sentidos às experiências vividas. Aprender significa, portanto, estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, em um movimento contínuo de apropriação e produção de significados.

Nessa perspectiva, os saberes mobilizados pelos sujeitos não podem ser analisados de forma dissociada de suas trajetórias, experiências e contextos de atuação. Tal compreensão mostra-se particularmente relevante para esta pesquisa, pois possibilita analisar a atuação dos diretores escolares não apenas a partir dos conhecimentos que possuem ou mobilizam, mas também dos sentidos que atribuem à gestão escolar.

1.1.2. Saberes na literatura educacional: aportes teóricos complementares

Assim como Charlot defende a existência de formas variadas de adquirir saberes, Edgar Morin, filósofo, sociólogo e antropólogo, propõe a epistemologia da complexidade.

Morin realiza uma análise crítica da fragmentação dos saberes e enfatiza a necessidade de superar essa visão fragmentada, destacando a importância da religação dos saberes para a compreensão de uma realidade contemporânea marcada por sua complexidade.

Os conteúdos escolares apresentados em sala de aula frequentemente refletem uma fragmentação dos conhecimentos, permanecendo isolados e sem diálogo entre si. Para Morin, essa separação gera o que ele denomina “cegueira do pensamento”, uma limitação que impede a compreensão do todo. Nas palavras do autor: “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (Morin, 1998, p. 177).

Para Almeida e Carvalho (2005), fundamentados nas ideias de Morin, um saber só é pertinente quando é possível situá-lo em um contexto mais amplo. Nesse sentido, torna-se urgente a adoção de formas inovadoras que promovam a articulação entre os saberes, processo que Morin denomina “religação dos saberes”.

O conhecimento parcelado, dividido e compartimentado em disciplinas impede a compreensão do conjunto e da complexidade do real. A educação deve promover uma religação dos saberes, superando a fragmentação imposta pelo ensino tradicional. Essa religação não significa a negação das disciplinas, mas sim a busca de articulações entre elas, permitindo uma visão mais ampla e integrada do mundo. A inteligência fragmentada leva a ações fragmentadas, que por sua vez geram consequências não previstas e muitas vezes indesejáveis. Portanto, é essencial que o pensamento educacional seja reformado para permitir um entendimento global dos fenômenos e dos desafios da humanidade (Morin, 2000, p. 14).

Em virtude de seus estudos e da relevância de suas convicções, Edgar Morin foi convidado, em 1999, pela UNESCO a realizar uma reflexão acerca da educação para o novo milênio. Diante da complexidade dessa missão, Morin desenvolveu um conjunto de ideias que foram amplamente divulgadas e discutidas entre educadores de diversas partes do mundo.

Ao concluir o documento, Morin o publicou sob a forma de livro, intitulado *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Diferentemente do que alguns poderiam esperar, o texto não abordou conteúdos curriculares nem constituiu um manual de boas práticas educativas. Em resposta à demanda que lhe foi feita, Morin elaborou uma lista de sete saberes que, segundo ele, a escola deve considerar ao pensar a educação formal. São eles: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e, a ética do gênero humano.

Cada uma destes saberes constituem eixos, bem como, segundo o autor, novos percursos que colaboram para uma educação de qualidade. Sobre o primeiro saber, Morin afirma que todo conhecimento está ameaçado pelo erro e pela ilusão, nomeados por ele como *cegueiras do conhecimento*. Para ele, ao identificarmos o erro, a necessidade de descobrir o saber verdadeiro faz com que avancemos em nossas aprendizagens e aumentemos nosso conhecimento. Conhecer é o início para compreender o erro e a ilusão, pois é certo que as cegueiras estarão presentes em todos os contextos da vida humana.

Segundo Morin (2003, p. 27),

É interessante enfatizar que o problema do erro transforma o problema da verdade, mas não o destrói; não se nega a verdade, mas o caminho da verdade é uma busca sem fim. Os caminhos da verdade passam pelo ensaio e pelo erro; a busca da verdade só pode ser feita através do vagar e da itinerância; a itinerância implica que é um erro buscar a verdade sem buscar o erro.

Como um saber necessário à educação do futuro, segundo o autor (2003), é primordial que esteja apta a promover espaços de reflexões a fim de identificar erros e ilusões como sendo armadilhas do pensamento crítico.

Enquanto o primeiro saber, a cegueira do conhecimento, nos auxilia na compreensão de que nem toda informação é um conceito correto e final, sendo assim, suscetível ao erro, o segundo saber, os *princípios do conhecimento pertinente*, nos instiga a afirmar que nem sempre uma informação é um saber e, portanto, precisa ser contextualizado, articulado e organizado segundo o contexto da situação e suas complexidades.

Ao afirmarmos que a educação é complexa, essa complexidade não deve ser compreendida unicamente em função de suas dificuldades, mas, sobretudo, a partir da compreensão de seus múltiplos aspectos interdependentes que, articulados entre si, constituem um todo dinâmico e sistêmico.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Ele deve situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito. O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. Há necessidade de colocá-los em contexto, e, se possível, no contexto do contexto, ou seja, num conjunto. O conhecimento das partes pode ser um erro se ele isolar do todo ao qual pertence. A inteligência fragmentada, parcelada, compartimentalizada, mecanicista, leva a uma ação míope, muitas vezes disfuncional e, por vezes, catastrófica. O desafio do pensamento complexo é integrar e articular os saberes para construir uma visão mais ampla e interconectada da realidade (Morin, 2000, p. 17-18).

O terceiro e o quarto saber atribuem recomendações: é preciso *ensinar a condição humana e a identidade terrena*. Conceitos defendidos pelo autor sobre a necessidade de uma consciência planetária. Somos seres únicos e ao mesmo tempo, diversos. Seres dotados de aspectos biológicos, culturais, sociais e emocionais tornando-nos complexos, contudo, interdependentes dada nossa identidade terrena. Situados no universo somos, portanto, responsáveis por enfrentar desafios, crises, desigualdades e conflitos. Morin (2004, p.15) adverte: "uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável".

A condição humana deve ser o objeto essencial de qualquer ensino. Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo e não o separar dele. O humano é, ao mesmo tempo, um ser cósmico, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. O humano carrega em si a contradição entre razão e emoção, entre o indivíduo e a sociedade, entre a necessidade de autonomia e a interdependência com os outros. A educação deve trabalhar para revelar essa complexidade e permitir que os indivíduos compreendam a si mesmos e ao mundo em que vivem, assumindo sua responsabilidade como cidadãos planetários (Morin, 2000, p. 29).

Convictos de que os desafios da humanidade e do planeta são globais é necessário que a educação encontre estratégias e ações que conectem e religuem saberes, reconhecendo que os problemas do mundo são de responsabilidade de todos.

Considerando a responsabilidade humana descrita anteriormente, Morin apresenta o quinto saber, que trata da necessidade de enfrentar as incertezas diante da imprevisibilidade do futuro. O autor argumenta que é fundamental abandonar a ideia de um conhecimento fixo e absoluto, promovendo, em contrapartida, a adaptação, a flexibilidade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

A incerteza faz parte da própria condição humana. O futuro não pode ser totalmente determinado, pois a vida é um entrelaçamento de ordem, desordem e organização. O pensamento complexo deve nos ajudar a navegar por essa incerteza sem reduzi-la a simplificações ilusórias (Morin, 1990, p. 72).

No sexto saber, intitulado *ensinar a compreensão*, Morin distingue a existência do “saber compreensão” em duas dimensões distintas: a intelectual e a humana. A compreensão intelectual refere-se ao que pode ser apreendido por meio da explicação, sendo esta

“necessária para a compreensão intelectual ou objetiva” (Morin, 2000, p. 94). Já a compreensão humana relaciona-se à subjetividade do ser, ultrapassando a mera explicação. Para Morin, essa forma de compreensão “inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção” (Morin, 2000, p. 95), evidenciando a importância do envolvimento afetivo e da sensibilidade na apreensão do outro.

O sétimo e último saber diz respeito à ética do *gênero humano*. A partir da compreensão do outro, é preciso considerar a necessidade da ética, do respeito mútuo e da diversidade de ideias, desenvolvendo a cidadania e a salutar convivência entre os povos. Para Morin (2000, p. 64):

A ética propriamente humana funda-se na compreensão. A compreensão mútua entre os humanos, tanto próximos como distantes, tornou-se uma necessidade vital para que a humanidade possa viver e conviver. A ética do gênero humano deve integrar a consciência da unidade e da diversidade da espécie humana.

Morin (2000) argumenta que a ética do gênero humano não deve ser reduzida a um conjunto de normas e regras, mas sim ser vivida e construída a partir da consciência da interdependência entre os indivíduos, as sociedades e a humanidade como um todo. Além disso, o autor ressalta a importância de que essa ética seja fomentada por meio da educação, a qual deve estimular tanto o pensamento crítico quanto a empatia.

Ao concluirmos a explanação sobre os saberes defendidos por Edgard Morin, destacamos sua percepção sobre a educação e o conhecimento, que desafia a fragmentação do saber tradicional.

O conhecimento fragmentado, compartimentalizado, mecanicista, disjuntor, redutor, destrói a possibilidade de apreender o que é tecido junto. A compartimentalização disciplinar dos saberes, levada ao extremo, impede de ver o global (que ela quebra em fragmentos) bem como o essencial (que ela dissolve). A necessidade de uma reforma do pensamento impõe, pois, uma reforma do ensino que permita apreender as realidades ou problemas multidimensionais, globais e fundamentais (Morin, 2010, p. 38-39).

Portanto, Morin propõe uma abordagem integradora que articule os saberes científicos aos saberes práticos. Ele argumenta que uma das funções essenciais da escola é incentivar os estudantes a desenvolverem a capacidade de pensar de forma global, sem

desconsiderar as especificidades, desafiando-os a compreender o conhecimento como algo dinâmico e em constante transformação.

Houssaye (2004), reforça que a docência deve buscar um equilíbrio entre os saberes. Esse equilíbrio é que garante uma relação dinâmica e integrada entre eles evitando a fragmentação e garantindo uma educação eficaz.

Quando a ênfase recai exclusivamente sobre o ensino, a pedagogia se torna autoritária; quando privilegia unicamente a aprendizagem, transforma-se em espontaneísta; e quando se concentra apenas no saber, tende a se tornar academicista (Houssaye, 2004, p.25).

Embora esta tese tenha como objeto principal os saberes dos diretores escolares, é importante salientar que, para o exercício dessa função, é requisito indispensável a experiência prévia como educador. Dessa forma, os próximos parágrafos serão dedicados à compreensão dos saberes singulares à docência.

Na tentativa de ressignificar os processos formativos a partir dos saberes necessários à docência, Pimenta (1996) é a primeira pesquisadora apresentada nesta tese que percorre o esse caminho e discute sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes. Para ela,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores e que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1996, p. 75).

Analisando as práticas docentes à luz das teorias existentes e da construção de outras recém-adquiridas, constrói-se da mesma forma valores de vida, de suas angústias e principalmente de seus saberes. A autora identifica três saberes da docência: *saber da experiência*, *saber do conhecimento científico* e *saber pedagógico*.

O primeiro diz respeito ao *saber da experiência* que é o conhecimento que os estudantes do curso de formação inicial têm sobre o que é ser professor. São referências de

bons professores, maus professores, professores que inspiraram, outros nem tanto, aqueles que se preparavam para aula, apresentavam bons conteúdos, ou seja, aqueles que contribuíram para sua formação e a compreensão do ser docente.

Ainda sobre esse saber, há aqueles sobre as lutas da classe docente, a falta de valorização desse profissional, mudanças históricas, suas dificuldades, a precariedade da educação pública, entre outros que são apresentados via meios de comunicação ou diálogos sobre o assunto. Para a autora, o grande desafio posto aos cursos de formação é: “o de colaborar no processo de passagem de ver-se como alunos para o ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (Pimenta, 1996, p.73).

Também sobre saberes da experiência, a autora salienta a importância da relação e convivência cotidiana entre pares na produção desse saber. Segundo ela,

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (Pimenta, 1996, p.77).

O outro saber identificado pela autora diz respeito ao *conhecimento científico*. São os saberes acumulados ao longo dos cursos de graduação, mas que alunos matriculados em cursos de licenciatura têm a clareza de que ao se formarem, serão professores de áreas específicas, mas que não detém o saber para poder ensinar. A autora faz os seguintes questionamentos a esse respeito:

Poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (Pimenta, 1996, p. 78).

A autora, assim como Charlot (2000), faz uma distinção entre conhecimento, informação e saber. Para ela, a informação é o primeiro estágio para o conhecimento.

Conhecer quer dizer classificar, analisar e contextualizar as informações e o saber tem a ver com a utilização do conhecimento em prol de suas necessidades.

Conhecimento não se reduz à informação. Informação é o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento (Pimenta, 1996, p.78).

Dada a complexidade do ensinar nas escolas, a autora apresenta o último saber, o *saber pedagógico*, diretamente relacionado ao conceito de didática, ao saber ensinar. Segundo a autora, esse saber é o que valida os saberes do conhecimento científico e é exatamente esse saber que aproxima o conhecimento do conteúdo, a maneira profícua de ministrar a aula e favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

De certa forma, não tem como negar que para saber ensinar não bastam as experiências e conhecimentos específicos, é primordial que haja os saberes pedagógicos e didáticos.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (Pimenta, 1996, p.27).

Também um pesquisador que dedica seus estudos aos saberes docentes, Dermeval Saviani, filósofo e educador brasileiro também traz contribuições relevantes, prioritariamente saberes dos educadores.

Saviani (1996, p. 147) se refere aos saberes que compõem o fazer docente, por entender que esse agente é peça fundamental entre o conhecimento e a realidade dos estudantes e descreve a complexidade do processo educativo e sobretudo dos saberes nele contidos. Por conseguinte, apresenta-os, divididos em cinco categorias assim dispostas: *saberes disciplinares, saber didático curricular, saber pedagógico, saber crítico-contextual e saber atitudinal*.

O autor discute a educação e os saberes dentro de uma perspectiva histórico-crítica. No estudo enfatiza o papel da escola na sistematização do conhecimento e argumenta que os

saberes escolares devem ser organizados de forma intencional e estruturada para garantir a formação dos indivíduos. O autor faz uma análise na relação que há entre a função docente e a produção de conhecimento dos alunos e sobre isso faz os seguintes questionamentos:

Qual o papel do professor no processo de produção de conhecimento nos alunos? Em outros termos: qual é a função do professor no processo através do qual os alunos adquirem conhecimentos e, portanto, se produzem neles determinadas formas de conhecimento? Para se responder a essa questão, penso que é necessário colocar o mesmo problema no âmbito do professor. **Ora, colocar o problema da produção do conhecimento no professor significa perguntar que conhecimentos o professor necessita dominar para que ele possa cumprir sua função no que diz respeito ao processo de produção de conhecimentos nos alunos.** Então, que conhecimentos o professor precisa dominar? (Saviani, 1997, p.129-130, grifos nossos)

Parece lógico ser necessário ao docente, tendo este um papel preponderante na aquisição de conhecimento dos estudantes, ao menos dominar esses conteúdos de modo a possibilitar que os alunos também o dominem. Parece pouco provável que se o docente não o dominar, o aluno conseguirá dominar. Esses conhecimentos correspondem aos conteúdos curriculares, denominado por Saviani por *saberes disciplinares*, aqueles utilizados para desmembrar o conhecimento humano de modo a torná-lo mais compreensível.

Seguindo a mesma ordem, é necessário também ao docente dominar os processos, os métodos e as formas pelos quais os conhecimentos específicos se desenvolvem na sala de aula. Trata-se do segundo saber, o saber *didático-curricular*, aquele que diz respeito à forma pelo qual o docente organiza seus saberes disciplinares de modo a facilitar o processo de ensinagem dos alunos.

Até o momento, saberes basilares: conhecimento do conteúdo e domínio da forma como se deve ensinar. Nada que vá muito além do que se previsto em cursos de licenciatura. Entretanto, há um terceiro saber que vai além desses já citados e que podem aparecer como exigências para a realização de cursos de licenciatura. Diz respeito aos fundamentos da educação, que englobam a história, a sociologia e a filosofia da educação. Nesse sentido surge um terceiro saber, o *saber pedagógico*. Para o autor, esse saber é relevante por dois motivos:

Por que isso se revela importante? Basicamente, por dois motivos. De um lado, porque esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do professor-educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional. De outro lado porque, conforme variam as teorias educacionais, varia também o modo como se encara a produção de conhecimentos nos alunos e conseqüentemente o modo

como se organizam os processos de conhecimento e o peso que as diferentes modalidades de conhecimento vão ter no processo educativo (Saviani, 1997, p.134).

Há ainda um quarto saber defendido por Saviani que diz respeito à compreensão das condições sócio-históricas. A respeito disso, diz sobre a integração dos estudantes à vida em sociedade e a efetiva atuação e desempenho de papéis preponderantes e inovadores. Ao docente cabe compreender as tendências e transformações da sociedade de modo a atender as necessidades futuras. A esse saber dá-se o nome de *saber crítico contextual*.

Finalmente o quinto saber refere-se ao domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Remete-se às competências e atitudes concernentes à personalidade do docente, posturas aceitáveis como respeito, coerência, disciplina, diálogo, pontualidade, clareza, justiça e equidade e é identificado como *saber atitudinal*. Para o autor, esses cinco saberes são essenciais para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem voltados para a prática docente com o objetivo de se construir o conhecimento nas escolas.

Além dos saberes descritos acima, Saviani (1997) também relata que a respeito do conhecimento, há duas formas distintas para que haja produção de saber: a forma “sofia” e a forma “episteme”:

[...] são as formas que eu chamaria, recorrendo a dois vocábulos gregos, a forma **"sofia"(o saber decorrente da experiência de vida)** e a forma **"episteme"(o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos)**. Como se sabe, o vocábulo grego "sofia" significa a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir e seguir seus conselhos. Já "episteme" significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado (Saviani, 1997, p. 138, grifos nossos).

Fica evidente que a forma “sofia” e a forma “episteme” perpassam os diferentes saberes predominando umas mais que as outras, mas em todas elas são identificadas as formas acima. Não se trata de um outro saber, o *saber experiência*, por não se tratar de um conteúdo diferenciado e sim implica na articulação entre as formas "sofia" e "episteme" que atravessam as diversas modalidades de saber.

Ainda sobre as contribuições de Saviani (2013), “não se trata simplesmente de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” (Saviani, 2013, p. 74).

Sendo assim, é correto afirmar a relevância da função social no contexto escolar ao assumir um papel central na formação dos sujeitos. Segundo Saviani (2013), os saberes adquiridos na escola não devem se restringir à mera transmissão de conteúdos e sim garantir que os educandos tenham acesso aos conhecimentos fundamentais acumulados pela humanidade, de forma a possibilitar a compreensão crítica da realidade de forma que a reflexão possa gerar possíveis transformações das condições existentes contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e imparcial.

O último autor tratado neste estudo é Maurice Tardif, educador e sociólogo canadense que dedicou suas reflexões e pesquisas a temas relacionadas aos saberes docentes em uma vertente que instiga os leitores a refletirem sobre a profissão de educador e o papel do Estado no processo de valorização docente e de busca de suas identidades enquanto profissionais da educação.

Escreveu a obra: “Saberes docentes e formação profissional” que discute os saberes dos professores em sua profissão. Para ele, o saber docente é plural proveniente da formação *profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*.

De acordo com Tardif (2002), o *saber profissional* é aquele adquirido a partir de formações acadêmicas, iniciais ou continuadas. Transmitedos por meio do processo de formações, sejam elas inicial ou continuada. Diz respeito especialmente às técnicas e métodos de ensino e inclui os saberes pedagógicos, didáticos e filosóficos.

Na visão de Tardif, o saber profissional não é um conhecimento único, mas uma construção global, composto por saberes da formação acadêmica, da experiência prática e das interações sociais e institucionais. Segundo o autor, “o saber profissional dos professores é constituído por um conjunto heterogêneo de saberes que provêm de fontes múltiplas e que são utilizados cotidianamente na prática docente” (Tardif, 2002, p. 36).

Os *saberes disciplinares* são aqueles que constituem os diferentes campos de conhecimento, ou seja, o conteúdo das disciplinas escolares. Dizem respeito aos conteúdos científicos e acadêmicos que embasam os conteúdos adquiridos nas escolas por meio dos componentes curriculares: matemática, história, geografia, etc. e considerados como saber legítimo por serem produzidos em instituições acadêmicas. Para o autor, “os saberes disciplinares provêm do saber universitário e científico, mas são apropriados, reorganizados e reelaborados pelos professores para serem ensinados na escola” (Tardif, 2002, p.45). Entretanto, segundo o mesmo autor, embora esse seja um saber essencial, é insuficiente por si só.

O conhecimento de uma disciplina, por mais aprofundado que seja, não basta para ensinar. O ensino exige a transformação desse saber em saber escolar e, depois, em saber ensinado, o que requer um conjunto de competências pedagógicas que ultrapassam a simples erudição disciplinar (Tardif, 2002, p. 45).

Os outros dois saberes defendidos pelo autor são *saberes curriculares* e *saberes da experiência*. O primeiro corresponde a maneira como a escola planeja o ensino e organiza a forma como as informações serão transmitidas aos estudantes. São organizadas considerando os objetivos gerais e específicos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e etc. É um processo de seleção e adaptação didática dos saberes disciplinares de forma que seja compreensível aos estudantes, assim como reforça o autor.

Os saberes curriculares são os saberes que os professores devem ensinar e que estão contidos nos programas escolares. Eles constituem uma seleção e uma organização dos saberes das disciplinas científicas adaptados ao ensino (Tardif, 2011, p. 56).

Já os *saberes experienciais* são desenvolvidos pelos próprios professores tendo como base o trabalho cotidiano e as experiências adquiridas a partir das vivências em sala de aula. Esses saberes não são obtidos através de livros e sim por meio da trajetória docente e incorporados a sua atuação funcional, como liderança, gerenciamento do tempo, adaptação de conteúdo e outros. Importante ressaltar que esses saberes não substituem o saber científico, apenas o complementam.

Tardif (2002, p.36) afirma que,

Os saberes experienciais são saberes práticos que se constituem na e pela prática do trabalho docente. Eles provêm da experiência cotidiana, das interações com os alunos, com os colegas, com os pais e com o meio escolar em geral. São saberes que os professores constroem e utilizam para agir no cotidiano de sua profissão (Tardif, 2002, p.36).

Sendo assim, segundo Tardif, os saberes experienciais são basilares, entretanto, não adquiridos na academia e sim por meio do cotidiano da profissão. Ao elencar esses quatro saberes, Tardif nos leva a refletir que o professor ao se constituir como tal, articula diferentes fontes para se tornar um profissional completo.

O Quadro abaixo apresenta a descrição de saberes para os diferentes autores abordados.

Quadro 1 – Quadro descritivo dos saberes para os diferentes autores abordados

	<i>Saberes Objeto</i>	<i>Saberes práticos</i>	<i>Saberes relacionais</i>				
Saber es para Charlot	Embora transmissível, não possui sentido pleno de forma isolada; seu significado é construído na relação ativa que o sujeito estabelece com ele, por meio da interpretação, da experiência prévia e das condições sociais e culturais que envolvem a aprendizagem.	Refere-se ao conhecimento construído a partir da experiência cotidiana do sujeito, que se manifesta nas ações, decisões e soluções que ele mobiliza para enfrentar situações concretas, articulando aprendizado teórico e prática vivida.	Consiste no conhecimento que se constrói na interação do sujeito com outros indivíduos, com o contexto e com o saber-objeto, sendo mediado pelo diálogo, pelas experiências compartilhadas e pelas relações sociais que conferem sentido ao aprendizado.				
Os Saberes para Edgar Morin	<i>As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão</i>	<i>Os princípios do conhecimento pertinente</i>	<i>Ensinar a condição humana</i>	<i>Ensinar a identidade terrena</i>	<i>Enfrentar as incertezas</i>	<i>Ensinar a compreensão</i>	<i>A ética do gênero humano.</i>
	Todo aprendizado (ou ensinamento) pode conter erros.	Uma informação não significa um aprendizado. É preciso compreender o	Cada pessoa precisa conhecer sua particularidade e sua diversidade.	Somos responsáveis pelo planeta e pelo	O futuro é algo inesperado, e, portanto, é importante saber	Compreender as diversidades e complexidades humanas	Respeitar as diversidades e

		contexto desta informação.		universo onde vivemos.	lidar com as incertezas.		desenvol ver a cidadani a planetári a.
Os Saberes docentes para Selma Pimenta	<i>Saberes da experiência</i>	<i>Saberes do conhecimento</i>	<i>Saberes pedagógicos</i>				
	Conhecimento prévio do que é ser docente	Conhecimento de conteúdos específicos	Conhecimento de como ensinar.				
Os Saberes	<i>Saber disciplinar</i>	<i>Saber didático curricular</i>	<i>Saber pedagógico</i>	<i>Saber crítico contextual</i>	<i>Saber atitudinal</i>		

docentes para Saviani	Corresponde às disciplinas que integram os currículos escolares, baseados em conceitos e teorias fundamentados teoricamente	Formado pelos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando e que representa a própria dinâmica do trabalho pedagógico.	Inclui os conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e são sintetizados nas teorias educacionais visando a articulação dos fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo, fornecendo a base de construção da perspectiva propriamente educativa e definindo a identidade do educador.	Refere à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Nessa perspectiva, espera-se que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação.	Consiste no domínio dos comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo – são competências que se prendem à identidade e personalidade do educador, tais como: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, respeito às pessoas dos educandos etc.		
	<i>Saberes profissionais</i>	<i>Saberes disciplinares</i>	<i>Saberes curriculares</i>	<i>Saberes experienciais</i>			

Os saberes para Maurice Tardif	<i>O saber profissional é aquele adquirido a partir de formações acadêmicas, iniciais ou continuadas.</i>	<i>Os saberes disciplinares são aqueles que constituem os diferentes campos de conhecimento. O conteúdo das disciplinas escolares é um saber essencial, entretanto insuficiente por si só.</i>	<i>Os saberes curriculares correspondem em aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados na forma de programas escolares.</i>	<i>Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores tendo como base o trabalho cotidiano e o conhecimento de seu meio.</i>			
---------------------------------------	---	--	--	---	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar os saberes sob a ótica dos cinco autores considerados, tornou-se evidente que, em maior ou menor grau, todos eles convergem na compreensão de que nenhum saber, isoladamente, é suficiente para o processo de aprendizagem ou de ensino.

Charlot, ao definir os três tipos de saberes, centra sua análise na experiência do aluno com o conhecimento, destacando a importância do desejo, da relação do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com o outro, bem como da construção de sentido para que a aprendizagem se concretize.

Edgar Morin, por sua vez, defende a superação da fragmentação dos saberes, propondo sua transformação em saberes globais, conectados e articulados entre si. Seu foco recai sobre uma nova visão de aprender e ensinar. Embora partam de referenciais distintos, tanto Morin quanto Charlot apresentam críticas ao modelo tradicional de educação e convergem na defesa de um processo educativo que considere o sujeito, suas vivências, experiências e a produção de sentido, em busca de uma educação mais significativa.

Pimenta tem como objeto de estudo a formação docente e os saberes vinculados à prática pedagógica. Contudo, ao enfatizar o saber da experiência, aproxima-se dos saberes práticos e relacionais propostos por Charlot. Já Saviani sustenta que o saber é objetivo e deve ser sistematicamente transmitido pela escola, cabendo à educação garantir o acesso a esse conhecimento. Diferentemente dos autores anteriores, Saviani não atribui centralidade ao saber relacional no processo educativo.

Por fim, ao realizar uma comparação entre os saberes propostos por Bernard Charlot e Maurice Tardif, observa-se que, embora ambos enfatizem a importância dos saberes voltados à educação, Tardif concentra-se especificamente na profissionalização docente. Para este autor, os saberes necessários ao exercício da docência são construídos a partir de diversas fontes, sendo considerados fundamentais para a atuação profissional. Nesse sentido, as contribuições de Charlot e Tardif se complementam: enquanto Charlot aprofunda a compreensão do processo de aprendizagem, Tardif destaca os saberes imprescindíveis ao ensino.

Compreender o papel dos saberes no processo de ensino e aprendizagem revela-se essencial para repensar a prática educativa, ampliando a percepção sobre a complexidade que envolve esse processo. Ensinar e aprender transcendem a mera transmissão de conteúdos, demandando relações humanas significativas e a mobilização de múltiplos saberes.

Michael Fullan, escritor e pesquisador canadense, enfatiza que o avanço na qualidade do ensino não depende exclusivamente de políticas educacionais, mas, sobretudo, da mobilização e do engajamento dos profissionais que atuam nos ambientes escolares. Para Fullan (2009, p. 69), “a mudança é um processo de aprendizagem, e não apenas uma decisão técnica ou um evento”

Em sua obra *Seis Segredos da Mudança* (2008), o autor apresenta princípios fundamentais para a promoção de transformações eficazes no contexto educacional. Entre esses princípios, destacam-se: a valorização dos profissionais que integram a equipe, o alinhamento de objetivos com um propósito comum, o desenvolvimento contínuo dos colaboradores, a celebração de pequenos avanços, a transparência nas decisões e o reconhecimento de erros como parte do aprimoramento constante. Esses elementos reforçam a ideia de que a mudança não se resume a um processo técnico, mas envolve, essencialmente, pessoas, cultura organizacional e aprendizagem contínua.

Como afirma Fullan (2008, p. 136), “a mudança duradoura vem de uma combinação de liderança eficaz, apoio constante e o foco em objetivos comuns. As pessoas devem se sentir valorizadas, conectadas a um propósito maior e sempre engajadas no aprendizado contínuo”.

No âmbito da mobilização para a mudança, compreende-se que a transformação eficaz somente se concretiza quando há esforços internos e externos contínuos. Para tanto, é indispensável o alinhamento de propósitos entre os membros da equipe. Nesse sentido, Fullan (2008, p. 145) ressalta que “a mobilização não é apenas sobre pressão, mas também sobre inspirar e engajar as pessoas para que elas se sintam parte de uma missão maior”.

Em síntese, a mobilização é um esforço individual e intrínseco que para refletir no coletivo exige clareza, apoio contínuo e um compromisso compartilhado. Vai além de resultados, pois ainda segundo o mesmo autor, “se você apertar demais na exigência por resultados, sem focar nas capacidades, é bem possível que as pessoas irão trapacear; fabricar números” (Fullan, 2008, p.146).

No contexto da gestão escolar, parte-se do pressuposto de que não há dimensões pedagógicas dissociadas da mobilização dos saberes docentes. Tal compreensão é especialmente relevante no Brasil, onde, para o exercício da função de diretor escolar, é exigido que o profissional tenha atuado como professor por um período mínimo de três a cinco anos. Essa exigência evidencia a centralidade da experiência docente na constituição dos saberes necessários ao exercício das funções do diretor escolar, especialmente no que se refere à gestão pedagógica.

Para que essa priorização ocorra, defende-se a ideia de que é imprescindível que o gestor escolar esteja mobilizado, atribua sentido à sua atuação e manifeste o desejo de realizar o acompanhamento pedagógico de forma intencional e comprometida. Na mesma direção, Charlot (2000, p. 47) enfatiza: “Não há relação com o saber senão de parte de um sujeito; e o sujeito é desejo.”

Nessa perspectiva, é importante destacar o alerta feito por Charlot quanto à distinção conceitual entre mobilização e motivação. Para o autor, trata-se de conceitos distintos que demandam atenção no contexto educacional. Conforme afirma Charlot (2000, p. 55), “a mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’).”

Dessa forma, ainda que o gestor escolar participe de formações adequadas e eficazes, é necessário que ele vá além da motivação extrínseca, alcançando um estado de mobilização interna que o impulse a agir com e propósito próprio no acompanhamento dos processos pedagógicos.

Em síntese, compreender a relação do gestor escolar com o saber implica reconhecer que seus saberes profissionais não se reduzem à formação recebida ou à motivação externa, mas se configuram a partir da experiência, da reflexão sobre a prática, da intencionalidade, engajamento e da mobilização interna para agir com propósito no acompanhamento dos processos pedagógicos.

A reflexão desenvolvida nesta seção, fundamentada nas contribuições teóricas de diversos autores, que em certa medida se convergem embora tratem de objetos de pesquisa distintos. Ainda assim permitiu estabelecer uma base conceitual integrada sobre a relação com o saber.

Na seção seguinte, o foco desloca-se para o cotidiano do gestor escolar, explorando suas práticas, desafios, acomodações, estratégias e os domínios que são mobilizados na condução da gestão pedagógica.

1.2. Diretor escolar no Brasil: uma função multifacetada

*A burocracia é o império da ordem, mas a
democracia é o império da liberdade. Onde as
regras podem ser necessárias, a liberdade
deve prevalecer.*

Max Weber (1963)

A educação contemporânea se desenrola em um cenário de transformações constantes, demandas sociais complexas e desafios diários para a aprendizagem. Nesse contexto, a educação assume papel central como ação contínua e permanente, exigindo das instituições a capacidade de se reinventar e aprimorar suas competências de forma constante.

A escola, em particular, enfrenta novos desafios e recebe o mandato legal de formar cidadãos capazes não apenas de lidar com essas exigências, mas de superá-las. Para atender a essas demandas, é essencial conhecer a realidade em que atua e desenvolver as competências, que são adquiridas, necessárias para promover mudanças e ajustes que respondam tanto às necessidades externas quanto às internas da instituição. Entretanto, não atua apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como ambiente de formação integral, no qual professores, gestores e alunos participam de processos contínuos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante desse cenário, a educação e os objetivos da escola ganham dimensão mais ampla, complexa e dinâmica. Tem como grande objetivo estabelecer uma prática de ensino efetiva, baseada não apenas no conhecimento socialmente produzido, mas também na renovação contínua do saber. Isso cria um ambiente de desenvolvimento contínuo para alunos, professores, funcionários e gestores, ao colocar o estudante no centro das decisões e das práticas pedagógicas, em contraste com o cenário atualmente observado.

Nesse contexto, os atores do sistema educacional brasileiro são chamados a atuar de forma competente e comprometida, assegurando que cada estudante tenha acesso a um ensino de qualidade. Entre esses atores, o diretor escolar assume papel central: não apenas gerencia a instituição, mas enfrenta as tensões do cotidiano escolar, articulando dimensões pedagógicas, administrativas e políticas, de modo a garantir que o direito à aprendizagem, assegurado pela legislação, se efetive na prática.

O papel do diretor escolar, em particular, torna-se estratégico, pois é ele quem articula políticas, práticas pedagógicas e demandas institucionais, garantindo que a escola responda às necessidades sociais e cumpra seu papel de formar cidadãos capazes de enfrentar e superar os desafios contemporâneos. Para tanto, torna-se necessário compreender como os saberes profissionais dos gestores são mobilizados, ressignificados e aplicados no cotidiano escolar.

Para atuar de forma eficaz, o gestor escolar mobiliza saberes diversos, construídos ao longo de sua formação e experiência profissional. Compreender como esses saberes se articulam na prática é fundamental para analisar a gestão escolar como um processo

complexo, que exige reflexão crítica, tomada de decisão consciente e capacidade de promover aprendizagens significativas para todos os estudantes.

Esta subseção tem como objetivo evidenciar a complexidade da gestão escolar, abordando suas dimensões política, administrativa e pedagógica, bem como discutir a organização escolar diante da burocracia, das lógicas autocráticas e democráticas e suas interferências.

1.2.1. Diretor de escola: posição de destaque ou um executor de tarefas?

Historicamente, a função do diretor escolar tem sido compreendida, de modo predominante, como vinculada à execução de tarefas administrativas e burocráticas, com limitada valorização da dimensão pedagógica e da liderança estratégica no contexto escolar. Alonso (1976) já destacava, há décadas atrás, que o diretor se percebia como um agente responsável por organizar, coordenar e supervisionar processos institucionais. Sob essa perspectiva tradicional, a atuação proativa na transformação do ambiente escolar ou na promoção de práticas pedagógicas inovadoras não era considerada parte constitutiva de suas atribuições. Dessa forma, o exercício da direção restringia-se, em grande medida, ao funcionamento logístico e organizacional da escola, enquanto o acompanhamento sistemático do processo de ensino permanecia distante de sua responsabilidade direta.

Paro (2010), na mesma direção, afirma que a função do diretor escolar está predominantemente articulada às chamadas atividades-meio, uma vez que esse profissional não atua diretamente no processo de ensino junto aos estudantes — caracterizado pelo autor como atividade-fim. Sua atuação, portanto, consiste em auxiliar, organizar e administrar as condições necessárias ao funcionamento da escola, sendo também responsável por fortalecer e garantir o direito à educação para todos, com qualidade.

(...) Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si — pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (Paro, 2010, p. 765).

Lück (2000) também reforça a ideia de que o papel do gestor é um meio e não um fim, considerando que o objetivo essencial da educação é uma aprendizagem de qualidade.

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, **um meio e não um fim em si mesmo**, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável (Lück, 2000, p.13, grifos nossos).

A concepção do diretor como mero executor de tarefas revela uma visão restrita de gestão escolar, marcada pela centralidade da burocracia e pela manutenção da ordem administrativa. Contudo, estudos contemporâneos sobre liderança educacional apontam a necessidade de superar essa abordagem e destacam que o gestor deve atuar como mediador do conhecimento, articulador de saberes profissionais e protagonista no fortalecimento das práticas pedagógicas e dos processos formativos no interior da escola.

A transição de um modelo técnico-administrativo para um modelo de liderança pedagógica implica reconhecer que o diretor não apenas organiza a escola, mas influencia diretamente a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, mobilizando conhecimentos e competências adquiridos ao longo de sua formação e experiência profissional.

A afirmação de Leithwood, Harris e Hopkins (2020) sustenta que a liderança escolar exerce influência significativa sobre as características da organização escolar, impactando positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Ainda que esse efeito seja classificado como “moderado”, os autores enfatizam seu caráter vital para o êxito das iniciativas de melhoria escolar.

A liderança escolar tem efeito significativo nas características da organização escolar o que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora moderado, esse efeito de liderança é vital para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria escolar (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020, p. 6, grifos nossos).

Essa ideia parte de uma compreensão sistêmica da escola: a liderança não atua diretamente sobre os resultados de aprendizagem como um fator isolado, mas influencia variáveis intermediárias, como clima organizacional, cultura colaborativa, expectativas acadêmicas, desenvolvimento profissional docente e organização curricular. Dessa forma, seu impacto ocorre de maneira indireta, mediada pelas condições institucionais que favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico.

O caráter “moderado” do efeito não diminui sua relevância; ao contrário, revela que a melhoria escolar depende de múltiplos fatores interdependentes. A liderança não substitui a ação docente, mas cria condições estruturais e simbólicas para que o ensino aconteça com qualidade. Assim, o diretor e a equipe gestora assumem papel estratégico ao articular visão pedagógica, acompanhamento das práticas e construção de uma cultura escolar orientada à aprendizagem.

Com base na formulação teórica de Leão (1945) sobre Administração Escolar, Marinho (2014) afirma que a atuação do gestor escolar apresenta características vinculadas à *Teoria Clássica da Administração*, proposta por Henry Fayol. Dessa forma, elementos dessa perspectiva permanecem presentes nas práticas cotidianas da gestão, manifestando-se sobretudo por meio de operações burocráticas, como:

- a) Operações técnicas (distribuição, produção, transformação);
- b) Operações financeiras (rendimento do trabalho efetuado);
- c) Operações de segurança (proteção dos bens de pessoas);
- d) Operações de contabilidade (inventários, balanços, estatísticas...)
- e) Operações administrativas propriamente ditas (previdência, organização, comando, coordenação, colaboração, verificação) (Marinho, 2014, p. 95).

Da mesma forma, a *Teoria das Relações Humanas (TRH)* por vezes está vinculada à democracia, ao valorizar as pessoas nas organizações e a participação dos trabalhadores nos processos decisórios, mas, é necessário uma reflexão crítica acerca de seus reais propósitos. A Teoria das Relações Humanas, associada principalmente a Elton Mayo, surge como reação à Teoria Clássica da Administração, pois acreditou-se que essa abordagem conceberia o ser humano não apenas como um executor de tarefas, mas como um sujeito dotado de necessidades sociais, emocionais e psicológicas. Essa perspectiva desloca o foco exclusivo da produtividade para a dimensão humana das organizações.

No campo educacional, essa abordagem contribuiu para valorizar o clima escolar, o trabalho em equipe e os processos participativos. No entanto, ao ser incorporada à gestão escolar, especialmente em contextos que defendem a gestão democrática, prevista na

Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, emergem desafios e limites importantes.

É uma corrente administrativa que enfatiza pessoas em detrimento dos processos. De acordo com Stoner e Freeman (1999), essa abordagem teve origem nos Estados Unidos, a partir da chamada Experiência de Hawthorne, conduzida por Elton Mayo. Tal experiência evidenciou a necessidade de tornar a administração mais humana e democrática, ao reconhecer a importância dos aspectos psicológicos e sociais nas relações de trabalho.

Chiavenato (2004) destaca que essa abordagem de administração mais humanizada prevê que as atitudes no trabalho variam de acordo com fatores motivacionais que atuam, sobretudo sobre as necessidades dos sujeitos:

A Teoria das Relações Humanas originou-se principalmente da necessidade de humanizar e democratizar a gestão, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da teoria Clássica e adequando-a aos novos padrões de vida do povo Americano, juntamente com o desenvolvimento das chamadas ciências humanas, principalmente no que tange a psicologia e sociologia; as quais vieram demonstrar a inadequação dos princípios da Teoria Clássica (Chiavenato, 2004, p. 71).

Embora tenha representado um avanço ao humanizar a gestão e valorizar os aspectos sociais e emocionais do trabalho, a Teoria das Relações Humanas (TRH) foi e ainda é alvo de diversas críticas que questionam sua validade e aplicabilidade. Um dos pontos centrais é sua concepção ingênua de que o trabalhador feliz e satisfeito levaria automaticamente à maior produtividade em benefício da administração, atendendo mais aos interesses da organização do que aos dos trabalhadores.

Outro ponto relevante a ser considerado é que a Teoria das Relações Humanas se colocou em oposição radical à Teoria Clássica, desconsiderando princípios fundamentais de racionalidade administrativa e de organização formal, o que resultou em uma compreensão parcial e desequilibrada da dinâmica do trabalho.

Como observa Simon (1957), “a ênfase exagerada nas atitudes e sentimentos dos trabalhadores como determinantes da eficiência ignora os limites da racionalidade e a estrutura formal das organizações.” No contexto escolar, isso evidencia que, embora a motivação e a integração social sejam importantes, não se pode negligenciar a necessidade de regras, hierarquias e processos formais que garantam a eficácia da gestão.

A confiança exclusiva na satisfação e no bem-estar dos professores ou funcionários como caminho para melhores resultados desconsidera os objetivos pedagógicos e os limites

que moldam a atuação do diretor. Portanto, para além das relações humanas, é fundamental articular fatores sociais, estruturais e administrativos de maneira equilibrada, evitando uma visão ingênua ou excessivamente romantizada da gestão escolar.

Apesar do discurso de valorização do indivíduo e da participação, conforme apontam autores críticos como Tragtenberg e Prestes Motta (1974), tal participação tende a ocorrer de forma limitada, não implicando uma redistribuição efetiva do poder nas organizações. Para Tragtenberg (1974) a Teoria das Relações Humanas substitui o controle direto por mecanismos psicológicos, promovendo uma aparência de participação que não altera as relações de poder existentes.

No âmbito escolar, embora a Teoria das Relações Humanas tenha contribuído para humanizar a administração e reforçar a importância da participação, ela não é suficiente para sustentar, por si só, uma gestão democrática plena. A democratização da escola exige não apenas boas relações interpessoais, mas também condições estruturais, autonomia institucional e efetiva redistribuição de poder decisório.

Assim, o desafio contemporâneo da gestão escolar consiste em articular dimensões humanas, políticas e estruturais, reconhecendo que a participação não se limita ao consenso ou ao clima organizacional, mas envolve disputas, conflitos e negociações próprias de um espaço público que de fato seja público.

Diante do exposto, o cenário delineado nas instituições escolares demanda gestores mais sensíveis e atentos a essas questões, uma vez que os novos embates no ambiente de trabalho estão cada vez mais presentes nas pautas de discussão e nos espaços de convivência profissional.

Quando o gestor, por meio de sua atuação, mescla a busca por bons resultados, sejam eles pedagógicos, financeiros ou organizacionais e assegura que durante os processos, as relações interpessoais sejam consideradas priorizando o coletivo, pode-se afirmar que está no percurso correto para a efetivação de uma gestão democrática e participativa.

Assim, a Teoria das Relações Humanas pode ser vista como um avanço em relação à Teoria Clássica ao reconhecer a complexidade do comportamento humano, mas não como uma proposta plenamente democrática. Assim, apesar de representar um avanço ao reconhecer a dimensão humana do trabalho, a Teoria das Relações Humanas não configura, necessariamente, uma proposta genuinamente democrática. Seu enfoque pode ser compreendido como uma estratégia de humanização funcional da gestão, voltada à obtenção de cooperação, consenso e aumento da produtividade, preservando, entretanto, as estruturas hierárquicas e os mecanismos de controle organizacional.

Ela representa mais uma estratégia de gestão humanizada, que busca alinhar satisfação individual e eficiência organizacional, do que uma transformação estrutural das relações de poder dentro das organizações.

Nesse sentido, ao considerar a Teoria das Relações Humanas no contexto educacional, observa-se que suas contribuições à liderança escolar se concentram na valorização das relações interpessoais, do clima organizacional e da motivação dos profissionais da educação. Contudo, tais elementos, quando não acompanhados de práticas efetivamente participativas, podem limitar-se a uma gestão escolar aparentemente democrática, mas ainda centrada na autoridade do gestor.

Assim, a liderança educacional inspirada nessa teoria tende a promover a cooperação e o engajamento docente como meios para alcançar melhores resultados institucionais, sem, necessariamente, garantir a ampliação da autonomia coletiva ou a redistribuição do poder decisório. Desse modo, a Teoria das Relações Humanas contribui para a humanização da liderança educacional, ao valorizar aspectos relacionais e comportamentais da gestão, embora apresente limites quando tomada como fundamento exclusivo para uma gestão escolar verdadeiramente democrática, especialmente por não contemplar de forma suficiente as dimensões políticas e participativas da organização escolar.

Isto posto e considerando os limites da Teoria das Relações Humanas enquanto fundamento para uma gestão escolar democrática, torna-se necessário ampliar a análise e situar a liderança educacional no interior do contexto institucional da escola. Tal reflexão permite compreender a atuação do gestor não apenas a partir de perspectivas teóricas isoladas, mas em diálogo com as condições organizacionais, políticas e pedagógicas que estruturam o cotidiano escolar.

Autores brasileiros da década de 1950, como Querino Ribeiro (1952, p. 105), descreveram a administração escolar como "um instrumento para a realização dos objetivos da educação", no qual o diretor ocupa uma posição estratégica para promover a interação entre os diversos atores, tanto internos quanto externos à unidade escolar, com o objetivo de assegurar o bom funcionamento da escola.

Pautado em pesquisas desenvolvidas sobre modelos de administração escolar, Benno Sander (2007) é outro autor que conceitua, principalmente, no livro "Administração da Educação no Brasil – genealogia do conhecimento" (2007), a administração escolar em quatro dimensões:

Eficiência – critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energia e tempo; **Eficácia** – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos; **Efetividade** – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (...) refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade; **Relevância** – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor (...) guarda relação com as consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (Sander, 2007, p.75-83, grifos nossos).

O autor ainda adverte que ao realizar análise de qualquer organização, seja ela de qualquer espécie, faz-se necessário uma compreensão convicta dos resultados e impactos e as quatro dimensões defendidas por ele, oferecem suporte singular para essa avaliação.

A eficiência otimiza o uso dos recursos, a eficácia⁶ avalia o cumprimento dos objetivos, a efetividade pondera os reflexos irradiados na sociedade e a relevância prevê avaliar a pertinência social alinhados com a concretude das necessidades.

Assim, compreender os diferentes níveis de desempenho da escola: eficiência, eficácia, efetividade e relevância, permite perceber que o diretor escolar não atua apenas na administração cotidiana, mas também como articulador das relações entre alunos, professores e comunidade, garantindo que as ações da escola atendam de forma significativa às necessidades de todos os envolvidos.

A gestão escolar, na atualidade, tem uma tendência predominantemente ao trabalho técnico-burocrático, aproximando-se de uma perspectiva gerencialista, conforme Marinho (2014).

Silva e Carvalho (2014) destacam que o gerencialismo se orienta por uma lógica de mercado que tem se inserido de forma crescente nos espaços públicos, em um processo no qual o setor estatal passa a incorporar, em sua dinâmica, elementos da cultura empresarial competitiva. Nesse sentido, as bases do gerencialismo passam a orientar a reorganização do trabalho, tanto no setor produtivo, no âmbito da produção e circulação de mercadorias, quanto na estrutura e no funcionamento do Estado, especialmente no contexto da globalização.

O gerencialismo na educação ressignifica a função social da escola pública, subordinando o trabalho educativo às funções gerencialistas para Shiroma e Campos (2006).

⁶ O conceito de eficácia escolar será discutido posteriormente, à luz das contribuições de Sammons.

Para os autores, nessa perspectiva, o gestor assume características de gerente e não de gestor que:

[...] deveria assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de professores, ser gestor das escolhas e responsável pelos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis. Em suma, atribui-se ao gestor educacional a responsabilidade de gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, a crise e o caos (Shiroma; Campos, 2006, p.235).

Outra tendência, em contraposição à gestão de caráter gerencialista, consiste em compreender as ações do diretor como uma ponte de interação entre alunos, professores e comunidade. Nessa perspectiva, o diretor é concebido como responsável pelo conjunto de acontecimentos que permeiam a vida escolar, assumindo o compromisso de zelar por todos os sujeitos envolvidos, de modo a garantir o atendimento às necessidades, o desenvolvimento de habilidades e a consideração de interesses diversos. Para tanto, privilegia-se o diálogo e a articulação democrática nos processos de tomada de decisão.

Defende-se que a gestão escolar, configura-se como um campo complexo, no qual o diretor atua não apenas na coordenação administrativa, mas também como articulador das ações pedagógicas, assegura o direito à educação de qualidade e favorece aprendizagens significativas para todos os estudantes.

Alonso (1976) e Paro (2010), já evidenciaram que a função do gestor combina papéis de mediação, organização e orientação do processo pedagógico, integrando atividades-meio e atividades-fim em uma prática reflexiva, crítica e transformadora, capaz de articular a gestão cotidiana com os objetivos pedagógicos da escola.

1.2.2. Dimensão política, administrativa e pedagógica da função

A função do diretor escolar caracteriza-se pela articulação indissociável entre dimensões política, administrativa e pedagógica, que se manifestam de forma simultânea e interdependente no cotidiano da escola. Longe de se restringir à execução de tarefas burocráticas, o exercício da direção envolve decisões que impactam diretamente a organização do trabalho escolar, as relações institucionais e, sobretudo, os processos de ensinagem. Compreender essas dimensões e suas inter-relações é fundamental para analisar

a complexidade da gestão escolar e os saberes profissionais mobilizados pelo diretor no enfrentamento das demandas que atravessam sua atuação.

Libâneo (2014) discute a necessidade de uma escola para novos tempos, ao afirmar que as transformações sociais, culturais e tecnológicas exigem uma instituição escolar capaz de rever suas formas de organização, suas práticas pedagógicas e seus modos de gestão, de modo a responder às novas demandas formativas da sociedade contemporânea. Segundo o autor:

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas. Essas transformações, que ocorrem em escala mundial, decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas (Libâneo, 2014, p.45)

O autor reforça que uma das funções centrais da escola consiste em interagir e articular-se com as práticas sociais presentes na sociedade, reconhecendo as múltiplas formas de organização e participação que a atravessam. Nesse cenário, os movimentos sociais assumem papel relevante, ao lado das formas tradicionais de representação política e sindical, influenciando debates, demandas e expectativas em torno da educação.

A emergência de movimentos feministas, ecológicos, pacifistas, entre outros, amplia o campo de atuação da escola e tensiona sua organização interna, exigindo do diretor escolar uma postura política consciente, pautada no diálogo, na escuta e na mediação de interesses diversos. Assim, a gestão escolar passa a incorporar a dimensão política como elemento constitutivo de suas práticas, reafirmando o compromisso da escola com a formação cidadã e com a construção de uma cultura democrática.

Para Lima (1998), a escola deve ser compreendida como organização social complexa, na qual a participação constitui dimensão estruturante dos processos de decisão e gestão.

Nesse contexto, o diretor escolar assume papel fundamental como mediador entre a escola e a sociedade, pois promove a articulação entre as práticas educativas e as demandas sociais que incidem sobre a instituição. Sob essa perspectiva, cabe-lhe criar condições para

que a escola estabeleça diálogo com diferentes movimentos e atores sociais e incorpore, em seu cotidiano, princípios como participação, pluralidade e respeito à diversidade.

Ao reconhecer a dimensão política de sua função, o diretor contribui para a construção de uma gestão democrática, capaz de fortalecer o projeto político-pedagógico da escola e de assegurar que a formação dos estudantes esteja alinhada à construção da cidadania e à promoção de uma educação socialmente comprometida. Paro (2002) destaca as principais atividades específicas da gestão:

- a) possibilita identificar como não administrativas todas as atividades que perdem de vista a finalidade a que se destinam, tornando-se um fim em si mesmo (é isso que dá origem às práticas burocratizadas, à “papitada”, às práticas consideradas como inúteis na escola) e b) não sendo um fim em si mesma, a gestão da escola pode articular-se com uma diversidade de objetivos, incluindo aqueles que rompem com as práticas dominadoras e antidemocráticas vigentes (Paro, 2002, p. 303).

À luz da Teoria da Relação com o Saber, proposta por Bernard Charlot, o papel político do diretor escolar pode ser compreendido a partir dos sentidos que ele atribui ao conhecimento, à escola e à própria função que exerce. Ao mediar as relações entre a instituição escolar e as demandas sociais, o gestor mobiliza saberes que não são apenas técnicos, mas profundamente marcados por dimensões sociais e identitárias.

Nesse sentido, a atuação do diretor na promoção do diálogo, da participação e da gestão democrática evidencia sua relação com o saber como compromisso com a formação humana e cidadã dos estudantes. Essa dimensão política da função atravessa diretamente a dimensão administrativa, pois as decisões sobre organização, recursos, normativas e rotina escolar não são meramente burocráticas, mas refletem escolhas intencionais que orientam o projeto pedagógico da escola. Assim, o exercício da gestão administrativa se articula à política, mostrando como o diretor se reconhece como sujeito implicado no projeto educativo e na construção coletiva de sentidos em torno dos processos de ensinagem.

Ao longo da história da escola pública, observa-se uma transição do conceito de “administração” para o de “gestão escolar”. Ambos os termos têm origem latina, *gerere* e *administrare*, mas apresentam sentidos distintos. Gestão refere-se a governar, conduzir ou dirigir, enquanto administração possui um significado mais restrito, relacionado à gestão de recursos e à defesa dos interesses de quem os detém, funcionando como uma aplicação prática do ato de gerir. Cabe ressaltar que a prática administrativa não ocorre de forma

isolada ou individual, mas se desenvolve coletivamente, envolvendo decisões organizadas e orientadas para o grupo.

Na década de 1990, a concepção de gestão escolar passou a ser reconhecida sob uma perspectiva técnico-científica, também denominada “escola-empresa”, baseada nos princípios da qualidade total. Nesse modelo, a administração escolar enfatiza a hierarquização rígida de cargos e funções, com o objetivo de racionalizar o trabalho e buscar a eficiência. Diferentemente da administração clássica, que valoriza a aplicação de métodos e técnicas inspirados na gestão empresarial, a gestão técnico-científica direciona-se à organização e ao controle sistemático das atividades escolares (Araújo, 2009).

Enfim, a dimensão administrativa da gestão escolar não se restringe à execução de tarefas burocráticas, mas está intrinsecamente ligada à dimensão política e pedagógica da função do diretor. Cada decisão sobre organização, distribuição de recursos, cumprimento de normas ou coordenação de atividades pedagógicas reflete escolhas conscientes, orientadas pelo compromisso com o projeto educativo da escola. Por isso, a administração escolar constitui um instrumento para viabilizar práticas democráticas, promover a participação coletiva e assegurar condições que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Desse modo, evidencia-se que a mobilização dos saberes profissionais do diretor integra o planejamento, a execução e a mediação pedagógica.

[...] o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos (Libâneo, 2014, p. 95).

De forma geral, a administração é composta por elementos interdependentes, como organização, planejamento, implementação e controle. Embora estejam articulados, cada um desses elementos pode ser analisado isoladamente. Essa estruturação se apoia em princípios gerais da administração, que, segundo Martins (1991), se aplicam a qualquer tipo de gestão, seja pública ou privada, educativa ou empresarial.

A administração escolar especialmente a realizada no ambiente escolar sob a responsabilidade do diretor tem sido, nos últimos anos, alvo de críticas evidenciando a necessidade de reestruturação de seu papel junto aos objetivos pretendidos pela escola. São

novas demandas e para elas são exigidos novos perfis que Libâneo (2014) sugere como características:

- Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola.
- Assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que estas decisões se convertam em ações concretas.
- Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente.
- Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente os pais) (Libâneo, 2014, p. 177).

A dimensão administrativa da gestão escolar evidencia que o papel do diretor ultrapassa a mera execução de tarefas burocráticas. Ele atua como articulador, coordenador e mediador, integrando recursos, pessoas e processos em função dos objetivos da escola, com base na participação coletiva e na promoção de uma gestão democrática. O domínio dessas competências administrativas constitui condição fundamental para o funcionamento organizado e eficiente da instituição, mas não esgota a abrangência de suas atribuições.

A dimensão pedagógica, por sua vez, direciona o olhar para o objetivo central da atividade escolar: o processo de ensinagem. É nesse âmbito que o diretor, a partir dos saberes que mobiliza, exerce influência direta na qualidade das práticas educativas, na mediação do trabalho docente e na construção de ambientes de aprendizagem significativos para todos os estudantes. Assim, a compreensão da gestão escolar exige a articulação indissociável entre as dimensões administrativa e pedagógica, reconhecendo que a eficácia da escola depende tanto da organização estrutural quanto do compromisso com o desenvolvimento cognitivo, social e ético dos alunos.

Portanto, uma instituição educativa deve estar voltada, em primeiro lugar, para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento da comunidade a ela vinculada. Nesse contexto, o papel do gestor se amplia, articulando-se à dimensão pedagógica da escola e acompanhando de perto a caminhada educativa junto aos atores. A gestão pedagógica, portanto, consiste em criar um ambiente favorável à aprendizagem, promover a participação e o engajamento dos estudantes, incentivar metodologias de ensino inovadoras e eficazes, além de identificar e atender às necessidades individuais de cada aluno. Paralelamente, envolve o acompanhamento e a avaliação contínua do processo de ensinagem, identificando desafios e potencialidades, propondo intervenções e fomentando a melhoria constante da prática educativa.

A gestão escolar revela-se como um campo complexo e multifacetado, no qual as dimensões política, administrativa e pedagógica se entrelaçam. O diretor escolar não atua apenas como gestor de recursos ou executor de tarefas burocráticas, mas como mediador de relações, articulador de processos e garantidor do direito à aprendizagem para todos. A dimensão política manifesta-se na promoção da participação, do diálogo e da corresponsabilidade da comunidade escolar; a administrativa, na organização, no planejamento e na coordenação das atividades; e a pedagógica, no acompanhamento do processo de ensinagem, na mediação do trabalho docente e na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A integração entre as dimensões política, administrativa e pedagógica evidencia que a gestão escolar não se limita a normas ou procedimentos formais, mas envolve a negociação constante de interesses, responsabilidades e saberes no cotidiano da escola. Nesse sentido, os desafios diários tornam-se campo privilegiado para observar como o diretor mobiliza seus saberes profissionais na condução da escola.

A seção seguinte dedica-se, portanto, à análise dos entraves e desembaraços da burocracia, tensões entre práticas autocráticas e democráticas, evidenciando como essas tensões influenciam a prática da gestão e a organização da vida escolar.

1.2.3. Organização escolar: entraves e desembaraços da burocracia, autocracia e democracia e suas interferências na gestão escolar

A gestão escolar, enquanto prática complexa, não se realiza apenas no plano das intenções pedagógicas ou das diretrizes institucionais: ela se efetiva no cotidiano da escola, permeada por regras, normas e procedimentos que estruturam a vida escolar. Entre esses elementos, a burocracia desempenha papel central, podendo tanto organizar e dar sustentação às atividades quanto constituir entrave à agilidade e à inovação. Da mesma forma, a tensão entre lógicas autocráticas e democráticas configura desafios permanentes para a tomada de decisão garantindo a participação coletiva e inclusiva. Nesta seção, propõe-se analisar como esses fatores influenciam a prática do diretor escolar, seus saberes profissionais e a articulação entre os diferentes elementos da gestão.

Ao refletir sobre a organização da escola, do ponto de vista da gestão escolar e não apenas sob o aspecto administrativo, percebe-se que a escola é um ambiente educativo e, sobretudo um espaço social determinante para o desenvolvimento desse processo:

As escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Seu objetivo primordial, portanto, é o ensino e a aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão (Libâneo, 2014, p. 155).

A organização escolar constitui um sistema complexo, no qual se articulam elementos pedagógicos, administrativos, políticos e sociais. Contudo, essa complexidade frequentemente se depara com entraves estruturais e funcionais que comprometem o pleno desenvolvimento das atividades educacionais. Esses obstáculos incluem a excessiva burocratização, a limitada autonomia da gestão e a presença de relações hierárquicas rígidas, pouco compatíveis com princípios democráticos. Como destaca Paro (2007):

Trata-se, portanto, de adotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios, e empenhadas na realização de um ensino de qualidade (Paro, 2007, p. 108).

Libâneo (2014), na mesma direção ressalta que a organização da escola pública ainda carrega heranças centralizadoras e tecnicistas, que dificultam a construção de um projeto político-pedagógico emancipador.

Compreender esses entraves ajuda na compreensão da importância da gestão democrática, participativa e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A intenção não é discutir exaustivamente os conceitos de burocracia, autocracia e democracia, nem tão pouco comparar as argumentações dos diversos autores que escrevem sobre essas temáticas. O objetivo é refletir sobre essas formas de gestão, seus entraves e desembaraços e suas contribuições para os saberes dos diretores escolares. Importante destacar que em qualquer uma das formas de gestão, sejam elas burocráticas, autocráticas ou democráticas, se alojam tanto entraves quanto desembaraços em medidas maiores ou menores de acordo com a intensidade em que são implementadas.

A gestão respaldada por práticas burocráticas, estrutura formalmente fluxos de trabalho, define responsabilidades e padroniza procedimentos administrativos e

pedagógicos. Embora assegure controle e organização, a burocracia pode, em excesso, criar entraves que dificultam a tomada de decisões ágeis e a implementação de inovações.

Com relação às lógicas autocráticas, estas se caracterizam pela concentração do poder e pela centralização das decisões em um único ator ou em um grupo restrito, reduzindo os espaços de participação coletiva e de construção compartilhada das decisões no âmbito escolar. Essa abordagem permite respostas rápidas a situações emergenciais, mas limita a participação coletiva e pode desconsiderar as contribuições da comunidade escolar, gerando conflitos e desmotivação.

Por fim, lógicas democráticas incentivam a corresponsabilização e a participação de professores, alunos, famílias e demais atores, promovendo o engajamento em torno do projeto pedagógico e fortalecendo a legitimidade das decisões. Contudo, a tomada de decisão coletiva demanda tempo e negociação constante, o que pode gerar lentidão.

Compreender os desembarços e entraves decorrentes dessas diferentes lógicas é fundamental para analisar como a gestão escolar se organiza na prática, equilibrando eficiência administrativa, autoridade do gestor e participação democrática, e como esses elementos repercutem na construção de uma escola voltada para aprendizagens significativas.

Quando presentes no cotidiano escolar, a burocratização excessiva, a centralização das decisões, a fragmentação dos setores e a ausência de uma cultura participativa dificultam a organização das ações e constituem importantes entraves à gestão. Em contrapartida, a padronização de procedimentos, a previsibilidade, a definição clara de responsabilidades, a ampliação da transparência e o compromisso com a equidade, aliados à participação e à corresponsabilidade, configuram fatores que favorecem maior agilidade e eficácia na condução das atividades escolares.

Paro (2001), pesquisador da área da administração da escola pública, aponta para a existência de duas concepções opostas na administração escolar, a primeira que nega a necessidade de administrar, e a outra, defende métodos utilizados em empresas privadas. Para ele, as duas são ineficientes por desconsiderar os aspectos sociais intrínsecos do ambiente escolar.

A gestão democrática da escola não prescinde da organização administrativa, mas precisa superá-la em termos da participação, autonomia e compromisso com a transformação social. A burocracia é necessária, mas não suficiente. (Paro, 2001, p. 42)

As diferenças entre as formas de conduzir a organização escolar, refletem modos distintos de conceber a gestão. Algumas garantem mais segurança, outras mais engajamento, algumas mais previsibilidade e outras mais dinamismo. Não se trata de uma em oposição a outra, mas de práticas complementares que coexistem e se equilibram.

Diante dessas diferenças e complementaridades, torna-se evidente que a burocracia, ainda que frequentemente percebida como um entrave, constitui um elemento estruturante da gestão escolar. Ela organiza processos, garante responsabilidades e estabelece rotinas necessárias para o funcionamento da escola. Ao mesmo tempo, seus limites e exigências podem gerar tensões e demandas adicionais para o diretor e a equipe escolar. É nesse contexto que se analisa a burocracia como um “mal necessário”, discutindo-se seus impactos, desafios e possibilidades de articulação com práticas pedagógicas e democráticas no cotidiano escolar.

1.2.3.1 Burocracia: um mal necessário?

A burocracia escolar, embora muitas vezes vista como obstáculo, desempenha papel essencial na organização da escola, garantindo ordem, normatização e continuidade das atividades. Ao mesmo tempo, impõe limites à flexibilidade e à inovação, configurando-se como um mal necessário: imprescindível para a estabilidade institucional, mas desafiador frente às demandas pedagógicas e à gestão democrática.

A escola, enquanto organização pública e social, não consegue se desvencilhar de dinâmicas e exigências burocráticas. Embora defendida como uma forma de administrar que garante ordem e eficiência, no contexto escolar, causa rigidez e morosidade.

Libâneo (2014) faz uma crítica contundente:

A racionalidade burocrática, embora necessária para organizar as instituições escolares, quando aplicada de forma rígida, transforma a escola em um espaço excessivamente formalizado, onde predominam normas e procedimentos em detrimento da liberdade pedagógica. Esse modelo tende a esvaziar o papel educativo da escola, reduzindo o trabalho docente a uma prática mecânica e subordinando o projeto pedagógico às exigências administrativas. Nessa perspectiva, a burocracia funciona como um obstáculo à participação democrática, à inovação e à construção coletiva do conhecimento (Libâneo, 2014, p. 35)

Ao transformar a escola em um espaço dominado por papéis e relatórios, a prática pedagógica torna-se engessada, reduz a autonomia e a criticidade.

A Teoria da Burocracia, formulada pelo sociólogo alemão Max Weber, surgiu no início do século XX com o objetivo de analisar as organizações, suas estruturas e o papel dos indivíduos no interior dessas instituições. Nessa perspectiva, os ocupantes dos cargos são selecionados com base em suas competências técnicas, por meio de critérios meritocráticos, que buscam valorizar, reconhecer e promover aqueles que apresentam melhor desempenho no exercício de suas funções.

Em um contexto marcado pela proliferação de empresas recém-fundadas, frequentemente caracterizadas por uma administração precária, ausência de regras previamente acordadas e carência de objetivos claros e compartilhados, emergiu a necessidade de uma forma de gestão mais impessoal, voltada à racionalização das estruturas organizacionais.

Desenvolve-se, então, esse procedimento administrativo como uma possível solução, contexto no qual emerge a Teoria da Burocracia. O termo, de origem híbrida, deriva do francês *bureau* (escritório) e do grego *krátos* (poder ou regra), designando uma forma de administração em que o controle das operações se concentra nos funcionários responsáveis pelos registros e pela organização formal. Essa teoria é considerada o terceiro pilar da Escola Clássica da Administração, ao lado das contribuições de Frederick W. Taylor e Henry Fayol, tendo Max Weber como seu principal representante.

Conforme Chiavenato (2003), Max Weber foi um dos primeiros a defender que a burocracia constitui a forma de organização mais eficiente, descrevendo de modo minucioso os procedimentos necessários para alcançar tal excelência. Para o autor (2003), a principal vantagem desse modelo reside no uso da racionalidade como instrumento para a obtenção de eficiência nas organizações, uma vez que assegura a previsibilidade do comportamento dos colaboradores. Nesse sentido, os indivíduos devem seguir regras e protocolos institucionais, os quais orientam a resolução de ocorrências com maior agilidade, controle e eficácia.

Além disso, elimina conflitos visto que todos são cientes de suas responsabilidades que são exaustivamente detalhados a partir dos cargos, sempre com tratamento igualitário pautados nos critérios de competência, a meritocracia.⁷

⁷ A meritocracia é um sistema social que ganhou destaque ao longo da história, principalmente no contexto das revoltas liberais do século XVIII. Nesse sistema, o sucesso e as recompensas são distribuídos com base nos méritos individuais, como conhecimento e esforço, por meio de processos seletivos que estimulam a

Para Weber (1963) são características indispensáveis da administração burocrática:

Áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas; os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores; administração (...) se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço, havendo um quadro de funcionários e todos os tipos de separação entre atividade oficial e vida privada; treinamento especializado e completo para o exercício do cargo de administração; exigência de plena capacidade de trabalho do funcionário para a atividade oficial e de tempo limitado de permanência na instituição; o desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas e que podem ser aprendidas (Weber, 1963, p. 229-231).

Em síntese, para Weber a referência de administração burocrática seria a composta por cargos públicos selecionados a partir de critérios meritocráticos voltados a responder ao público, obedecendo às regras e padrões previamente elaborados, desenvolvendo, guiando e avaliando constantemente o serviço público garantindo assim a previsibilidade e consequentemente a eliminação de situações imprevisíveis.

Percebe-se na teoria da burocracia uma forma otimista por parte de Weber anunciando-a como plena, ágil e qualificada sendo superior as administradas de outras formas. Isso se justifica a partir das palavras do autor que diz:

A superioridade puramente técnica da organização burocrática foi sempre a razão decisiva do seu progresso com relação a toda outra forma de organização. O mecanismo burocrático é para as demais organizações como a máquina ou é para os modos de produção não mecanizados. Precisão, velocidade, certeza, conhecimento dos arquivos, continuidade, direção, subordinação estrita, redução de desacordos e de custos materiais e pessoais são qualidades que, na administração burocrática pura, e fundamentalmente na sua forma monocrática, atingem o seu nível ótimo. A burocracia planejada é, nos mencionados aspectos, comparativamente superior às restantes formas de administração, colegiada, honorífica e não profissional (Weber, 2018, p.37).

Importante destacar que a descrição de burocracia para uma maioria expressiva de pessoas se pautava em uma administração demorada, alongada, confusa, com falhas, filas e morosidades processuais.

competição. A palavra meritocracia é um neologismo composto por *meritum*, que significa “mérito” em latim, e *cracia*, derivado de *kratos*, em grego, que significa “governo” ou “poder”. <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/meritocracia.htm> consultado em 08 de junho de 2024.

Ao aprofundarmos nas reflexões sobre as exigências burocráticas no interior das unidades escolares nos deparamos com os argumentos de que tais exigências se justificam, pois garantem a organização da instituição. Entretanto, o que a princípio nota-se é o controle vicioso de atividades funcionais cotidianas sem objetivos definidos, ou seja, executa-se sem reflexão.

Luiz (2024) afirma que:

A técnica e a racionalidade fazem parte da função de um diretor líder, mas não somente, pois este não é um burocrata, ou um profissional que demanda e é demandado para realizar ações dentro da escola. Por isso, é fundamental reconhecer e estabelecer seu papel com uma perspectiva integradora (democrática) com valores e objetivos de organização partilhada por todos (Luiz, 2024, p. 4).

Philippi (2020) ao considerar a teoria weberiana, refere-se a burocracia como uma forma de administração “que extrapola a mera sistematização de rotinas”, ou seja, se reduz às práticas burocráticas rotineiras de inspeção quantitativa, fiscalização e arquivamento.

Mais do que uma organização do trabalho de gabinete, a burocracia é um modelo de intervenção no cotidiano e nas práticas escolares. A categoria controlar, por sua vez, diz respeito a um dos pilares deste tipo de organização burocrática: registros da atividade funcional docente (Philippi, 2020, p. 110).

Silva (2020) encontra na filosofia uma ampliação dessa definição da burocracia, compreendendo que ela “está a serviço da dominação e não da emancipação” e a partir disso afirma que:

Com isso, o formato da burocratização é responsável por criar uma rotina administrativa em que a máquina produz cada vez mais sem que se tenha desenvolvido a consciência sobre as finalidades, o exemplo típico é o caso da avaliação dos estudantes: avalia-se para diagnosticar o que aprenderam ou para classificá-los? (Silva, 2020, p. 50)

Práticas organizadas por excessos de documentações que cumprem exigências burocráticas, pouco questionadas quanto à importância qualitativa, tendo como finalidades apenas o cumprimento de ordens.

Dessa forma faz necessário revelar os efeitos negativos dos processos burocráticos exagerados muitas vezes vivenciados pelas pessoas que das instituições burocráticas necessitam como assegura, Porto (2014, p.34), quando se refere às instituições burocráticas, “os indivíduos devem obediência às regras e não às pessoas que as proferem”.

Entretanto, a compreensão amplificada da administração burocrática vai além de se garantir uma estrutura administrativa padronizada; é necessário que se pautem nas peculiaridades do exercício do poder e nesse sentido, Weber faz uma distinção entre dominação e poder.

Para ele, o poder é o exercício da vontade sobre os indivíduos e infere obediência pela força ou ameaça de força a fim de que os processos ocorram de acordo com as atribuições, meios e normas. Enquanto a dominação ocorre quando há consentimento por parte dos indivíduos para que a autoridade seja exercida por seus superiores. (Weber, 2009)

Nas palavras de Weber (2009 p. 33),

Poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade e dominação, a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas.

Alonso (1976), sobre poder nas organizações escolares:

[...] uma alteração no modo de conceber a escola, passando de um organismo meramente institucional, isto é, preso à tradição e tendendo a cristalizar normas e valores para uma “organização escolar”, compreendida esta como uma entidade social especialmente dirigida para a consecução de determinados fins (os quais são retomados e explicitados através do tempo) e preocupada com a “ação eficiente”. Esta escola assim concebida como um “sistema organizado” em termos administrativos **é o campo de ação do diretor, é o seu domínio por assim dizer, já que ele representa o poder mais alto** (internamente); é também, um complexo de fatores materiais e humanos, interligados de algum modo e sobre o qual o diretor deve agir, desencadeando a ação grupal, orientando-a de modo convergente e controlando-a a fim de assegurar-se de que os propósitos gerais estão sendo atingidos (Alonso, 1976, p. 11-12, grifos nossos).

Nesse sentido, a dinâmica da burocracia se baseia na divisão do trabalho, em que o trabalhador especializado é percebido como aquele que concentra o conhecimento específico, em contrapartida os demais trabalhadores são destituídos de poder por não terem seus conhecimentos considerados.

Na mesma direção alega que, por conta da rigidez da burocracia, todo processo é condenado a escravidão das próprias normas. Fatores como internalização das regras e apego aos regulamentos, excesso de formalismo e de papelório, resistência, despersonalização do relacionamento, categorização como base do processo decisório, e conformidade de rotinas e procedimentos, são características das disfunções burocráticas (Merton, 1970).

Uma das maiores críticas da Teoria da Burocracia se pauta nas justificativas de que essa forma de administração é altamente mecanicista por aspirar como principal objetivo a produtividade e, portanto, possível apenas para tarefas rotineiras.

Sendo assim, os conflitos que emergem da personalização dos relacionamentos são desconsiderados, sendo esse um entrave importante a ser considerado no interior das instituições escolares que adotam essa forma de administração. Assim, compreender a burocracia como um mal necessário permite avançar na análise de suas múltiplas facetas na escola.

No próximo subsubitem, serão discutidas as contribuições e limites da burocracia na gestão escolar, considerando como normas, procedimentos e rotinas estruturam a instituição, mas também podem gerar entraves ao exercício pedagógico e à participação coletiva. Essa abordagem possibilita refletir sobre o equilíbrio entre organização e flexibilidade, essencial para uma gestão eficaz e democrática.

1.2.3.2 Contribuições e limites da burocracia na escola

A burocracia, embora apresentada historicamente como instrumento de organização e racionalidade institucional, ocupa na escola uma posição ambígua. Se, por um lado, contribui para a padronização de procedimentos, a definição de responsabilidades e o controle das ações administrativas, por outro, tende a condicionar o trabalho pedagógico a lógicas normativas e frequentemente distantes da realidade concreta da escola, deslocando o foco dos processos de ensinagem para o cumprimento de exigências documentais, convertendo meios em fins.

Assim, problematizar as contribuições e os limites da burocracia na escola implica reconhecer seus efeitos sobre a atuação do diretor escolar, especialmente no modo como este mobiliza saberes para mediar tensões entre exigências administrativas, compromisso pedagógico e participação democrática.

À luz da Teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot, a burocracia escolar pode ser compreendida não apenas como um conjunto de procedimentos técnicos, mas como

um dispositivo que produz sentidos sobre o que conta como trabalho legítimo na escola. Ao priorizar rotinas formais, prazos e registros, a burocracia tende a deslocar o foco da gestão do sentido pedagógico do trabalho para a execução de tarefas administrativas, influenciando a forma como o diretor se relaciona com o saber e com sua própria função.

Nesse movimento, o acompanhamento dos processos de ensinagem tende a ser esvaziado de significado, passando a ocupar um lugar secundário frente às exigências burocráticas.

Considerando os conceitos anteriormente apresentados e estabelecendo um paralelo entre a teoria da burocracia e o contexto das instituições escolares, observa-se que a organização da escola tende a reproduzir a estrutura hierárquica e burocrática descrita por Weber (1963).

Nessa configuração, o diretor escolar ocupa formalmente a posição de autoridade máxima no interior da instituição, sendo responsável pelas dimensões administrativa, pedagógica e política da escola. Contudo, essa autoridade não se traduz, necessariamente, em poder efetivo de decisão. Conforme aponta Weber (1963), o poder se concretiza quando há a probabilidade de o agente impor sua própria vontade, o que, no caso do diretor escolar, raramente ocorre. Sua autoridade é, em grande medida, delegada e legitimada pelo Estado, por meio de normas, legislações e dispositivos administrativos, o que limita sua autonomia e o submete às diretrizes do sistema educacional.

Sendo assim, a autoridade exercida pelo diretor escolar não decorre de características pessoais, mas está fundamentada em um tipo específico de legitimidade. É nesse ponto que Weber (2009) se aprofunda, ao distinguir as diferentes formas de dominação que sustentam as relações de poder nas organizações. Para o autor, há três tipos de dominação legítima: a dominação racional-legal, a dominação tradicional e a dominação carismática. Segundo o autor, a burocracia constitui uma expressão típica da dominação racional-legal, na qual a autoridade se funda em normas, regras e dispositivos formais, e não na pessoa que ocupa o cargo.

Seu tipo mais puro é a *dominação racional-legal*. Sua ideia básica é: qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. A associação dominante é eleita ou nomeada, e ela própria e todas as suas partes são empresas. Designa-se como serviço uma empresa ou parte dela, heterônoma e heteropétala (...). Obedece-se não a pessoa em virtude de seu direito próprio, mas a regra estatuída, que estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve

obedecer. Também quem ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à lei ou a norma formalmente abstrata (Weber, 2009, p. 128).

Esse tipo de dominação manifesta-se nas estruturas de pessoal das grandes empresas, nas quais os sujeitos são designados para o exercício de determinados cargos. Nessa lógica, esses sujeitos submetem-se a regras prescritas em estatutos previamente estabelecidos, que não foram por eles instituídos. Assim, a obediência às determinações da autoridade legalmente constituída representa, fundamentalmente, a observância às normas impessoais do cargo e não à figura individual que o ocupa. A burocracia é, portanto, a materialização da dominação racional-legal, garantindo que a autoridade dentro da organização seja exercida de forma formal, previsível e legítima, independentemente das qualidades pessoais de quem ocupa o cargo.

A dominação tradicional constitui a segunda forma definida por Weber (2009). Sua legitimidade fundamenta-se nas noções de fidelidade e na crença na tradição. Nesse tipo de autoridade, a obediência decorre do respeito aos costumes e aos hábitos historicamente estabelecidos, e não da racionalidade ou de normas formalmente instituídas. Um exemplo característico dessa forma de dominação é o poder patriarcal.

A dominação tradicional repousa na crença da sacralidade de ordens imemoriais e da legitimidade daqueles que, segundo as tradições, estão chamados a exercer a autoridade. O tipo mais puro é o patriarcalismo, a dominação do senhor dentro da casa e dos seus dependentes. O patriarca governa segundo normas tradicionais, e sua autoridade é limitada apenas pelo costume. A obediência é devida à pessoa do senhor em virtude do respeito pela tradição consagrada. Aqui, não se obedece a 'leis', mas à vontade tradicionalmente consagrada do senhor, que pode ser arbitrária, desde que não rompa a tradição reconhecida (Weber, 2009, p. 134)

A terceira forma de dominação para Weber é a *carismática*. Esta é adquirida por pessoas que conquistam o respeito de seus seguidores e possuem habilidades desejáveis e grande poder de persuasão. Baseada nos atributos pessoais, ou na crença da existência de seus subordinados.

Para o autor, essa forma de dominação é descrita da seguinte forma:

Dominação carismática em virtude da devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente: a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória. O sempre novo, o extracotidiano, o inaudito e o arrebatamento emotivo que

provocam constituem a fonte da devoção pessoal. Seus tipos mais puros são a dominação do profeta, do herói guerreiro e do grande demagogo. A associação dominante é de caráter comunitário, na comunidade ou séquito. O tipo que manda é o líder (...). O quadro administrativo é escolhido segundo seu carisma e vocação pessoais e não devido à sua qualificação profissional (...) falta aqui o conceito racional de competência assim como o estamental de privilégio (...). A administração (...) carece de qualquer orientação dada por regras, sejam elas estatuídas ou tradicionais. São características dela (...) a revelação ou a criação momentânea, a ação e o exemplo, as decisões particulares, ou seja, em qualquer caso (...) o irracional (Weber, 2009, p.134).

Em síntese, a Teoria da Burocracia de Max Weber demonstra que a forma mais adequada de organização para sociedades e empresas modernas é aquela baseada na dominação racional-legal, legitimada por meio de leis, normas e regulamentos formais, em que a obediência seja dirigida ao cargo e às regras, e não às características pessoais de líderes ou subordinados.

No contexto escolar, majoritariamente a forma de autoridade que mais se aproxima é a dominação racional-legal, manifestada pela burocracia. Isso se dá porque a escola funciona com regras e normas claras, como regimento interno, horários e critérios de avaliação impostos. Além disso, há uma hierarquia definida, em que direção, coordenação, professores e alunos têm papéis e responsabilidades bem delimitadas.

A imparcialidade e previsibilidade também são características centrais, já que as decisões são tomadas com base nas normas e não na vontade de uma pessoa.

Segundo Luiz (2024, p. 1):

Os estilos de gestão e liderança escolar são constituídos na própria cultura da organização e adquirem sentido a partir da ação dos atores escolares. Essa liderança da gestão é dinâmica e acontece concomitantemente em dois aspectos: na ordem estrutural do sistema de ensino (leis, decretos, regras, procedimentos etc.); e nas relações interpessoais que ocorrem na convivência cotidiana, nos espaços da escola.

Portanto, a gestão escolar eficaz depende de um equilíbrio entre a formalidade das normas e procedimentos, característica central da burocracia e da dominação racional-legal de Weber, e a dinâmica das relações humanas, que envolve diálogo, cooperação e interação social entre os atores escolares. Se, por um lado, a estrutura burocrática assegura organização, definição de responsabilidades, imparcialidade e continuidade das ações institucionais, por outro, sua rigidez excessiva pode comprometer o engajamento, a participação e o sentido do trabalho pedagógico.

Dessa forma, conciliar burocracia e relações sociais torna-se fundamental para evitar que a racionalidade administrativa se converta em autoritarismo ou no esvaziamento da dimensão humana da gestão. Nesse contexto, a atuação do diretor escolar ultrapassa a mera aplicação de regras e configura-se como uma prática mediadora, capaz de articular exigências institucionais e relações sociais. Tal condição mostra-se essencial para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com seus objetivos educacionais.

1.2.3.3. Concepções antagônicas: autocracia e democracia

As concepções de autocracia e democracia expressam formas distintas de organizar o poder, a tomada de decisões e as relações no interior da escola. Enquanto a lógica autocrática se fundamenta na centralização da autoridade, no controle hierárquico e na obediência às normas estabelecidas, a lógica democrática valoriza a participação coletiva, o diálogo e a corresponsabilização dos sujeitos pelos rumos da instituição. No cotidiano da escola, essas concepções não se apresentam de forma excludente, mas coexistem, influenciando a maneira como o diretor mobiliza seus saberes profissionais e se implica, subjetiva e institucionalmente, no acompanhamento dos processos de ensino.

Analisar essas concepções antagônicas permite compreender como diferentes formas de exercício do poder impactam a organização da escola, as relações humanas e o acompanhamento dos processos de ensino.

Autocracia, modelo autoritário de gestão, influenciado por uma prática centralizadora, controla rigidamente o currículo, os processos pedagógicos e a livre nomeação de diretores. A partir da década de 30, os gestores atuavam com práticas autoritárias e centralizadoras de poder. Durante a ditadura militar, nas décadas de 60, 70 e meados de 80 essas práticas foram acentuadas com decisões verticais e meritocráticas.

De acordo com Sander (2007), após esse período, os movimentos da sociedade civil organizada protagonizaram a luta em favor da democratização, culminando na promulgação da Carta Magna, conceito até hoje consagrado nas principais legislações. Contudo, muitas práticas autocráticas são evidentes no cotidiano escolar, às vezes velado, às vezes explícito, sendo isso um grande obstáculo para o avanço de práticas democráticas.

A administração escolar não deve ser entendida apenas como um conjunto de procedimentos burocráticos, mas como uma prática que envolve

liderança, tomada de decisão e a construção coletiva do projeto pedagógico da escola (Sander, 2007, p. 12).

O modelo autocrático implementado em escolas que operam sob essa lógica atribui grande centralidade à estrutura organizacional, caracterizada pela hierarquização, pela elaboração de planos de ação de cima para baixo, pelo organograma rígido de cargos e funções, pela centralização das decisões e pela predominância de normas e regulamentos, com pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar.

Além disso, esse modelo valoriza o poder e a autoridade, reduzindo as possibilidades de reflexão crítica e de autonomia decisória dos sujeitos. Ao compreender a escola pública a partir de um funcionamento e de objetivos semelhantes aos de uma empresa privada, nega-se sua condição de instituição social voltada para e com a sociedade.

Com origem nas palavras gregas “autos” que traduzida significa “um só” e “kratos” significa “poder” pode-se afirmar que autocracia significa “governo por um só”. Tem como principal peculiaridade ser um sistema onde a única representação e exercício de poder estão restritas às convicções de uma única pessoa.

A gestão autocrática perpetuada em instituições escolares representa um dos maiores desafios à consolidação de modelos participativos. Ao privilegiar a centralização das decisões, o controle unilateral, a falta de diálogo com os diferentes segmentos da comunidade escolar e a verticalização das relações de poder comprometem a construção de um ambiente democrático. Como afirma Libâneo (2014, p. 89), “o autoritarismo ainda é um traço marcante em muitas escolas, o que impede a consolidação de uma gestão colegiada e comprometida com a formação cidadã”.

A organização escolar, frequentemente, é estruturada com base em práticas burocráticas, gerencialistas e autocráticas, o que a afasta da concepção de gestão democrática e a aproxima de uma lógica meramente administrativa, orientada por metas de eficiência e eficácia. Os perfis dos gestores autocráticos se pautam em práticas hierarquizadas, centralização das decisões, normas e regulamentos impostos, além disso, valoriza o poder do que manda sobre aquele que obedece.

Na gestão autocrática ou gerencialista, a instituição escolar possui a intencionalidade de educar para a dominação. Assim, a escola acaba sendo funcional ao processo de dominação capitalista, perpetuando a educação dominadora.

Superar a autocracia exige, portanto, não apenas mudanças estruturais, mas uma revisão profunda no estilo de gestão e nas concepções de liderança educacional no intuito de garantir a corresponsabilização e o protagonismo coletivo.

Essa tensão entre democracia e realidade administrativa torna-se ainda mais evidente quando se considera a burocracia e a autocracia presentes no cotidiano escolar. Enquanto a burocracia impõe normas rígidas e procedimentos padronizados que garantem organização e previsibilidade, ela pode também restringir a autonomia e o engajamento coletivo.

Por outro lado, práticas autocráticas, mesmo que motivadas pela necessidade de manter ordem ou eficiência, destroem os princípios democráticos ao concentrar decisões na direção, muitas vezes à margem da corresponsabilização coletiva. Assim, a gestão escolar eficaz requer equilibrar essas dimensões aparentemente antagônicas: organizar a escola de forma estruturada, sem sacrificar a participação, o diálogo e a construção coletiva do saber, estabelecendo um terreno fértil para a democracia de fato, e não apenas de papel.

À luz da Teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot, as concepções de autocracia e democracia na gestão escolar podem ser compreendidas como modos distintos de produzir sentidos sobre o aprender, o ensinar e o próprio papel dos sujeitos na escola. A gestão escolar transita entre diferentes concepções de liderança, ora por conta da relação de poder estabelecido, ora por conta do incentivo à participação. Autocracia e democracia, oponentes, sendo a primeira, caracterizada pela centralização das decisões e a segunda sustentada pelo diálogo e no exercício coletivo do poder.

Conforme afirma Charlot, “não há saber sem relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo” (Charlot, 2000, p. 63), o que evidencia que os processos educativos e, conseqüentemente, a gestão escolar, não podem ser reduzidos à imposição de normas ou ao cumprimento de ordens. Em contextos marcados por lógicas autocráticas, a centralização das decisões tende a fragilizar essas relações, limitando a participação dos sujeitos e esvaziando o sentido pedagógico do trabalho coletivo.

Em contrapartida, a gestão democrática favorece a construção de relações dialógicas e a corresponsabilização, criando condições para que professores, estudantes e gestores se envolvam de maneira significativa no projeto educativo da escola. Assim, o modo como o diretor exerce sua autoridade não apenas organiza a instituição, mas influencia diretamente a relação dos sujeitos com o saber, reforçando ou enfraquecendo práticas educativas orientadas pela participação, pelo diálogo e pela construção coletiva do conhecimento.

O modelo democrático-participativa, defendida por muitos pesquisadores como a mais profícua, permite, segundo eles, o funcionamento das questões administrativas em consonância com a participação daqueles que estão cotidianamente no ambiente escolar; enfatizam as tarefas bem como as relações humanas para atingir com êxito os objetivos da escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003).

A isso, é que Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) chamam de “gestão da participação”, pois:

Valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – uma vez que não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p.326).

De acordo com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), uma normativa que estabelece parâmetros para a atuação deste profissional, uma das funções do diretor é criar ambientes motivadores de aprendizagem, com o objetivo de aprimorar as práticas em sala de aula e o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Inúmeras são as obrigações a serem executadas pelo diretor escolar e expectativas impostas a ele entre elas a preocupação em refletir sobre a elaboração de planejamentos, abordagens inovadoras, uso da tecnologia, entre outros aspectos, fundamentados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na garantia da inclusão de estudantes, bem como em seu desenvolvimento social, físico, emocional e intelectual (Luiz, 2024).

Esta perspectiva, também, é prescrita na Constituição Brasileira de 1988, com abrangência democrática, conforme Moraes (2005), descreve em seu preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (Moraes, 2005, p.5)

Na mesma legislação, em seu Art. 206, no inciso VI é prescrito o princípio da gestão democrática. Quando se tratar de educação, a gestão democrática do ensino público é garantida:

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

Assim como previsto na Constituição Federal de 1988, o Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 também estabelece, entre seus princípios, a gestão democrática do ensino público brasileiro:

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).

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), refere-se à gestão democrática, com destaque para oito estratégias:

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

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos(as) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, 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; estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.5) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.6) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

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

Apesar da importância das legislações, conforme afirma Oliveira, (2007, p.95) “[...] a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação”. As políticas educacionais são sempre desafios de longo prazo e, no Brasil, a descontinuidade das iniciativas tende a vigorar no país uma concepção de gestão pública centrada em políticas de Governo e não em políticas de Estado.

Paro (2001) aponta para a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o exercício da democracia e que a gestão escolar seja concebida a partir desses princípios.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (Paro, 2001, p. 10).

Neste sentido entende-se com Benevides (2001) que “a democracia significa o desafio ao governo de classe”. A democracia também pode ser percebida como o “regime político da soberania popular”, com respeito integral aos direitos humanos (Benevides, 2001, p.21).

Para Bobbio (2015), “por regime democrático entende-se, primariamente, um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados.” Esta definição, embasa a concepção de gestão democrática.

Uma escola bem organizada, no que se refere a gestão escolar, reforça e assegura meios operacionais e pedagógicos, da qual, segundo Libâneo (2014) propicia maior desempenho de docentes e estudantes com relação à aprendizagem. Reforça ainda que,

A organização e gestão escolar diz respeito, usualmente, à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização de recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos etc., visando assegurar objetivos educacionais. Para além de uma visão administrativa, as organizações escolares têm sido abordadas como unidades sociais formadas de pessoas que atuam em torno de objetivos comuns, portanto, como lugares de relações interpessoais (Libâneo, 2014, p. 269).

A gestão democrática constitui, sobretudo, um compromisso com a educação, no qual modelos autoritários e verticalizados cedem lugar a práticas fundamentadas na construção coletiva, na escuta ativa e na transformação social. Nesse modelo de gestão, a atuação do diretor não se restringe à imposição de normas, mas se expressa como mediação entre os diferentes atores da comunidade escolar, favorecendo um ambiente em que professores e estudantes participem ativamente dos processos de ensinagem. Dessa forma, a apropriação do conhecimento e a construção compartilhada de significados são fortalecidas.

Em conformidade com as diretrizes e políticas educacionais, e implementando o projeto político-pedagógico com compromisso democrático, a gestão escolar torna-se capaz de conduzir a dinâmica cultural da instituição com maior autonomia, participação e compartilhamento nas decisões. Além disso, por meio do acompanhamento e da avaliação contínua, exerce um controle reflexivo sobre as práticas desenvolvidas, garantindo um ambiente educacional eficiente, colaborativo e propício à promoção de aprendizagens significativas.

Ao organizar a escola de modo a assegurar autonomia, compartilhamento nas decisões e acompanhamento reflexivo, o diretor concretiza o exercício de direitos e deveres, transformando o ambiente escolar em um espaço de cidadania e de construção coletiva do bem comum. Dessa forma, a gestão articula-se aos princípios de participação e responsabilidade, pois não se limita à execução de normas ou à administração de recursos, mas envolve a promoção ativa do engajamento de todos os membros da comunidade escolar.

A gestão democrática da escola não se reduz à formalidade de consultas ou assembleias, mas implica a construção de uma cultura colaborativa na qual cada membro da comunidade assume responsabilidade pelo processo coletivo. Segundo Lück (2013), a gestão democrática caracteriza-se como processo participativo que envolve a construção coletiva de decisões e a corresponsabilidade pelos resultados educacionais. A participação deixa de ser um ato isolado e torna-se uma expressão concreta de cidadania, articulando direitos e deveres e assegurando que as decisões reflitam um compromisso compartilhado com o desenvolvimento da instituição e de seus estudantes. Dessa forma, consolida-se a democracia no cotidiano escolar.

Embora a democracia seja frequentemente apontada como um ideal, sua implementação na escola ocorre de maneira processual e gradual. Muitas vezes, observa-se uma participação apenas simbólica ou formalizada, na qual decisões relevantes permanecem concentradas na direção ou na burocracia do sistema, restringindo a atuação efetiva de professores, estudantes e comunidade. Nesses casos, a democracia reduz-se a procedimentos administrativos, sem que haja, de fato, corresponsabilização, configurando-se mais como um discurso legitimador do que como uma prática concreta de construção coletiva.

Nesse sentido, o próximo capítulo dedica-se à discussão das relações entre gestão, liderança e contexto institucional, reconhecendo a liderança como elemento central da gestão educacional e da organização do trabalho pedagógico.

SEÇÃO II

GESTÃO, LIDERANÇA E CONTEXTO INSTITUCIONAL DA ESCOLA

A presente seção tem como objetivo analisar a liderança no contexto institucional da escola, compreendendo-a como um elemento estruturante da gestão educacional e da organização do trabalho pedagógico. Parte-se do pressuposto de que a atuação do gestor escolar extrapola a dimensão meramente administrativa, envolvendo processos de tomada de decisão, mediação de relações e mobilização dos diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar.

Nesta perspectiva, a liderança é analisada à luz de um contexto democrático, no qual se destacam práticas participativas, o diálogo e a corresponsabilização como princípios orientadores da ação gestora. A seção problematiza o papel do gestor em um contexto democrático de liderança, examinando a função do diretor escolar no exercício de sua autoridade dentro de instituições democráticas. Este subitem é desdobrado em liderança participativa entre os sujeitos da educação, que discute de que forma a participação coletiva e a corresponsabilização são promovidas na gestão cotidiana da escola.

Além disso, discute a gestão educacional e gestão escolar destacando atribuições e responsabilidades em diferentes níveis da rede educacional e a autonomia da escola e limites educacionais, que analisa as possibilidades e restrições da autonomia escolar diante das diretrizes da Secretaria de Educação e da legislação vigente.

Ao abordar a liderança no contexto institucional, busca-se compreender como as relações de poder, as normativas da Secretaria de Educação e as condições objetivas de funcionamento da escola influenciam o exercício da liderança e a gestão pedagógica. Dessa forma, a seção contribui para a análise das possibilidades e limites da atuação do gestor escolar na construção de um ambiente institucional favorável aos processos de ensinagem.

2.1 Papel do gestor em um contexto democrático de liderança

O papel do gestor em um contexto democrático de liderança está diretamente respaldado nos marcos legais, como já foi dito, e estes orientam a organização e a gestão da educação no Brasil. A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a gestão democrática do ensino público como princípio fundamental, instaura uma concepção de escola pautada na

participação coletiva e na corresponsabilidade dos diferentes atores educacionais. Esse princípio é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que destaca a importância da participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico e na tomada de decisões institucionais.

De acordo com Fávero e Semeraro (2002), a democracia implica a descentralização do poder decisório, conferindo maior liberdade, autonomia de expressão e participação nos processos de tomada de decisão, incluindo a definição de políticas educacionais. No contexto educacional, o papel do diretor torna-se imprescindível, pois cabe a ele exercer a mediação democrática, articulando tanto os aspectos pedagógicos quanto administrativos da instituição.

Na mesma direção, Libâneo (2014) defende que a gestão democrática constitui o eixo central do trabalho do gestor escolar. Para cumprir essa função, o diretor deve atuar como líder pedagógico, orientando e motivando a equipe, promovendo a implementação das políticas educacionais de forma autônoma e respeitando as particularidades e necessidades específicas de cada escola.

Reforça ainda que a gestão democrática é um processo político-pedagógico e coletivo, ao afirmar que:

A gestão democrática da escola pública supõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, bem como a construção coletiva do projeto pedagógico” (Libâneo, 2004, p. 102).

Lück (2011) afirma que a gestão escolar é o termo que passou a substituir o termo administração escolar, significando não apenas mera mudança terminológica, mas alteração conceitual ou mesmo paradigmática que tem sido alvo de muitas controvérsias. Ao romper com o modelo de administração centralizadora e acatando o modelo democrático, Lück (2006, p. 36) afirma que:

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos do seu processo de implantação (Lück, 2006, p. 36).

Contudo, a autora adverte que a gestão democrática não garante automaticamente a democratização da educação. Ela aponta que, embora práticas participativas e colegiadas

possam fortalecer a autonomia da escola e envolver a comunidade, a democratização plena exige políticas educacionais, recursos adequados e a transformação das estruturas institucionais e pedagógicas que influenciam o acesso e a qualidade da educação. Nesse sentido, a gestão democrática deve ser compreendida como um instrumento para promover participação e corresponsabilização, mas não como a condição única para a realização de uma educação realmente democrática.

Silva Júnior (2005), faz uma ressalva de que a gestão escolar deve ser compreendida não apenas como um conjunto de práticas administrativas, mas como a organização das condições de trabalho que afetam diretamente o ensino e a aprendizagem, destacando a centralidade da administração nas relações pedagógicas e no exercício da liderança escolar. Essa abordagem amplia a compreensão da gestão democrática ao situá-la como um modo de organizar o trabalho coletivo na escola, influenciando tanto a cultura organizacional quanto a prática educativa.

Embora a democratização da educação ofereça um marco conceitual valioso para compreender os princípios de participação, autonomia e corresponsabilização, ela não dá conta integral do cotidiano escolar, marcado por conflitos, rotinas complexas, limites de recursos e relações de poder estabelecidas. Como destacam Silva Júnior (2005) e Lück (2000), a implementação de práticas democráticas na escola depende não apenas da existência de normas e colegiados, mas da capacidade do gestor de organizar o trabalho coletivo, articular a equipe e consolidar uma cultura organizacional que promova diálogo, cooperação e participação efetiva. Dessa forma, a gestão democrática deve ser entendida como um instrumento prático para lidar com as demandas concretas do dia a dia escolar, reconhecendo que a democratização plena da educação requer também mudanças estruturais, pedagógicas e políticas mais amplas.

Lück (2004) vai além e afirma que para a construção de uma educação verdadeiramente democrática é necessário que o diretor escolar tenha competências nas diversas dimensões, sejam elas administrativas ou pedagógicas.

O diretor escolar não é apenas um administrador de recursos e processos burocráticos, mas, sobretudo, um líder educacional que deve articular ações estratégicas para promover a qualidade do ensino. Seu papel envolve a mobilização de professores, funcionários, alunos e comunidade, criando um ambiente participativo e democrático, onde todos se sintam corresponsáveis pelo desenvolvimento educacional. Para isso, é essencial que o gestor escolar desenvolva competências de planejamento, comunicação, mediação de conflitos e liderança compartilhada,

possibilitando que a escola se torne um espaço de inovação e construção coletiva do conhecimento (Lück, 2004, p.30).

Importante considerar que Charlot (2000), ao desenvolver a teoria da relação com o saber, oferece uma crítica implícita às abordagens educacionais centradas exclusivamente em competências. Para o autor, aprender não se reduz à aquisição de habilidades ou à execução de tarefas predeterminadas; trata-se de um processo em que o sujeito se engaja pessoalmente com o conhecimento, construindo significado, desenvolvendo sua identidade e estabelecendo relações intersubjetivas com o saber.

Ao mesmo tempo, a crítica de Charlot (2000) às abordagens tecnicistas de competências reforça que a gestão democrática deve ir além da mera execução de habilidades ou tarefas: trata-se de criar espaços de aprendizado significativo, de participação reflexiva e de construção coletiva de sentido, mostrando que a política escolar se manifesta tanto nas decisões institucionais quanto na promoção de uma cultura de ensino centrada no sujeito e no conhecimento. Nesse contexto, o gestor escolar, ao promover práticas participativas, articula interesses, negocia conflitos e estabelece condições para o engajamento de docentes, estudantes e comunidade, demonstrando que cada decisão administrativa é também uma escolha política. Ao optar por práticas participativas, pela descentralização das decisões e pela valorização do trabalho coletivo, o gestor assume uma posição política que rompe com modelos autoritários e centralizadores de administração escolar. Nesse contexto, a liderança exercida pelo diretor não se limita à coordenação técnica ou burocrática das atividades, mas configura-se como uma liderança democrática, orientada pela mediação de interesses, pelo diálogo e pela corresponsabilização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, a liderança torna-se elemento fundamental para a materialização da gestão democrática, uma vez que é por meio das ações do gestor que os princípios da participação, da autonomia e da construção coletiva se traduzem em práticas concretas no cotidiano escolar.

A liderança democrática na escola está intrinsecamente ligada à cultura organizacional, na medida em que as ações do gestor moldam valores, práticas e relações compartilhadas entre docentes, estudantes e comunidade. A partir da concepção de cultura organizacional escolar apresentada por Luiz (2024), a liderança escolar pode ser compreendida como elemento estruturante que atua simultaneamente nos eixos vertical e horizontal da organização.

No eixo vertical, a liderança incide sobre a articulação entre estrutura formal e dimensões humanas. O diretor escolar não apenas administra normas, cargos e funções, mas

também influencia o clima institucional, as relações interpessoais, os níveis de motivação e as formas de participação. Assim, sua atuação não se limita à manutenção da hierarquia; ela envolve a mediação entre regras institucionais e sujeitos concretos que dão vida à escola.

No eixo horizontal, a liderança exerce papel estratégico na interlocução entre o interno e o externo. Cabe à gestão interpretar políticas públicas, responder às demandas sociais e dialogar com a comunidade, integrando esses elementos ao projeto político-pedagógico. Nesse movimento, a escola deixa de ser espaço fechado e passa a constituir-se como organização inserida em uma rede de influências sociais, políticas e culturais.

Dessa forma, a liderança escolar configura-se como eixo articulador da cultura organizacional, assumindo papel central na construção de uma escola participativa, coerente com os princípios da gestão democrática e orientada para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O estudo Aprova Brasil (2006) sistematizou sete dimensões consideradas relevantes da gestão escolar, a partir da análise de 33 escolas nas quais os estudantes apresentaram bom desempenho. O objetivo da pesquisa foi identificar aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento dessas escolas, caracterizadas por perfis diferenciados e localizadas em diversas unidades da federação. São elas:

- a) ambiente educativo, que abrange respeito, solidariedade e disciplina na escola;
 - b) prática pedagógica, incluindo proposta pedagógica, planejamento, autonomia dos professores e trabalho cooperativo entre professores e alunos
 - c) avaliação, que contempla não apenas instrumentos tradicionais, mas também processos de autoavaliação e participação dos alunos em projetos;
 - d) gestão escolar democrática, caracterizada pelo compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, pais e estudantes e pela participação dos conselhos escolares;
 - e) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, envolvendo habilitação, formação continuada e estabilidade da equipe;
 - f) ambiente físico escolar, relativo à infraestrutura, materiais didáticos e espaços de aprendizagem;
 - g) acesso, sucesso e permanência na escola, avaliados por meio de indicadores como frequência, evasão e defasagem idade-série.
- (MEC/UNICEF, 2006, p. 64)

A quarta dimensão, gestão democrática e articulação com a comunidade escolar reforça a indicação feita pelos autores citados acima como dimensão essencial para aprendizagens diferenciadas. Essa articulação demanda saberes e está prevista na atuação

autônoma do diretor, sendo de relevância singular que ele esteja apto a articular e influenciar todos os envolvidos.

As evidências discutidas ao longo da seção demonstram que a qualidade da escola não resulta de ações isoladas, mas da articulação entre práticas participativas, cultura organizacional e competências do gestor. Assim, ao reconhecer a gestão democrática como uma escolha política que se concretiza no cotidiano escolar, reafirma-se a importância de analisar, no subitem seguinte, como essas dimensões se expressam nas práticas de liderança e nos processos decisórios da escola.

2.1.1 Liderança participativa entre os sujeitos da educação: sentidos e práticas na gestão escolar

A liderança no ambiente escolar assume papel central na organização do trabalho e na condução da participação coletiva. Envolve a capacidade de mobilizar pessoas, articular interesses e promover o diálogo. Nesse contexto, o líder escolar atua como mediador das relações institucionais, influenciando a cultura organizacional e criando condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Goleman (2015) compreende a liderança a partir do impacto que o líder exerce sobre as pessoas e sobre o clima organizacional e identifica seis estilos de liderança: autoritário, coercitivo, *pacesetting* (marcador de ritmo), coaching, afiliativo e democrático. Entretanto ressalta que nenhum estilo é eficaz em todas as situações e o ideal é que o líder transite entre os diferentes estilos, conforme a situação e o contexto.

No estilo autoritário, o líder enquadra as tarefas individuais a partir de uma visão previamente definida, estabelecendo padrões de atuação alinhados a essa concepção (Goleman, 2015). Caracteriza-se por adotar posturas conservadoras que restringem a inovação e limitam a liderança à reprodução de práticas já consolidadas. Além disso, conforme destaca Lück (2014), esse estilo tende a fragilizar a coesão do grupo, dificultando a construção de relações interpessoais e intergrupais colaborativas no contexto escolar.

O estilo de liderança coercitivo, segundo Goleman (2015), baseia-se no cumprimento rígido de regras e metas, exigindo obediência imediata. Embora útil em situações de emergência, no contexto escolar tende a desmotivar professores e estudantes, limitar a autonomia pedagógica e enfraquecer a cultura participativa, sendo incompatível com uma gestão democrática e colaborativa.

O estilo de liderança denominado *marcador de ritmo* caracteriza-se por um líder altamente focado em realizar as tarefas de forma mais rápida e eficiente, esperando que seus liderados adotem o mesmo padrão de desempenho. Nesse modelo, a flexibilidade é reduzida e a autonomia dos membros da equipe é limitada, uma vez que o líder estabelece regras rígidas e intervém constantemente para controlar o progresso (Goleman, 2015).

O líder que adota o estilo *coaching* atua no apoio ao desenvolvimento dos liderados, auxiliando-os na identificação de suas potencialidades e fragilidades, bem como no aprimoramento de competências pessoais e profissionais. Conforme destaca Goleman (2015), esse estilo apresenta maior efetividade quando os liderados demonstram abertura e disposição para receber orientação. Críticas a respeito da abordagem alertam que a adoção desse estilo pode reforçar o individualismo em detrimento de questões coletivas como a cultura organizacional

No estilo afiliativo, a ênfase recai sobre as pessoas e suas emoções, priorizando o bem-estar e a harmonia do grupo em detrimento das tarefas e metas estabelecidas. Contudo, ao concentrar-se excessivamente no reforço positivo e nos elogios, o líder afiliativo pode enfrentar dificuldades para lidar com desempenhos insatisfatórios, deixando de promover intervenções necessárias para a melhoria do trabalho.

O estilo democrático de liderança valoriza a participação e a tomada de decisões compartilhadas, promovendo ações colaborativas nas quais os membros da organização assumem, de forma conjunta, a responsabilidade pela execução dos objetivos comuns. No entanto, esse estilo pode se tornar menos eficaz em situações que demandam decisões rápidas ou respostas imediatas.

Com o intuito de facilitar a identificação dos estilos de liderança, segundo Goleman (2015) segue tabela abaixo:

Quadro 2: Estilos de liderança, segundo Goleman (2015)

Estilos de liderança	Características	Impactos
Autoritário	Define visão clara e direciona tarefas; espera alinhamento da equipe.	Pode motivar quando há necessidade de orientação, mas excesso de controle pode limitar participação.
Coercitivo	Foco em obediência, regras e controle rígido.	Gera medo e desmotivação.
Marcador de ritmo (Pacesetting)	Exige alto desempenho e rapidez; foco em resultados.	Pode gerar desmotivação e reduzir autonomia; pouco adequado para contextos que demandam colaboração e reflexão pedagógica.
Coaching	Foca no desenvolvimento individual; orienta liderados a identificar forças e fraquezas.	Favorece crescimento e motivação, mas depende de maturidade e abertura dos professores; pode individualizar demais o desenvolvimento.
Afiliativo	Prioriza bem-estar, harmonia e relações interpessoais.	Cria clima positivo; porém, pode negligenciar a correção de falhas e o cumprimento de metas
Democrático	Promove participação, decisões compartilhadas e colaboração.	Incentiva engajamento, corresponsabilização e inovação; menos eficaz em situações que exigem decisões rápidas

Fonte: Elaborado pela autora

A liderança participativa, baseada no estilo democrático reconhece a escola como um espaço coletivo, marcado por múltiplos saberes, interesses e experiências. A liderança deixa de ser entendida como exercício individual de autoridade e passa a ser concebida como um processo compartilhado, construído nas interações e diálogos cotidianos entre gestores, famílias e toda a equipe escolar.

Para Charlot (2000), o envolvimento dos sujeitos nos processos educativos depende da possibilidade de construir significados, de reconhecer-se como sujeito ativo e de estabelecer relações com o saber que façam sentido no contexto em que vivem. Para o autor, a participação e o engajamento dependem do sentido que os sujeitos atribuem às práticas

vivenciadas, uma vez que, conforme afirma “não há aprendizagem sem sentido, sem desejo, sem mobilização do sujeito” (Charlot, 2000, p. 54).

Nesse sentido, a liderança participativa ultrapassa a dimensão técnica ou administrativa, configurando-se como uma prática relacional e política. Assim, analisar os sentidos e as práticas da liderança participativa implica reconhecer que a participação efetiva por meio de ações desenvolvidas no cotidiano da escola que fortalecem a cultura organizacional e o compromisso coletivo com a aprendizagem.

A autora britânica, Sammons (2008), conduziu um extenso estudo sobre a pesquisa em eficácia escolar, durante a década de 1990, e analisou os resultados de investigações nesta área em diversos países, com a perspectiva de que esses resultados pudessem contribuir para as discussões relacionadas às políticas educacionais. A autora (2008) observou características de diferentes unidades escolares que apresentam sucesso na promoção do progresso da aprendizagem dos alunos, além de investigar quais dessas características possibilitaram a promoção da equidade e a melhoria das oportunidades para os estudantes. Assim, escolas eficazes são aquelas que, levando em consideração as características dos alunos admitidos, progredem mais do que se poderia esperar no percurso ou no término da escolaridade.

De acordo com Sammons (2008), existem características comuns identificadas nas escolas eficazes, as quais foram categorizadas em onze fatores: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; um ambiente de aprendizagem seguro e ordenado; foco no ensino e na aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas para todos os estudantes; ambiente positivo de trabalho; monitoramento do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria entre casa e escola; e, sobretudo, uma organização orientada para a aprendizagem com monitoramento e feedback contínuo.

Dentre os onze fatores identificados pela autora (2008), salientamos três, devido a pertinência para este estudo: liderança profissional, foco no ensino e na aprendizagem e monitoramento do progresso⁸. Importante salientar, assim como a própria autora nos adverte, que esses fatores não podem ser considerados de forma isolada, pois essas características e suas inter-relações podem proporcionar uma compreensão mais profunda sobre as escolas eficazes e vistos de forma isolada esse objetivo não seria alcançado.

Entretanto, o nosso objetivo é esmiuçar os três fatores que contribuem para o enriquecimento deste estudo e não realizar um estudo aprofundado sobre a eficácia das

⁸ As palavras estão em destaque, pois não abordamos todos os fatores citados pela autora e sim apenas os três que fazem referência a este estudo.

escolas. Feita essa consideração, destaca-se que o primeiro fator, a liderança profissional enfatiza o papel preponderante que a liderança exerce na melhoria da qualidade da educação e consequentemente na aprendizagem dos estudantes. Para a autora (2008), a liderança é o motor de transformação escolar, que muito além da resolução de problemas envolve as atividades pedagógicas e o engajamento coletivo. Sammons (2008, p.78) reforça que “a liderança eficaz é a segunda influência mais importante sobre a aprendizagem dos alunos, ficando atrás apenas do ensino em sala de aula”

Entretanto, a autora (2008) adverte que não se trata de qualquer tipo de liderança, pois esta deve ser distribuída, isto é, compartilhada entre diferentes membros da equipe escolar, orientada por valores, propósito moral e compromisso com o sucesso de todos os alunos. A liderança do diretor precisa estar centrada no ensino e na aprendizagem, função primordial da escola, além de apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e acompanhar o progresso dos estudantes. Para isso, deve fundamentar-se em evidências e dados que subsidiem a tomada de decisões.

A liderança escolar, entendida como a capacidade de orientar práticas pedagógicas, estabelecer uma cultura colaborativa e mobilizar a comunidade escolar para superação de desafios educacionais, também se respalda na Teoria da Relação com o Saber quando Charlot (2000) afirma que o processo educativo não se reduz à simples transmissão de conteúdos, mas envolve a relação ativa e significativa do sujeito com o saber, com o outro e com o mundo, entendendo a aprendizagem como um fenômeno antropológico e formativo que coloca o sujeito como protagonista do seu próprio desenvolvimento. “A relação com o saber é entendida como a relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros.” (Charlot, 2000, p.78).

Portanto, uma liderança inspirada na teoria de Charlot não atua apenas como administradora de regras, mas como mediadora de ambientes em que as relações humanas e o acesso ao saber se articulam para potencializar o crescimento de toda a comunidade escolar. Ao integrar valores antropológicos e humanos à gestão, a liderança contribui para uma educação mais democrática, inclusiva e centrada no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Conforme evidencia Day (et al, 2008, p. 107), “A liderança eficaz nas escolas bem-sucedidas é frequentemente distribuída, refletindo uma cultura colaborativa onde os papéis e responsabilidades são compartilhados entre os membros da equipe escolar.”

Na mesma direção, Luiz (2021), pontua a importância da liderança em conjunto com o incentivo à cultura colaborativa na escola. Assim, com base em estratégias importantes que

precisam ser adotadas cotidianamente no espaço escolar, descreve o processo de implementação desta perspectiva com itens abaixo relacionados:

Figura 1: Etapas do processo de trabalho para implementação de cultura colaborativa



Fonte: Luiz, 2021, p. 56

Ao promover esse processo - apresentado na figura acima - a escola pode se autoavaliar, descobrir em qual momento se encontra e planejar a implementação da cultura colaborativa, com reflexão sobre quatro etapas a serem consideradas:

- conectar – está relacionado às atividades com base nas experiências prévias dos participantes e com objetivo de se aproximar de uma nova aprendizagem considerando os conhecimentos já existentes.
- conhecer – atividades desenvolvidas com a ideia de explorar e compreender os novos conhecimentos do grupo escolar.
- praticar – refere-se ao conjunto de atividades com aplicação prática nas problemáticas identificadas, observando a situação atual e propondo alternativas de melhoramento entre o que é estudado e o que é apresentado.
- consolidar – refere-se ao conjunto de tarefas realizadas com foco nas reflexões sobre o que está sendo aprendido e o que pode ser melhorado nas ações práticas (Luiz, 2021, p. 57 e 58).

Para Luiz (2021), a cultura colaborativa precisa ser incentivada:

[...] a cultura colaborativa no cotidiano das atividades escolares não surge espontaneamente. É necessário que sua instauração seja promovida por meio de atividades realizadas por toda a equipe, de um trabalho colaborativo iniciado pelo diretor escolar e, posteriormente, estendido a toda a equipe de trabalho (Luiz, 2021, p. 11).

Importante pontuar que há estudos que distinguem os termos "colaboração" e "cooperação", desafiando a afirmação de que ambos possuem o mesmo significado (Costa, 2014). Para os propósitos desta pesquisa, adota-se o termo "colaborar", que é derivado do latim "laborare"; segundo Damiani (2008), com base em Costa (2014), significa "desenvolver atividades com o objetivo de alcançar um determinado fim" (p. 214).

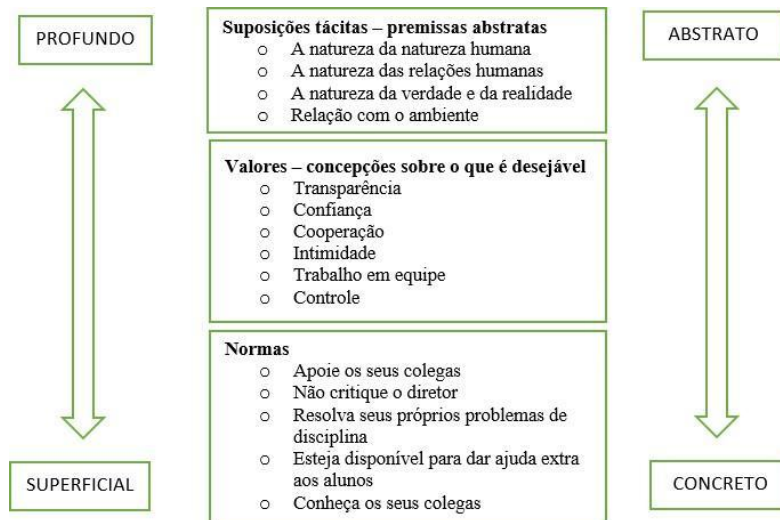
No que tange a relevância de se instaurar a cultura colaborativa no fazer escolar, Hoy & Miskel (2015) fazem uma distinção entre clima colaborativo e cultura colaborativa, embora defendam que os termos se complementam. Para eles, o conceito de clima centra-se mais no comportamento compartilhado do que em crenças. É o conjunto de características internas que distingue uma escola da outra e influencia o comportamento de seus participantes.

Sobre esse conceito, Hoy & Miskel, (2015), com base no americano Halpin, configura a Teoria e pesquisa em administração que na década de 1950 sistematizou um instrumento de medida destinado a análise do ambiente escolar em relação a atuação do diretor descreve clima educacional como:

Qualquer pessoa que visita várias escolas logo observa como elas se diferem entre si... Em uma escola, os professores e a diretora são zelosos; em outra, o descontentamento subliminar da escola é palpável; o diretor tenta esconder a sua incompetência [...] por trás de um manto de autoridade; [...] uma terceira escola não é marcada nem pela alegria, nem pelo desespero, mas pelo ritual vazio... cada qual parece ter uma "personalidade" (Hoy & Miskel, 2015, p.188).

Já o conceito de cultura é usado para examinar a natureza do ambiente do trabalho no interior das escolas. Refere-se a crenças compartilhadas, normas e valores. Segundo os autores, os agentes que atuam nas escolas carregam consigo uma série de necessidades e objetivos individuais que ao se aglomerarem transformam-se em algo muito mais potente do que um mero ajuntamento de partes, transformam-se em um todo organizacional. A figura abaixo ilustra os níveis de cultura colaborativa:

Figura 2: Níveis de cultura colaborativa



Fonte: Hoy & Miskel, 2015, p.163

Uma definição de cultura feita por Hoy & Miskel, (2015), com base em Selznick, ajuda a conceituar com clareza esse importante conceito:

[...] sempre que os indivíduos se tornam ligados a uma organização ou a uma forma de fazer as coisas como pessoas em vez de como técnicos, o resultado é a valorização intrínseca. Do ponto de vista da pessoa comprometida, a organização deixa de ser uma ferramenta dispensável e se transforma em uma valiosa fonte de satisfação pessoal. Onde a institucionalização está bem avançada, perspectivas distintas, hábitos e outros compromissos são unificados, colorindo todos os aspectos da vida organizacional e emprestando-lhe uma integração social que vai bem além da coordenação e do comando formais (Hoy & Miskel, 2015, p.162).

Conforme estudos de Imbernon (2009), a atuação do gestor escolar é tanto inerente quanto adquirida quando se utiliza a cultura colaborativa. Isso significa que sua função é promover a participação efetiva da comunidade interna e externa no cotidiano escolar, por meio de diálogo respeitoso, escuta ativa e comunicação eficaz, entre outras ações imprescindíveis para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, envolvendo todos os atores da escola. Segundo Silva (2021), os saberes mobilizados pelos diretores escolares estão diretamente relacionados à construção de uma cultura colaborativa no interior da escola.

Promover um ambiente colaborativo é uma das habilidades que deve estar presente na atuação do gestor e pode ser nata e/ou adquirida. Segundo Northouse (2004) há três categorias associadas à habilidade do gestor escolar.

A habilidade técnica, que envolve a aplicação de conhecimentos especializados para conduzir tarefas administrativas como gestão de recursos, coordenação para melhoria no processo de ensino e de aprendizagem, prestação de contas etc. Outra categoria diz respeito a habilidades interpessoais que englobam a compreensão sobre o sentimento do outro incluindo comunicação clara, relações colaborativas e sociabilidade e a última categoria são as habilidades conceituais que envolvem o pensamento lógico ao analisar, organizar e resolver problemas complexos.

A liderança eficaz envolve a capacidade do líder de equilibrar comportamentos voltados para a tarefa e para relacionamentos. Isso significa que líderes bem-sucedidos não apenas direcionam seus subordinados com clareza sobre metas, estrutura e papéis (comportamento orientado para a tarefa), mas também demonstram empatia, confiança e apoio (comportamento orientado para o relacionamento). A combinação desses dois estilos permite que os líderes respondam de maneira flexível às diferentes necessidades das pessoas e às exigências das situações (Northouse, 2004, p. 70).

Há outras tantas pesquisas acadêmicas, artigos e escritos que contribuem para a discussão da temática sobre a liderança. Uma delas é sobre os traços da liderança e Bass & Bass (2008) nos ajuda nessa reflexão quando afirma que existe uma concepção de que a influência hereditária é determinante para a predisposição para ser líder. Essa concepção é chamada de abordagem dos traços de liderança.

No início do século XX, os líderes eram considerados superiores, dotados de qualidades diferenciadas. Com o avanço das pesquisas, constatou-se que esses traços podem ser afetados pela hereditariedade, aprendizagem e fatores ambientais e estão associados enfaticamente à qualidade da liderança nos contextos educacionais.

Para os autores (2008), os traços mais citados estão a motivação, o domínio, a integridade e a autoconfiança. extroversão, a autoconfiança, a dominância, a motivação para alcançar objetivos e a integridade, mas não descarta a necessidade de possuir níveis altos de energia, tolerância à estresse e domínio das relações interpessoais. Segundo eles,

Líderes tendem a ser mais inteligentes, mais extrovertidos, mais assertivos, mais conscienciosos e mais abertos a novas experiências do que os não líderes. Os traços de personalidade contribuem significativamente para a emergência e a eficácia da liderança (Bass & Bass, 2008, p. 97).

Sammons (1995) identifica outro fator relevante na busca pela eficácia escolar: o foco no ensino e na aprendizagem. Para a autora, esse princípio é central, pois o ensino e a aprendizagem constituem os pilares fundamentais das escolas eficazes, devendo ocupar prioridade na pauta das instituições educacionais.

As escolas eficazes colocam a ênfase central na qualidade do ensino e da aprendizagem. Elas estabelecem expectativas elevadas para todos os alunos, organizam o tempo e os recursos de forma eficiente e monitoram continuamente o progresso para garantir que o ensino tenha impacto (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, p. 45).

Embora a função do gestor seja uma atividade meio e não fim, a liderança eficaz deve incentivar práticas pedagógicas inovadoras, busca de novas metodologias em busca de uma melhoria significativa no desempenho dos estudantes. A importância dos diretores escolares extrapola as tarefas administrativas sendo figura-chave no processo da melhoria do ensino e da aprendizagem. Sousa Silva e Fonseca (2023) afirmam que:

A liderança transformadora é fundamental para a eficiência da gestão escolar, pois promove um clima organizacional positivo, incentiva a participação ativa de todos e facilita a adaptação às mudanças. Estudos mostram que escolas com liderança transformadora apresentam melhores resultados acadêmicos e maior satisfação entre alunos e professores (Sousa Silva e Fonseca, 2023, p. 45).

Contribuindo com a perspectiva da importância da atuação do diretor escolar como líder pedagógico, Castro, Melo e Xavier (2023, p. 35) afirmam que “o diretor escolar deve atuar como um guia e motivador, incentivando os professores a adotarem práticas inovadoras e a se engajarem em processos contínuos de formação” e Giacomini et al. (2017, p. 73) observam que “as escolas que investem em formação contínua para seus diretores e professores tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos, uma vez que essas ações promovem a atualização constante dos métodos pedagógicos e administrativos”.

Além disso, Oliveira et al. (2024, p. 23) destacam que “a implementação de práticas de liderança transformadora nas escolas promove uma cultura de inovação e colaboração, onde os alunos são incentivados a participar de forma ativa do processo educativo”.

Ao considerar que o gestor tem o foco de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem e contribui para escolas eficazes, com melhoria nos resultados educacionais, Sousa Silva e Fonseca (2023) nos ajudam a concluir que:

A liderança escolar eficaz está associada a uma série de benefícios, incluindo maior engajamento dos alunos, melhores resultados acadêmicos e um ambiente escolar harmonioso. A liderança que valoriza a opinião dos professores e dos alunos, promove a autonomia e incentiva a inovação pedagógica tende a obter melhores resultados no processo ensino e aprendizagem (Sousa Silva e Fonseca, 2023, p. 50).

Complementar ao fator anterior, tem-se o **monitoramento do progresso da aprendizagem**. Muito embora essa função fique sob a responsabilidade latente do docente, foi constatado por Sammons (2008) que esse é um fator preponderante na atuação do diretor escolar. Diz respeito ao acompanhamento do progresso, ou não, da aprendizagem dos estudantes normalmente sob a ótica das avaliações em larga escala, sejam elas em nível federal, estadual, municipal ou interna.

Pode-se afirmar que as avaliações podem ser divididas em interna, realizada pelo docente como parte de seu trabalho e externa, que é a avaliação do desempenho realizada em larga escala. Embora não haja consenso sobre a realização ou não de avaliações em larga escala, Bonamino e Sousa (2012), demonstram que a consolidação dos sistemas nacionais de avaliação avançou, assim como a criação de novos sistemas de avaliação, municipais e estaduais.

Para continuidade dessa reflexão, duas questões são latentes: a primeira diz respeito ao propósito da avaliação da aprendizagem dos estudantes e a outra é sobre quais reflexões podem ser feitas a partir do resultado destas avaliações. Nesse aspecto, Souza e Ens (2020) nos auxilia na busca dessas respostas quando esclarecem que:

Avaliação do aluno em sala de aula tem como propósito promover o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo oferecido. Avaliamos para identificar necessidades e prioridades, situar o próprio professor e aluno no percurso escolar. Nesse sentido, a primeira questão que orienta um planejamento avaliativo é a definição de para que se está realizando uma avaliação. Que decisões precisamos tomar? Que subsídios esperamos obter do processo avaliativo?" (Sousa e Ens, (2020), p. 385)

Reforça-se a ideia de que a avaliação da aprendizagem que ocorre no âmbito escolar, não tem caráter classificatório e sim diagnóstico e formativo devendo ser realizada de maneira contínua a fim de acompanhar os avanços e progressos dos estudantes. Estes resultados tabulados trazem dados concretos sobre a eficácia do ensino.

A cada um cabe uma fração desse todo. Aos docentes o de aferir o quanto os estudantes aprenderam daquilo que era esperado para determinado prazo. Aos diretores, promover a garantia de condições para que os docentes desenvolvam o processo de ensino com máxima qualidade. Isto feito, passa-se para a sistematização dos resultados que se tornam indicadores importantes para a reorganização das rotas de aprendizagem.

Souza (1999) sugere algumas problematizações que podem balizar o processo de reflexão dos gestores quanto a sua atuação no processo de monitoramento da aprendizagem a fim de ajustar práticas pedagógicas e garantir equidade no aprendizado.

O que os resultados da avaliação me mostram em relação a cada classe e a cada professor/a? Indago constantemente se o/a professor/a está desenvolvendo um bom trabalho pedagógico? Acompanho o trabalho do/a professor/a? Como faço esse acompanhamento? Quais as hipóteses que levanto sobre a maneira que o/a professor/a aprende? Na relação com o/a professor/a levo em consideração os conceitos de aprendizagem dos adultos? A avaliação aplicada atende aos objetivos dos planos de ensino da turma e do período letivo? Desenvolvo um trabalho de formação do/a professor/a para que ele/ela tenha desenvoltura ao desenvolver estratégias de ensino adequadas às aprendizagens pretendidas? Quais decisões deve tomar a partir dos resultados de cada turma? (Souza, 1999, p.11).

O monitoramento permanente do progresso da aprendizagem extrapola a simples função técnica de olhar para os dados obtidos por meio das avaliações; é uma prática que ampara e fortalece o processo de aprendizagem dos estudantes e de ensino dos docentes. O diretor escolar quando compreende essa vertente de sua atuação, guiando decisões baseado nas evidências, fortalece os vínculos entre a gestão e a sala de aula.

Dessa forma, a análise da liderança escolar evidencia que a eficácia da gestão não se limita à aplicação de regras ou procedimentos, mas se constrói na articulação entre conhecimento teórico, experiência prática e relações interpessoais, orientada pelo sentido atribuído pelos sujeitos às práticas educativas (Charlot, 2000). A compreensão dos diferentes estilos de liderança, como proposto por Goleman (2015), reforça que gestores escolares precisam equilibrar participação, motivação, controle e orientação, adaptando suas ações às necessidades da equipe e da comunidade escolar.

A partir dessa perspectiva, é possível avançar para a análise da gestão educacional e da gestão escolar, examinando como políticas, normas e estruturas do sistema de ensino são traduzidas em práticas concretas no cotidiano das escolas.

2.2. Gestão Educacional e Gestão Escolar: entre o sistema (Secretaria Municipal de Educação) e a unidade escolar

Ao refletir sobre a complexidade da atuação do gestor escolar, que transita entre ser responsável por uma escola com metodologia administrativa e pedagógica próprias e ser um agente da administração pública, parte-se de um todo, que recebe comandos e orientações da Secretaria de Educação, responsável pela gestão educacional, que por vezes são incoerentes e inadequados à realidade do cotidiano escolar. O que se observa é que o diretor é cerceado por dois grupos antagônicos: de um lado a equipe escolar e de outro, os superiores a que estão subordinados.

Acredita-se, muitas vezes de maneira ingênua, que o diretor é resistente às inovações e um obstáculo às mudanças. Entretanto, estudos mostram que há outros fatores determinantes que restringem sua atuação e um deles são os termos das legislações que determinam suas ações e a ele cabe cumpri-las, por estar no nível da execução do que o topo da pirâmide do sistema decide.

À princípio é relevante fazer uma distinção entre os dois conceitos abordados: gestão educacional e gestão escolar, termos que aparentemente são sinônimos e frequentemente usados indistintamente, mas que se diferem na abrangência em que ocupam. A gestão educacional envolve o conjunto de políticas, diretrizes e estruturas que orientam o funcionamento do sistema de ensino, enquanto a gestão escolar se refere à aplicação concreta dessas orientações no cotidiano das escolas. Nesse sentido, a relação entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a unidade escolar é central, pois define como normas, recursos e programas são implementados na prática.

Lück (2006) nos ajuda a pensar sobre isso quando traz que:

A gestão educacional refere-se ao conjunto de políticas e diretrizes que orientam a educação em nível sistêmico, enquanto a gestão escolar diz respeito à organização e administração das unidades escolares, no âmbito de sua autonomia, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem (Lück, 2006, p. 67).

No Brasil, a disposição da gestão educacional é normatizada pelos sistemas de ensino, numa inter-relação das diferentes esferas: federal, estadual e municipal que articuladas, deliberam e executam sobre as políticas públicas educacionais em uma visão macro. É dela a responsabilidade na definição das diretrizes educacionais, currículos, financiamentos e processos que regulam a política educacional integradas nas diferentes esferas administrativas, sejam elas advindas da União, dos Estados ou dos Municípios. Gestores educacionais são os atores responsáveis pela elaboração destas normativas.

Lück (2006) a esse respeito, diz que a gestão educacional

[...]corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer os sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (Lück, 2006, p. 25).

A concepção de gestão educacional apresentada por Lück (2006) evidencia seu caráter articulador e mobilizador, ao compreendê-la como responsável por orientar e dinamizar tanto os sistemas de ensino quanto às escolas em torno de objetivos comuns. Reforça que a gestão educacional não se limita à dimensão normativa ou burocrática, mas envolve processos de coordenação que buscam integrar políticas, processos e pessoas em prol da qualidade do ensino e de seus resultados. Nesse sentido, a gestão educacional exerce papel estratégico na mediação entre o sistema e unidades escolares, criando condições para que as diretrizes institucionais se traduzam em ações concretas no cotidiano da escola.

Diante dessas reflexões, torna-se necessário aprofundar a análise sobre como essa mediação entre sistema e escola se concretiza no cotidiano institucional. Assim, o próximo item discutirá as formas pelas quais as políticas educacionais são apropriadas e implementadas na prática escolar, considerando os desafios, as tensões e as possibilidades que emergem da relação entre a gestão educacional e a gestão escolar no contexto da unidade educativa.

2.2.1 Políticas públicas educacionais e o cotidiano da escola

A relação entre as políticas públicas educacionais e a prática escolar revela-se complexa e mediada por múltiplos fatores. As diretrizes formuladas no âmbito dos sistemas de ensino, embora orientem o funcionamento das escolas, não se materializam de forma

automática nas práticas escolares, sendo reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos que atuam na unidade educativa.

Nesse processo, a gestão escolar desempenha papel central ao traduzir as políticas públicas em ações pedagógicas e administrativas, considerando as especificidades do contexto, a cultura organizacional e as condições concretas de trabalho. Assim, as políticas educacionais influenciam a prática escolar não apenas pelo seu conteúdo normativo, mas pela forma como são apropriadas, negociadas e implementadas no interior da escola, o que muitas vezes se distancia do objetivo inicial da proposta.

Importante ressaltar que há uma distinção entre política educacional escrita com letra minúscula e Políticas Educacional com as iniciais em caixa alta e segue abaixo uma citação esclarecedora a este respeito:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma. É a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as **políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...)** se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (Pedro & Puig, 1998, Grifos nossos).

Isto posto, é possível afirmar que os governos elaboram políticas específicas para os distintos níveis e áreas de sua atuação. Cumpre destacar que, no âmbito deste estudo, as Políticas Educacionais constituem desafios de longo prazo, realidade essa que não difere no contexto brasileiro. O Poder Público é definido pela descontinuidade das iniciativas em que se vigora no país uma concepção de gestão pública centrada em políticas de Governo e não em políticas de Estado.

As políticas de educação são objeto de interesse e de análise da política educacional em suas diferentes instâncias (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Sua abrangência é de ampla magnitude e se referem a “planos de educação de largo espectro” chegando à sala de aula (Cury, 2001). Nesta perspectiva, cabe à escola, não se reduzir a “um mero reverso das políticas” (Almandoz & Vitar, 2006, p. 16), mas caracteriza-se por um espaço de discussão, reflexão, análise e reconstrução para a reelaboração de novas políticas de modo a alcançar a escola num movimento de ida e volta.

Tanto a educação, como a saúde e a segurança são denominadas políticas sociais de largo alcance. A promulgação da Carta Magna, em 1988, é uma expressão dos direitos sociais de uma nação e em seu Art. 205, a educação se constitui como direito de todos e no Art. 211, estabelece-se o regime de colaboração, obrigatório entre os sistemas de ensino em que cada ente federativo possui competências singulares.

Na redação desses artigos, consta que:

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

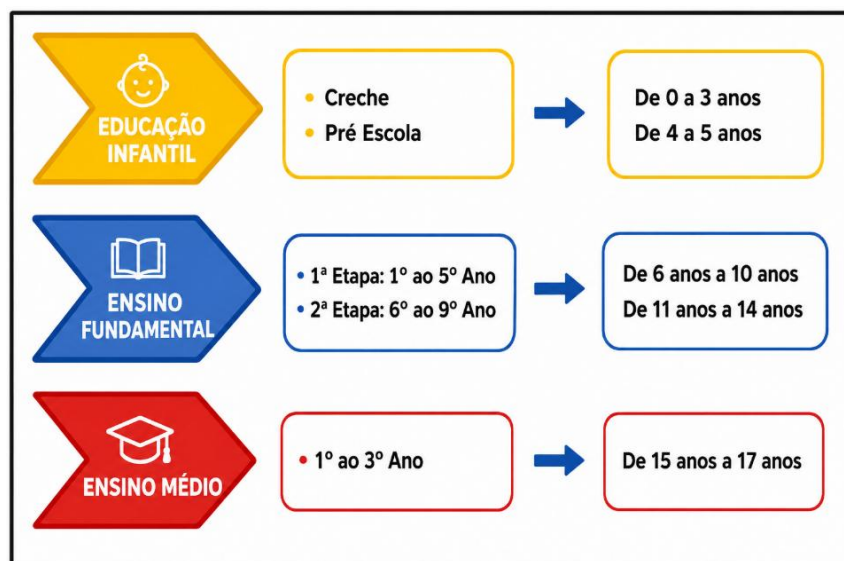
Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (Brasil, 1988).

Na mesma direção, em 1996, a lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reforça em seu Art. 8º no parágrafo 1º a obrigatoriedade de uma gestão educacional baseada no regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios no que se refere à promoção dos diferentes graus de escolaridade, cabendo à União, a coordenação da política nacional da educação.

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

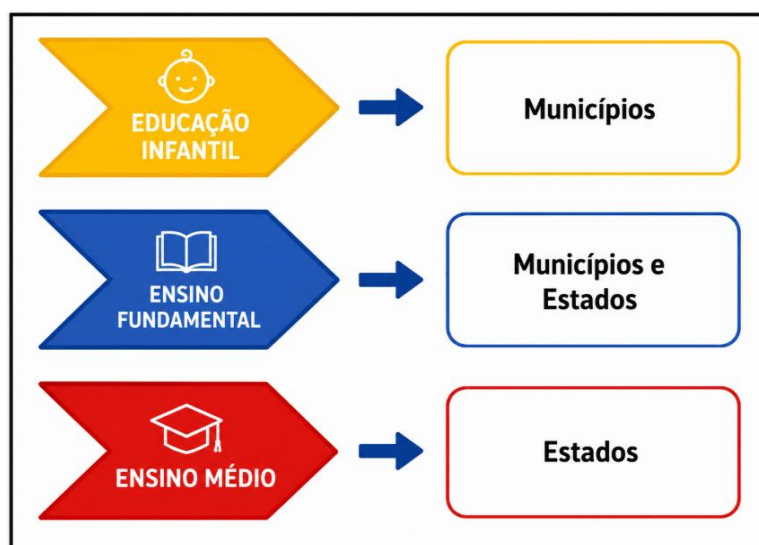
§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (Brasil, 1996).

A mesma lei organiza a educação brasileira em duas competências de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior. A primeira, formada por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com intencionalidades educacionais peculiares e balizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 3: Níveis de ensino e idades correspondentes

Fonte: Elaborado pela autora

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, está sob a responsabilidade dos Municípios. O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é destinado a alunos na faixa etária compreendida entre 6 e 14 anos, sendo de responsabilidade compartilhada entre Municípios e Estados. E finalmente a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, com duração de 3 anos, está sob a tutela dos Estados.

Quadro 4: Níveis de ensino e responsabilidades compartilhadas entre os sistemas de ensino

Fonte: Elaborado pela autora

No que tange a educação, é importante frisar a relevância do planejamento para a execução das ações que abrangem competências da gestão educacional, gestão escolar até aquelas que dizem respeito ao planejamento de sala de aula, do ensinagem e a relação professor e aluno, considerando um aspecto decrescente de amplitude, mas não de responsabilidade.

Vários autores destacam essa importância. Sobre Planejamento Educacional ou Planejamento do Sistema de Educação, Vasconcellos (2000) ressalta que:

[...] é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. (Vasconcellos, 2000, p.95)

Sobre Planejamento Escolar, Libâneo (1992) diz que se trata de um processo que envolve algumas ações:

[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. (Libâneo, 1992, p.221)

Em uma dimensão com alcance inferior, pode-se citar o Planejamento Curricular:

[...] é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares. (Vasconcellos, 1995, p. 56)

E finalmente sobre o Planejamento de Ensino, Padilha (2001, p. 33) diz que:

[...] é o processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos[...]

O município participante deste estudo apresentou alguns documentos que demonstram a preocupação com o planejamento macro (SME) e micro (escolas). Um destes documentos diz respeito ao Currículo Integrado.

Esse documento foi disponibilizado, sob a argumentação de que ainda se encontra em construção, sendo ainda uma versão preliminar de 2024. Escrito ao longo de 439 páginas, é composto por um breve histórico da construção da rede municipal de ensino, seguido da introdução que apresenta aspectos legais e concepções do ser humano, sociedade e educação,

essa como direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer com plenitude o direito à cidadania.

Considerando o processo de democratização da educação e respaldado pelos princípios dos direitos humanos, o documento aborda as modalidades de ensino: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, contempla a obrigatoriedade da inserção de componentes essenciais como a educação para as relações étnico-raciais e um programa contínuo de educação ambiental.

A educação em tempo integral também é contemplada atendendo aos dispositivos legais da Lei nº 9394/96 (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais legislações determinam que a educação em tempo integral, além de contemplar as dimensões ética, política e estética na formação do indivíduo, garantem ao estudante da Educação Infantil assim como do Ensino Fundamental, a gradativa ampliação da permanência por meio da educação em tempo integral garantindo tempo superior a sete horas na escola.

O município pesquisado tem apenas uma unidade com jornada ampliada e atende estudantes do 1º ao 9º ano. Por se tratar de uma escola localizada na zona rural e considerando as singularidades daqueles que são oriundos daquela região, o currículo prevê os componentes obrigatórios previstos na BNCC e elementos singulares relevantes previstos para a vida no campo, atendendo dessa forma, às expectativas da comunidade rural circunvizinha.

As próximas páginas são destinadas à Educação Infantil e fundamentam-se no respeito à infância, na intencionalidade educativa, na participação ativa dos bebês e crianças e em relações respeitadas. As práticas pedagógicas têm como eixos norteadores as interações e a brincadeiras assegurando experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo. O Ensino Fundamental prioriza as relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, na construção das identidades dos estudantes. Os componentes curriculares do Ensino Fundamental são regidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), complementada por uma parte diversificada, cumprindo as exigências impostas pela Lei nº 9394/96 (LDB).

Um assunto também abordado no documento é a formação continuada para o docente. De acordo com o documento, o processo de formação continuada é realizado por meio do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico - CAP e da Divisão de Supervisão Escolar que pautam suas ações de modo a subsidiar, formar, coordenar e acompanhar o processo educativo da rede municipal de ensino, oferecendo espaços de diálogo e apoio para a prática pedagógica. As formações ocorrem por meio de simpósios, palestras, oficinas, grupos de

estudos, reuniões, grupos de formação, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) específicos por área de conhecimento ou etapa de ensino.

Com relação aos docentes, no ato educativo, é o mediador do processo ensino-aprendizagem e deve propiciar momentos que fomentem o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando suas potencialidades e singularidades.

Sobre a avaliação observa-se a necessidade de articulação entre instrumentos e processos avaliativos adotados pelo professor e pela escola às avaliações externas (estaduais e nacionais) orientadoras de políticas públicas e devem cumprir as funções diagnóstica, formativa e somativa.

O restante do documento é composto por organizadores curriculares dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Embora esse documento não esteja finalizado, já demonstra em sua estrutura que contemplará as principais diretrizes.

2.2.2 Autonomia da escola: regulação sistêmica e prática institucional

A autonomia da escola constitui um princípio central na gestão democrática, permitindo que a unidade escolar tome decisões pedagógicas, administrativas e organizacionais em consonância com as necessidades de sua comunidade. No entanto, essa autonomia não é absoluta, pois a atuação da escola está condicionada à regulação sistêmica estabelecida pelo sistema de ensino.

Barroso, pesquisador português (1996), diz que para haver autonomia é necessário que essa fundamente-se na interação de todos os indivíduos representantes da comunidade escolar e local que se reconhecem como atores fundamentais na tomada de decisões coletivas. O mesmo autor ainda reforça que:

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa ou interna), dos quais se destacam: o governo, os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (Barroso, 1996, p. 186).

Para o autor, ao estudar a autonomia das escolas no contexto das políticas educativas faz-se necessário diferenciar as competências separando-as em dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída.

No primeiro caso, trata-se de desconstruir os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática. No segundo caso, trata-se de reconstituir os "discursos" das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores (Barroso, 1996, p.13).

A autonomia decretada refere-se àquela que se dá por meio de leis e regulamentos, sem que haja um envolvimento de profissionais que atuam nas escolas para a construção desse processo. Embora seja respaldada legalmente, não necessariamente se faz efetiva. Junto dela é preciso que haja recursos, suporte técnico e capacitação a fim de que as escolas possam autonomamente gerir seus próprios processos de ensino e gestão.

Há décadas tem se presenciado uma mudança no papel do Estado que transfere o poder de governo a um nível local em que a escola protagoniza a gestão em parceria com a comunidade usuária, especialmente os pais dos estudantes. Entretanto, o que se experimenta são normas e regras que regulam a partilha de poderes e competências incluindo as escolas. Essas regras podem dificultar ou favorecer a autonomia das escolas, mas nem de longe são capazes de garantir ou não a autonomia nos ambientes escolares.

Entretanto, Barroso (1996, p. 9) reforça que:

A autonomia não é adquirida de um dia para o outro, é um processo contínuo de construção de todos os envolvidos da escola, visando superar as barreiras naturais que ocorrem no cotidiano. Trata-se de uma aprendizagem coletiva e participativa em que todas as decisões são partilhadas. Pressupõe corresponsabilidade quando requer a participação da comunidade na tomada de decisões e, portanto, quanto maior a autonomia, também será maior a responsabilidade dos que a compõem.

Já a autonomia construída é aquela desenvolvida progressivamente, por meio da participação ativa de professores, gestores, alunos e comunidade.

Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua *acção* organizada em função de *objectivos colectivos* próprios (Barroso, 1996, p. 10).

Esse tipo de autonomia garante que a descentralização da gestão escolar resulte em maior qualidade e equidade no ensino, alicerçado no diálogo, na confiança e corresponsabilidade. Quando articulada com participação, corresponsabilidade e diálogo, não apenas promove melhores condições para o ensino, mas também potencializa a atuação do gestor como mediador entre as demandas institucionais e as necessidades pedagógicas.

Quanto a regulação sistêmica refere-se ao conjunto de normas, políticas e mecanismos de controle que o sistema educacional exerce sobre as escolas, orientando seu funcionamento e garantindo a coerência de objetivos, currículos, padrões de qualidade e recursos. Ela atua em diferentes dimensões: normativa, definindo regras e padrões legais; administrativa, organizando recursos humanos e financeiros; e político-pedagógica, orientando metas e prioridades do ensino. Ao mesmo tempo, a regulação estabelece limites à autonomia escolar, permitindo decisões internas apenas dentro dos parâmetros definidos pelo sistema.

Assim sendo, a prática institucional da escola se configura como um espaço de mediação, no qual gestores e professores reinterpretam as orientações do sistema, adaptando-as às condições concretas do cotidiano escolar. Dessa forma, compreender a autonomia escolar implica analisar não apenas a liberdade de decisão da escola, mas também os limites e possibilidades impostos pela regulação sistêmica, evidenciando o papel do gestor como articulador entre políticas públicas, cultura organizacional e prática pedagógica.

Preconizada pela gestão educacional, alicerce normativo basilar, pauta-se a condução da organização da gestão escolar e a trajetória para a efetiva qualidade do ensino na instituição escolar que não pode ser considerada apenas sob a ótica administrativa. Importante considerá-la como ambiente social, sobretudo considerando que a relação entre os sujeitos são efetivas e determinantes.

Ressalta-se que a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência, coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto (Lück, 2006, p. 15).

A mesma autora elenca nove competências que formam a base para uma gestão eficiente e democrática. São elas:

1. Competência ética – atuar com responsabilidade, justiça e compromisso com os princípios educacionais.
2. Competência política – compreender e intervir nas políticas educacionais e institucionais de forma crítica e participativa.
3. Competência administrativa – organizar e gerenciar os recursos materiais, humanos e financeiros da escola de forma eficaz.
4. Competência pedagógica – garantir um ambiente de ensino e aprendizagem que favoreça o desenvolvimento dos alunos.
5. Competência comunicacional – estabelecer diálogos produtivos com a comunidade escolar e externa.
6. Competência relacional – promover relações interpessoais saudáveis e cooperativas.
7. Competência técnica – conhecer e utilizar instrumentos de planejamento, avaliação e gestão escolar.
8. Competência cultural – reconhecer e valorizar a diversidade cultural dentro do ambiente escolar.
9. Competência contextual – compreender a escola dentro de seu contexto social e histórico para atuar estrategicamente (Lück, 2009, p.2).

É de competência do diretor escolar promover a organização, a mobilização e a gestão das condições humanas e materiais, de modo a executar a proposta pedagógica para obter o objetivo maior da educação que é a aprendizagem efetiva dos estudantes.

As escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Seu objetivo primordial, portanto, é o ensino e a aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão (Libâneo, 2014, p. 155).

Considerando a complexidade dos desafios educacionais assumidos pela gestão escolar, é necessário que este profissional disponha de saberes essenciais para a condução e liderança da escola. Na ausência desses saberes, a atuação do gestor pode ficar limitada a respostas imediatistas e à reprodução de práticas já estabelecidas, o que tende a comprometer a intencionalidade pedagógica e a efetividade das ações de gestão no contexto escolar.

Um dos grandes desafios diz respeito à definição de tarefas que nem sempre há consenso e, por vezes, essas, atingem diretamente os agentes que atuam na escola e ou fora dela. Mudanças que, por menores que sejam, podem causar discórdias. Ao gestor cabe promover espaços de diálogo para que boas ideias não sejam desconstruídas. A escola é uma arena de interesses contraditórios e o gestor é o principal responsável para a dissolução de

conflitos por interesses divergentes, o que não poucas vezes desencadeia a impopularidade do diretor.

Ouvir não tem o mesmo significado de escutar, o primeiro está relacionado à nossa capacidade de assimilar os sons por meio da audição, e o outro traduz a compreensão das informações que chegam aos nossos sentidos. Assim, a escuta ativa nas relações dentro e fora da escola deve ocorrer por meio da “atenção física, com nossas expressões corporais, e da atenção emocional, com a presença atenta ao que está acontecendo com as pessoas diante de mim. A contribuição de cada pessoa com sua perspectiva e voz desenvolve uma comunidade escolar aberta à multiplicidade. Somos seres plurais, e como lidamos com os conflitos, com o espaço de aprendizagem sobre as diferenças? (Luiz, 2021, p. 152).

Além dessa função que tem sido pauta constante em momentos de formação, há três ações que são essenciais e estão previstas na LDB em seu artigo 12 ao exigir que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- III - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

Libâneo (2014) acrescenta mais uma quantidade expressiva de atividades que estão sob a governabilidade do diretor quando detalhe que:

A organização e gestão escolar diz respeito, usualmente, à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização de recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos etc., visando assegurar objetivos educacionais. Para além de uma visão administrativa, as organizações escolares têm sido abordadas como unidades sociais formadas de pessoas que atuam em torno de objetivos comuns, portanto, como lugares de relações interpessoais (Libâneo, 2014, p. 269).

Diante de tantas demandas que estão sob a governabilidade dos diretores escolares, realizar um planejamento detalhado das ações de modo que seja possível descrever as estratégias para alcançar os fins é essencial para que os objetivos sejam alcançados e para isso há inúmeras formas de planejamento. À luz dessa compreensão, o planejamento assume papel central na organização e gestão escolar, na medida em que permite articular as dimensões administrativas, pedagógicas e relacionais mencionadas por Libâneo (2014). Nesse sentido, planejar não se restringe à definição de metas e procedimentos, mas envolve a construção de intencionalidades educativas que orientem o uso dos recursos, a coordenação do trabalho

coletivo e a tomada de decisões no cotidiano da escola. Assim, o planejamento configura-se como um instrumento fundamental para a mediação das relações interpessoais e para a efetivação dos objetivos educacionais, articulando organização, gestão e finalidade pedagógica em uma perspectiva integrada. De acordo com Gandim (2001)

[...] é impossível enumerar todos tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade, a propor ações e atitudes para transformá-la. (Gandim, 2001, p. 83)

O ato de planejar faz parte do nosso dia a dia, pois o desejo de transformar sonhos em realidade é a motivação de todo ser humano. Há um enfrentamento cotidiano de situações que requerem planejamento, mas nem sempre são elaboradas etapas tangíveis, por já fazerem parte da rotina. Para aquelas situações incomuns recomenda-se que elaborem projetos com objetivos definidos, ações factíveis e prazos condizentes.

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (Padilha, 2001, p. 30).

Com o intuito de ter essas ações de maneira estruturada e sistematizada, o Projeto Político-Pedagógico é o documento norteador das ações da escola, projetadas e traçadas em conjunto com toda a comunidade escolar.

Em se tratando de Projeto Político-Pedagógico, Lück (2006) reforça que se trata de um instrumento fundamental para a gestão educacional democrática e eficaz. Ela enfatiza que o PPP não deve ser um documento meramente burocrático, mas um guia dinâmico e participativo que reflita a identidade da escola e os caminhos para alcançar seus objetivos educacionais.

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se em um instrumento essencial para a construção de uma escola democrática e comprometida com a aprendizagem significativa. Ele deve ser elaborado coletivamente, considerando as especificidades da comunidade escolar, e deve orientar as práticas pedagógicas e administrativas de forma articulada. Mais do que um documento formal, o PPP é um processo contínuo de reflexão e ação, que possibilita a construção de uma escola viva, participativa e voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos que dela fazem parte (Lück, 2006, p.68).

Ainda nessa mesma direção acentua que este documento, muito mais do que um apanhado de textos desconectados, tem o objetivo de traçar metas com elaboração de ações factíveis que indiquem percursos para a melhoria da qualidade da educação. Segundo Veiga (2001):

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2001, p. 12).

Alguns fatores são essenciais para a completude deste documento registradas por Luiz (2022):

Quadro 5: Fatores importantes a serem contemplados no PPP

FATORES CULTURAIS	são aqueles que expressam as experiências que a escola julga importante desenvolver e/ou compartilhar com os seus estudantes. Abarcam os critérios de convivência do cotidiano, da sala de aula etc. Esses fatores aparecem quando os educadores respeitam as diferenças de religião, gênero, raça, etnia etc., ou mesmo valorizam os costumes e condutas da comunidade, isto é, seus padrões culturais
FATORES ECONOMICOS	são aqueles que explicitam as questões referentes ao financeiro da escola como, por exemplo, projetos públicos ou privados que foram ou serão financiados. Ou mesmo, quando a infraestrutura da unidade escolar precisa ser avaliada e/ou modificada, conforme recursos financeiros. Além disso, é importante ter dados do bairro com características da localização do entorno, do perfil econômico da comunidade e dos estudantes

FATORES FILOSÓFICOS	são aqueles que revelam os fundamentos filosóficos da escola. Às vezes, são chamados de missão da instituição escolar algo imprescindível de se observar. Algumas indagações ajudam a perceber esses fundamentos como: que tipo de ser humano queremos formar? O que desejamos como sociedade? Que escola queremos?
FATORES PEDAGÓGICOS	são aqueles que estabelecem os conceitos de ensino e de aprendizagem ou a identidade pedagógica da escola. Neste universo, destacam-se a prática pela gestão democrática – a preocupação de constituir espaços coletivos –, ou seja, a participação deliberativa dos colegiados da escola – Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil –, com efetivo poder de decisão. Além disso, é relevante estar atento para a forma como são referendados os seguintes fatores: conteúdos e currículo escolar; avaliação institucional e de larga escala; evasão, abandono e desistência; inclusão de alunos especiais (acessibilidade) e de tecnológica (ensino remoto) etc. Entre os fatores pedagógicos, é pertinente, também, incluir sistema de formação continuada para os profissionais da escola, algo determinante para o sucesso das questões educacionais
FATORES POLÍTICOS	são aqueles reputados em leis, federal, estadual e municipal, legislações ou regimentos que estruturam a escola em suas partes burocráticas. É crucial compreender se existe alguma citação, de forma específica, de Políticas Públicas de estado, assim como questões referentes à valorização do magistério, às formas de seleção de diretores e professores – indicados, eleitos, concursado etc.; plano de carreira do profissional da educação e tempo destinado à preparação de aula ou de hora coletiva pedagógica
FATORES SOCIAIS	são aqueles que evidenciam toda a história da escola e de sua comunidade local. Também é essencial dar notoriedade a relação da unidade escolar com a sociedade atual e de trabalho. É preciso averiguar como são descritas no PPP as questões sociais que determinam diretamente aspectos pedagógicos

O Projeto Político-Pedagógico, para Luiz (2022), constitui-se como um instrumento estratégico e articulador, capaz de integrar de forma consistente os fatores citados na tabela acima. Ele não se limita a ser um documento formal, mas atua como um espaço de reflexão, planejamento e orientação das práticas educativas, permitindo que a escola defina suas diretrizes pedagógicas, valores institucionais e objetivos coletivos de aprendizagem.

Nesse sentido, o PPP possibilita que as decisões tomadas no cotidiano escolar sejam coerentes com as necessidades da comunidade, articulando ações que considerem tanto as demandas individuais dos estudantes quanto os desafios estruturais e sociais que atravessam o contexto educacional.

Ao explicitar concepções de ensinagem, modos de organização do trabalho docente, formas de participação e mecanismos de gestão democrática, o PPP se configura como um mediador entre teoria e prática, entre intenções pedagógicas e realidade institucional, consolidando-se como elemento central na construção de uma escola comprometida com a formação integral dos alunos.

Para Veiga (2001), o projeto político-pedagógico constitui-se como um processo contínuo e coletivo de construção, baseado na participação ativa de todos os sujeitos envolvidos com a realidade escolar. Mais do que um documento formal, representa um instrumento político-pedagógico que orienta a prática educativa a partir da análise crítica das contradições e conflitos do cotidiano escolar.

Precisa surgir da própria realidade da escola, levando em conta suas especificidades, necessidades e potencialidades, ao mesmo tempo em que explicita as causas dos problemas enfrentados e propõe soluções viáveis para superá-los.

O PPP assume princípios fundamentais, como a autonomia da instituição, a solidariedade entre os agentes educativos e o compromisso com a formação integral dos estudantes. Também apresenta condições objetivas para sua execução e avaliação, assegura a coerência entre as ações pedagógicas e os objetivos definidos coletivamente, e mantém um caráter dinâmico. Por isso, o PPP não se encerra em si mesmo, mas passa por revisões constantes, ressignificações e reconstruções à medida que ocorrem mudanças sociais, políticas e educacionais.

Este texto evidencia que a gestão escolar se configura como um espaço de articulação entre políticas públicas, liderança pedagógica e práticas institucionais, em que a autonomia da escola desempenha papel central. Essa autonomia, entretanto, é relativa, condicionada pela regulação sistêmica, que orienta e delimita a atuação das unidades

escolares, exigindo dos gestores capacidade de mediação entre diretrizes do sistema e demandas da comunidade.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento estratégico para organizar a prática pedagógica, consolidar um projeto coletivo e materializar a gestão democrática na escola. Mesmo com múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício da função do diretor, o foco da próxima seção está em investigar quais saberes são mobilizados por eles e de que forma esses saberes orientam suas decisões e práticas no acompanhamento dos processos de ensinagem.

SEÇÃO III

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa, adotando como método investigativo, o estudo de caso, por compreender que essa abordagem possibilita a análise aprofundada de um fenômeno educacional em seu contexto real. Assim, a escolha pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de analisar como se dá o acompanhamento dos diretores no processo de ensinagem, de forma contextualizada e integrada, as práticas de gestão, a cultura organizacional e as concepções pedagógicas, considerando suas articulações com políticas públicas e demandas sociais do município em questão.

Ainda sobre este método de investigação, Creswell (2013, p. 61) define-o como a “exploração de um sistema limitado ou um caso que envolve coleta de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto”. Para o autor, o ‘caso’ pode ser compreendido como um evento, uma atividade ou indivíduos. Na mesma direção, Yin (2005) define o “contexto do caso” como o conjunto de circunstâncias em que o caso se insere, abrangendo aspectos históricos, sociais, econômicos, entre outros, que podem influenciar o fenômeno investigado.

O mesmo autor ressalta que o estudo de caso é um método voltado a responder questões do tipo “como” e “por quê”, especialmente em situações nas quais o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real (Yin, 2005, p. 19). Além disso, classifica o estudo de caso em três tipos: exploratório, descritivo e explanatório e destaca que essas categorias não possuem hierarquia e frequentemente se sobrepõem, não havendo uma delimitação rígida entre elas.

Cada tipo, entretanto, atende a objetivos diferentes: o exploratório busca investigar questões pouco conhecidas, o descritivo concentra-se em detalhar a situação ou fenômeno estudado, e o explanatório procura identificar causas ou relações de causa e efeito, oferecendo uma compreensão mais aprofundada dos processos em análise.

O estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa possui caráter descritivo e explanatório, uma vez que busca, simultaneamente, descrever as características do fenômeno investigado e compreender os fatores que influenciam a relação dos gestores escolares com os saberes mobilizados no acompanhamento pedagógico e na gestão educacional.

Com ênfase na compreensão dos saberes mobilizados pelos diretores escolares no acompanhamento dos processos de ensinar e aprender, considerando as múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício de sua função no cotidiano escolar, o caráter interpretativo e social da investigação buscou captar a perspectiva dos próprios sujeitos, valorizando suas experiências, percepções e narrativas como elementos centrais para a análise, em consonância com os princípios da pesquisa qualitativa descritos por Creswell (2013).

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar tendo recebido parecer favorável (nº do parecer: 6.495.263) de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016 considerando-o aprovado na data de 08 de novembro de 2023. Para essa aprovação, foram encaminhados, além do projeto de pesquisa, a carta de autorização da instituição na qual se realizaria a coleta empírica, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como demonstração de conhecimento e anuência dos participantes quanto às implicações de sua participação no estudo, em conformidade com as normas éticas vigentes para pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando o respeito aos princípios de confidencialidade, consentimento informado e proteção dos participantes.

Para aprofundar o problema de pesquisa apresentado, realizou-se um mapeamento das produções acadêmicas relacionadas a gestão escolar e ao processo de ensinagem que dialogam com o objeto de investigação desta tese, com o objetivo de contribuir para a construção de novos saberes sobre o tema, compreensão do estado do conhecimento acerca da temática investigada garantindo, sobretudo, o caráter inédito e original do estudo. O mapeamento foi realizado em três bases brasileiras, detalhado na seção destinada para este fim: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e uma base internacional, ERIC - Educational Resources Information Centre, encontrando um total de 35 resultados utilizando as palavras chaves combinadas com o operador booleano AND: “Relação com o Saber” AND “Ensino e Aprendizagem” AND “Gestor escolar”; “Relação com o Saber” AND “Ensino e aprendizagem” AND “Diretor escolar” e “Saber” AND “Ensino e aprendizagem” AND “Diretor escolar”.

Para o mapeamento na base internacional, *Educational Resources Information Centre (ERIC)*⁹ foram utilizados os seguintes descritores: “*Knowledge*”, “*Relationship with Knowledge*” “*School Director and Know*”

⁹ <https://eric.ed.gov/>

A primeira base de dados consultada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizou-se primeiramente as palavras combinadas “Saber” AND Gestor Escolar” restringindo-se a busca a produções em nível de doutorado na área de conhecimento da Educação. Essa busca resultou em 37 trabalhos, dos quais apenas três tratavam sobre os saberes de diretores escolares. Para além destas, outras 33 abordaram temáticas como educação infantil, territórios rurais, sistema de avaliação, condição docente, educação integral, formação continuada de professores, iniciação à docência e docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por não dialogarem com o objeto desta tese tais estudos foram descartados.

Utilizando as palavras chaves “Ensino e Aprendizagem” AND “Diretor Escolar” e as mesmas restrições adotadas na busca anterior, não foram encontrados resultados. Ao empregar os descritores: “Relação com o Saber” AND “Diretor Escolar” identificaram-se 16 resultados dos quais apenas três abordavam diretamente a figura do diretor escolar, já tendo sido mencionados em buscas realizadas com outras combinações de palavras.

Ao substituir os descritores por “Ensino e Aprendizagem” AND “Gestor Escolar” foram localizadas cinco pesquisas. Entretanto, nenhuma delas se aproximava do objeto desta investigação, uma vez que tratavam de temáticas como robótica, desigualdade social, livro didático, escolas inovadoras e cultura digital.

Utilizando as palavras-chave “*Relação com o Saber*” AND “*Diretor Escolar*”, foram encontrados quatro resultados, dos quais dois já haviam sido apresentados anteriormente. Entre os demais, um abordava a temática da progressão continuada, enquanto outro foi incluído no Quadro 1, elaborado para esse fim, por apresentar maior aproximação com o objeto desta pesquisa.

Na busca ao repositório: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram adotados os mesmos critérios utilizados nas pesquisas anteriores, o que resultou em apenas um trabalho. No entanto, o estudo foi descartado, uma vez que tinha como temática as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas.

Ao retirar o filtro que restringia o recorte temporal foram localizadas oito pesquisas. Contudo, nenhuma delas fazia referência à função do diretor escolar. Uma delas abordava a temática de saberes docentes, outra sobre a política da educação inclusiva, progressão continuada, ensino fundamental de nove anos, preconceito linguístico e educação em creches, temáticas relevantes, mas que não dialogam com os objetivos desta tese.

A SciELO foi a última base de dados consultada, sendo adotados os mesmos critérios de exclusão e inclusão utilizados nas buscas anteriores. Ao empregar as palavras “Saber” AND

Gestor Escolar” nenhum resultado foi encontrado. Foram alteradas as palavras chaves, contudo os resultados permaneceram nulos. A fim de ampliar a incidência de produções relacionadas ao objeto, optou-se por utilizar apenas o descritor “diretor escolar”, o que resultou em treze publicações. Entretanto, todas se configuraram como artigos científicos e não teses de doutorado, razão pela qual também foram descartadas.

Como base de dados de pesquisas internacionais, *Educational Resources Information Center* (ERIC), verificou-se que, havia disponíveis vinte e cinco descritores disponíveis nos filtros de exclusão, todavia nenhum se assemelhava a busca referente a gestor escolar, diretor escolar e/ou liderança. Diante disso, optou-se por não utilizar esses filtros e realizar a busca a partir das mesmas palavras-chave empregadas nas demais bases. Ainda assim, nenhum resultado foi identificado que dialogasse diretamente com o objeto desta investigação.

Na sequência, apresenta-se um quadro-síntese com considerações referentes às pesquisas encontradas que, em alguma medida, apresentam informações e contribuições relevantes para este estudo.

Quadro 6: Mapeamento de pesquisas com objetivos semelhantes a este estudo

Catálogo	aturezza	no	utor	Título	Objetivo	Considerações
CAPES	ese	022	SOUZA, Aline Cristina de.	Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da Relação com o Saber.	Analisar o que os diretores escolares identificam como principais desafios da escola e suas soluções, segundo a Relação com o Saber (RcS).	O instrumento contou com duas perguntas abertas – a primeira voltava-se para quais os desafios vivenciados pelos diretores escolares e as respectivas soluções encontradas por eles para sanar os problemas vivenciados, e por fim, a segunda questão remete-se ao desafio escolar frente à qualidade do ensino.
CAPES	ese	023	OLIVEIRA, Ricardo G.	A Relação com o Saber na mentoria de diretores escolares: considerações a partir de uma formação prática	Compreender a relação com o saber submetida à prática da gestão escolar, a partir da identificação dos saberes e aprendizados que os diretores mentores e mentorados disseram ter produzido, em função da formação prática em mentoria de diretores.	Trata de um curso de formação específico em Mentoria de diretores, mas não aborda a perspectiva de ensino e aprendizagem dos alunos.
CAPES	ese	023	FILHO, João Ferreira.	Narrativas sobre a constituição profissional de diretores de escolas públicas de Presidente Prudente.	Refletir sobre como se dá a constituição profissional do diretor de escola pública estadual do município de Presidente Prudente/SP. Encontramos razoável número de discussões sobre o papel do diretor de escola, algumas mais voltadas à administração escolar, outras ao pedagógico. Mas, pouco se discute sobre a constituição profissional do diretor de escola	Quais os elementos que facilitam ou dificultam suas caminhadas, seus tropeços e seus avanços.

CAPES	ese	023	ILVA, Filomena Siqueira	Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras. Uma análise multivariada em painel	Investigar se a liderança escolar influencia os resultados de aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras	Analisa um conjunto de dados do questionário socioeconômico do SAEB das edições de 2013, 2015 e 2017 que abordam questões relacionadas à liderança, assim como a nota dos alunos nessas provas, que passaram a compor um modelo de regressão linear múltipla.
BDTD	ese	021	ERTOCHI, ^B Patrícia Ribeiro Tempesta	A profissionalidade dos(as) diretores(as) escolares em tempos de Nova Gestão Pública	Investigar o processo de construção da profissionalidade dos diretores escolares frente à complexificação da escola e do crescente protagonismo da chamada Nova Gestão Pública (NGP)	

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os estudos sobre a figura do diretor escolar, não é surpresa a quantidade de discursos repetidos continuamente sobre suas atribuições e funções. O que intriga é a escassez no âmbito das pesquisas a respeito da função do diretor na perspectiva pedagógica de sua atuação. Como atividade meio do processo educativo mereceria um número mais efetivo de estudos na área.

O levantamento dessas publicações não impactou diretamente neste estudo. Entretanto, deixou elucidado o que se tem pesquisado às voltas da problemática aqui definida.

É com a intenção de contribuir para o preenchimento dessa lacuna que esta Tese discute a natureza das atividades do diretor escolar e as possíveis adequações e contradições dessa prática diante do caráter pedagógico do ensino.

A atuação do diretor escolar é marcada por aprendizagens construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, por meio das quais são constituídos e mobilizados diferentes saberes que orientam o exercício da gestão escolar. Nessa perspectiva, compreender a função do diretor escolar implica reconhecer que os sujeitos estabelecem relações singulares com os saberes que produzem sentidos para suas ações, decisões e práticas no cotidiano da escola.

Com o intuito de aprofundar essa compreensão, foi desenvolvido, nos anos de 2023 e 2024, o presente estudo, que buscou analisar, à luz da perspectiva da Relação com o Saber, quais saberes são mobilizados pelos diretores escolares e de que forma esses saberes orientam suas decisões e práticas no acompanhamento dos processos de ensinar e aprender. Tal investigação considera as múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que atravessam o exercício da função diretiva e influenciam a constituição da liderança pedagógica no contexto escolar.

3.1. Análise documental

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental de editais de concursos públicos destinados à seleção de diretores escolares, bem como dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), além da técnica de grupo focal, sendo que cada um desses instrumentos atendeu a objetivos específicos no desenvolvimento da pesquisa.

Um dos objetivos específicos desta tese consistiu em identificar e analisar, nos editais de concurso público para o cargo de diretor escolar do município participante, as exigências definidas como critérios de seleção para o provimento desses cargos no âmbito do sistema de ensino investigado.

A partir desse procedimento, buscou-se ainda verificar em que medida as exigências apresentadas nos editais se articulam ao acompanhamento dos processos de ensino, especialmente no que se refere às atribuições pedagógicas do diretor escolar, em atendimento ao segundo objetivo específico da pesquisa. Desse modo, a análise documental possibilitou identificar aproximações e distanciamentos entre os critérios formais de seleção e as demandas pedagógicas efetivamente atribuídas à função desse sujeito no contexto do sistema de ensino investigado, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das expectativas institucionais em relação ao papel do gestor escolar.

Para esta etapa, seguiu-se as orientações propostas por Cechinel et al. (2016), segundo as quais, a análise documental:

[...] inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica dele, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita (Cechinel, 2016, p.4).

A adoção desse procedimento metodológico possibilitou uma leitura sistemática e crítica dos editais de concurso, considerando-os não apenas como instrumentos administrativos, mas como documentos que expressam concepções, interesses e expectativas institucionais acerca do perfil do diretor escolar.

O provimento do cargo de diretor de escola nos municípios paulistas segue as diretrizes da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e das normas municipais específicas. Embora não haja um modelo único, a maioria das prefeituras adota uma das seguintes formas de provimento:

1. Concurso público – A forma mais comum e exigida para cargos de provimento efetivo, conforme o princípio do ingresso no serviço público por mérito. O concurso pode envolver prova objetiva, dissertativa e avaliação de títulos. A maior parte dos municípios paulistas realiza concurso público.

2. Processo seletivo interno – Algumas redes adotam processos internos para a escolha de diretores, permitindo a participação apenas de servidores concursados da educação, com critérios como tempo de serviço, experiência mínima na rede

municipal, formação em gestão escolar, avaliação de desempenho, prova de conhecimento e entrevista.

3. Eleição pela comunidade escolar – Alguns municípios utilizam esse modelo, em que professores, funcionários, pais e alunos votam para escolher o diretor. Normalmente, há exigências como formação específica em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar, tempo mínimo de serviço na educação, formação específica e plano de gestão aprovado pela comunidade escolar.

4. Nomeação Direta pelo Prefeito ou Secretário de Educação - Em municípios menores ou em redes que não realizam concursos, pode haver nomeação direta do diretor pelo prefeito ou pelo secretário de educação. Esse modelo geralmente ocorre para cargos de confiança ou interinos, até a realização de concurso. Nesses casos os critérios de seleção incluem formação na área e experiência mínima de 3 a 5 anos no magistério público.

No Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 19, a gestão democrática da educação é assegurada reconhecendo seu papel na construção de uma educação de qualidade para todos/as. A mesma meta reforça a importância do provimento de escolha de diretores escolares. O texto final estabelece a necessidade de:

Assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, no prazo de 2 (dois) anos (Brasil, 2014).

Na efetivação dessa meta, prescreve-se que a escolha de diretores escolares se dá por meio de processos transparentes e participativos em consonância com concursos públicos, eleições e outros de mesma natureza.

O relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2023) aponta que houve um retrocesso na seleção de diretores ao que foi preconizado pelo PNE, considerando as três esferas administrativas.

Quadro 7: Quantidade de diretores/as selecionados de acordo com critérios estabelecidos na Meta 19

Dependências administrativas	2019	2020	2021
Redes municipais	4,6%	4,4%	3,9%
Redes estaduais	12,9%	13,6%	13,0%
Redes federais	10,7%	9,7%	8,3%

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2022) há uma diversidade de critérios para a escolha de diretores, incluindo concurso público, eleição e indicação política sendo que apenas 11,4% dos 162.847 diretores de escolas municipais passaram por processo seletivo, enquanto diretores estaduais contabilizam 28,7%. A pesquisa revela ainda que 66,6% de candidatos municipais e 23,3 candidatos estaduais foram nomeados por meio de indicações das respectivas gestões.

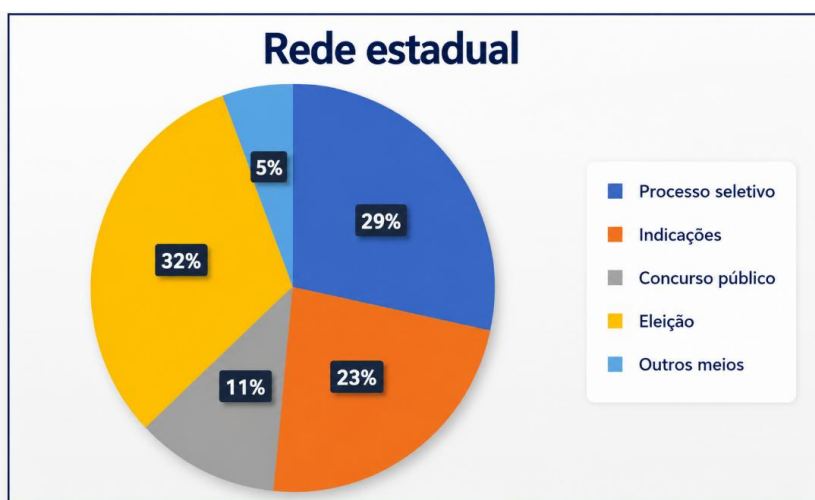
A seleção por meio de concursos públicos ocorreu em 7% nos casos de diretores municipais e 11,3% dos candidatos a gestores estaduais. Quanto à eleição com a participação da comunidade, o estudo revela que 31,9% dos gestores estaduais e 12,9% são selecionados por meio deste tipo de triagem. Outros meios contabilizam 2,1 e 4,8% das escolas municipais e estaduais, respectivamente.

Quadro 8: Formas de provimento de cargos (Brasil, 2022)

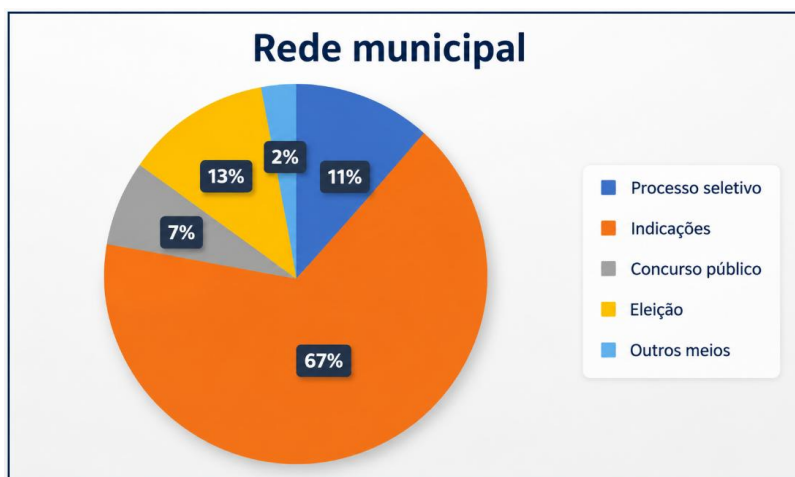
	Processo seletivo	Indicações	Concurso público	Eleição	Outros meios
Rede municipal	11,4%	66,6%	7%	12,9%	2,1%
Rede estadual	28,7%	23,3%	11,3%	31,9%	4,8%

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9: Formas de provimento de cargos na rede estadual (Brasil, 2022)



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10: Formas de provimento de cargos na rede municipal (Brasil, 2022)

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Censo Escolar de 2023, a forma de provimento dos cargos de diretor escolar nos municípios paulistas tem passado por mudanças. A indicação política caiu significativamente, passando de 66,6% em 2022 para 45,8% em 2023. Paralelamente, houve um aumento no número de municípios que adotam processos seletivos e eleições comunitárias para selecionar diretores escolares, incentivados pelas novas regras do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação), que priorizam critérios técnicos e mérito para a escolha dos gestores escolares. Com relação ao provimento de cargos de diretor escolar no estado de São Paulo, este se destaca por ser o único a adotar exclusivamente o concurso público como forma de seleção para diretores escolares em sua rede estadual.

Dessa forma, o estudo dos editais constituiu-se como uma fonte documental relevante para a pesquisa, contribuindo para a análise das relações entre normatização, formação exigida e prática profissional, bem como para o confronto entre os saberes prescritos institucionalmente e aqueles mobilizados pelos diretores em sua atuação cotidiana.

No âmbito da análise documental, visando atender ao quarto objetivo específico da pesquisa, que buscou verificar a consonância entre a concepção pedagógica do município participante e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, procedeu-se a uma análise detalhada desses documentos, considerando seus fundamentos teóricos, diretrizes organizacionais e princípios formativos. Desse modo, o estudo dos PPPs constituiu-se como uma fonte documental fundamental, subsidiando

a interpretação acerca do grau de coerência entre a concepção pedagógica expressa nas diretrizes do município e as propostas efetivamente materializadas na elaboração dos projetos das unidades escolares.

Essa análise trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento do estudo, uma vez que o Projeto Político-Pedagógico constitui um documento orientador e balizador das práticas escolares, ao explicitar concepções, objetivos e diretrizes que norteiam a organização do trabalho pedagógico no contexto das unidades escolares. Segundo Veiga (2008),

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2008, p.13).

3.2. Grupos Focais

Outra etapa fundamental da pesquisa consistiu na realização de grupos focais, realizados ao final do ano de 2023, como instrumento investigativo do objeto deste estudo, com o intuito de compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao tema investigado. Essa técnica possibilitou a construção dos dados a partir da interação e do diálogo coletivo, favorecendo a convergências, divergências e complementaridades nos discursos, contribuindo para a identificação de elementos comuns e singulares relacionados às práticas de gestão e ao acompanhamento dos processos de ensinagem.

Considerando a dinâmica organizacional do município investigado e buscando respostas para o terceiro objetivo específico, fez-se necessário envolver também os profissionais responsáveis pelo acompanhamento técnico e formativo da rede e, portanto, optou-se por realizar a mesma técnica com os integrantes do CAP.

Essa estratégia metodológica possibilitou captar aspectos que dificilmente emergiriam em entrevistas individuais, uma vez que a dinâmica grupal favorece a reflexão coletiva e a problematização das experiências vividas. As questões que nortearam essa discussão foram elaboradas e validadas com base em Manzini (2003), considerando sua contribuição para a construção de roteiros e para a condução de técnicas qualitativas. Nesse sentido, o grupo focal mostrou-se um dispositivo

metodológico pertinente para a produção de dados, ao estimular a interação entre os participantes e a circulação de diferentes perspectivas sobre o objeto investigado.

Embora o grupo focal não se configure como entrevista individual, foram seguidas etapas metodológicas equivalentes no que se refere ao planejamento, à condução e ao registro das informações produzidas. Assim, essa técnica mostrou-se relevante para o aprofundamento da análise qualitativa dos dados, ao permitir a articulação das falas dos participantes com o referencial teórico da pesquisa, contribuindo para a compreensão dos saberes mobilizados no exercício da gestão escolar.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais que coletam informações por meio das interações coletivas.

A pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida por meio de diversos métodos de coleta de dados, dentre os quais o grupo focal se mostrou o mais adequado à especificidade deste estudo, por possibilitar a apreensão de percepções, experiências e significados construídos coletivamente. Conforme afirma Flick (2009, p. 14),

Os métodos para a coleta de dados e informações da pesquisa qualitativa - entrevistas, grupos focais, observações produzem dados que são transformados em textos através de transcrições e gravações. Os métodos de interpretação partem destas práticas discursivas (Flick, 2009, p.14).

A aplicação desse instrumento possibilitou a formulação de questões investigativas mais precisas, bem como a obtenção de informações detalhadas que subsidiaram a compreensão acerca de como os gestores escolares mobilizam seus saberes no acompanhamento pedagógico de estudantes do Ensino Fundamental I, práticas que, potencialmente, repercutem no avanço dos processos de aprendizagem.

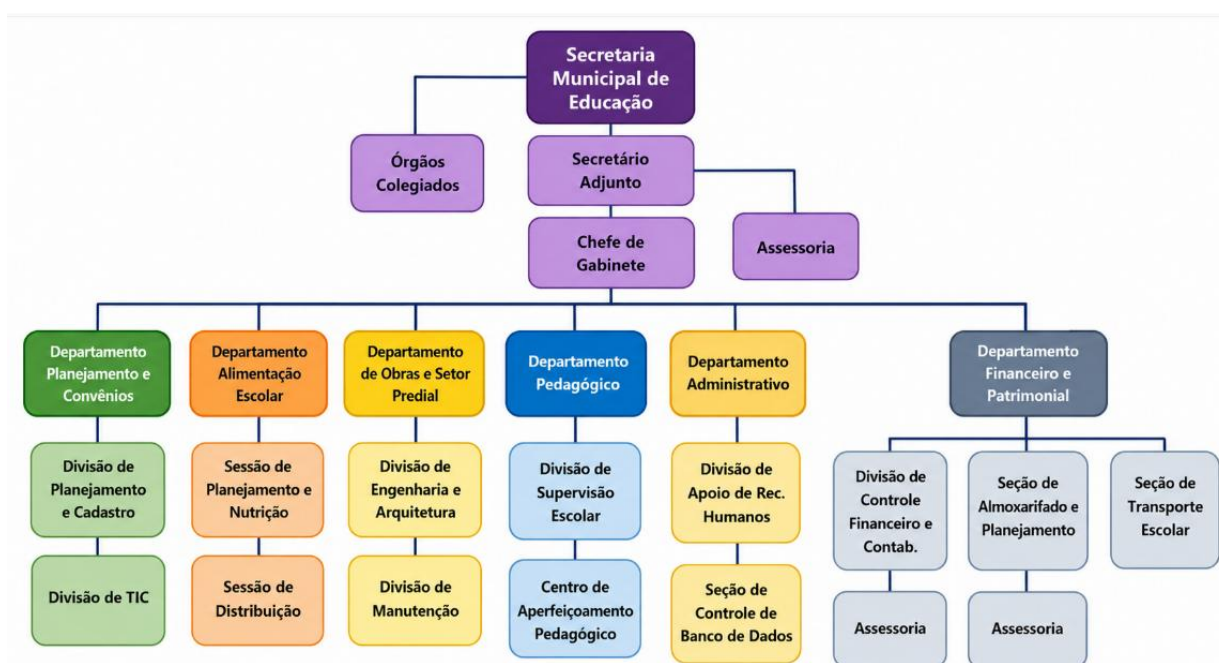
3.3. Universo da Pesquisa

Compreendidas as estratégias de coleta e os atores envolvidos, faz-se necessário situar o campo empírico da pesquisa, detalhando as especificidades do município investigado neste estudo de caso. Cidade localizada no interior do estado de São Paulo, cujo sistema de ensino é regulamentado pela Lei Municipal nº 3.427, de 13

de abril de 2004. A escolha do município participante fundamentou-se na disponibilidade para participação na pesquisa, no número de unidades escolares existentes e na interação profícua com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), fatores que favoreceram a coleta de dados e o desenvolvimento do estudo.

A estrutura organizacional da referida rede de ensino encontra-se delineada conforme demonstra o quadro 12, considerando-se o ano da coleta dos dados, uma vez que pode sofrer alterações em decorrência de necessidades identificadas pelo governo.

Quadro 11: Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Elaborado pela autora

É composta por seis departamentos, dos quais um é o Departamento Pedagógico, que inclui o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), criado pelo Artigo 262 da Lei Orgânica do Município em questão e regulamentado pela Lei Municipal nº 3.706, de 17/11/2006. De acordo com dados fornecidos pela SME, foram contabilizados vinte e sete (27) gestores escolares, dez (10) supervisores e nove (9) coordenadores do CAP que estão aptos a participar do estudo.

No Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico -CAP atuam a supervisão de ensino e as coordenações de área. A supervisão de ensino é dividida em dez (10) regiões tendo suas atribuições previstas no art. 144 da Lei Complementar Nº 155, de

08/12/2021, documento que dispõe sobre a estrutura organizacional da prefeitura municipal do município. A coordenação de área é realizada por nove (9) profissionais cujas competências e atribuições estão previstas na lei que regulamenta o Centro. O nosso objeto de estudo está relacionado aos saberes dos diretores escolares, especificamente aqueles que atuam na primeira etapa do ensino fundamental. Sendo assim, definiu-se como critérios de inclusão: ser licenciado, ser diretor de uma escola pública do município em questão e ser gestor escolar efetivo (concursado) da primeira etapa do ensino fundamental. Como critérios de exclusão, não foram considerados como sujeitos da pesquisa: técnicos de secretaria, vice-diretores, professores coordenadores e docentes. Embora não tenha sido definido como objeto central deste estudo, o CAP foi considerado na pesquisa em razão de sua relevância na orientação e no suporte às práticas desenvolvidas pelos gestores escolares, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico e à gestão educacional.

Essa rede de ensino conta com 59 escolas que atendem 39.000 estudantes da educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA. Destas, 33 são escolas de Educação Infantil, 18 escolas que ofertam a 1ª etapa do Ensino Fundamental, 01 escola que atende estudantes da 1ª etapa e 2ª etapa do Ensino Fundamental I e II, 07 escolas que compartilham de dois níveis: fundamental e infantil. Das escolas existentes na rede, vinte e seis (26) dispõem de sala de recurso, atendendo 320 alunos com laudos e 80 crianças na estimulação e na detecção da deficiência. Além disso, a rede oferece polo de atendimento para crianças surdas na modalidade de educação infantil e na modalidade do ensino fundamental I.

Cabe registrar que, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora não seja objeto deste estudo, algumas escolas que ofertam ensino fundamental, também disponibilizam vagas para a EJA.

Quadro 12: Unidades escolares do município pesquisado e níveis atendidos

Município: 39.000 estudantes matriculados				
Educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª etapa)	Ensino Fundamental (1ª etapa)	Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª etapa) e Ensino Fundamental (2ª etapa)	Ensino Fundamental (1ª etapa) e Ensino Fundamental (2ª etapa)
33	07	18	0	01

Fonte: Elaborado pela autora

Para cada nível de ensino, o município pesquisado disponibiliza diretrizes balizadas por normatizações legais como Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), Diretrizes Curriculares Nacionais -DCNs (2010) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

A seleção dos gestores que atendiam aos interesses da pesquisa foi realizada pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação (SME). A partir dessa indicação, consultamos a disponibilidade desses diretores para participar da investigação.

Dos vinte e sete (27) diretores que correspondiam aos critérios da pesquisa, obteve-se a confirmação de participação de catorze (14) diretores, além dos seis (6) supervisores e coordenadores. Alguns dos diretores contactados não retornaram o e-mail, outros alegaram vários motivos como: licença saúde, gozo de férias etc.

De posse dessa confirmação, foi encaminhado, via e-mail , a todos estes sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o retorno destes termos assinados, delimitamos nossa amostra com critérios que atenderam a singularidade da pesquisa e a representatividade do estudo de caso em questão.

Considerando as diretrizes para a realização de grupos focais, foram realizados dois encontros com duração média de 50 minutos para cada grupo.

Os encontros foram realizados em meados do mês de novembro de 2023 considerando a proximidade do encerramento do ano letivo com a possibilidade de remoção entre escolas daqueles que aceitaram participar da pesquisa. No nosso entendimento, caso um dos participantes tivessem sua solicitação para remoção atendida isso prejudicaria o conhecimento do local de atuação.

Foram realizados dois encontros com cada um dos grupos de diretores e dois encontros com o grupo de supervisores/coordenadores do CAP, todos conduzidos nas dependências da Secretaria Municipal de Educação. No primeiro grupo de diretores, participaram cinco gestores no primeiro encontro e cinco no segundo; no segundo grupo, seis gestores estiveram presentes em cada um dos encontros. Quanto ao grupo de supervisores/coordenadores do CAP, participaram seis profissionais no primeiro encontro e quatro no segundo. Todos os encontros foram orientados por um roteiro semiestruturado, contendo questões balizadoras de caráter abrangente, que possibilitaram a exploração das percepções, experiências e práticas dos participantes em relação à gestão escolar e ao acompanhamento pedagógico.

Segundo Gatti (2005), o roteiro (apêndice) preparado para nortear as discussões desenvolvidas no grupo focal é essencial para a condução do debate, sobretudo, no alcance dos objetivos da pesquisa. Nesta obra, a pesquisadora afirma que:

O roteiro é um instrumento indispensável para o desenvolvimento do grupo focal, pois organiza as questões a serem discutidas, define a sequência das temáticas e permite que o moderador mantenha o foco sem perder a flexibilidade necessária para explorar aspectos emergentes (Gatti, 2005, p.34).

Assim, as colocações preliminares foram: "O que os diretores escolares conseguem acompanhar do processo de ensinar e de aprender?", "Qual a parcela do processo de ensinar e aprender fica sob a responsabilidade do diretor escolar?", "Quais são os seus saberes, no que tange ao processo de ensinar e aprender?".

Os diálogos estabelecidos nos grupos focais foram gravados em áudio e vídeo e posteriormente transcritos para análise de conteúdo, por meio de categorização e discussão com a literatura. Para garantir o anonimato dos participantes deste estudo, optou-se pela utilização de números para cada um deles.

Creswell (2013), referência em métodos de pesquisa, afirma que a interpretação de dados é crucial em pesquisas qualitativas e salienta que a interpretação extrapola a singeleza de descrever dados. Para ele, é necessário que haja uma análise reflexiva a fim de atribuir significados aos dados obtidos, relacionando-os ao contexto mais amplo, às teorias existentes ou aos objetivos da investigação.

Interpretar dados qualitativos significa dar sentido aos dados, determinar o que é significativo e organizar o material de uma maneira que forneça uma narrativa coerente que responda às perguntas de pesquisa. Isso envolve recuar e formar significados mais amplos sobre o que está sendo dito no contexto mais amplo das questões de pesquisa e da literatura. Também implica ser reflexivo como pesquisador, considerando como o próprio histórico e perspectiva podem influenciar a interpretação (Creswell, 2013, p. 182).

Dois elementos-chave se destacam nessa citação: a relação dos dados com o contexto da pesquisa e a importância da reflexão sobre esses, questões frequentemente pontuadas pelo autor quando em análise qualitativa.

Na mesma direção, Guerra (2006), uma socióloga portuguesa conhecida por sua contribuição ao campo da investigação qualitativa e participativa, com base nas propostas de Poirier e Valladon (1983) apresenta um processo simplificado de análise de conteúdo.

Segundo a autora, a análise é significativa quando “pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2006, p.69) e conclui afirmando que estão previstas duas fases no processo de análise: a descritiva que relata os dados coletados e a interpretativa que decorre das interrogações do objeto de estudo em consonância com o aporte teórico estabelecido.

Guerra (2006) propõe um conjunto de etapas que guiam a transformação de dados brutos em interpretações significativas: a primeira se refere à organização dos dados coletados. Nesta etapa está prevista a transcrição das gravações, leitura global para reconhecimento do conteúdo, uma segunda leitura sublinhando e anotando pontos relevantes e para concluir essa primeira etapa a autora sugere a criação de sinopses. Para ela,

As sinopses constituem um instrumento indispensável para sistematizar os dados recolhidos, permitindo ao pesquisador captar a essência do material, identificar padrões e organizar a análise de forma coerente com os objetivos da investigação (Guerra, 2006, p. 48).

O percurso metodológico adotado, incluindo coleta, transcrição, codificação, organização em sinopses, categorização em constelações e validação dos dados, garantiu a rigorosidade da pesquisa. Para facilitar a visualização e o entendimento das etapas do percurso metodológico desta pesquisa a partir da coleta de dados, apresenta-se o organograma a seguir, que sintetiza o fluxo das ações desenvolvidas.

Figura 3: Percurso metodológico a partir da coleta de dados nos grupos focais



Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, o percurso metodológico desta pesquisa, estruturado a partir da análise documental, da realização de grupos focais, da codificação e categorização dos dados, proporcionou um conjunto sistematizado de procedimentos capazes de subsidiar a compreensão dos saberes mobilizados pelos diretores escolares no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

As etapas foram planejadas e executadas, garantindo a fidedignidade e a consistência das informações coletadas. Com a conclusão dessa etapa, a pesquisa avança para a análise dos dados, em que os elementos obtidos são interpretados à luz do referencial teórico, permitindo identificar padrões, relações e significados que fundamentam as conclusões sobre a prática da gestão escolar na perspectiva do acompanhamento do processo de ensinar e aprender dos estudantes.

No percurso metodológico deste estudo, após a conclusão da etapa de transcrição das gravações, realizou-se uma primeira leitura do material de forma linear e global, com o objetivo de revisitar os diálogos produzidos. Em seguida, procedeu-se a uma segunda leitura mais analítica, na qual foram elaborados apontamentos considerados relevantes para a compreensão dos discursos, registrados ao lado de cada enunciado. Posteriormente, efetuou-se uma nova leitura global, articulada à leitura dos apontamentos, visando aprofundar a compreensão do conteúdo e identificar os sentidos recorrentes presentes nas falas dos participantes.

Com base nessas leituras, foram elaboradas sínteses das falas dos entrevistados, de modo a evidenciar a mensagem essencial presente nos discursos. Essas sínteses foram organizadas em planilhas, denominadas sinopses, procedimento metodológico adotado conforme a proposta de Guerra (2006, p. 73), que contribui para a sistematização, comparação e análise interpretativa dos dados produzidos:

[...] com base na leitura anterior, constroem-se as sinopses das entrevistas numa grelha vertical cuja primeira coluna apresenta as grandes temáticas do guião de entrevista, acrescentadas com os novos elementos introduzidos; as sinopses são sínteses do discurso que contém a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, até na linguagem, ao que disseram os entrevistados; trata-se de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado.

As sinopses constituíram um procedimento metodológico de sistematização e redução analítica dos dados qualitativos, no qual as falas dos participantes foram reorganizadas em sínteses preservando o sentido central do discurso. Conforme proposta de Guerra (2006), as sinopses permitiram condensar informações relevantes, facilitar a comparação entre depoimentos e apoiar a identificação de regularidades, convergências e divergências.

A segunda etapa sugerida por Guerra (2006) diz respeito a análise descritiva que tem por objetivo identificar aspectos relatados, organizar as informações e apresentar os dados antes de iniciar interpretações subjetivas e por vezes prematuras. Para ela, uma das etapas fundamentais na intenção de interpretar os dados. Esse processo contempla a descrição e organização das informações coletadas por meio de codificação, categorização e validação dos dados por meio de uma análise interpretativa.

A diferença nem sempre é claramente percebida, embora seja simples: a lógica da investigação não é gerada a priori pelos quadros de análise do investigador, que espera conseguir encontrar essa lógica através da análise do material empírico que vai recolhendo. A intenção dos investigadores não é comprovar hipóteses definidas a priori e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência. A consequência imediata é que o trabalho de construção do objeto, da análise das hipóteses, é contínuo desde o início até o final da pesquisa (Guerra, 2006, p. 22).

A partir da organização das narrativas em sinopses, dispostas em planilhas com a descrição de cada uma delas, procedeu-se à etapa de codificação, conforme sugere Guerra (2006, p. 67). Para a autora, “a codificação é o processo de transformar dados brutos em

categorias significativas que permitam interpretações mais amplas e sistemáticas, respeitando a complexidade e a profundidade do material coletado”. Esse procedimento possibilitou a organização e a análise dos dados de forma estruturada, favorecendo a construção de categorias analíticas coerentes com os objetivos da pesquisa.

A etapa de codificação constituiu um momento de organização do material empírico, possibilitando a identificação de unidades de sentido presentes nas narrativas. A partir desses códigos, procedeu-se ao processo de categorização, no qual os códigos foram agrupados por aproximação temática, possibilitando interpretar os dados à luz do referencial teórico, respeitando a complexidade da investigação.

Essa etapa revelou-se trabalhosa, em razão da quantidade significativa de sinopses consideradas relevantes. No entanto, ao cumprir o objetivo de reduzir e organizar as informações em códigos que facilitam a interpretação dos dados, buscou-se garantir que nenhum elemento significativo fosse desconsiderado. Ao final desse processo, as sinopses foram agrupadas em quarenta e um códigos, os quais serviram de base para as etapas subsequentes de categorização e análise, assegurando coerência e rigor metodológico na interpretação dos dados.

De posse destes códigos passou-se para a etapa de categorização. Para Guerra (2006):

As categorias de análise constituem instrumentos conceituais que permitem organizar e estruturar a informação recolhida, transformando os dados em conhecimento significativo e interpretável à luz dos objetivos da investigação (Guerra, 2006, p. 80).

A categorização é uma etapa entendida como um processo de redução de dados, o que geralmente não é alcançado com pouco esforço considerando que o objetivo essencial é o de extrair significados dos dados coletados.

Guerra (2006) reforça que as principais categorias de análise podem ser descritas como: Categorias de Descrição, Categorias de Classificação, Categorias de Interpretação, Categorias Teóricas ou Analíticas e Categorias Emergentes.

Para esta pesquisa, optamos pela categoria de interpretação, que visa analisar criticamente os dados coletados para além da descrição e classificação, conectando-os a teorias, contextos e objetivos da pesquisa, definidos nas questões iniciais. Além disso, avançam na análise ao relacionar os dados aos sentidos atribuídos pelos sujeitos e aos objetivos da pesquisa.

Ao nomear categorias, Andrade (1996) chamou-as de constelação. Para ele, este conceito descreve a identificação de temáticas relevantes pertencentes à reunião de dados empíricos. Dessa forma, as análises conduzidas permitiram organizar os dados em constelações de categorias, entendidas como conjuntos de significados inter-relacionados que se complementam, possibilitando uma compreensão mais ampla e integrada dos dados.

Considerando Charlot como principal referencial teórico deste estudo, também utilizaremos o conceito de constelação, assim como também nos apropriamos do conceito utilizado pelo mesmo autor ao descrever códigos como “zonas de aglomeração de propósitos” (Andrade, 1996 apud Charlot, 2000, p. 86). Para ele, a categorização por meio de constelações é a maneira de identificar temas relevantes que nos ajudam a compreender significados e sentidos que os participantes atribuem considerando as relações existentes com as figuras do aprender.

Ribeiro (2023) reforça este conceito de constelação quando diz que:

As constelações são construções teóricas que abrangem coerências constatadas entre os dados empíricos, e que podem ser apresentadas sob a forma de tipos ideais. Esses tipos ideais, por sua vez, não devem ser considerados como uma categoria, pois sua construção dá-se a partir de um conjunto de elementos que são postos em relação. A identificação de elementos que assegurem as relações de sentidos e significados, a partir do agrupamento de elementos em constelações (Ribeiro, 2023, p. 323).

Assegurando as relações de sentidos a partir das zonas de aglomeração de propósitos definiu-se três constelações de análise: 1) Dimensão Epistêmica: da posse, do domínio e do constituir-se; 2) Dimensão Social: do ser social - meu lugar de fala; e 3) Dimensão identitária: do ser que sou, a identidade do sujeito.

Cada uma dessas constelações foi associada às três dimensões da Relação com o Saber: epistêmica, social e identitária. A primeira constelação, intitulada “Da posse, do domínio e do constituir-se”, foi vinculada à Dimensão Epistêmica, que, segundo Charlot (2000, p. 67), se desdobra em três figuras do aprender: objetivação (saber-objeto), imbricação (saber-prático) e distanciamento (saber-relacional). A segunda constelação foi relacionada à Dimensão Social da Relação com o Saber, enquanto a terceira se conectou à Dimensão Identitária, conceitos estes amplamente discutidos na seção teórica. Essa articulação permitiu compreender as categorias como um conjunto integrado de significados, refletindo tanto a prática escolar quanto os saberes mobilizados pelos sujeitos na construção do conhecimento.

Concluídas essas etapas, passou-se à validação dos dados, que, segundo Guerra (2006), constitui uma fase essencial no processo de pesquisa, responsável por assegurar a fidedignidade e a confiabilidade das informações coletadas. Trata-se de um procedimento que visa confirmar a precisão do material empírico e verificar se os dados obtidos estão alinhados aos objetivos da investigação, garantindo que as interpretações construídas reflitam, de maneira consistente, a realidade estudada.

A validade dos dados é alcançada por meio de processos rigorosos de verificação, cruzamento de fontes e crítica sistemática, de modo a assegurar que a informação analisada corresponda efetivamente aos fenômenos investigados”. (Guerra, 2006, p. 95)

Sem essa validação, os resultados podem apresentar inconsistências, comprometendo a confiabilidade e a qualidade científica do trabalho. Após a realização de todas as etapas metodológicas propostas por Guerra (2006), avançou-se para a apresentação dos dados coletados e a posterior análise dos resultados, articulando-os às constelações de categorias previamente definidas.

SEÇÃO IV

O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: PRODUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

“Os dados qualitativos não existem por si mesmos; eles adquirem sentido apenas quando interpretados dentro de contextos sociais e culturais, permitindo compreender como os sujeitos constroem significados e atribuem sentido às suas ações”

(Flick, 2009, p. 18).

Nesta seção, apresentam-se os dados obtidos durante a investigação, dispostos de forma a evidenciar sua organização e sistematização. A apresentação dos dados em seção própria, anterior à etapa de análise, constitui um procedimento metodológico que contribui para a transparência e a organização da pesquisa ao explicitar, de forma sistematizada, as informações produzidas no campo empírico.

A apresentação prévia dos dados permite evidenciar os critérios de organização adotados, bem como a amplitude e a diversidade das informações obtidas ao longo da investigação. Esse procedimento contribui para tornar explícitas as bases empíricas que sustentam as interpretações posteriores, evitando sobreposições entre descrição e análise.

Segundo Flick (2009), a organização e a apresentação sistemática dos dados constituem etapas fundamentais no processo de pesquisa qualitativa, pois permitem tornar explícito o material empírico que sustenta as interpretações do pesquisador. Para o autor, a transparência na exposição dos dados contribui para a qualidade e a credibilidade do estudo, uma vez que possibilita ao leitor acompanhar o percurso investigativo e compreender como as conclusões foram construídas a partir do material coletado.

A análise dos dados permitiu uma compreensão mais ampla dos fenômenos investigados, sendo organizada em três subseções: o plano prescritivo, que se refere às normas, diretrizes e objetivos que orientam determinada prática, representado neste estudo pela análise dos editais de seleção de diretores escolares; o plano institucional, relacionado às estruturas organizacionais, aos recursos e aos processos que condicionam sua implementação, analisado por meio dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas; e o plano experiencial, que contempla as vivências, percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos, apreendidas por meio dos grupos focais. A articulação desses três planos possibilitou não apenas identificar aproximações e distanciamentos entre o que é previsto e o que ocorre na prática, mas também

compreender os fatores institucionais e as experiências dos participantes que influenciam os resultados observados, contribuindo para uma análise mais abrangente e contextualizada da realidade estudada.

4.1. Plano normativo

O plano normativo ou prescritivo compreende o conjunto de normas, diretrizes e critérios que orientam formalmente determinada prática social e educacional. Nesta pesquisa, esse plano foi analisado a partir dos editais de seleção de diretores escolares, entendidos como documentos que expressam os saberes, competências e atributos considerados legítimos para o exercício da função diretiva. À luz da perspectiva da relação com o saber, esses documentos não apenas estabelecem requisitos técnicos e procedimentais, mas também revelam concepções sobre quais conhecimentos devem ser mobilizados pelos sujeitos para acessar e desempenhar cargos de gestão.

Assim, a análise dos editais permitiu compreender os sentidos atribuídos ao saber no âmbito das políticas de seleção de diretores escolares, bem como as expectativas institucionais relacionadas à formação e à atuação desses profissionais. A partir dessas considerações, procedeu-se à apresentação dos dados coletados nos editais dos concursos públicos para o cargo de diretor escolar. As informações disponibilizadas no portal do município evidenciam a realização de apenas dois certames, um em 2016 e outro em 2022, sendo este último ainda vigente.

O Quadro 13 sistematiza os elementos considerados mais relevantes para esta investigação, especialmente aqueles relacionados aos requisitos exigidos para o exercício da função, às atribuições gerais e às atribuições específicas do cargo. Tais aspectos foram selecionados por constituírem importantes referências para a compreensão dos saberes, competências e responsabilidades formalmente atribuídos aos diretores escolares, sendo posteriormente aprofundados na seção de análise dos dados.

A organização dessas informações permitiu uma visualização comparativa dos critérios estabelecidos em cada certame, contribuindo para a compreensão do contexto normativo e institucional que orienta o acesso ao cargo e o exercício da gestão escolar pelos diretores investigados.

Quadro 13: Dados dos editais para seleção de diretores escolares nos anos de 2016 e 2022

	Edital 2016	Edital 2022
Requisitos exigidos	Formação em curso superior de licenciatura plena em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação “ <i>stricto sensu</i> ” na área de Educação ou com Latu Sensu em Educação de no mínimo 800 horas, nos termos da Deliberação CEE (Conselho Estadual de Educação) nº 26/02 e Deliberação CEE nº 53/05 e experiência mínima de 5 (cinco) anos na docência e/ou combinadas às funções de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica.	Formação em curso superior de licenciatura plena com habilitação específica em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação “ <i>strictu sensu</i> ” na área de Educação. Experiência mínima de 5 (cinco) anos na docência e/ou combinadas às funções de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica.
Atribuições Gerais	Responsabiliza-se por atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional, bem como da direção administrativa da Unidade Educacional.	Responsabiliza-se por atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional, bem como da direção administrativa da Unidade Educacional.

Atribuições Específicas	a) Dirigir a Unidade Educacional de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico administrativa e dos docentes que atuam na Unidade; b) coordenar e integrar a equipe técnica administrativa e docente da Unidade, para elaboração do plano escolar; c) supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola; d) promover condições para integração Escola-Comunidade; e) coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade, tendo em vista especialmente: 1. as atribuições de seu pessoal; 2. elaboração das folhas de frequência; 3. o fluxo de documentos da vida escolar; 4. o fluxo de documentos da vida funcional; 5. a organização e o funcionamento da Secretaria da Unidade; 6. o fornecimento de dados indicadores para análise e planejamento global; 7. o horário de atividades e funcionamento de sua Unidade Educacional; f) zelar pelo fiel cumprimento do horário escolar, de modo a impedir atraso ou interrupção das atividades docentes e administrativas;	a) Dirigir a Unidade Educacional de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico administrativa e dos docentes que atuam na Unidade; b) Coordenar e integrar a equipe técnica administrativa e docente da Unidade, para elaboração do plano escolar; c) Supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola; d) Promover condições para integração Escola-Comunidade; e) Coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade, tendo em vista especialmente: 1. As atribuições de seu pessoal; 2. Elaboração das folhas de frequência; 3. O fluxo de documentos da vida escolar; 4. O fluxo de documentos da vida funcional; 5. Organização e o funcionamento da Secretaria da Unidade; 6. O fornecimento de dados indicadores para análise e planejamento global; 7. O horário de atividades e funcionamento de sua Unidade Educacional; f) Zelar pelo fiel cumprimento do horário escolar, de modo a impedir atraso ou interrupção das atividades docentes e administrativas;
-------------------------	---	---

	g) preparar de conformidade com a orientação superior o orçamento e programa anual da escola; h) cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores; i) propor à Secretaria Municipal de Educação a criação e supressão de classes, em face da demanda escolar; j) cuidar para que o prédio e suas instalações sejam mantidos em boas condições de segurança e higiene bem como propor reformas, ampliações e provimento de material necessário ao seu funcionamento; k) cuidar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na Unidade. l) coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pela Secretaria Municipal da Educação; m) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal da Educação; n) aplicar advertências e suspensões ao pessoal lotado em sua Unidade, encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ou inquérito ao Secretário Municipal da Educação	g) Preparar de conformidade com a orientação superior o orçamento e programa anual da escola; h) Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores; i) Propor à Secretaria Municipal de Educação a criação e supressão de classes, em face da demanda escolar; j) Cuidar para que o prédio e suas instalações sejam mantidos em boas condições de segurança e higiene bem como propor reformas, ampliações e provimento de material necessário ao seu funcionamento; k) Cuidar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na Unidade; l) Coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pela Secretaria Municipal da Educação; m) Exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal da Educação; n) Aplicar advertências e suspensões ao pessoal lotado em sua Unidade, encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ou inquérito ao Secretário Municipal da Educação.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos editais evidenciou que o acesso à função de diretor escolar está fundamentado em um conjunto de requisitos, atribuições e competências que expressam determinadas concepções de gestão e de profissionalização da função diretiva. Os documentos analisados revelam não apenas os critérios formais para o ingresso no cargo, mas também os saberes considerados legítimos e necessários para o exercício da gestão escolar, conferindo visibilidade às expectativas institucionais acerca da atuação desses profissionais. Sob a perspectiva da relação com o saber, observa-se que os editais constituem dispositivos normativos que selecionam e valorizam determinados conhecimentos, práticas e experiências, orientando a construção do perfil esperado para os diretores. Entretanto, os sentidos atribuídos a esses saberes e sua materialização no cotidiano da gestão escolar não podem ser plenamente compreendidos apenas a partir dos documentos oficiais. Nesse sentido, torna-se necessário avançar para a análise do plano institucional, a fim de examinar como essas orientações normativas se expressam nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e nas dinâmicas organizacionais que estruturam a prática da gestão escolar.

4.2. Plano Institucional

O plano institucional refere-se ao conjunto de estruturas, normas organizacionais, processos e práticas que mediam a implementação das políticas educacionais no contexto escolar. Enquanto o plano normativo evidencia os saberes, competências e atribuições formalmente prescritos para o exercício da função diretiva, o plano institucional permite compreender como essas orientações são incorporadas, reinterpretadas e operacionalizadas no âmbito das instituições.

Nesta pesquisa, esse plano foi analisado a partir dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas investigadas, por serem documentos que expressam a identidade institucional, os princípios orientadores da ação educativa e as concepções de gestão que sustentam a organização do trabalho escolar. À luz da perspectiva da relação com o saber, os PPPs constituem importantes fontes para compreender os conhecimentos, valores e finalidades que orientam a atuação dos diretores, bem como os sentidos produzidos coletivamente acerca da gestão escolar. Dessa forma, a análise desses documentos possibilita identificar como as prescrições normativas se articulam às dinâmicas institucionais e às práticas que configuram o cotidiano das escolas investigadas.

Considerando que o Projeto Político-Pedagógico constitui o principal documento orientador da ação educativa e da organização do trabalho escolar, sua análise permite

compreender como os princípios, valores e concepções pedagógicas assumidos pela rede municipal são apropriados e expressos no contexto de cada instituição. Além disso, os PPPs revelam os saberes institucionalizados que orientam as práticas de gestão, ensino e participação da comunidade escolar, constituindo um importante elemento de mediação entre as diretrizes formuladas em âmbito municipal e sua concretização no cotidiano das escolas. Nessa perspectiva, a análise desses documentos possibilita identificar aproximações e distanciamentos entre a concepção pedagógica do município e aquela explicitada pelas unidades escolares investigadas.

Com o objetivo de responder ao quarto objetivo específico desta tese, que propõe analisar se a concepção pedagógica do município participante está em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, realizou-se uma análise detalhada dos PPPs disponíveis. Para essa etapa, foram acessados apenas quatro documentos, uma vez que os demais estavam em processo de atualização. Apesar do número limitado, a análise considerou cuidadosamente as informações contidas nesses documentos, que serão apresentadas a seguir. Para preservar a identidade das escolas, elas serão referidas como PPP1, PPP2, PPP3 e PPP4.

O PPP 1 é referente a uma escola reconhecida como Grupo Escolar desde 1911. Foi atualizado em 2016 e escrito ao longo de 86 páginas e não há sumário nas páginas iniciais. Consta de uma breve introdução escrita com base em princípios democráticos. Há relatos de que o Conselho Escolar foi o grande mobilizador do processo de construção deste documento que realizou encontros com todos os segmentos que compõem a equipe escolar.

Na introdução do PPP1 a gestora inicia a escuta dos responsáveis pelos estudantes, docentes, servidores e também os estudantes, baseando-se em duas questões norteadoras: que tipo de educação se almeja para a escola e que tipo de escola se deseja e como ela seria.

Referente à primeira questão, os responsáveis disseram que almejam uma educação de qualidade, permeada por valores que os alunos devem levar para vida. Referente ao segundo questionamento, as famílias responderam que desejam uma escola que favoreça um ambiente agradável de convívio entre os pares, bem como disponibilidade de materiais necessários, estrutura adequada, área verde e respeito mútuo.

As mesmas questões foram respondidas pelos docentes que destacam-se por visões que se diferem. Uma com visão progressista na qual a escola deve fornecer uma educação integral que prepare para a autonomia e exercício da democracia/cidadania e outra com visão mecanicista, na qual a escola deve apenas transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Com relação à segunda questão, relataram sobre a urgência de uma educação

verdadeiramente democrática, na qual todos os atores envolvidos: Estado, docentes, alunos e comunidade, se apresentem como corresponsáveis pelos resultados obtidos. Uma escola que proporcione educação integral, para que o educando seja capaz de atuar de forma crítica e autônoma na sociedade em que vive.

Para os funcionários a escola necessita de profissionais mais capacitados para atender à demanda dos alunos e a necessidade de que haja um trabalho coletivo em prol da educação como um todo.

Quanto à participação dos estudantes, a maioria respondeu de forma evasiva, utilizando-se apenas de termos como “melhor”, “com mais qualidade”, “diferente” etc. Ressaltaram a necessidade de melhor preparo dos docentes, maior comprometimento dos alunos e a adoção de regras escolares mais rigorosas.

No que se refere aos fatores pedagógicos, o documento relata que os docentes buscam ampliar o conhecimento dos alunos em diferentes áreas, incentivando o desenvolvimento da autonomia, da capacidade intelectual, da identidade e das habilidades sociais necessárias para a convivência em sociedade. Ainda nesse âmbito, observa-se que os conteúdos são sistematizados e que as ações pedagógicas são planejadas coletivamente no início do ano letivo, a partir de avaliações diagnósticas aplicadas aos alunos. Os conteúdos são detalhadamente estruturados e desenvolvidos de modo a atender às especificidades de cada faixa etária, respeitando o ritmo de aprendizagem e as necessidades individuais dos estudantes.

O documento analisado também dedica uma seção específica ao papel do coordenador pedagógico, descrevendo os objetivos de sua atuação e propondo ações direcionadas a esse profissional, evidenciando a importância da articulação pedagógica e do acompanhamento das práticas educativas no contexto escolar.

É bem significativo o detalhamento da caracterização de cada faixa etária, incluindo a EJA e Educação Especial Inclusiva (EEI) onde constam inclusive o nível de aprendizagem dos estudantes.

Nos aspectos filosóficos há um consenso de que o ensino, antes centrado no professor, deve focar-se no aluno e em sua ação sobre os objetos de conhecimento. Afirma que a escola tem por obrigação refletir as transformações sociais pelas quais o país tem passado, uma vez que os valores, condições sociais, políticas e econômicas não são mais as mesmas do passado. Outras definições dos aspectos filosóficos aparecem detalhados ao longo do texto.

A escola é localizada na região central desde 1911 e conta com mais de 600 estudantes matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno. Atende alunos do Ensino Fundamental I, EJA e Educação Especial Inclusiva. Estes últimos atendidos em um anexo denominado Instituto Allan Kardec (IAK)

Referente aos fatores econômicos, foi encaminhado um questionário aos alunos da EJA e também aos pais dos estudantes menores. Com base nos questionamentos feitos quanto à renda familiar, o público está inserido na “Classe D”, segundo critérios adotados pelo IBGE, com uma renda média de 02 a 03 salários-mínimos por família.

Finalizando o documento aparecem as metas e desafios e os dispositivos legais utilizados para a elaboração do PPP.

O PPP2 é referente a uma escola inaugurada em 2004, localizada em um distrito do município pesquisado. Inicialmente ofertava apenas aulas no nível de Educação Infantil, atendendo alunos do Maternal (período parcial e integral), Pré I, II e III. No mesmo ano de sua inauguração, a pedido da comunidade, foi autorizado o funcionamento também do Ensino Fundamental. Tem um regimento próprio elaborado pela escola em parceria com o Conselho Escolar e homologado pela SME.

A escola tem uma área construída de aproximadamente, 720 m², em um terreno de 1.208 m², próximo a uma área de preservação ambiental. Possui Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres e trabalha com diversos projetos, podendo se destacar: Projeto “Eu: Leitor do Mundo” e Projeto “Eu: Cidadão do Mundo”.

O PPP foi atualizado em 2015 e escrito em 164 páginas com um índice que facilita a localização das informações. Inicia com a introdução, identificação da escola, fatores sociais onde consta a caracterização da comunidade, fatores filosóficos, os planos de curso, planos de trabalhos dos diferentes núcleos, métodos avaliativos, composição da Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar (CE).

O trabalho de atualização do PPP2 se deu a partir de uma dinâmica onde construíram uma “árvore dos problemas” e outra denominada “árvore das soluções”, onde alunos das diferentes turmas estiveram presentes e participaram ativamente das discussões. Ao longo do documento não aparecem os problemas elencados e nem as soluções previstas. As questões norteadoras da dinâmica foram: “O que é preciso fazer para chegar onde queremos?” “O que pode e deve mudar?”, “Quais as prioridades que nos permitirão alcançar os valores por nós estabelecidos?”

Sobre a avaliação, prevê que sejam contínuas, cumulativas, diagnósticas e sistemáticas. Para análise do desempenho estão previstos pareceres descritivos trimestrais, registros reflexivos sobre a prática pedagógica e portfólio com atividade dos estudantes.

O público-alvo da Educação Especial é atendido no ensino regular bem como no contraturno por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais.

Com relação aos fatores políticos, está relatado no PPP2 que o cargo do gestor escolar se dá por meio de concurso público. Entretanto, a escolha do cargo de vice-diretor é realizada de acordo com as normas previstas no Estatuto da Educação Municipal, ou seja, são cargos comissionados que seguem alguns critérios de seleção.

Com o intuito de fortalecer a Gestão Democrática, prerrogativa das escolas e princípios previstos nas principais legislações, há o CE e a APM.

Há um detalhamento expressivo dos dados advindos das avaliações externas: Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que integram o SAEB¹⁰ com pouca reflexão a respeito dos números obtidos.

A fim de descrever os fatores econômicos, há registros de que a escola disponibilizou um questionário, mas este não está disponível nos anexos do documento. Do quantitativo de questionários que retornaram há o registro de que 31% recebem até dois salários-mínimos; 28% mais de três salários-mínimos e 21% recebem três salários-mínimos. A grande maioria dos pais atuam nas indústrias locais e as mães cuidam do lar.

Os fatores filosóficos estão descritos no documento e os fatores pedagógicos são pouco detalhados havendo apenas a apresentação dos fundamentos baseados nas leis.

No final do documento são apresentadas quatro demandas: manutenção e conservação do prédio escolar, adequação e ampliação da infraestrutura escolar, participação da comunidade no cotidiano escolar e atenção diferenciada aos alunos públicos-alvo da Educação Especial. Para cada um destes quatro itens foi elaborada uma tabela onde constam objetivos, metas, ações, recursos, responsáveis e avaliação.

No panorama geral deste PPP fica evidente a preocupação com a estrutura física do prédio que é detalhada desde a introdução até o plano de ação para as demandas.

¹⁰ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica-O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acessado em 13 de mar de 2025.

O terceiro PPP, diz respeito a uma escola inaugurada em 2005, atendendo estudantes da 1ª etapa do Ensino Fundamental e EJA. Localizada na periferia da cidade possui 22 classes de Ensino Fundamental I, sendo 11 classes no período da manhã e 11 classes no período da tarde, além da EJA – Ensino de Jovens e Adultos –, com 1 classe de EJA I 1ª à 4ª série e 2 classes de EJA II 5ª à 8ª série, além de 1 Classe de Sala de Recursos. Possui o Projeto Escola Intervias, desde 2007, tendo participado dos concursos: Concursos de Frase (Premiada em todos os anos) e Concursos de Desenhos (Premiada em 2010, com o EJA e 2011 com o Ensino Fundamental).

O PPP foi atualizado em 2018 e inicia com um detalhado sumário. Escrito em 102 páginas, o PPP3 traz no seu início a identificação atual da escola seguido de um histórico da instituição desde sua fundação até o ano de atualização do documento.

Para a realização da caracterização da comunidade foram respondidos 378 questionários dos 550 que foram entregues.

Uma questão posta no início da compilação dos dados advindos dos questionários foi referente a localização da moradia dos estudantes que fica distante da escola obrigando os estudantes a virem por meio de transporte escolar. Essa realidade, segundo consta no PPP, distancia as famílias da escola, pois os pais não estão com seus filhos nos horários da entrada e saída da escola.

Com relação aos fatores econômicos, a média salarial transita entre 1 e 2 salários-mínimos. Noventa e seis famílias recebem entre 3 e 4 salários-mínimos e as demais recebem mais de 5 salários e outras menos de 1 salário-mínimo.

Em se tratando de fatores culturais, o questionário prevê questões que traçam este perfil, mas para este estudo são irrelevantes.

Com relação a fatores pedagógicos, o PPP3 traz gráficos que fazem referência a resultados de aprovação e retenção de estudantes nos anos de 2011 a 2015. Neste último caso, a retenção se dá por conta de ausências que extrapolam a mínima permitida. Segundo o registro, há uma intervenção realizada pelo Conselho Tutelar nestes casos.

O gráfico que aponta a retenção de alunos no 3º ano, série de retenção por se tratar do último ano do ciclo de alfabetização e conforme consta nas legislações vigentes, há a previsão de retenção nos casos em que os estudantes não conseguem alcançar as habilidades mínimas para aprovação.

Na sequência, ainda considerando aspectos pedagógicos, o PPP3 apresenta dados advindos das avaliações externas. Para a escola há uma grande preocupação com o

desempenho escolar visto que os dados apontam para um número significativo de alunos em nível abaixo do esperado, tanto na leitura quanto na escrita.

Aponta que a ênfase do trabalho pedagógico está na garantia do domínio da leitura e escrita de forma fluente, autônoma e com plena compreensão e nas noções lógicas matemática, considerando as múltiplas possibilidades no espaço escolar de usar a escrita dentro de sua função social, de modo que toda atividade de escrita, de leitura ou de matemática, seja significativa tanto no contexto coletivo como no individual. Para tanto, a fundamentação teórica que o documento prevê que seja utilizada para sustentar a prática pedagógica desenvolvida pela escola será sociointeracionista, entendendo que a aprendizagem se dá na interação do sujeito com o objeto do conhecimento, tendo o meio social como elemento essencial para a construção dessa aprendizagem.

A equipe escolar entende ser necessário o engajamento de todos os profissionais que atuam na escola, de modo a contribuir para uma aprendizagem com significado dentro da vivência escolar. Para atingir os objetivos e as demandas elencadas acima, a formação continuada docente é citada como essencial e um processo a ser construído de forma permanente dentro da escola, seja nos momentos de planejamento, replanejamento, nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e nos HTPI's (Horário de Trabalho Pedagógico Individual).

Há uma preocupação com a baixa participação dos pais no cotidiano escolar e algumas ações estão previstas no documento como atendimento aos pais em momentos de HTPI, reunião de pais bem como realização de eventos culturais que fomentem a participação da comunidade na escola. Nesse quesito, a gestão democrática se faz presente quando é relatada a necessidade de incentivo à participação em órgãos colegiados.

Quadros são descritos no documento traçando algumas metas. No quadro 1 diz respeito à aprendizagem dos estudantes e aponta para quatro principais objetivos: Implementar a Base Nacional Comum Curricular e as orientações da SME de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes, garantir o domínio da leitura e escrita até ao final do 3º ano.

O segundo quadro traça metas referentes à infraestrutura da escola. No terceiro quadro é demonstrado as metas para a formação e integração da equipe: promover formação continuada para professores de acordo com a necessidade da equipe e elaborar a síntese dos conteúdos programáticos de acordo com a Base Nacional Comum e as orientações da SME.

O quarto quadro diz respeito à interação escola comunidade e nele está previsto o que já foi relatado acima. Outros quadros também estão presentes no documento e trazem

objetivos a serem alcançados pela área administrativa, pelo núcleo operacional (agentes escolares, responsáveis pela alimentação escolar e limpeza).

O PPP é encerrado com vários anexos e a descrição de como será o acompanhamento da execução do plano.

O PPP4 diz respeito a uma unidade escolar inaugurada em 2007. Conta com 200 alunos matriculados, divididos em 10 salas de aulas de Ensino Fundamental I e distribuídas nos turnos da manhã e da tarde. Desenvolve projetos como: Sala de Leitura, Proerd, Vivência, Escola e Cidadania, Brincando no recreio, Entendendo os hinos pátrios, Dengue – conhecer para combater, Elektro nas escolas, Preservar - Responsabilidade de todos e o Projeto “Reforço” (Linguagem e Matemática). Além disso, realiza atividades diversificadas como: Dia do circo, Atividade com Jornal, Desfile do Dia da Cidade, Dia do desafio, Confraternização da Páscoa, Reunião de Pais, Dia do Livro (Contadora de história), Visita a Elektro, Festa Junina, Desfile e Culto à Bandeira.

O documento começou a ser escrito a partir de 2010 e a última versão foi escrita em 2016 ao longo de 165 páginas. Possui um sumário detalhado com introdução, caracterização da comunidade, identificação da escola, considerações sobre o currículo, planos de trabalhos do núcleo gestor e os critérios de acompanhamento das aprendizagens.

Localizada em um bairro que apresenta muitos problemas sociais e econômicos e poucos espaços destinados ao lazer, o que fomenta a frequência das crianças nas ruas. Os alunos, na sua grande maioria, moram em pelo menos 12 bairros diferentes da localização da escola, mas que são próximos.

Para a atualização do PPP foram aplicados questionários e os dados tabulados. Constatou-se que a renda das famílias oscila entre um e dois salários-mínimos. Outro dado verificado é que os pais apresentam nível de escolaridade inferior ao das mães e ainda é grande o número de adultos responsáveis pelos alunos que se declaram “sem escolaridade”. Comparado à atualização anterior, houve um aumento de responsáveis que concluíram o ensino médio e também o ensino superior.

Com relação a aquisição de livros e leituras realizadas em casa, apresenta quase em sua totalidade que a bíblia é o livro utilizado para este fim já que a maior parte dos alunos pertencem a famílias que professam a fé cristã. Segundo relatos, à igreja é identificado como o único lazer familiar.

Segundo consta no PPP4, a escola para esta camada da população, é vista como garantia de sucesso e ascensão social. Entretanto, observa-se que a participação da família na

vida escolar dos alunos tem diminuído, apesar de que ainda contam com uma parcela da comunidade atenta e participativa.

Com relação aos fatores pedagógicos, verificou-se um aumento nos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) entre 2007 e 2009, mas uma queda preocupante, equivalente a 7,3% referente ao ano de 2009 exigindo, segundo consta no documento, que sejam traçadas estratégias urgentes para reversão desta situação e já identifica a necessidade de investimento em capacitação dos professores, estabelecimento de conteúdos mínimos para cada ano e reforço de alunos com outras formas de ensino que visem à leitura e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A escola elaborou o Regimento Escolar a partir da realização de reuniões com a equipe escolar abordando em cada uma delas, um assunto específico até a finalização do documento.

Os fatores filosóficos que constam no PPP4 fundamentam-se em alguns princípios que norteiam a escola: democrática, pública, gratuita com igualdade de condições para acesso e permanência na escola, qualidade de ensino para todos, garantia de participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas, autonomia de atuação e, a valorização do magistério que objetiva a formação inicial, continuada e condições de trabalho.

Apresenta no documento, valores como respeito (horários, regras de convivência, alunos pelos professores, professores pelos alunos, professor para professor, gestores pelos professores e funcionários, equipe escolar pela familiar e/ou responsáveis, à diversidade, ao patrimônio escolar, à opinião do outro e à opinião da maioria); autonomia, oferecendo oportunidades para que os estudantes se organizem seus estudos, buscando fontes de informações e conhecimentos de modo a construírem seus próprios saberes. O documento sugere a criação de colegiados, formação de assembleias e incentivo ao desenvolvimento de projetos criados pelos alunos.

Outros valores descritos no documento são: afetividade que preze pelos melhores sentimentos, despertando a humanidade, o carinho, a atenção, a amizade, ética que preserve atitudes dignas e justas, cidadania oportunizando discussões sobre questões relevantes, tais como: direitos e deveres, tipos de governo, consumo x marketing, convivência social pluralidade cultural, meio ambiente, solidariedade, prevenção à drogas dentre outras e finalmente, a democracia oferecendo oportunidades a todos de se manifestarem, de se expressarem, de opinarem não fazendo distinção de pessoas, respeitando a diversidade e a

cultura da cada um. Ao final desta seção, encontram-se quadros com metas a serem atingidas e ações a serem desencadeadas para cada um dos valores citados acima.

Na sequência o documento descreve sobre o currículo, direitos de aprendizagem, objetivos gerais, os conteúdos previstos e o plano de curso.

A escola chama de núcleos a divisão de setores: núcleo da gestão, dos docentes e dos funcionários. Para cada núcleo é descrito em um quadro, os objetivos, metas, ações, responsáveis e avaliação do processo.

Finaliza o PPP4 com a descrição dos processos avaliativos e o detalhamento de cada projeto que prevê que seja desenvolvido na escola e que foram citados acima.

Conforme descrito por Luiz (2022), a elaboração do Projeto Político-Pedagógico deve contemplar diversos aspectos, incluindo dimensões culturais, econômicas, filosóficas, pedagógicas, políticas e sociais. Com base nesses critérios, elaborou-se uma tabela que investigou, de forma sistemática, se tais aspectos estavam efetivamente presentes nos PPPs das escolas analisadas. Para tanto, utilizou-se a classificação por siglas: C (Consta), CS (Consta Superficialmente) e NC (Não Consta). A categorização considerou tanto a frequência quanto a intensidade com que cada aspecto era descrito no documento, permitindo uma avaliação detalhada do grau de abrangência e da profundidade com que essas dimensões foram incorporadas à elaboração do PPP.

Quadro 14: Análise dos PPP em relação aos aspectos relevantes presentes na elaboração desse documento

ASPECTOS	CULTURAIS	ECONOMICOS	FILOSÓFICOS	PEDAGÓGICOS				POLÍTICOS		SOCIAIS
Item do PPP	Projetos e programas complementares	Dados e diagnóstico da escola	Missão, visão e valores	Organização curricular	Concepção pedagógica	Planejamento e metas	Avaliação do processo educativo	Gestão escolar	Políticas de inclusão e diversidade	Participação da comunidade
Indicadores de análise	Projetos culturais e esportivos adaptados à realidade local	Levantamento do perfil socioeconômico dos alunos e infraestrutura escolar	Ênfase na formação integral do aluno e valores de cidadania	Integração entre disciplinas, projetos interdisciplinares	Adoção de metodologias construtivistas e práticas participativas	Objetivos anuais e metas de melhoria da aprendizagem	Avaliação diagnóstica, formativa e somativa	Estrutura hierárquica clara, participação de coordenação e professores nas decisões	Atendimento a alunos com necessidades especiais, ações de equidade	Conselhos escolares ativos, reuniões periódicas com pais
PPP1	NC	C	C	C	C	C	NC	C	NC	C
PPP2	C	C ¹	C	CS	CS	CS	CS	C	C	C
PPP3	C	C	C	CS	C	C	CS	C	NC	C
PPP4	C	C	C	C	C	C	CS	NC	NC	C

Fonte: Elaborado pela autora

Além da presença dos aspectos culturais, econômicos, filosóficos, pedagógicos, políticos e sociais, elaborou-se uma tabela específica para examinar o alinhamento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa tabela permite avaliar de maneira sistemática até que ponto os PPPs

refletem os objetivos, orientações e normas definidas pelo órgão gestor do município, evidenciando tanto a conformidade quanto às lacunas existentes.

Para a correta interpretação da tabela de análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) em relação ao alinhamento com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME), utilizou-se a seguinte legenda: TA – Totalmente Alinhado; A – Alinhado; PA – Parcialmente Alinhado; NA – Não Alinhado. Essa classificação permitiu sistematizar o grau de conformidade de cada PPP com as orientações e objetivos estabelecidos pelo órgão gestor, oferecendo uma visão clara e detalhada do alinhamento entre as políticas educacionais municipais e as práticas pedagógicas das escolas analisadas.

Quadro 15: Análise dos PPP em relação ao alinhamento com as diretrizes da SME

ASPECTOS	CULTURAIS		ECONÔMICOS		FILOSÓFICOS	PEDAGÓGICOS				POLÍTICOS		SOCIAIS
Item do PPP	Projetos e programas complementares	Projetos culturais e esportivos adaptados à realidade local	Dados e diagnóstico da escola	Levantamento do perfil socioeconômico dos alunos e infraestrutura escolar	Missão, visão e valores	Organização curricular	Concepção pedagógica	Planejamento e metas	Avaliação do processo educativo	Gestão escolar	Políticas de inclusão e diversidade	Participação da comunidade
Indicadores de análise					Ênfase na formação integral do aluno e valores de cidadania	Interação entre disciplinas, projetos interdisciplinares	Adoção de metodologias construtivistas e práticas participativas	Objetivos anuais e metas de melhoria da aprendizagem	Avaliação diagnóstica, formativa e somativa	Estrutura hierárquica clara, participação de coordenação e professores nas decisões	Atendimento a alunos com necessidades especiais, ações de equidade	Conselhos escolares ativos, reuniões periódicas com pais
PPP1	TA	TA	TA	TA	TA	TA	TA	TA	NA	A	NA	A
PPP2	TA	TA	TA	TA	TA	PA	PA	PA	PA	A	A	A
PPP3	TA	TA	TA	TA	PA	A	A	A	PA	A	A	A
PPP4	TA	TA	TA	TA	A	A	A	A	PA	A	A	A

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos evidenciou que esses documentos desempenham um papel central na organização do trabalho escolar, ao explicitar princípios, objetivos e concepções pedagógicas que orientam a prática educativa nas unidades investigadas. Embora elaborados no âmbito de cada instituição, os PPPs revelam graus variados de aproximação com a concepção pedagógica do município, indicando tanto convergências quanto especificidades no modo como as diretrizes são apropriadas e reinterpretadas no contexto escolar.

Sob a perspectiva da Relação com o Saber, observa-se que os documentos expressam saberes institucionalizados que organizam a ação dos sujeitos e estruturam as formas de gestão e participação na escola. Contudo, a análise documental, por si só, não permite apreender

integralmente os sentidos atribuídos a esses saberes no cotidiano escolar, o que justifica a necessidade de avançar para o plano experiencial, no qual serão consideradas as vivências e percepções dos sujeitos envolvidos por meio dos grupos focais.

4.3. Plano experiencial

O plano experiencial diz respeito às vivências, percepções, interpretações e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas no contexto escolar. Diferentemente dos planos normativo e institucional, que se fundamentam em documentos e estruturas formais, o plano experiencial possibilita acessar a dimensão vivida da realidade educacional, na qual as políticas, normas e orientações são apropriadas, ressignificadas e tensionadas no cotidiano.

Nesta pesquisa, esse plano foi analisado a partir dos grupos focais realizados com diretores escolares, permitindo compreender como esses profissionais interpretam as exigências da função, os processos institucionais e as concepções pedagógicas que orientam sua atuação. À luz da perspectiva da Relação com o Saber, as narrativas dos participantes revelam os modos como os sujeitos se relacionam com os saberes profissionais, institucionais e práticos mobilizados no exercício da gestão escolar, evidenciando sentidos, dificuldades e estratégias construídas na experiência cotidiana.

Assim, a investigação avançou para a coleta dos dados obtidos por meio dos grupos focais, instrumento que permitiu captar as vivências e interpretações dos diretores e supervisores/coordenadores sobre a prática pedagógica e a organização do trabalho escolar. Essa etapa possibilitou compreender de forma mais detalhada como os saberes mobilizados pelos gestores se articulam no cotidiano das escolas, revelando de que forma esses saberes orientam suas decisões e práticas no acompanhamento dos processos de ensino.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de três grupos focais distintos, sendo dois compostos por gestores escolares e um por supervisores de ensino e coordenadores de áreas. A participação deste último grupo está vinculada ao terceiro objetivo específico, que consiste em analisar de que maneira a Secretaria de Educação orienta e acompanha os gestores escolares, com foco na dimensão pedagógica de sua atuação.

Em razão do expressivo volume de dados produzidos, tornou-se necessário um trabalho analítico rigoroso e diligente, visando à organização, sistematização e interpretação dos dados, de modo a transformá-los em resultados consistentes e significativos.

Na etapa de organização dos dados empíricos provenientes dos grupos focais, realizou-se a transcrição integral e fiel das gravações em áudio, seguida de conferência minuciosa do material transcrito, a fim de assegurar sua fidedignidade. Esse processo foi articulado à análise sistemática das notas de campo elaboradas ao longo das sessões, as quais possibilitaram o registro de aspectos relevantes não apreendidos diretamente pelas gravações, como elementos contextuais, expressões corporais e variações no tom de voz. Conforme aponta Guerra (2006), tais registros são fundamentais para compreender dimensões simbólicas e interacionais do discurso, que não se limitam ao conteúdo verbal.

As sinopses foram organizadas segundo grupos específicos, apesar de todas terem abordado as mesmas questões norteadoras. Ressalta-se que as sinopses não serão identificadas com os sujeitos participantes da pesquisa, sendo categorizadas de acordo com a argumentação apresentada em resposta a cada questão provocadora.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 16, o qual sintetiza as sinopses das respostas às questões norteadoras que orientaram a realização do grupo focal. A sistematização dessas informações tem como objetivo organizar os principais achados emergentes da discussão, permitindo uma visualização integrada das percepções dos participantes e favorecendo a posterior análise interpretativa dos dados à luz do referencial teórico adotado.

Quadro 16: Sinopses da questão 1, do encontro 1 com diretores do grupo 1 e 2, supervisores e coordenadores

O que você consegue acompanhar do processo ensino aprendizagem dos alunos?	GRUPO 1: [...] Acho importantíssimo o grupo da equipe gestora se entender até para delimitar as áreas de atuação [...] Eu gosto muito da parte pedagógica, que eu sou professora, vivi em sala de aula, então eu tenho, gosto de estar acompanhando a parte pedagógica. [...] Eu gosto muito mais da parte pedagógica do que a administrativa, com certeza... [...] Olha, precisa conversar...”, “Quem que vai ajudar no pagamento?”, “Quem que vai ajudar no banco?” Para eu ver a criança ou o PEI a minha vice tá lá na frente. [...] Antes da pandemia, eu vim para uma sala maior onde agrupei a equipe gestora. Senti que a parceria se fortaleceu. [...] Se perguntar dessa sala, quais são os alunos que são pré-silábicos, silábicos... Eu tenho esse conhecimento porque eu gosto de estar presente. [...] Faço parte de todos os conselhos. Estou há muito tempo nessa mesma escola. [...] Eu preciso que a minha vice porque é uma coisa que não vai dar para fazer. Se eu estiver cuidando do Censo¹¹. Eu não consigo acompanhar a parte pedagógica. [...] Se eu estiver mais atenta às questões pedagógicas, preciso de pessoas que estejam fazendo a parte administrativa. [...] Estar conversando com o coordenador junto com as professoras, poder entender o que está dando certo. [...] Tem um vice que cuida do sistema presença, tem outro que cuida do Censo... não que a gente não saiba, eu acho que o diretor não pode deixar de saber. A “chavinha da merenda” lá, que está pendurada, eu sei onde está, porque eu posso não estar, mas eu sei que meu vice sabe onde está e se ele não tiver alguém tem que fazer, porque na escola a gente tá de passagem. [...] Criou-se essa prática de fazer uma avaliação por ano e depois colocar em gráficos para análise. Essa parte eu gosto de estar muito presente [...] Participo muito da parte pedagógica também pela minha prática docente [...] Acompanho todos os conselhos, divido com o coordenador a leitura dos semanários. Faço questão de ler os pareceres descritivos, mas para isso eu conto com uma equipe.
---	---

¹¹ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

	[...] A equipe da escola gosta da parte pedagógica, sempre acompanha os conselhos, passeamos bastante na escola, acompanhando os trabalhos que as meninas fazem, o que as crianças expõem, às vezes eles estão entrando para sala a gente compartilha com eles, que falam o que estão produzindo. [...] Três HTPCs, atendemos a EJA e tem também a unidade 2 que é mais voltada para educação especial. É muito difícil acompanhar tudo sem dividir tarefas. [...] São muitas esferas para o diretor pensar, então é uma coisa que decidimos: “o que que você deseja?”. Eu preciso saber o que você deseja para observar o grupo, observar a clientela para ver meios de como a gente chegar, fazer um plano de ação, como chegar nesse objetivo. [...] Tenho professores que ampliam na segunda, na terça, na quarta, na quinta, na sexta... todos os dias o que dificulta o diálogo coletivo. Às vezes estamos no meio da reunião discutindo uma “coisa bacana”, metade levanta, pois deu o horário. Nunca conseguimos fazer formação. [...] A escola é grande e acho importante todos entenderem a escola como um todo. Vamos ouvindo fragmentado e depois compilamos para apresentar para todo o grupo. [...] Se a gente se organiza dentro da escola, encontra espaços de diálogos [...] Quando há diálogo, o “não” precisa ser dito e ele vem com uma argumentação, uma justificativa, e o professor sabe que você está acompanhando o trabalho dele, que você vai até a sala... [...] Tenho aluno no quinto ano que começou a ler agora, e a professora diz “posso passar na sua sala? Ele quer mostrar que ele está conseguindo ler ... é gratificante.
--	---

GRUPO 2

[...] Quando assumi a escola implantei a prática da entrega de planejamentos semanais. Falei não, isso é uma regra, é instituído pela rede municipal e isso vai ter que acontecer, né? Tanto que no final do ano eu tive 12 remoções, de 30, né?

[...] Eu tenho 2 coordenadoras. Conversei com elas e a gente resolveu separar o trabalho: primeiro, segundo e terceiro ano com uma vice e quarto e quinto com a outra.

[...] As coordenadoras montam uma avaliação para cada turma e a gestão vai para a sala de aula aplicar.

[...] Consigo ver a evolução das crianças quando a permanência do mesmo professor ao longo do ano. Quando há muitas trocas, não consigo acompanhar.

[...] Depois da avaliação interna, a gente faz o levantamento de quais foram as habilidades que as crianças tiveram mais dificuldade, então a gente aponta tudo isso para o grupo de professor.

[...] Só consigo acompanhar por amostragem (olho um semanário, às vezes um caderno do aluno...)

[...] Entro para dar um “bom dia” ... aí é um momento que você aproveita para ver o que eles estão fazendo, né? Vai pegando... É isso que eu digo, é por indícios,

[...] Implantamos a participação das crianças nos conselhos de classe. Os professores foram resistentes, mas aderiram.

[...] Utilizamos as avaliações externas para localizar as lacunas nas habilidades. Compartilhamos com as professoras para elas atuarem diretamente onde estão as maiores falhas.

[...] Mediação de conflito sempre nos toma muito tempo

[...] Faltaria alguma relação com a equipe gestora, por falta de tempo mesmo, de ter essa iniciação com o professor, dele saber onde que ele está, a gente entender qual que é realmente tipo, a dificuldade dele, né? Como que você faz esse acompanhamento desse professor diariamente, né? Como ela falou assim, faz no HTPC, mas será que é suficiente, né? Talvez faltaria esse acompanhamento mais próximo, né? Das relações, relações com aluno, relação com professor. Esse acompanhamento a gente sente falta, mas, por outro lado, a gente não consegue ter essa perspectiva. Até para identificar a dificuldade.

[...] Acho que a gente precisa tomar cuidado, porque senão a gente se envolve demais no pedagógico. Mas a gente tem um burocrático muito pesado e a gente tem uma questão física da escola que também não é fácil. A rede aqui, aí o meu ponto de vista, ela cresceu demais e essa parte de manutenção passou a ser uma luta de cada diretor.

CAP/supervisão

[...] Tem uma pauta pré combinada com o grupo, né? Definida com o grupo sobre questões mais atuais, mais emergenciais, coisas que precisam ser tratadas em determinadas épocas do ano

[...] É meio voltado para os aspectos legais. Bom, por exemplo, vamos implementar um projeto de reforço escolar? Há uma resolução que define como é feito esse processo. Como ele vai se organizar na escola e nós vamos cuidar desse aspecto legal enquanto supervisores

[...] O diretor que também se aproxima mais, ele consegue falar com propriedade das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem

[...] Percebe quando você vai numa escola que às vezes a parte pedagógica é totalmente delegada ao CP (coordenador Pedagógico). Aí você pergunta uma coisa: "espera aí, deixa eu ver com o coordenador como ele fez com tal coisa", né?

[...] Que tipo de olhar bom para o pedagógico é este? Se num evento tão simples que é o professor sentado na carteira o tempo todo, o que que isso mostra? Que diagnóstico traz?", né? Eu fiquei espantada. E aí me fez pensar também qual era o papel da direção naquele contexto.

[...] Passou por todos os momentos, todas as funções dentro da escola, então ela sabe qual é o trabalho do professor coordenador e ela sabe que esse trabalho precisa de apoio, que assim o pedagógico é o coração da escola

[...] Quando o diretor de escola tinha que avaliar o trabalho do professor coordenador, se via muito, qual era essa relação que estava acontecendo dentro da escola, né? Como era essa relação? Se era mais próxima, se o diretor acompanhava mais de perto o trabalho que o professor coordenador fazia ou se ele não acompanhava e aí ele tinha às vezes algumas restrições com relação àquele coordenador. Ou então ele dá: " Pronto, o meu tá ótimo, ele está perfeito, ele tipo assim, ele não me dá trabalho, ele cuida de tudo, eu vou dar 10."

[...] É, é muito burocrático, mas vai com o passar dos anos, ganhando esse cuidado pedagógico

[...] Tem diretor que faz, mas ela está com o olhar em outro lugar. Faz rápido, porque ela quer ir lá com a criança, com o professor, quer acompanhar.

[...] É uma escolha mesmo (administrativo ou pedagógico). É um diretor, por exemplo, que eu como supervisor, tenho que ter um cuidado redobrado com toda a parte burocrática que vem dessa escola. Porque geralmente vem com falhas.

	[...] É muito evidente o diretor que está pouco envolvido, acho que nem um pouco envolvido é quase que impossível [...] Todos os diretores são solícitos, eles abrem uns espaços, mas você percebe que em alguns têm uma dificuldade de até saber aquilo que foi verbalizado pelo seu próprio professor coordenador [...] O pessoal do cap tem uma proximidade com o professor coordenador da escola que nós da supervisão muitas vezes não temos, estamos mais próximos do diretor do vice-diretor, [...] Dentro da categoria do se envolve a gente, tem nuances também, tem subcategorias para pensar. [...] Ensino e aprendizagem, desenvolvimento... E aí a gente se depara com essas situações que nos preocupam, né? Porque a gente também está pensando aí, né? Nessa dinâmica da escola. Mas eu acho assim, interessante essas escolhas, né? Que as pessoas fazem... Eu fico pensando o que é que se foi posto na balança para fazer escolha dessa pessoa nesse contexto, não é? [...] Das 26 escolas, apenas 11 pontuaram. As outras não tiveram o número de participantes, né? A conversa era: olha para gente chamou escola por escola, então nós pegamos o último IDEB dela, 19, 2019, 21 que não pontuou, chamou diretor, coordenador, supervisor da escola e a gente coordenação, a os dados, olha para o seu gráfico, olha para o seu público e o que você vê e o que você pensa no sentido de planejar daqui para frente? [...] Teve momentos em que chegou o diretor e ficou esperando a coordenadora chegar, enquanto a coordenadora não chegou, e ela atrasou 30 minutos, essa diretora, ela não conseguia falar sobre o processo de ensino e aprendizagem da escola dela. [...] A gente já faz uma avaliação interna, a gente cria as questões, a gente troca os professores de sala para aplicar, a gente corrige, nós da direção corrigimos. Temos ali resultados que são discutidos em HTPC para depois se tornarem prática. Conforme ela ia falando, era assim, uma coisa assim tão <i>organizadinha</i>, tão pensada ali dentro da escola, sabe? É muito legal, assim, muito nossa. [...] O coordenador protagonizava, então ele respondia a maior parte das questões que eram estritamente de cunho mais pedagógico, ou que lida com essa temática do ensino e aprendizagem. [...] Quando o professor coordenador ele é tão amigo dos professores, e vamos pensar a situação que o diretor chega na escola e há a cultura da qual é quase que impenetrável, favorecimento dos professores em detrimento do próprio processo de ensino.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A síntese apresentada no Quadro 16 permite evidenciar as principais regularidades e variações presentes nas falas dos participantes em relação às questões norteadoras do grupo focal. Observa-se que as respostas articulam experiências individuais e coletivas sobre o exercício da gestão escolar, revelando tanto convergências quanto tensões no modo como os diretores compreendem e mobilizam os saberes necessários ao acompanhamento dos processos de ensino. Essa sistematização constitui, assim, uma base analítica importante para a interpretação dos dados, ao possibilitar a identificação de sentidos atribuídos às práticas de gestão no contexto investigado.

Este foi o primeiro contato presencial com os diretores deste grupo. A princípio o clima estava bem descontraído e o diálogo acontecia de maneira informal entre os pares. Considerando as notas de campo, as expressões faciais demonstravam interesse (aceno de cabeça) e as linguagens corporais cinésicas, ou seja, não verbais, revelavam ansiedade (pernas balançando) e postura defensiva (braços cruzados). Predominantemente, houve a participação de três diretoras, mas quando inquiridas, as demais também se posicionaram. As discussões foram bem respeitadas e em grande parte do tempo ocorriam na perspectiva da importância da delimitação das áreas de atuação entre a equipe gestora.

Uma diretora teve essa primeira fala e as demais contribuíram nesse sentido, contando suas experiências e dinâmicas de trabalho.

Uma temática que gerou grande engajamento foi na perspectiva de que as gestoras que gostam da área pedagógica dão prioridade para esse âmbito. Argumentaram que é prerrogativa da função do diretor escolar e inerente ao cargo, ter sido docente ao menos por três anos, o que assegura esse conhecimento acadêmico e prático. Contudo, na grande maioria dos relatos as participantes foram muito contundentes com relação às inúmeras frentes de atuação que competem ao diretor, principalmente questões administrativas e burocráticas, afastando assim a possibilidade de engajamento referente às questões pedagógicas.

Os diretores afirmaram que, embora tenham profissionais encarregados e responsáveis pelo acompanhamento do processo de ensino dos estudantes, é essencial que o gestor acompanhe de alguma forma esses desdobramentos. Algumas acompanham apenas nos momentos em que há a realização dos conselhos de classe¹², outras apenas por meio dos relatos das coordenadoras e outras descreveram estratégias para realizar esse

¹² Segundo a LDB no seu Art. 30, o Conselho de Classe é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe, tendo por objetivo avaliar o processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno e os procedimentos adequados a cada caso

acompanhamento, como por exemplo, alteração do *layout* da sala onde toda a equipe gestora está no mesmo ambiente, participando de todas as atividades.

No conjunto dessas sinopses, identifica-se a necessidade de organizar as tarefas junto à equipe, de modo que cada integrante assuma uma parcela das demandas, evitando-se, assim, a negligência das ações.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 17, que sistematiza as sinopses das respostas à segunda questão do primeiro encontro realizado com os diretores dos grupos 1 e 2, bem como com supervisores e coordenadores pedagógicos. A questão norteadora buscou compreender qual parcela do processo de ensinagem é assumida como responsabilidade do diretor escolar, considerando as diferentes atribuições e interfaces que caracterizam o trabalho de gestão. A organização dessas respostas permite evidenciar como os participantes percebem a delimitação das responsabilidades da gestão no acompanhamento do processo de ensinagem no contexto escolar.

Quadro 17: Sinopses da questão 2, do encontro 1 com diretores do grupo 1 e 2, supervisores e coordenadores

Qual parcela do processo de ensinagem fica sob a responsabilidade do diretor escolar	GRUPO 1: [...] Da parte administrativa nunca estamos livres, pois tudo o que acontece deve estar sob a tutela do diretor. [...] Então, por mais que tenhamos um grupo afinado, todas as coisas sempre voltam para a figura do diretor. [...] Se me derem uma sala de primeiro ano eu fico realizada. É o que eu gosto. Quando saio da zona de conforto e me deparo com as burocracias... [...] Acho a gestão um trabalho muito gostoso, mas ao mesmo tempo há muita pressão. Muita pressão. [...] É muito desafiador você ter que falar “mil” vezes a mesma coisa para o adulto. [...] É uma pressão e um medo de fazer as coisas erradas, preencher um papel errado... [...] Prazos... Muita coisa para os programas do governo federal de um dia para o outro. [...] Amo minha equipe gestora, mas às vezes falta aquele “click” de planejar. Mas a gente está caminhando, eu acho que... pode ser que melhore. [...] Você tem que cuidar da vida funcional, se você errar vão entrar com recurso. Vão correr atrás dos direitos, que é o certo. Então sempre estava eu e o outro vice como testemunha. [...] Meu maior entrave sempre foi o espaço físico. É uma escola muito grande, muitos cadeirantes, crianças cegas... [...] Precisei primeiro que os professores me aceitassem. A diretora anterior aposentou e era uma pessoa muito experiente e muito próxima desse grupo. Havia um grupo das professoras municipais e um grupo das professoras estaduais sem entrosamento. Foi muito difícil essa aproximação. Foi um processo de muita resistência. Até adoeci! [...] Quando assumi a escola as professoras começaram a se aproximar e depois visitar minha sala. Tivemos muitas trocas na equipe gestora. [...] Essa escola passa por um período de redução do número de alunos porque há a inauguração de uma escola no outro bairro. Eu perco uma clientela grande. [...] Essa questão das resoluções impostas pelo governo. Fala-se tanto em formação, mas na hora que você realmente precisa... porque assim, eu não estou pedindo algo para não trabalhar, eu estou pedindo algo para trabalhar, para o trabalho...
---	--

	[...] Temos que fazer o trabalho burocrático e para fazer tenho que pedir ajuda para tudo mesmo. Eu não sou daquela geração da internet. Minha coordenadora falou que se passarmos a câmera no texto, ele vai escaneando e o texto já sai digitado... GRUPO 2 [...] Eu não tenho um grupo, todo ano esse grupo muda a gente até começar, né? [...] Muitos processos administrativos, financeiros, de gestão de pessoas... [...] É complicado ter vários segmentos dentro de uma mesma escola que aí de manhã lá eu tenho o fundamental. Então é uma escola. [...] À tarde eu tenho educação infantil, é outra escola. [...] A gente se perde em papel, a gente se perde em resolver problemas, e isso é uma falta que eu sinto... Se a gente não tomar cuidado, a gente se perde nos papéis, naquela função mera administrativa, né? [...] As reuniões que a gente tem, acho que ela tá muito mais com informes e coisas mais burocráticas. CAP/supervisão [...] Vai muito do interesse, da vontade da pessoa: "eu quero, eu vou me apropriar, eu vou acompanhar, eu vou observar para eu aprender, para eu entender, vou ler, vou informar para poder ajudar no pedagógico, ou eu vou perguntar para o coordenador e deixar que ele resolva [...] Tem o oposto.: todas as vezes que ela vai fazer o encaminhamento burocrático de documento, de um... Ela me liga e fala: "esse documento ainda é assim que faz?", "como que eu preencho isso?", "não sei quê...", eu falo, gente, eu penso comigo, eu não falo né, "gente, a gente faz isso todo ano.", né? Mas por quê? Porque é algo que para ela é muito importante. Eu vejo esse desejo dela, e o burocrático ela coloca num segundo plano mesmo. [...] Ela delega para as vices, fala: "olha, faz essa documentação, porque eu vou com o pc acompanhar uma turma "x", aplicar uma atividade "y"..." chama criança na sala, faz a atividade com a criança [...] Alguns relataram para gente nessa formação que existe uma cisão muito grande, né? E o diretor, o professor coordenador cuida desse tratamento pedagógico e o diretor é só com a questão mais burocrática, administrativa e outros trouxeram à luz essa questão de
--	--

	que algumas pessoas que são diretoras hoje, que já foram professores coordenadores, tem um olhar diferenciado e que se mete no que o professor coordenador está fazendo. [...] Para resolver algum problema ou algum conflito, problema com o professor... E aí ele procura o diretor da escola [...] Cap (supervisor), entra na questão da mediação de conflitos, né? Então, às vezes assim, às vezes a gente tem que ir lá na escola, vamos conversar, o que é que está faltando? Alinhar esse trabalho [...] Quando ele se exime muito dessa questão pedagógica e delibera isso, né? Passa isso pro pc, delega pro pc, ele também não se envolve... Ele toma... Pelo menos no que eu observo, ele toma conhecimento [...] Há uma distância, ele é o diretor que cuida de algumas demandas e o pc encaminha o pedagógico, e ele também não se interessa, não tem... Não vou dizer assim que não se interessa, ele não tem assim uma proximidade grande. [...] Tem um caso desse e eu acho que ainda assim é uma relação de poder, tá? Porque atuar sobre a função da professora coordenadora é atuar contra os professores. Então você não está mobilizando só um trabalho com a professora coordenadora, você está atuando com os professores. [...] Às vezes a gente fala equipe gestora e o professor coordenador não se vê como... [...] Porque é coordenadora com o amigo da baladinha, tudo aqui, tem tudo isso por trás que a gente descobre depois.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A sistematização apresentada no Quadro 17 evidencia diferentes compreensões acerca da parcela do processo de ensinagem atribuída à responsabilidade do diretor escolar, revelando variações significativas entre os participantes quanto aos limites e possibilidades de atuação da gestão nesse âmbito.

As sinopses indicam tanto atribuições diretamente vinculadas ao acompanhamento pedagógico quanto responsabilidades mais indiretas, mediadas por ações de supervisão, articulação e suporte às práticas docentes. Esses resultados apontam para a existência de diferentes níveis de implicação do diretor no processo de ensinagem, o que contribui para a análise das concepções de gestão e dos saberes mobilizados no exercício da função. Cabe destacar, entretanto, que as três questões foram propostas no início do encontro, sendo a separação adotada apenas para atender à etapa de organização das informações.

As sinopses referentes à presente questão revelaram dificuldades relacionadas a prazos excessivamente curtos, os quais geram pressão psicológica para que sejam cumpridos, havendo concordância generalizada entre as participantes quanto a esse ponto. Além disso, foi identificado descontentamento em relação à grande quantidade de documentos exigidos para atender às demandas administrativas e burocráticas, evidenciando sobrecarga de tarefas que impactam a atuação pedagógica dos gestores.

Ficou evidente que embora as tarefas sejam segmentadas entre a equipe, todas elas passam pelo crivo meticuloso do diretor, o que causa uma sensação de que o dia foi desgastante, mas quando pontuadas as ações, tem-se a impressão de que poucas coisas foram executadas.

Ainda nesse aspecto, relataram a falta de domínio com os equipamentos tecnológicos, demandando esforço sobremaneira para concluir tarefas que exigiam um tempo curto para execução.

Além disso, a temática referente a dificuldade em resolver questões de relacionamentos interpessoais se mostrou bem presente nos diálogos. Os argumentos é que a todo momento esses problemas acontecem e demandam bastante tempo e esforço até que o conflito seja amenizado. Estes ocorrem entre docentes, docentes e estudantes, pais e docentes e entre funcionários não docentes.

O conjunto das sinopses do quadro 2 demonstra o acúmulo de demandas que está sob a governabilidade do diretor escolar e o quanto é necessário domínio de aspectos administrativos de modo que consigam cumprir prazos e resolver questões cotidianas.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 18, que sistematiza as sinopses das respostas à terceira questão norteadora que buscou identificar os saberes mobilizados pelos participantes no que se refere ao processo de ensinagem dos estudantes, considerando suas experiências, formações e práticas no contexto escolar. Nesse sentido, as respostas foram analisadas à luz das dimensões do saber relacional, prático e acadêmico, permitindo compreender como os sujeitos articulam diferentes formas de conhecimento no exercício de suas funções de gestão e acompanhamento pedagógico.

Quadro 18: Sinopses da questão 3, do encontro 1 com diretores do grupo 1 e 2, supervisores e coordenadores

Quais são os seus saberes no que tange o processo ensino aprendizagem dos estudantes? Saber relacional	Não localizado.
Quais são os seus saberes no que tange o processo ensino aprendizagem dos estudantes? Saber acadêmico	GRUPO 1 [...] Para termos o contato com o pedagógico, é necessário fortalecer essa equipe gestora de uma outra forma, porque sempre sobra para nós, né? [...] Fiz uma solicitação junto à secretaria com o meu HTPC, porque eu acho muito importante você ter um momento de HTPC para tratar de questões pedagógicas. E nós estamos fazendo um trabalho muito voltado para essa questão da oralidade. [...] O sistema não tá errado, ele só não tá certo. [...] Aí, se fala tanto em formação, mas na hora que você realmente precisa... [...] Lemos as pesquisas, os teóricos, e a gente fica num encantamento e a gente quer trazer isso para escola, só que a prática nos traz uma realidade muito complexa. [...] Proposta pedagógica da rede é uma coisa, mas dentro de cada escola você vai ter que seguir a sua realidade [...] o diretor é administrativo, mas também é pedagógico. [...] Se perdermos esse olhar do pedagógico, desse processo de ensino e de aprendizagem perderemos a essência da escola. [...] Leu de manhã, não tem certeza? Lê de tarde. Lê de novo, é essa mesmo a interpretação? GRUPO 2 [...] Acho que a gente teria que estabelecer uma avaliação da instituição mesmo, né? Como que eu meço se a, se a instituição que eu dirijo está avançando ano após ano? Quais critérios eu quero olhar

	[...] Quando eu estou próxima e me coloca próxima de todo o processo pedagógico é o que eu me sinto fortalecido. [...] Eu sou muito suspeita quando fala do ensino e aprendizagem, porque eu sou apaixonada. É o que me move. [...] A parte da formação, desde pequeninha que vocês falaram, é uma angústia nossa. Às vezes é muito óbvio para gente, é muito óbvio, porque está escrito numa legislação, é muito óbvio, pela nossa trajetória, de como devia, de vida, do que a gente é formada na parte acadêmica, pela prática que a gente tem, pelas relações que a gente conseguiu, mas às vezes não é tão óbvio para o outro e a gente. CAP/supervisão [...] Esse saber mais apurado relacionado ao ensino e aprendizagem da escola esteja mais ligado a esse conhecimento voltado, adquirido ou produzido pela pedagogia, pelos estudos da educação, é... Que diferentes daqueles que têm outras licenciaturas, eu não tinha pensado nisso, mas acho que é um ponto interessante. [...] Uma diretora que eu acompanho de uma escola que ela já foi professora coordenadora, ela tem um conhecimento apuradíssimo da escola, sabe? E daí ela usa os conhecimentos técnicos, que a gente pode chamar de burocráticos, em favor do ensino e aprendizagem. Então move mundos e fundos burocraticamente para resolver problemas que estão ali na concretude do processo de ensino\aprendizagem. [...] Na minha experiência profissional eu passei pela sala de aula, depois eu fui professora coordenadora, depois diretora e agora estou aqui no cap. Então é... Dá para perceber.
--	---

	[...] Professores, PEB (Professor de Educação Básica) 2, né? De educação física e 2 foram professores de matemática. Um virou diretor de uma creche, então ele sempre trabalhou com o fundamental 2 e o médio e ele foi ser diretor de uma creche. Ele lida com bebês e crianças bem pequenas, então isso, a hora que você vai... E é interessante isso porque eu sou supervisor dessa escola há 3 anos, né? E dá para perceber da parte do diretor um movimento em direção à aprendizagem dessa realidade, da dinâmica dessa realidade. Não há uma contribuição do ponto de vista pedagógico especificamente, não posso dizer isso, mas há, por exemplo, ações pensadas de uma forma mais cuidadosa no sentido de favorecer o trabalho pedagógico. [...] Talvez ele até acompanhe, ele veja, mas ele está tão às vezes atarefado com as coisas administrativas, a gente sabe que tem escolas que trazem algumas demandas de problemas relacionais, e eu acho que aí a teoria vai ajudar bastante a gente a compreender [...] Quando é que o diretor tem um perfil mais autoritário? Quando ele teve uma formação mais rasa, quando sei lá, não tem um conhecimento para lidar com aquela situação, então ele vai entender que ele não, não dá para deixar transparecer, [...] Essa questão pedagógica, mas que o professor coordenador não se atentou, não: "Ah, eu sou coordenador, mas ele é especialista de educação física, então eu não tenho como intervir, porque ele é especialista, eu não sou especialista."
Quais são os seus saberes no que tange o processo ensino aprendizagem dos estudantes? Saber prático	GRUPO 1 [...] O cargo de diretor é prazeroso, mas cheio de responsabilidades. Precisa conseguir conciliar o administrativo, acompanhar o pedagógico, cuidar das relações entre as pessoas, pensar em como trazer a comunidade para dentro da escola... [...] Importante não perder de vista esse lado pedagógico, né? Correr atrás de dar conta do administrativo e buscar meios também de dar conta desse relacionamento com o grupo. [...] Eu tenho muito a aprender ainda, mas eu queria desmistificar essa coisa do diretor ser um carrasco ou que chama atenção e lá tem muito disso. A inspetora diz: "Ah, manda para a diretora!" Como se eu fosse escorraçar com o aluno e ele compreenderia a situação.

[...] Estamos fazendo um trabalho muito legal nos recreios. Vamos às salas de aula todos os dias falar um “bom dia”, um “boa tarde” para os alunos.

[...] Fiquei três anos na coordenação e acho que tenho um pouco da coordenadora encarnada.

[...] Não tenho medo de pedir desculpa e me redimir quando eu erro, e se tem outra qualidade que eu tenho é humildade: “Olha isso infelizmente eu não sei fazer. Você tem mais habilidade, você não me ajuda?”

[...] Meus alunos ensinam enrolar “baseado”, não adianta você ficar falando “ba, be, bi, bo, bu” porque eles tem uma outra vivência. A educação vem mudando e a gente tem que acompanhar essa mudança.

[...] A gente traz essa professora dentro da gente, eu acredito assim que quem nos formou também como diretoras são as diretoras que a gente ocupou, ou diretores, que a gente observou com a gente, e isso eu não quero fazer.

GRUPO 2

[...] Eu falava, não corria para coordenadora, mas assim a gente sempre trabalhou muito alinhado, então eles não tinham para onde correr, eles tiveram que se enquadrar naquele esquema de trabalho

[...] No momento, não tem como você ter esse acompanhamento diário, mas acho que a gente tem que escolher mesmo um apanhado de cada um desses, dessas coisas que a gente tem para nos dar indícios

[...] Sinto falta de ter um olhar é... mais sistemático para o planejamento semanal do professor, não vou dar conta de olhar de todo mundo toda semana, mas ter uma organização, sei lá "Ah, cada semana eu vou olhar de 2", por amostragem

[...] A questão da aprendizagem dos alunos, então daí você muda, professor muda, coordenador, às vezes também. Eu vi rotatividade pelo, por nosso coordenador

[...] A gente acompanha pelo olhar dos outros professores junto com os coordenadores, a sanfona só com o coordenador da sala, eu acho que isso tem diferença também.

	CAP/supervisão [...] Se você não se atentar a isso, você deixa a parte pedagógica mesmo, porque as questões burocráticas engolem o trabalho do diretor, não sobre tempo, né? [...] Perfil dos diretores, aqueles diretores que vieram ou que já atuaram estiveram no estado é um perfil diferente do professor, do diretor, que sempre atuou na rede municipal. [...] Esse reconhecimento passa por essa trajetória que a pessoa traz com ela. [...] Essa trajetória define muito essa questão da autoridade, né? O modo como ele desenvolve essa autoridade ali dentro
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

As sinopses apresentadas no Quadro 18 evidenciam que os saberes mobilizados pelos participantes em relação ao processo de ensinagem resultam da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e relações construídas no cotidiano escolar. Contudo, observa-se uma maior ênfase nos saberes de natureza prática e relacional, constituídos a partir da vivência da docência, da interação com professores e estudantes e da experiência acumulada no exercício da gestão. Tal configuração sugere que a compreensão do processo de ensinagem ultrapassa

os conhecimentos formalmente adquiridos, sendo fortemente influenciada pelas experiências e pelos sentidos atribuídos à prática educativa. Esses achados contribuem para a compreensão da relação que os gestores estabelecem com o saber e dos modos pelos quais esse saber orienta suas decisões e ações no acompanhamento pedagógico.

Na sequência, apresenta-se o quadro referente aos não saberes identificados nas falas dos participantes. A análise dessa dimensão busca compreender não apenas os conhecimentos que os gestores mobilizam em sua atuação, mas também aqueles que reconhecem como ausentes, insuficientes ou em processo de construção no exercício da função.

À luz da perspectiva da Relação com o Saber, os não saberes constituem elementos relevantes para a compreensão da prática profissional, uma vez que revelam limites, necessidades formativas, inseguranças e desafios enfrentados pelos sujeitos diante das demandas da gestão escolar.

Quadro 19: Sinopses de não saberes

Não saberes	GRUPO 1 [...] Como é que vocês utilizam esses resultados? Porque pelo que eu entendi, o município há muito tempo não fazia o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), não aderiu ao SARESP, mas o SAEB sempre teve, né? Como é que vocês trabalham os dados? [...] Sou diretora substituta e fico insegura: “Meu Deus... não é minha essa escola! Vou deixar tudo certinho.”
	GRUPO 2 [...] No começo da profissão na sala de aula ou agora na gestão, a gente tateia muito, não é? [...] Assumi a direção bem na semana de fazer inscrição de atribuição. Nunca tinha feito, pois sempre fui coordenadora e essa função não cuida das questões administrativas.

	[...] (Coordenadora tem receio) medo de como as pessoas vão reagir. Ela fala: “a pior parte de tudo isso para mim é fazer a formação na HTPC”. Por causa disso. Então qualquer risadinha desestabiliza totalmente ela. Então a gente tá nesse processo também, ó: "Você pode, você consegue, você é capaz." Mas é difícil. É um caminho, né? CAP/supervisão Sem identificação.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

As sinopses apresentadas neste quadro evidenciam que os não saberes reconhecidos pelos participantes não devem ser compreendidos apenas como lacunas ou ausências de conhecimento, mas como elementos constitutivos do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. As falas revelam desafios relacionados à complexidade da função exercida pelo diretor, às exigências institucionais e às constantes transformações que permeiam o contexto educacional. Sob a perspectiva da relação com o saber, os não saberes apontam para novas possibilidades de formação, reflexão e construção de conhecimentos. Dessa forma, a identificação desses não saberes contribui para compreender as tensões presentes no exercício da gestão escolar e os movimentos de busca, apropriação e ressignificação dos saberes.

Na sequência, apresenta-se o quadro referente aos saberes que os diretores escolares reconhecem mobilizar em sua atuação, analisados à luz da perspectiva da Relação com o Saber. Com o objetivo de assegurar a compreensão dos conceitos mobilizados nesta investigação, foi realizada, no início do encontro, uma explanação sobre as figuras do aprender descritas pelo autor, contemplando os saberes acadêmicos, práticos e relacionais. A partir dessa contextualização, os participantes foram convidados a refletir sobre os saberes que atribuem às suas práticas de gestão e que se relacionam diretamente com os processos de ensinagem. A sistematização dessas respostas permite compreender como os diretores significam seus conhecimentos e experiências, bem como os modos pelos quais esses saberes orientam sua atuação no contexto escolar.

Quadro 20: Sinopses da questão 1, do encontro 2 com diretores do grupo 1 e 2 e supervisores e coordenadores

Saberes acadêmicos	GRUPO 1 [...] Fazemos muita formação em HTPC, que aí você trabalha essas questões com autores, e aí quem planeja geralmente é o coordenador junto com a gestão geralmente [...] Eu trago no HTPC a teoria, o saber acadêmico. Pelo semanário, eu vejo que a prática não está condizente. Então, aí eu preciso recorrer à teoria, trazendo para fazer essa formação, porque às vezes o professor está tão imerso naquilo lá, que ele fala, olha, esse aqui não está aprendendo, o que você já fez? [...] Trouxe o livro da Maiklas, vamos ver aqui o que é consciência fonológica. E aí a gente trouxe a teoria para elas entenderem o que elas estavam fazendo. Porque elas estavam pegando atividade pronta. E aí eles não sabem o que está por trás daquela teoria. O que está por trás dessa atividade? Qual o objetivo? Você deu uma cruzadinha? Qual é o seu objetivo com essa cruzadinha? Ah, era só isso? Não, mas vamos ver o que tem além disso. [...] Vemos as nossas práticas, que autores estão relacionados com as nossas práticas? Será que a gente consegue encontrar uma teoria para aquilo que a gente está fazendo? Aí eles falaram: "Nossa, (nomes de autores)" Eles começaram a nomear e eu falei, olha quantos autores a gente está recorrendo, então. [...] A gente tem que fazer um grande trabalho de informação, trazendo as questões acadêmicas, mas sempre valorizando também, e fazendo com que eles reflitam sobre a prática. [...] Eu lia muito mais antes do que eu leio hoje. Para mim não sobra tempo. A escola, ela está numa complexidade tão grande, eu acho que ela suga o diretor. Tem muitas demandas, então eu acho que também o momento que eu tenho conhecimento da escola, é esse momento de escuta no HTPC, ou quando eu sou chamada. [...] O que sinto falta hoje? Disso. Porque, por exemplo, ter uma capacitação e ter uma continuidade dessa capacitação, para mim é uma falta que eu sinto. Por exemplo, sabe o tipo de módulo? A gente faz gestão 1, gestão 2, gestão 3, 4, 15, né? Pensando uma por
----------------------------------	---

	uma. [...] Precisa ter essa formação, porque senão acaba se perdendo. ..eu acho que isso é uma perda muito grande para a educação. Precisa ter mais espaços. [...] Falta muito essa questão pedagógica para o professor, para o diretor, porque assim, o diretor ele precisa saber, entender de alfabetização, ele precisa entender de conteúdo, porque esse aluno vai para o ensino médio, ele precisa saber o que fazer com os alunos do AEE, ele precisa entender sobre período integral, que não trabalha da mesma maneira que o fundamental. E onde está essa formação do diretor? Ele tem que procurar sozinho. Porque se nem existe essa formação aqui, eu não vejo. [...] As formações, assim, são muito voltadas para essa questão do pensar no aluno, aí chega no fundamental, você tem o quê? Cobrança, ele precisa estar alfabetizado, então você lida com o tempo. Sabe? Prova, né? [...] Acho que falta formação para gente, porque nós temos que dar conta da questão burocrática, mas de toda a questão pedagógica [...] Se pedir, por exemplo, para eu entrar no ensino fundamental 2 e acompanhar a parte pedagógica, eu surto, entendeu? Eu tenho que pedir, fazer curso novamente, porque me colocar... Como que eu vou saber se eu não estou aprendendo matemática se nem eu sei? [...] uma professora que fez um HTPC com material dourado, porque ela tem muita habilidade com material dourado. E aí outros professores se interessaram porque não aprenderam isso, não sabem como utilizar. Então, não quer fazer? Não, simplesmente não sabe como fazer. GRUPO 2 [...] Essa questão da formação inicial dos professores é uma questão que me preocupa bastante. E a questão dos professores muito antigos também me preocupa bastante. [...] A parte acadêmica, eu acho que não está vinculada muito a titulação, as hierarquias que esses processos têm. Eu acho que está vinculado ao entendimento de que você tem que passar por um processo e que, para passar por esse processo acadêmico, você tem que percorrer um caminho. Então, se você acessar esse caminho, de alguma forma, então, independente se a pessoa já tem uma titulação máxima, se ela se encerra nesse caminho. Eu acho que passa por isso que você falou, que sai da condição de aprendiz.
--	--

	[...] Professor iniciante é que hoje a gente está recebendo professor que nem conhecimento teórico não tem. Então, essas faculdades que EAD, a gente recebe cada coisa que a gente tem que fazer a formação do professor dentro da escola. [...] Cheguei a receber um estagiário que perguntou para mim o que era material dourado. Então, são coisas que a gente trabalha dentro da escola, não é um material novo que deveria estar dentro da formação deste professor, mas que não chega para ele. [...] A gente tem que repertoriar esse professor. E aí a gente começa trazendo a teoria, mas já pega na prática e tenta relacionar as duas coisas para o professor entender aquilo que ele tem que fazer dentro da sala. Porque às vezes nem construir a rotina de trabalho com as crianças eles não conseguem. E aí a gente começa do básico, que é a construção da rotina, e aí dentro dessa rotina o que vai ser pensado, e aí a gente vai fazendo o trabalho. [...] Nós temos problemas mesmo de formação acadêmica, que a gente vê que embora tenha um empenho de HTPI, um empenho da gente em HTPC, tem coisas que a gente não consegue alcançar porque são lacunas muito mais profundas de muito mais tempo. De formação mesmo. [...] Tem professor que até tem o repertório teórico, só que aí você vai ver na prática não aplica o repertório teórico na prática, você tenta conversar, mas como tem o repertório teórico, ele contra-argumenta, então, na contra-argumentação ele está correto, só que na hora que você vai ver a prática, não é aquilo que está acontecendo. [...] O que é formação, o que é instrução. Teve uma reunião, com o intuito do formativo, no Meet com o diretor, com toda a equipe, e o foco foi no relacional pela situação que estávamos naquele momento, como receberíamos as crianças, trataram de questões práticas também, como faríamos com as questões sanitárias, mas teve um peso de relação na época sim. CAP/Supervisão [...] 2021 foi pensada mais para as questões administrativas mesmo, porque era uma coisa que a própria supervisão tinha passado para a gente, que era uma dificuldade de entrega de documentos, que os documentos vinham com muitos problemas e tal. [...] Algumas formações são gerais, por exemplo, tecnologias. Algumas são mais gerais, e aí, tanto que teve um diretor que participou, a gente teve uma formação que foi voltada só para os diretores de escola, que foi sobre, principalmente na época da pandemia, que teve essa necessidade do trabalho com tecnologias, né?
--	---

	[...] Fazemos formação voltada especialmente para os diretores ingressantes. A ideia era trabalhar com esse outro olhar e, além de tudo, explorar um pouco da legislação, do que é pontual dessa função, que é a escrituração dos documentos e como fazer essas questões. [...] Ele pode pensar da seguinte forma, se eu pegar esse tempo que eu tenho para me formar e me formar nas questões pedagógicas, quem vai dar conta das questões administrativas? [...] O gestor, deve, precisa, e é ideal que ele olhe para as questões pedagógicas. Mas quando a gente fala de formação, talvez pensar na administração do tempo para algo que eu tenha alguém que possa vir a ser um protagonista nesse processo, eu seleciono, então, algo que vai me ser cobrado e eu não tenho como delegar. Eu vou ter que realizar. [...] Porque as questões pedagógicas, se eu quero um diretor envolvido com a questão pedagógica da escola, eu tenho que chamar ele também para orientar. Não pode ser só o coordenador a receber orientação das questões, dos encaminhamentos pedagógicos. [...] Em compensação, o diretor tem outras muitas demandas. Atribuição, ampliação de jornada, carga suplementar, avaliação do estágio probatório, progressão horizontal. Então, são muitas outras demandas. Ele talvez não desse conta de acompanhar isso. porque não dá conta de tudo, você entendeu? [...] Formação é aquilo que traz o que? É uma base mais teórica, mais consistente, ela leva a mais encontros, e aí eu insisto em pensar que talvez, nunca estive nesse lugar, não é meu lugar de fala, mas eu fico pensando que talvez para o gestor fazer seis meses de um curso estritamente pedagógico, essa conta não vai fechar na hora que ele precisar do conhecimento administrativo [...] Assim, olha, eu nunca fiz uma cobrança nessa direção (diretor cuidar do pedagógico). Eu tenho a percepção daquele que acompanha mais de perto e daquele que deixa na mão do professor coordenador. [...] Porque a gente também pensa as formações de acordo com a demanda que a gente projeta [...] Se eu não fizer uma formação pedagógica, o meu CP vai lá fazer e ele vai conseguir. [...] Se o diretor vem na formação junto com o CP aí vai ter a formação administrativa que vai vir o diretor. Aí vai ter o curso que vai vir o diretor. Quando que ele vai ficar na escola e lidar com a vida lá? Não vai, vai ficar na secretaria. [...] Que a formação inicial está deixando a desejar não só para isso, mas para professores. [...] A gente pensou para o ano que vem, pensar em grupos de estudos com os diretores. A gente sabe que, na verdade, alguns diretores se eximem um pouco mesmo dessa formação.
--	---

Saberes práticos	GRUPO 1 [...] Quando você discute aspectos acadêmicos, vem a prática que eu acho importantíssimo levar nas discussões, tanto em HTPC quanto em HTPI com o professor, [...] Eu vi o avanço de professores que era extremamente tradicional, tinha uma prática que repetia lá a dança do coelhinho, todo ano, eu falava: "Não gente, tinha que mudar isso, como é que vai?" [...] E esse ano eu falei, nossa, a gente conseguiu escrever um artigo para revista, mandou pro congresso, mas aí elas começaram a ver que é possível, olha, realmente dá resultado. Então acredite, né? [...] Então quando eu falo da cruzadinha, do material muito pronto, começo a trazer isso, fazendo alguns questionamentos. Eles dizem: "Nossa, sabe que é verdade?" Porque aí não é eu falando que tá errado. Eles leram, porque o Santos de Casa não faz milagre, né? Então eles têm que ler outras pessoas, ou convidar outra pessoa, vem, traz uma. [...] Então, há formação? Há. Então, a gente pode fazer inscrição, tem o curso, tal, a gente vem, geralmente, aí também é o meu olhar, é algo muito expositivo, né, que a gente fica ali recebendo aquelas informações, depois a gente volta para o nosso mundinho. E eu não sinto, assim, um ganho no que eu preciso realmente no dia a dia. GRUPO 2 [...] O probatório que a gente teve que ter mais cuidado, da coordenadora ir fazer a sondagem para ela, ter ações de realizar na sala, porque é onde percebemos que o teórico de orientação HTPI não estava dando certo, ela foi para sala de aula, vou fazer para ela ver, eu fazendo com a turma para ver se ela consegue fazer com a turma depois. E isso foi feito. Como se fosse uma demonstração ali. CAP/supervisão [...] Os diretores falam que querem formação, mas chega lá, é muita questão teórica e a gente precisa de coisas mais práticas, do dia a dia, da escola, porque tem mesmo uma demanda muito grande. [...] Eles se eximem, mas aí eu cheguei à conclusão assim agora, de que assim, se eu não der conta do pedagógico, eu tenho alguém que pode vir a dar conta disso, mas se eu não der conta do administrativo, eu não vou poder colocar o coordenador para fazer isso. [...] Aquela diretora que acompanha o pedagógico mais de perto, que está mais envolvida com a questão pedagógica, sente falta de
--------------------------------	---

	participar, por exemplo, de uma reunião de CP. Quando são tratadas as questões pedagógicas, a formação, a orientação do trabalho pedagógico nas reuniões de CP, não são nas reuniões de diretor. [...] Eu posso ser a diretora que vou me envolver, vou até ter um erro ou outro administrativo e vou estar ali junto, vou fazer reuniões semanais para saber o que aconteceu e tal. Ou eu vou ser aquele que abraçou com tudo a demanda administrativa, que é uma demanda complexa. [...] Se você erra uma ficha 100, se você manda uma sala para cá que você não deveria mandar, cria um ruído muito grande, é um efeito cascata, e os supervisores podem dizer melhor. Então você tem que ter muita atenção, muita atenção nesses processos. [...] O pai chegou a dizer que o aluno lá do terceiro ano não vai passar para o quarto ano. Ele não aceita essa reprovação. Bom, eu vou virar para a coordenadora e falar, olha, coordenadora, eu quero saber tudo o que foi feito para esse aluno, se ele teve recuperação, quais são as atividades, se a professora fez atividades relacionadas à dificuldade dele. Se a coordenadora não tiver feito, quem vai responder? Não é ela. Ela vai responder para mim. Mas quem vai responder para o pai? Quem vai responder para a secretaria? Eu, que sou o diretor da escola. [...] O pedagógico que é do professor ou em segunda instância do professor coordenador para depois chegar para você. [...] Porque isso é humanamente impossível um diretor saber e dar conta de todo o pedagógico da escola. [...] Eu era diretor. Falei, olha gente, eu vou começar a partir da semana que vem, eu vou entrar na sala e eu vou tentar assistir a aula. Deem a aula do jeito que vocês planejaram, eu só quero acompanhar, quero ver como que são as crianças, quero ver como são as práticas e... Fiz em todas as salas. E depois eu falei, agora eu quero ver o semanário do professor. O semanário é um caderno que o professor tem, onde ele registra as atividades que ele deu. E agora, porque a coordenadora acompanha isso periodicamente, o diretor não vê. Eu falei, agora eu vou olhar os semanários desses professores. Olhei o semanário de todos os professores. Agora eu quero ver portfólios, então eu fiz por ciclos. Primeiro vi a aula, depois eu vi o semanário, depois eu vi portfólio, mas foi o ano inteiro para eu fazer, porque a escola era grande. [...] Naqueles momentos eu conseguia reconhecer as práticas desses professores, aí eu comecei a conseguir dialogar melhor com a professora coordenadora, para tentar ajudar, para tentar buscar caminhos para algumas coisas que eu percebi que eram mais gerais, que precisam de uma formação, orientação de um encaminhamento mais geral, daquilo que era mais específico desta professora, uma dificuldade dela, não é, dos outros.
--	---

	[...] E o semanário depois também, fui olhando o semanário, eu botava uma mensagenzinha bonita, botava o meu carimbo que eu tinha olhado, mas eu tinha observado que tipo de atividade que ela dava, se ela era mais voltada para uma determinada área do conhecimento e deixava outras de lado, em que medida que ela tentava trabalhar de uma forma interdisciplinar, então eu tinha um outro olhar. [...] Eu tinha duas vice-diretoras e mais uma para o outro prédio. E eu tinha uma divisão de tarefas muito clara. Então, eu cuidava de algumas coisas. Por exemplo, a vida de professor, eu que cuidava. Situação do aluno, era a outra que cuidava. Dinâmicas do dia a dia, era a outra que cuidava, que tinha mais esse perfil. É lógico que eu estava... Eu tinha informação do que elas estavam fazendo. [...] A gente começa a perceber a função do diretor como um grande gargalo mesmo. [...] Então, a nossa vice é perfeita, ela vai, ela resolve o conflito entre funcionários e tal, mas ele não tem esse braço no administrativo. Entendeu? Você colocou, às vezes, a vice na frente de um computador, a pessoa treme, a pessoa sua, a pessoa olha para o diretor e fala, não, vou conseguir fazer. Quem vai fazer? [...] Tem uma questão muito interessante que você colocou, que é assim, para além da formação, é a vivência da sala de aula. Aqui na nossa rede, nós temos muitos, não são poucos não, muitos diretores que foram diretores, professores, apenas o tempo mínimo necessário para se tornarem diretores. [...] Que se tirasse essa demanda muito pesada de elaboração de documentos, eu não tô falando coisas de verificação, né, mas de elaboração, como por exemplo eu percebi que é no estado, o diretor poderia conciliar melhor o tempo, com as demandas pedagógicas, mas há avalanche de organização e aí a gente perpassa por outras coisas.
--	--

Saberes relacionais	GRUPO 1 [...] Muitas vezes é entrar na sala e ver essa prática, mas para entrar na sala você tem que ter essa relação boa com o professor. Então, entrar na sala, entra a questão da relação. Então, qual é a sua relação com o professor? [...] Então, você vai se sentar com esse professor e ela fala, quer que eu vou na sala para ver como tá acontecendo? A gente pode pensar junto? Porque senão dá uma sensação de eu estou vigiando a sua sala [...] Relacionamento é uma coisa complicada. [...] Então, fazer essa reflexão junto com o professor, principalmente quando você pega um grupo que vem, às vezes, ou que é muito antigo. Tem os extremos. Às vezes você pega um pessoal que fala: "não, eu sempre trabalhei assim, deu certo." né? E agora a gente tem essa inclusão, né, que tá em todas as escolas, e aí como que eu atendo? Ah, mas esse não vai aprender? [...] Tenho um coordenador que entrou esse ano. Ele também tá dentro, aprendendo aí junto, com a equipe. E aí tem hora que eu falo: "não, agora vai você." porque eles têm que ter essa relação, né? Aí quando vem perguntar para mim, eu falo: "não, vai lá perguntar pro coordenador agora.", né? Para passar a bola para ele. Eu não posso ficar como referência. Então toda hora eu falo: "o coordenador está aí, pergunta para ele.", né? [...] A gente tem que ter uma boa relação com a coordenação, até para eles se sentirem seguros, porque no início quando eles entram, eles têm medo de se indispor com os professores. E como é uma questão de eleição, de votação, então eles têm que entender. [...] Porque dependendo também do temperamento da pessoa que entra para a coordenação, a gente precisa tomar cuidado, porque há uma acomodação, eu passei por isso, porque, como as meninas falaram, eles têm esse receio, por conta que é daqui dois anos, são os professores que decidem se continuam ou não. Então, às vezes, eles têm medo de se indispor. [...] Minha coordenadora é uma moça muito inteligente, mas como toda moça, tem esse receio do outro que está mais tempo na casa, que é mais velho, que também não é tão cordial. [...] É que a gente falou, os antigos meio que já acham que são donos do espaço, né? As professoras antigas. [...] Eu gostaria que a gente tivesse mais condições dentro do nosso horário de trabalho, ter mais espaço para o diálogo, por exemplo, não precisa ser como antigamente, que era o dia todo e a criança não ia na escola. Mas esse espaço que a gente está aqui fazendo de troca, falta muito na escola. [...] Quanto mais a rede cresceu, mais a gente, como diretor, é um trabalho solitário.
-----------------------------------	---

	[...] Sinto muita falta de conversar com as meninas, de ter uma reunião, porque a gente vai beber em que fonte? [...] Eu acho que a rede cresceu, para mim, trouxe uma solidão muito grande do trabalho. [...] O que está chegando na escola também é tão diverso, tão difícil. Principalmente nas relações com essas famílias, é tudo tão complicado. [...] Qual é a maneira que aquele aluno aprende, de como dar aquele apoio e também os professores que estão vindo, como acolhê-los, como fazer essa interação para as mais velhas passar a experiência, para as mais velhas também receber um pouco da experiência, um pouco do conhecimento acadêmico que as mais novas estão vindo. [...] Se primeiro a gente não tiver essa abertura de sentir, de ouvir, de acolher, a gente não vai conseguir chegar na parte que precisa, que é a prática, que é o saber acadêmico. [...] Porque a gente precisa acompanhar a maneira como os nossos alunos estão vindo, né? De antigamente, da minha época, da época das meninas, os alunos que a gente tem agora são diferentes e a gente precisa estar se atualizando nisso. [...] as professoras disseram que sentem que a gente está ali de portas abertas, que a gente está ali para ouvi-las, que elas tão tendo mais apoio, né? [...] Eu ligava muito, porque eu estava, assim, com uma nova supervisão e tal, então eu perguntava muito. Na minha avaliação, eu perdi nota, porque eu ligava muito. Então, a cobrança veio assim, que eu não estava resolvendo os problemas da escola. [...] Eu sinto falta de ter minhas colegas diretoras perto de mim. Para criar esse vinco, a gente troca informação, por que com quem eu vibro com a aprendizagem dos alunos?
--	---

	[...] E aí eu fico pensando também que um dia eu vou aposentar e fiz a história da rede, essa valorização do diretor [...] Eu acho que falta um pouco mais da gente, de pensarem na gente mesmo, nessa questão humana, né? [...] Que nem o SARESP, que não conseguiu o cadastro, liga para um, liga para outro, porque... Não vou ligar para a supervisão para isso. Entre o grupo, a gente está resolvendo. [...] Eu acho que falta ainda um contato mais humanizado, secretaria e gestão, para além do que está acontecendo, porque senão a nossa saúde mental e a nossa saúde física vão ficar muito abaladas com isso e quem vai sentir somos nós e nossas famílias, porque um dia a gente vai embora e vai embora. Então, eu gostaria de falar isso. É uma coisa que está me incomodando há muitos anos. GRUPO 2 [...] A relação é processual, tanto do acadêmico, do prático, enfim. Nunca vai cessar. [...] E começamos a falar sobre, em HTPCs e tal. Aí, a outra já ficou enciumada, porque só a outra estava fazendo, sendo que a proposta tinha sido feita para todos, né? [...] Mas eu vejo esse espaço como o melhor para a direção conseguir se relacionar, perceber, conversar com os professores e formar o mesmo grupo, né, para entender o que a gente tá fazendo aqui, por que tá fazendo, vai dar certo, não dá. [...] Tem professores excelentes de formação acadêmica, mas de repente a gente tem que cuidar ali do relacional. [...] Mas esse saber relacional nem sempre é fácil. É muito difícil. Tem professor que é muito resistente. Qualquer coisa que você fale, ele entende como crítica. E aí ele se fecha. E você não consegue mudança de comportamento, mudança de prática, que era aquilo que era a intenção. [...] Mas essa visão relacional, ela já vem, né? Uma coisa fechada, uma coisa hierárquica, né? Então, se a equipe gestora vai conversar com alguém, já é um peso para eles, assim, né? Ele já, né, "O que eu fiz?", né? [...] A gente precisava um pouco mais de integração e do diretor também estar junto das ações do CAP. É assim, é supervisor, diretor, coordenador e CAP. [...] Tanto que lá a gente tem esse combinado no relacional. Eu, a minha vice e as coordenadoras. Eu falo assim, gente, se vocês perceberem que eu tô passando daquela linha, né? Vocês ativessem a minha fala, eu vou entender que eu estava prestes a passar
--	--

	dos limites, então a gente já tem esse combinado. Se vocês perceberem que eu tô indo, né? Porque realmente... Isso é um saber relacional. [...] Não é porque eu sou diretora da escola que eu tenho que falar: "Vai fazer tal coisa!", né? Às vezes é função da pessoa e eu chego para a pessoa e falo assim... é meu isso, está? Não é nem demagogia, é meu isso. "Fulana, você pode fazer um favor para mim?" "Tal coisa assim, precisa ser feita, você consegue?" [...] Do portão dessa escola para fora, a gente pode ser amigo, a gente pode sentar-se num barzinho e tomar uma cerveja, a gente pode fazer um churrasco em casa, na minha ou na sua, a gente pode rir, pode cantar, pode fazer o ser amigos, mas do portão dessa escola para dentro é profissional. Eu não quero nada além disso, eu só quero que cada um seja profissional naquilo que é a sua função, naquilo que é a sua obrigação de fazer. Eu acho que facilita dos dois lados. [...] Poxa, eu estou gastando tanto tempo com isso, parece que eu não estava fazendo o que era importante na minha função. Porque é o tempo que eu estou gastando com fulano que brigou com ciclano, fulano e aí e tal, esses problemas de relação na escola. CAP/supervisão [...] Mas é fato que o diretor da escola é uma figura solitária. Tudo: É o problema, a bomba explodiu, é o diretor que tem que dar a palavra. Sei lá, e eu fico pensando que ao longo do tempo é muito difícil no seu papel de diretora você ter uma equipe que esteja ali o tempo todo firme e forte para te dar apoio. [...] Mas a hora que a bomba explode, que o problema é grave, não tem quem te apoie, porque é você que vai dar a palavra final. [...] Mesmo que o diretor não esteja presente na escola, é ele que vai responder, ainda vai responder por não estar presente na escola. Então, eu penso muito nessa situação do papel solitário de um gestor, do tanto de responsabilidade que assume. [...] Porque há uma cobrança, mas não uma cobrança de punição, mas ele sabe que errar esses processos pode acarretar erros para a vida profissional de pessoas. [...] Paralelo a isso (questões administrativas), tem as demandas relacionais, que as duas da cozinha entre aspas, se pegaram lá, não estão se bicando, aí uma não quer fazer, a outra não. [...] (olhar o pedagógico) o quanto isso levou ao assombro das pessoas, ao achar que elas estavam sendo colocadas contra a parede, vigiadas, né?
--	--

	[...] Foi toda uma conversa e saí para tomar o café na hora do recreio com a professora. Falei, puxa, aquele aluno... Tentava fazer um meio de campo ali com ela, porque eu não estava ali para dizer que ela é uma boa professora, uma má professora, uma... Não, era para conhecer aquela realidade daquela turma. [...] (assistir aulas esporadicamente) fiz isso com o PEB2 também. Mas isso não foi uma coisa bem-vista. Embora eu fosse o diretor da escola, não era meu papel olhar a aula. Era o papel da professora coordenadora. [...] Se o diretor está intervindo é que ela (CP) não está fazendo direito . [...] Você tem a CP que está lá, mas às vezes o diretor não tem tanta essa confiança, é uma pessoa que às vezes é ótima para trabalhar no dia a dia, para lidar com o relacional. [...] Ela cuidava das coisas administrativas que eu passava para ela fazer, a gente dividia, como eu falei, né? Eu ficava com parte de professora, ela ficava com finanças, a outra ficava com parte de aluno, matrícula, essas coisas, horário de aulas, dinâmicas. [...] Agente de organização escolar, eles têm um negócio de ameaçar dizendo que vai levar para a diretoria, que é um absurdo. Então uma escola que tem três intervalos, você sabe que a partir das nove da manhã até dez, dez, dez e meia, você não vai ter muita vida. [...] Porque é toda hora, ó, esses dois aqui brigaram. Aí você olha e fala, por que você fez isso com ele? Não, mas foi sem querer. O outro é, pede desculpa, desculpa. Pô, não dava para ter resolvido isso.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

As informações sistematizadas neste quadro evidenciam que os diretores escolares mobilizam diferentes saberes em sua atuação, os quais são construídos e ressignificados ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Observa-se que esses conhecimentos não se apresentam de forma isolada, mas articulam dimensões acadêmicas, práticas e relacionais que orientam as decisões e ações desenvolvidas no cotidiano da gestão escolar.

Esses achados contribuem para compreender os processos de construção dos saberes dos diretores e oferecem elementos importantes para a análise da relação entre gestão escolar, acompanhamento pedagógico e processos de ensinagem.

No início do encontro constatamos que apenas uma gestora dominava estes conceitos, facilitando assim o *start* para o diálogo. Pela leitura das sinopses fica evidente que as participantes não distinguiram os saberes em suas falas e esta será uma demanda a ser realizada na discussão dos resultados. No transcorrer do primeiro encontro, na grande maioria das vezes que se referiam aos saberes, era sobre o saber relacional. Disseram sobre a importância dos bons relacionamentos com a equipe gestora, com a equipe de docentes e funcionários, mas também citaram a necessidade de cultivarem bons relacionamentos com os estudantes e comunidade usuária. Além disso, várias participantes citaram suas estratégias para que os bons relacionamentos estivessem presentes em suas rotinas.

A relevância em considerar que a permanência por um tempo estendido em uma mesma escola também foi tema bastante discutido. Segundo as participantes, quanto maior for a permanência em uma mesma sede, maiores serão os entrosamentos, sentimento de pertencimento e identidade com o grupo. Várias relataram experiências de remoção de escola e o quanto essa prática não é salutar para o ambiente escolar causando um impacto bastante negativo, demandando tempo e dedicação para que o entrosamento voltasse a acontecer.

Por vezes, o relacionamento entre o diretor e a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) foi citado. Relataram que quando as dúvidas surgem, recorrem primeiramente às diretoras mais experientes, pois evitam solicitar orientações à equipe de profissionais da SME. Caso suas questões não sejam sanadas, recorrem à assessoria na SME.

Em determinado momento o sentimento de solidão foi evocado e houve concordância geral do grupo. Relataram que em outras gestões o convívio era mais frequente, mas, com o advento da pandemia de COVID-19, houve este afastamento, o que, segundo elas, tem feito muita falta. Quando falaram desse sentimento relataram que embora haja um bom relacionamento entre a equipe, a solidão permeia cotidianamente suas rotinas.

Quanto ao saber acadêmico, a discussão ficou mais a cargo da necessidade de ter na equipe pessoas bem formadas academicamente, mas também com experiência prática relativa ao cotidiano. De acordo com suas ponderações, é perceptível o distanciamento existente entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos. Houve o relato de uma gestora que disse sobre o encantamento que sente quando se aproxima de textos acadêmicos, mas que ao se deparar com o cotidiano escolar, percebe o desmembramento que há entre estes dois saberes.

Ainda sobre os saberes acadêmicos, relataram a ausência de processos formativos direcionados ao diretor. De acordo com a narrativa realizada por elas, as formações voltadas dizem respeito apenas às práticas administrativas. Qualquer proposta que seja voltada às questões pedagógicas, a convocação é destinada aos coordenadores pedagógicos e justificam que esse cuidado existe para garantir a permanência de alguns membros da equipe gestora na escola.

Citaram as iniciativas de realizarem práticas formativas nos encontros de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), mas encontram dificuldades por conta da divergência dos horários dos docentes. Houveram alguns relatos sobre a realização de encontros fragmentados que são posteriormente compartilhados com o coletivo da escola. Segundo as participantes, não se trata da melhor opção, mas é o possível a ser feito.

Ao que tange os saberes práticos, ficou evidente que esse é o que baliza suas ações. Embora tenha formação acadêmica exigida para o exercício da função, ao assumir o cargo é que se aprende a ser diretor. Importante ressaltar que para exercer a profissão de diretor, é exigido que tenha ao menos três anos de docência. Sendo assim, há um cuidado intrínseco com a aprendizagem dos estudantes e com o ensino dos docentes por já terem atuado na função docente. Relatam que o pedagógico está internalizado nos diretores e justificam não estarem mais atentos por conta das demandas exigidas pelo cargo que exercem.

Concluída a etapa de apresentação das sinopses e a descrição de cada uma delas, realizamos a etapa de codificação em que dados brutos foram transformados em categorias auxiliando a interpretação dos significados. Ao final desta etapa, agrupamos as sinopses em vinte e nove códigos.

Quadro 21: Codificação a partir de todas as sinopses

1. Conhecimento do campo: (identidade com escola, equipe, comunidade)
2. Necessidade de um plano de ação (acompanhamento por amostragem ou indícios, acompanhamento pelo olhar do outro, provas padronizadas, busca por alternativas)
3. Formações insuficientes: faltam formações específicas, formação inicial abaixo das expectativas gestores com curso de pedagogia tem maior facilidade com questões pedagógicas;
4. CAP/SUPERVISÃO: setores que se complementam
5. Questões administrativas (avalanche de documentos com prejuízos na dimensão pedagógico)
6. Distância entre teoria e prática (é capacitado, mas não é experiente)
7. Busca por espaços de diálogo (bom entrosamento facilita o trabalho, relação com pares, com alunos, com docentes, com CAP, com supervisão)
8. Não é função do diretor a responsabilidade sobre o processo de ensinar e aprender. A ele cabe apenas o acompanhamento do processo.
9. Solidão
10. Subcategorias de acompanhamento: pleno/semipleno/restrito (perceptível quando o gestor acompanha ou não), importância da divisão de tarefas
11. Favorecimento do docente em detrimento do processo de ensinagem (eleição)
12. Instabilidade da equipe: remoção do diretor, coordenação pedagógica, docente
13. Trajetória e diversidade de funções facilita a atuação
14. Resolução de conflitos/questões relacionais
15. Divergência de horários dificulta a formação.
16. Falta de contingente dificulta o trabalho colaborativo
17. Pressão com prazos, erros, insegurança
18. Responsabilidade final recai sobre o gestor
19. Resistência para formações pedagógicas
20. Desejo: Realização com as questões pedagógicas
21. Pauta e formações de acordo com as demandas emergenciais (CAP)
22. Cuida-se muito de aspectos legais e resoluções (CAP)
23. Prazos curtos dificultando a democratização das decisões (CAP)
24. Relação de poder (CAP)
25. Saber prático
26. Saber relacional
27. Relação interpessoal favorável
28. Não saber
29. Humildade para aprender

Fonte: Elaborado pela autora

Embora o referencial teórico que fundamenta o processo de categorização dos dados nesta tese não preveja a incidência de códigos emergentes nas falas dos participantes, considerou-se pertinente apresentar essas informações, com o intuito de possibilitar a análise das distinções de ocorrências entre os diferentes grupos pesquisados. Dessa forma, apresentamos abaixo uma tabela onde constam os códigos e as vezes que apareceram nas falas dos participantes.

Quadro 22: Matriz de referências emergentes

CÓDIGOS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Conhecimento do campo (identidade com escola, equipe, comunidade)	3	1	1
Necessidade de um plano de ação (acompanhamento por amostragem ou indícios, acompanhamento pelo olhar do outro, provas padronizadas, busca por alternativas)	4	2	
Formações insuficientes: faltam formações específicas, formação inicial abaixo das expectativas gestores com curso de pedagogia tem maior facilidade com questões pedagógicas;	2	4	3
CAP/supervisão: setores que se complementam	2	0	3
Questões administrativas (avalanche de documentos, prejudica o pedagógico,)	6	5	4
Distância entre teoria e prática (é capacitado, mas não é experiente)	2	2	3
Busca por espaços de diálogo (bom entrosamento facilita o trabalho, relação com pares, com alunos, com docentes, com CAP, com supervisão)	4	3	3
Não é função do diretor cuidar do pedagógico, apenas acompanhar	1	1	2
Solidão	4	5	0
Subcategorias de acompanhamento: pleno/semipleno/restrito (perceptível quando o gestor acompanha ou não), importância da divisão de tarefas	6	5	5
Favorecimento do docente em detrimento do processo de ensinagem (eleição)	2	3	3
Instabilidade da equipe: remoção do diretor, coordenação pedagógica, docente	3	3	4
Trajetória e diversidade de funções facilita a atuação	3	2	4
Resolução de conflitos/questões relacionais. Divergência de horários dificulta a formação.	4	3	3
Falta de contingente dificulta o trabalho colaborativo	5	4	5

Pressão com prazos, erros e insegurança	4	5	5
Responsabilidade final recai sobre o gestor	7	5	5
Resistência para formações pedagógicas	4	3	5
Desejo: Realização com as questões pedagógicas	6	3	4
Pauta e formações de acordo com as demandas emergenciais	0	0	1
Cuida-se muito de aspectos legais e resoluções	5	4	5
Prazos curtos dificultando a democratização das decisões	4	3	4
Relação de poder	2	3	4
Saber prático	5	4	4
Saber relacional	7	6	7
Relação interpessoal favorável	6	7	5
Não saber	2	0	2
Humildade para aprender	5	3	3

Fonte: Elaborado pela autora

Após a etapa de codificação, procedeu-se à categorização, com o objetivo de agrupar códigos semelhantes em categorias mais amplas, as constelações, possibilitando a organização sistemática dos dados e facilitando a análise interpretativa dos resultados.

Quadro 23: Constelação 1- Dimensão Epistêmica: da posse, do domínio e do constituir-se.

Constelação 1	Zona de Aglomeração de propósitos
	➤ Diretores que já atuaram na rede estadual dominam com mais facilidade as questões administrativas; ➤ Conhecimento do campo; ➤ Necessidade de um plano de ação (Acompanhamento por amostragem ou indícios, provas padronizadas, busca por alternativas; ➤ Formações insuficientes: faltam formações específicas, formação inicial abaixo das expectativas gestores com curso de pedagogia tem maior facilidade com questões pedagógicas; ➤ CAP/supervisão: setores que se complementam.

DIMENSÃO EPISTÊMICA: Da posse, do domínio e do constituir-se.	➤ Questões administrativas (Avalanche de documentos, prejudica o pedagógico, perceptível quando o gestor acompanha ou não, importância da divisão de tarefas); ➤ Falta sistematização de lacunas na aprendizagem; ➤ Distância entre teoria e prática (é capacitado, mas não é experiente).
---	--

Para a primeira constelação definimos dez zonas de aglomeração de propósitos sendo elas redimensionadas a partir das figuras do aprender (vide tabela acima).

Quadro 24: Constelação 2- Dimensão Social do ser social: meu lugar de fala

Constelação 2	Zona de Aglomeração de propósitos
DIMENSÃO SOCIAL Do ser social: meu lugar de fala	➤ Conhecimento do campo; ➤ Falta de confiança do grupo; ➤ Solidão; ➤ Subcategorias de acompanhamento: pleno/semipleno/restrito; ➤ Camaradagem prejudica; ➤ Eleito cobra menos; ➤ Importância da criação de identidade com a comunidade; ➤ Instabilidade da equipe: mudança de diretor; ➤ Trajetória e atuação profissional facilita a atuação; ➤ Resolução de conflitos; ➤ Divergência de horários dificulta a formação. Compila e apresenta; ➤ Falta de contingente dificulta o trabalho colaborativo; ➤ CAP ouve reclamações, mas é no ambiente escolar que precisa ser resolvido.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 25: Constelação 3- Dimensão identitária do que sou a identidade do sujeito

Constelação 3	Zona de Aglomeração de propósitos
DIMENSÃO IDENTITÁRIA Do ser que sou: a identidade do sujeito.	➤ Desejo; ➤ Pressão com prazos; ➤ Insegurança; ➤ Dificuldades com processos administrativos; ➤ Responsabilidade final recai sobre o gestor; ➤ Conhecimento do campo; ➤ Relação com pares: alinhamento; ➤ Solidão ➤ Subcategorias de acompanhamento: pleno/semipleno/restrito; ➤ Camaradagem prejudica; ➤ Eleito cobra menos; ➤ Resistência para formações pedagógicas; ➤ Trajetória e atuação profissional facilita a atuação;

	➤ Questões relacionais; ➤ Realização com as questões pedagógicas; ➤ Importância da criação de identidade com as pessoas; ➤ Humildade para aprender; ➤ Dificuldade para orientar quando o docente é especialista.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A análise do plano experiencial, a partir dos grupos focais com diretores escolares, permitiu compreender como as normativas e as orientações institucionais são efetivamente apropriadas, reinterpretadas e tensionadas no cotidiano da gestão escolar. As narrativas dos participantes evidenciam que o exercício da função diretiva é atravessado por múltiplas demandas, desafios e negociações, revelando a distância, mas também as aproximações, entre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que se concretiza na prática. Sob a perspectiva da Relação com o Saber, observa-se que os diretores mobilizam diferentes saberes, na condução de suas ações, construindo estratégias próprias para lidar com as exigências da função. Assim, o plano experiencial possibilita uma compreensão mais sensível e situada da realidade investigada, ao evidenciar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e às políticas que orientam a gestão escolar. Dessa forma, a seção apresentou os dados obtidos a partir da análise documental e dos grupos focais, organizados em categorias, sinopses e quadros que evidenciam os principais achados da pesquisa.

Diante do exposto, esta seção apresentou de forma sistematizada os dados coletados por meio da análise documental e dos grupos focais, organizados em categorias, sinopses e quadros que sintetizam os principais achados da pesquisa. A sistematização desses elementos possibilitou a identificação de padrões, convergências e divergências, constituindo uma base consistente para a análise interpretativa dos dados. Nesse sentido, a organização empreendida não se limita à descrição dos resultados, mas contribui para a construção de um percurso analítico que articula diferentes fontes e níveis de análise.

Na sequência, a análise dos dados será aprofundada à luz do referencial teórico adotado, em diálogo com os objetivos da pesquisa, de modo a compreender de forma mais ampla e consistente os saberes mobilizados pelos gestores escolares, bem como as práticas que orientam o acompanhamento pedagógico e a gestão educacional no contexto investigado.

SEÇÃO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS

[...] Se perdermos esse olhar pedagógico, desse processo de ensino e de aprendizagem perderemos a essência da escola
(Diretor 2 do grupo focal 1)

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos no âmbito da pesquisa, tendo como orientação os objetivos específicos do estudo e o referencial teórico que fundamenta a investigação. A análise foi desenvolvida à luz da perspectiva qualitativa, em que os dados coletados necessitam de interpretação por serem dotados de sentidos subjetivos.

O processo analítico foi conduzido com base na análise de conteúdo proposto por Guerra (2006), articulada aos pressupostos da pesquisa qualitativa de Creswell (2013) e aos procedimentos do estudo de caso propostos por Yin (2005). As categorias analíticas foram construídas em diálogo com o referencial teórico adotado, especialmente com as contribuições de Charlot, articuladas aos demais autores que sustentam a discussão sobre gestão escolar e dimensão pedagógica.

A organização desta seção está baseada nos questionamentos presentes nos objetivos específicos da pesquisa, buscando evidenciar como os dados empíricos dialogam com as categorias permitindo compreender os sentidos atribuídos à atuação do diretor escolar, particularmente no que se refere ao acompanhamento do processo de ensinar e aprender.

A análise buscou identificar padrões, relações e significados que evidenciam a complexidade do cotidiano escolar, bem como os saberes mobilizados pelos diretores na construção de estratégias de gestão no acompanhamento do trabalho pedagógico. Dessa forma, os dados são tratados como elementos integrantes de um processo interpretativo, permitindo compreender de maneira integrada as dimensões epistêmica, social e identitária das práticas de gestão escolar investigadas organizados a partir das constelações de categorias construídas durante o percurso metodológico.

Cabe destacar que outros referenciais também foram mobilizados na análise dos dados, com o objetivo de responder aos objetivos específicos deste estudo, não estando sua utilização necessariamente vinculada às constelações previamente estabelecidas.

Em resposta ao primeiro objetivo específico, que se refere à análise dos editais dos concursos por meio dos quais os diretores foram selecionados e às exigências

estabelecidas para o provimento do cargo, constatou-se, inicialmente, que, de acordo com o levantamento realizado junto aos profissionais participantes desta pesquisa, a maioria expressiva foi selecionada por meio de concursos públicos realizados a partir do ano de 2016.

Diferente do cargo de diretor, as funções de suporte administrativo e pedagógico, tais como coordenador pedagógico, vice-diretor e supervisor de ensino, configuram-se como cargos comissionados, cujo provimento segue critérios específicos de seleção. As orientações previstas no Estatuto do Magistério Público Municipal são responsáveis por estabelecer as atribuições, bem como os requisitos de formação exigidos para o exercício de cada um desses cargos.

Quanto às exigências estabelecidas nos editais de concurso do município participante para o provimento do cargo de gestor escolar, constatou-se que os dois editais apresentam estrutura praticamente idêntica, diferenciando-se, contudo, no que se refere aos requisitos de formação exigidos.

No edital de 2016, admitia-se a formação em curso superior de licenciatura plena em Pedagogia ou em outro curso de nível superior, desde que acrescida de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, com carga horária mínima de 800 horas, nos termos das Deliberações CEE nº 26/02 e nº 53/05. Já no edital de 2022, passou-se a exigir exclusivamente a formação em curso superior de licenciatura plena em Pedagogia ou em outro curso de nível superior com pós-graduação *stricto sensu*, restringindo-se, portanto, as possibilidades de acesso ao cargo.

Essa alteração nos requisitos de formação indica um movimento de maior exigência quanto à titulação acadêmica para o exercício da função, sinalizando uma possível valorização da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* como critério de qualificação profissional. Ao mesmo tempo, a restrição do acesso pode revelar uma concepção de gestão escolar que associa o desempenho da função a um perfil mais acadêmico, o que suscita reflexões acerca dos impactos dessa exigência tanto na ampliação quanto na limitação do quadro de candidatos aptos ao cargo. Tal mudança, portanto, não se restringe a um aspecto formal do edital, mas pode expressar transformações na compreensão do papel do gestor escolar e nas expectativas institucionais quanto à sua atuação.

No intuito de ampliar essa investigação, em resposta ao segundo objetivo específico, destinado a verificar quais exigências se articulam com o processo de ensinar e aprender, procedeu-se à análise das atribuições descritas nos editais, buscando

identificar aquelas que explicitam responsabilidades relacionadas ao acompanhamento pedagógico, à coordenação do trabalho docente e ao monitoramento dos resultados educacionais.

A análise dos editais foi motivada pelo interesse em compreender se, na descrição das atribuições inerentes ao cargo de diretor escolar, estavam explicitadas exigências vinculadas à dimensão pedagógica da função, o que justificaria a atuação do diretor nessa área. Buscou-se identificar, entre essas atribuições, aquelas que contemplam aspectos diretamente relacionados ao processo de ensinar e aprender, bem como examinar o espaço conferido à dimensão pedagógica no exercício da gestão escolar

Essa etapa permitiu examinar em que medida o texto normativo atribui ao gestor escolar funções diretamente vinculadas à organização do trabalho pedagógico e à promoção da aprendizagem dos estudantes, ou se tais responsabilidades aparecem diluídas entre demandas de natureza predominantemente administrativa e burocrática. Desse modo, a análise possibilitou verificar a centralidade ou não da dimensão pedagógica na configuração formal do cargo.

Nessa perspectiva, a leitura crítica dos editais possibilitou problematizar em que medida as atribuições prescritas reforçam ou tensionam a centralidade da dimensão pedagógica na atuação do diretor, evidenciando concepções de gestão que podem aproximar-se ou distanciar-se de uma liderança educacional comprometida com o processo de ensinar e aprender.

De acordo com o edital do concurso público para o cargo de diretor escolar do município investigado, referente ao ano de 2016, no item que trata das atribuições gerais, o primeiro enunciado explicita que uma das funções do diretor escolar consiste na responsabilidade pelas “atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional”. A explicitação desses elementos evidencia a centralidade atribuída à dimensão pedagógica na atuação do gestor, na medida em que tais ações se encontram diretamente relacionadas à organização do trabalho pedagógico e ao acompanhamento sistemático dos processos de ensinar e aprender.

Essa concepção converge com o entendimento de Libâneo (2013), ao afirmar que a função do diretor escolar ultrapassa a esfera administrativa, assumindo papel fundamental na coordenação, orientação e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Desse modo, o edital analisado reforça a expectativa de uma atuação do diretor

comprometida com a melhoria da qualidade do ensino e com o desenvolvimento dos processos educativos.

No mesmo edital, nas atribuições específicas, o primeiro item registra que uma das funções do diretor escolar consiste na direção da Unidade Educacional, com a finalidade de garantir a consecução dos objetivos do processo educativo. Embora a descrição possa parecer genérica, ela evidencia a responsabilidade do diretor em relação à dimensão pedagógica da escola, abrangendo ações relacionadas à organização, coordenação e supervisão do trabalho docente, bem como ao acompanhamento do aprendizado dos estudantes.

Tal previsão indica que, mesmo nos termos gerais dos editais, espera-se que o gestor escolar desempenhe um papel ativo na promoção da qualidade do ensino, na implementação de estratégias pedagógicas e na avaliação dos resultados educacionais. Dessa forma, a análise do edital reforça a expectativa de uma gestão comprometida com a dimensão pedagógica, indicando que a função do diretor escolar envolve simultaneamente responsabilidades administrativas e educativas, com foco na melhoria contínua do ensino e nos resultados acadêmicos dos estudantes.

Essa discussão estabelece diálogo com o referencial teórico adotado no estudo, que compreende o diretor como sujeito central na organização do trabalho pedagógico e na condução dos processos educativos, conforme discutido por Lück (2009), Libâneo (2013) e Paro (2015). Nessa perspectiva, a centralidade da dimensão pedagógica constitui elemento fundamental para a consolidação de uma gestão comprometida com a qualidade do processo de ensinar e aprender.

A função do diretor escolar, segundo Paro (2015), não deve restringir-se às dimensões administrativa e burocrática, mas assumir um papel articulador das ações pedagógicas orientadas à aprendizagem dos estudantes.

Com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada a relação entre o que está prescrito nos editais e aquilo que, na prática, os gestores escolares conseguem efetivamente conduzir no âmbito da dimensão pedagógica, foi apresentada, nos grupos focais, a primeira questão problematizadora: *“O que você consegue acompanhar do processo de ensino e aprendizagem dos alunos?”*.

Embora os editais explicitem a responsabilidade do diretor escolar em relação à dimensão pedagógica da escola, abrangendo a organização, a coordenação e a supervisão do trabalho docente, bem como o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, os relatos

produzidos nos grupos focais indicam que, no cotidiano da gestão escolar, tais expectativas nem sempre se concretizam.

Ressaltamos que os dados desta pesquisa evidenciam um processo no qual os sujeitos participantes expressam e atribuem sentidos ao que reconhecem como saber em sua prática cotidiana, a partir de suas experiências, percepções e trajetórias profissionais. À equipe de pesquisadores coube a tarefa analítica de interpretar, problematizar e sistematizar essas manifestações, identificando e nomeando os saberes mobilizados à luz da perspectiva da Relação com o Saber, de modo a construir uma leitura compreensiva que articula o ponto de vista dos sujeitos às categorias teóricas que orientam a investigação. Nessa perspectiva, os saberes não são tomados como entidades fixas ou previamente dadas, mas como construções produzidas nas relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo, no contexto de suas práticas profissionais.

Conforme registrado no Quadro 21 – Codificação, item 5: *Não é função do diretor a responsabilidade sobre o processo de ensinar e aprender. A ele cabe apenas o acompanhamento do processo* emergiu a compreensão de que as exigências administrativas advindas da secretaria de educação tendem a se sobrepor à dimensão pedagógica, revelando tensões entre o prescrito normativamente e as condições reais de exercício da função diretiva.

[...] Assim, olha, eu nunca fiz uma cobrança nessa direção (diretor cuidar do pedagógico). Eu tenho a percepção daquele que acompanha mais de perto e daquele que deixa na mão do professor coordenador ((supervisor/coordenador 3 - CAP)).

Semelhante ao discurso dos integrantes do CAP, nos relatos dos diretores, participantes, identificam-se registros recorrentes de que a sobrecarga de tarefas administrativas e burocráticas, associada a prazos exíguos e a constantes exigências documentais, tende a deslocar o foco da atuação do gestor da dimensão pedagógica. Tal cenário reduz significativamente o tempo e a atenção disponíveis para o acompanhamento dos processos de ensino e das estratégias de aprendizagem, conforme evidenciam os relatos a seguir:

[...] Se eu estiver mais atenta às questões pedagógicas, preciso de pessoas que estejam fazendo a parte administrativa. (Diretor 1 do grupo focal 1)

[...] Eu preciso da ajuda da minha vice porque é uma coisa que não vai dar para fazer. Se eu estiver cuidando do Censo¹³ Eu não consigo acompanhar a parte pedagógica. (Diretor 2 do grupo focal 1)

[...] Esse acompanhamento (do docente) a gente sente falta mas, por outro lado, a gente não consegue ter essa perspectiva...até para identificar a dificuldade. (Diretor 2 do grupo focal 2)

[...] Acho que a gente precisa tomar cuidado, porque senão a gente se envolve demais no pedagógico. Mas a gente tem um burocrático muito pesado e a gente tem uma questão física da escola que também não é fácil. A rede aqui, aí o meu ponto de vista, ela cresceu demais e essa parte de manutenção passou a ser uma luta de cada diretor. (Diretor 1 do grupo focal 1)

À luz do referencial de Charlot (2000), essa tensão entre as exigências administrativas e a dimensão pedagógica pode ser compreendida a partir da Relação com o Saber que os diretores estabelecem no exercício de sua função. As falas evidenciam que o saber pedagógico, embora reconhecido como central, é frequentemente deslocado para uma posição secundária diante das demandas burocráticas impostas pelo sistema educacional. Esse deslocamento interfere na dimensão epistêmica da relação com o saber, uma vez que o diretor vê restringidas as possibilidades de se envolver de forma reflexiva e sistemática com os processos de ensinagem.

Ao mesmo tempo, observa-se que essa realidade afeta a dimensão social da relação com o saber, pois as condições institucionais e organizacionais da escola produzem limites objetivos à atuação pedagógica do gestor, exigindo a redistribuição de tarefas e a dependência do apoio de outros profissionais.

Por fim, na dimensão identitária, os relatos revelam um conflito entre o modo como os gestores se reconhecem como sujeitos pedagógicos e o modo como são interpelados pelas exigências administrativas do cargo, o que impacta a construção de sua identidade profissional enquanto líderes educacionais.

Desse modo, a sobrecarga administrativa não se configura apenas como um obstáculo operacional, mas como um elemento que configura a relação dos gestores com o saber pedagógico, limitando o acompanhamento dos processos de ensinar e aprender, tensionando o sentido atribuído à função diretiva no cotidiano escolar.

¹³ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Conforme ressalta Libâneo (2013), ao afirmar que embora o papel pedagógico do diretor deva ser central para a promoção da qualidade do ensino, há uma tensão recorrente entre o que é formalmente previsto e o que é efetivamente realizado, uma vez que os gestores precisam conciliar responsabilidades administrativas, demandas institucionais e orientação pedagógica.

Paro (2015) e Lück (2009) reforçam essa realidade ao apontarem que os diretores escolares frequentemente se vêem sobrecarregados por demandas burocráticas e tarefas administrativas, as quais competem com o tempo e a atenção necessários ao acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Embora as tarefas burocráticas ocupem grande parte do tempo na rotina dos gestores escolares, o desejo de cuidar da dimensão pedagógica leva-os a organizar suas agendas e a priorizar momentos dedicados ao acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 64) ressalta que “o desejo de saber não é natural: ele se constrói. Não há desejo de saber em geral, há desejo de saber isso ou aquilo, em função da relação que o sujeito mantém com o saber, do sentido que ele atribui ao saber e à escola”.

Aplicando essa reflexão à gestão escolar, percebe-se que o diretor, ao valorizar o processo educativo, constrói sua própria motivação para intervir pedagogicamente, mesmo diante das exigências administrativas que consomem grande parte de seu tempo.

[...] Se perguntar dessa sala, quais são os alunos que são pré-silábicos, silábicos... Eu tenho esse conhecimento porque eu gosto de estar presente. (Diretor 3 do grupo focal 1)

[...] Participo muito da parte pedagógica também pela minha prática docente (Diretor 4 do grupo focal 2)

[...] Eu gosto muito da parte pedagógica, que eu sou professora, vivi em sala de aula, então eu tenho, gosto de estar acompanhando a parte pedagógica. (Diretor 2 do grupo focal 1)

Esses relatos evidenciam que, apesar das limitações impostas pela rotina burocrática, o gestor mobiliza seu interesse e conhecimento sobre os alunos para assegurar a centralidade pedagógica de sua atuação, transformando a relação com o saber em um elemento ativo de sua prática cotidiana e do acompanhamento do processo de aprender e ensinar.

Os dados também indicaram que, mesmo quando a atuação do diretor se orienta prioritariamente por procedimentos burocráticos, há casos em que mediante o desejo de acompanhar mais de perto os processos pedagógicos da escola, o gestor encontra caminhos para que isso aconteça. Esse movimento evidencia uma tensão entre a prática cotidiana, fortemente condicionada pelas exigências administrativas, e a compreensão, ainda que gradual, de que a liderança escolar pressupõe envolvimento direto com as ações pedagógicas e com o acompanhamento do trabalho docente.

Segundo relatos dos supervisores/coordenadores (CAP):

[...] Tem diretor que faz, mas ela está com o olhar em outro lugar. Faz rápido, porque ela quer ir lá com a criança, com o professor, quer acompanhar. (supervisor/coordenador 2 - CAP)

[...] É uma escolha mesmo (administrativo ou pedagógico). É um diretor, que tem o desejo de acompanhar de perto a dimensão pedagógica e, por exemplo, eu como supervisor, tenho que ter um cuidado redobrado com toda a parte burocrática que vem dessa escola. Porque geralmente vem com falhas (supervisor/coordenador 1 - CAP).

Observa-se que esse movimento gradual do foco administrativo para uma atuação mais pedagógica não ocorre de forma linear ou isenta de obstáculos. As limitações impostas pelo tempo, pela sobrecarga de tarefas e pelas demandas institucionais ainda se colocam como entraves significativos à consolidação dessa prática.

No entanto, quando o gestor reconhece a centralidade do processo e busca integrar a dimensão pedagógica à sua rotina, fortalece-se a construção de uma gestão mais articulada, capaz de promover espaços de diálogo, reflexão coletiva e apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, repercutindo positivamente na organização do trabalho escolar.

O saber não pode ser compreendido apenas como um conjunto de conhecimentos teóricos. Ele se constitui também como um saber prático, um saber-fazer, construído na experiência cotidiana e mobilizado nas situações concretas de ação (Charlot, 2000, p. 67).

Sendo assim, Charlot (2000), reforça que o saber ultrapassa a dimensão teórica e se constitui como um saber prático, produzido na relação do sujeito com a ação, com os outros e com o contexto em que atua.

Lück (2009) e Paro (2015) destacam que a sobreposição de funções e a sobrecarga administrativa podem comprometer o foco do diretor na liderança pedagógica. Dessa forma,

a divisão de tarefas torna-se estratégica. Contudo, segundo os autores, essa organização não implica apenas repartição de tarefas, mas a articulação entre diferentes responsabilidades de modo a viabilizar uma atuação equilibrada e efetiva em todas as dimensões da gestão escolar.

Além da dimensão epistêmica, que se refere ao conhecimento mobilizado para acompanhar os processos de ensinar e aprender, observa-se que a atuação dos diretores também envolve a dimensão social da relação com o saber. Nessa perspectiva, a prática do gestor é condicionada pelas interações com outros sujeitos da escola e pelas estruturas institucionais que definem regras, prazos e responsabilidades.

Leithwood, Harris e Hopkins (2020) defendem que a liderança escolar exerce influência significativa sobre as características organizacionais da escola, repercutindo positivamente na qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora esse impacto seja classificado como “moderado”, os autores destacam seu caráter estratégico e indispensável para o êxito dos processos de melhoria escolar.

Os líderes escolares influenciam significativamente aquilo que acontece nas escolas, sobretudo ao moldar as condições organizacionais que sustentam o ensino e a aprendizagem. Ainda que seu impacto sobre os resultados dos estudantes seja indireto e classificado como moderado, ele é essencial para a melhoria escolar (Kenneth Leithwood; Alma Harris; David Hopkins, 2020, p. 10).

À luz das contribuições de Leithwood, Harris e Hopkins (2020), os dados desta pesquisa reforçam a compreensão de que a liderança escolar, ainda que exerça influência indireta sobre os resultados de aprendizagem, desempenha papel relevante na constituição das condições organizacionais que amparam o trabalho pedagógico.

As evidências empíricas indicam que, quando as gestoras conseguem priorizar o acompanhamento do processo de ensinagem, promovem maior articulação entre planejamento, práticas docentes e monitoramento de resultados. Contudo, as recorrentes demandas administrativas relatadas nos grupos focais revelam limites concretos para o exercício dessa liderança pedagógica, evidenciando a tensão entre as condições institucionais e a centralidade do papel formativo do diretor. Assim, confirma-se que a influência da liderança não se expressa apenas em ações diretas sobre a sala de aula, mas na capacidade de organizar, orientar e dar sentido ao trabalho coletivo da escola.

As decisões sobre como organizar o tempo, delegar tarefas e intervir pedagogicamente são imprescindíveis, entretanto, exige negociação constante e colaboração com a equipe escolar para viabilizar o acompanhamento do processo educativo. Em todas as

unidades escolares do município estudado, os diretores contam com uma equipe gestora composta por um vice-diretor e um coordenador pedagógico, aumentando esse número de acordo com o número de estudantes.

[...] Eu tenho 2 coordenadoras. Conversei com elas e a gente resolveu separar o trabalho: primeiro, segundo e terceiro ano com uma vice e quarto e quinto com a outra. (Diretor 1 do grupo focal 1)

[...] Acho importantíssimo o grupo da equipe gestora se entender até para delimitar as áreas de atuação. (Diretor 4 do grupo focal 1)

[...] Tem um vice que cuida do sistema presença, tem outro que cuida do Censo... não que a gente não saiba, eu acho que o diretor não pode deixar de saber. A “chavinha da merenda” lá, que está pendurada, eu sei onde está, porque eu posso não estar, mas eu sei que meu vice sabe onde está e se ele não tiver alguém tem que fazer, porque na escola a gente tá de passagem. (Diretor 3 do grupo focal 2)

[...] Só consigo acompanhar por amostragem, olho um semanário, às vezes um caderno do aluno. (Diretor 1 do grupo focal 1)

A forma como os diretores se percebe enquanto sujeitos profissionais estão ligados a dimensão identitária ao priorizar o acompanhamento pedagógico, mesmo diante da sobrecarga administrativa. Esse processo de construção identitária está intimamente ligado ao sentido que atribuem ao saber e à escola, conforme destacado por Charlot (2000), evidenciando que a motivação para atuar pedagogicamente não é espontânea, mas resultado de escolhas conscientes e da valorização do papel educativo no cotidiano da gestão escolar.

Diante dessas considerações, tornou-se necessário investigar como a Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio dos integrantes do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), orienta e acompanha os diretores escolares, especialmente no que se refere à dimensão pedagógica de sua atuação, correspondendo ao terceiro objetivo específico da pesquisa. Para cumprir tal propósito realizamos dois encontros com esses atores utilizando o grupo focal como técnica de coleta de dados.

No grupo focal com os integrantes do CAP, foi apresentada a primeira questão: “Na sua condição de técnico da SME, como você analisa a atuação dos diretores no que diz respeito ao acompanhamento do processo de ensinagem?”. A partir das respostas, constatou-se, conforme indicado no item 8 do Quadro 21 – Codificação, que, na percepção desses profissionais, a dimensão pedagógica não constitui atribuição direta do diretor

escolar, restringindo-se sua atuação principalmente ao acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Como destacou um supervisor/coordenador, ao comentar a fala de um diretor durante um momento de formação, algumas dimensões são consideradas de competência exclusiva do gestor, diferenciando-se do pedagógico, que possui uma figura específica para essa função:

[...] se eu não der conta do pedagógico, eu tenho alguém que pode vir a dar conta disso, mas se eu não der conta do administrativo, eu não vou poder colocar o coordenador para fazer isso (supervisor/coordenador 4 - CAP).

Esse relato evidencia a percepção de que a gestão administrativa ocupa posição central na rotina do diretor, enquanto a dimensão pedagógica é vista como delegável ou supervisionada por outros profissionais. Tal perspectiva aponta para uma tensão entre o que é formalmente previsto como responsabilidade pedagógica do diretor e a forma como essa atribuição é operacionalizada na prática, refletindo as restrições estruturais e institucionais do sistema educacional.

Segundo o mesmo supervisor, independente da sobrecarga de demandas, a dimensão pedagógica está sempre presente na atuação da gestão escolar, em maior ou menor grau, mas nunca ausente.

[...] É muito evidente o diretor que está pouco envolvido, acho que nem um pouco envolvido é quase que impossível. (supervisor/coordenador 1 - CAP)

Entretanto, segundo o supervisor 3 em visitas realizadas nas unidades escolares, fica evidente em que medida o gestor está envolvido com as questões pedagógicas:

[...] Percebe quando você vai numa escola que às vezes a parte pedagógica é totalmente delegada ao CP. Aí você pergunta uma coisa: "espera aí, deixa eu ver com o coordenador como ele fez com tal coisa", né? (supervisor/coordenador 5- CAP)

[...] Teve momentos em que chegou o diretor e ficou esperando a coordenadora chegar, enquanto a coordenadora não chegou, e ela atrasou 30 minutos, essa diretora, ela não conseguia falar sobre o

*processo de ensino e aprendizagem da escola dela
(supervisor/coordenador 3- CAP)*

A percepção dos integrantes do CAP de que a dimensão pedagógica não constitui atribuição direta do diretor escolar pode ser compreendida à luz de Charlot (2000) e sua concepção de Relação com o Saber. Na perspectiva epistêmica, percebe-se que o gestor enfrenta limitações para mobilizar e aprofundar o conhecimento pedagógico sobre os alunos e as práticas docentes, uma vez que grande parte de seu tempo é ocupado pelas demandas administrativas. Essa situação restringe a possibilidade de objetivação, imbricação e distanciação, figuras do aprender que, segundo Charlot, constituem a dimensão epistêmica, comprometendo o acompanhamento efetivo do processo de ensinagem.

Na dimensão social, os relatos evidenciam que a atuação do diretor está condicionada às estruturas institucionais e às interações com outros profissionais da escola e da SME. A presença de técnicos específicos para a dimensão pedagógica reflete a necessidade de negociar e delegar responsabilidades, situando o gestor em um contexto de interdependência que limita sua autonomia no acompanhamento do trabalho docente.

Por fim, na dimensão identitária, os diretores são desafiados a conciliar o desejo de atuar pedagogicamente com a realidade burocrática do cargo. A distinção entre funções administrativas e pedagógicas imposta pela organização institucional impacta a construção de sua identidade profissional, reforçando a tensão entre o que desejam realizar pedagogicamente e o que é exigido administrativamente. Assim, mesmo com a intenção de manter a centralidade pedagógica em sua prática, o gestor se vê constantemente negociando seu papel entre essas dimensões, refletindo o caráter relacional do saber no contexto escolar.

Outro dado relevante refere-se ao perfil do gestor escolar. Nos casos em que esse perfil se apresenta predominantemente burocrático, observa-se a delegação das atribuições pedagógicas ao coordenador pedagógico, enquanto o diretor concentra sua atuação nas demandas administrativas.

Weber (2009), salienta que a burocracia se caracteriza pela organização racional do trabalho, pela hierarquia de funções, pelo predomínio de normas formais e pela centralidade dos procedimentos administrativos, aspectos que, quando transpostos para o contexto escolar, tendem a reforçar uma atuação gestora voltada prioritariamente ao cumprimento de regras e à produção documental, em detrimento das dimensões pedagógicas do trabalho educativo.

[...] tem gestor que é muito burocrático, mas vai com o passar dos anos, ganhando esse cuidado pedagógico (supervisor/coordenador 2- CAP)

Segundo argumentação do supervisor 3 nesses contextos, a dimensão pedagógica tende a emergir de forma mais consistente com o passar do tempo, à medida que o diretor adquire maior experiência e conseqüentemente outros saberes referentes à compreensão do seu papel na condução do processo educativo.

A concepção da Relação com o Saber (RcS), proposta por Charlot (2000), tem implicações diretas na reflexão anterior sobre o perfil do gestor escolar e sua progressiva incorporação de cuidado pedagógico. Segundo o autor, aprender não consiste apenas em acumular conteúdos, mas em construir uma relação significativa com o mundo, com os outros e consigo mesmo, transformando a aprendizagem em um processo contínuo que se estende para além da escolarização formal.

Nesse sentido, a educação ao longo da vida exige que os sujeitos desenvolvam a capacidade de mobilizar seus saberes em contextos diversos, reconfigurando continuamente suas relações com o conhecimento e com o mundo. Portanto, a perspectiva de Charlot (2000) reforça que aprender é um ato existencial e social, e não um processo meramente técnico ou instrumental:

Aprender não é apenas adquirir conhecimentos ou competências, mas construir uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. [...] Não há saber senão para um sujeito, e não há sujeito senão em relação com um saber. É essa relação que dá sentido à aprendizagem (Charlot, 2000 p. 63).

Portanto, a formação da identidade profissional do diretor e seu engajamento com o acompanhamento pedagógico podem ser compreendidos como um processo relacional e contínuo, no qual o gestor aprende a equilibrar as demandas administrativas com a centralidade educativa, construindo progressivamente um saber prático que fundamenta sua atuação escolar.

Além disso, o autor adverte que a constituição da relação com o saber envolve necessariamente deslocamentos e possíveis rupturas com saberes e formas de relação anteriormente estabelecidas, uma vez que aprender não se reduz à acumulação de conteúdos. Como afirma Charlot (2000, p. 64), esse processo “implica sempre a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros”. Nesse sentido, compreender o saber como relação pressupõe reconhecer que a aprendizagem

envolve transformações subjetivas e sociais, nas quais determinados modos de compreender e agir podem ser ressignificados ou mesmo substituídos em função de novas experiências formativas.

Ainda nessa mesma perspectiva, Charlot (2000) adverte que o sujeito não tem relação com o saber, mas tem representações do saber. O sujeito é a própria relação com o saber:

Não há saber que seja puro objeto exterior ao sujeito; cada saber só existe para alguém que o representa, que o organiza e que lhe dá sentido dentro de sua experiência e de sua história (Charlot, 2000, p. 83).

Nessa direção, o envolvimento do gestor nos processos pedagógicos da escola possibilita a construção de um saber que se elabora no cotidiano, a partir das experiências vividas e das decisões tomadas diante das demandas concretas do trabalho escolar. Tal saber prático fortalece a liderança pedagógica, capaz de articular as exigências institucionais às necessidades formativas dos docentes e aos objetivos do processo de ensinar e aprender.

Dando continuidade às reflexões acerca da atuação do diretor e da centralidade do saber prático construído no cotidiano escolar referente aos aspectos pedagógicos, tornou-se necessário analisar os dispositivos institucionais que orientam suas intenções na escola. A compreensão do saber como relação, proposta por Charlot (2000), permite interpretar também os dados obtidos na análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas do município investigado.

Enquanto a prática cotidiana dos diretores, especialmente daqueles com perfil mais burocrático, revela dificuldades em se dedicar plenamente à dimensão pedagógica, os PPPs funcionam como instrumentos normativos e organizacionais que orientam e balizam a atuação escolar, explicitando objetivos, metas e estratégias de ensinagem, na medida em que expressa concepções, princípios e diretrizes que organizam o trabalho educativo e explicitam as escolhas coletivas da comunidade escolar. Assim, em resposta ao quarto objetivo específico que reforça a importância da investigação sobre a consonância que há (ou não) entre a concepção da Secretaria Municipal de Educação sobre as práticas educacionais e o que está descrito nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas investigadas, evidenciou que a concepção pedagógica municipal apresenta um direcionamento institucional que busca orientar as práticas educativas, porém nem sempre se traduz de forma integral nas propostas das escolas.

Em diversas unidades, foi possível identificar convergências, uma vez que os PPPs incorporam princípios e metas estabelecidos pelas diretrizes municipais, como o foco na aprendizagem significativa, a inclusão e a valorização da formação integral do estudante. A análise desses documentos também evidenciou a finalidade que lhes é atribuída pelos diretores, considerando a perspectiva individual de cada gestor. Observou-se que alguns PPPs estavam desatualizados, enquanto outros ainda se encontravam em processo de elaboração, situação que pode ser considerada compreensível.

Entretanto, considerando a dimensão epistêmica da RcS, nos grupos focais, os PPPs não foram mencionados em nenhum momento, evidenciando que, na prática cotidiana, predomina a mobilização de saberes práticos, voltados para a resolução de problemas imediatos, em detrimento de saberes acadêmicos, mais estruturados e teoricamente fundamentados. Essa distinção remete à concepção de Charlot (2000), segundo a qual a escolarização deveria articular o conhecimento formal à experiência do sujeito, permitindo que os saberes mobilizados na prática sejam enriquecidos e problematizados à luz do conhecimento sistematizado.

No contexto da gestão escolar, tal perspectiva indica que, embora os PPPs estejam presentes como instrumentos normativos e orientadores da prática pedagógica, sua utilização efetiva depende da capacidade do diretor de integrar esses documentos à ação cotidiana, construindo uma relação significativa entre teoria e prática.

No entanto, também foram observadas divergências significativas em alguns aspectos, sobretudo no que se refere à priorização de estratégias pedagógicas e à autonomia das unidades escolares. Em determinados casos, o PPP da escola evidencia iniciativas inovadoras e adaptadas ao contexto local, garantindo o atendimento às especificidades da unidade e refletindo uma tentativa de conciliar as orientações normativas da SME com as necessidades concretas da prática docente.

Essa variação evidencia que, embora os PPPs funcionem como referência institucional, sua efetividade depende da capacidade do gestor de articular o conhecimento formal e estruturado contido no documento com os saberes práticos mobilizados no cotidiano escolar, reforçando a ideia de Charlot (2000) de que a aprendizagem e a construção do saber são processos relacionais e situados, mediados pelo contexto e pela experiência dos sujeitos envolvidos.

De modo geral, a análise indica que, embora haja intenção de alinhamento entre a concepção pedagógica municipal e o PPP escolar, a efetivação desse alinhamento depende

fortemente da interação entre gestores, professores e comunidade, bem como da capacidade do diretor de interpretar, adaptar e implementar políticas de forma contextualizada.

Quando o Projeto Político-Pedagógico está alinhado às concepções da Secretaria de Educação, a escola passa a desenvolver suas ações de forma mais coerente com as políticas públicas educacionais vigentes. Esse alinhamento favorece a integração entre as diretrizes oficiais e a prática pedagógica contribuindo para a elaboração dos objetivos, descrição de percursos e momentos de avaliação do trabalho escolar.

Em contrapartida, o desalinhamento do PPP às concepções da Secretaria de Educação pode gerar incoerências entre o que é proposto no PPP e as orientações curriculares oficiais, comprometendo o planejamento pedagógico, os processos de avaliação e a organização do ensino.

Além disso, a escola pode ter problemas em processos de acompanhamento, supervisão e avaliação institucional, o que fragiliza a gestão bem como resultar em práticas desarticuladas e menor efetividade na garantia do direito à educação.

Diante disso, evidencia-se que a relação entre o PPP e as diretrizes da Secretaria de Educação não se reduz a um simples alinhamento técnico, mas expressa uma tensão constitutiva entre autonomia escolar e regulação das políticas educacionais, cuja mediação é fundamental para assegurar a coerência, a intencionalidade e a consistência do trabalho pedagógico.

Sob a perspectiva de Charlot (2000), tais situações evidenciam que a construção de saberes na escola não se restringe à formalidade do documento, mas depende da relação com o saber dos sujeitos no que se refere ao conhecimento prescrito com as experiências práticas, promovendo uma gestão pedagógica que articule teoria e prática, burocracia e ensino, de forma a tornar a aprendizagem significativa para todos os envolvidos.

Das unidades que disponibilizaram o documento ficou evidente as formas de gestão de cada uma delas. O PPP1 é escrito em poucas páginas e sem muitos detalhamentos, embora sejam contemplados os fatores relevantes para a sua elaboração.

No PPP2 é explícito na grande maioria das páginas do documento a preocupação com o aspecto físico da escola, necessidade de reformas e ampliações. Não há aprofundamento nas questões de aprendizagem e também não são descritas ações para este fim. Inicia com questões problematizadoras, mas não fica evidente como se encerra o processo de reflexão. São definidas quatro metas principais, sendo duas delas destinadas aos aspectos físicos da escola, um destinado à aproximação da comunidade na escola e o último diz respeito ao atendimento de alunos, público-alvo da Educação Especial.

Dos quatro PPPs analisados, o terceiro é o que aparentemente demonstra ênfase no processo de ensinagem. Há detalhamentos bem realizados e aprofundados sobre cada dificuldade das turmas e ações condizentes com essas fragilidades. Fica evidente a necessidade de formação continuada destinada aos docentes e são descritas ações para este fim.

O quarto e último PPP analisado é muito bem desenvolvido apontando para vários fatores essenciais para o bom funcionamento da escola, sobretudo da aprendizagem. Os dados são apresentados por meio de gráficos, mas também há uma reflexão ao final de cada um deles. Se dedica a pensar em aspectos éticos sendo estes, aparentemente, uma preocupação considerável em todo o documento.

Ao finalizar a análise dos PPPs pela perspectiva proposta, constatamos que, embora tivemos acesso a apenas quatro documentos e que estes, segundo argumento dos gestores, não estavam atualizados todos contemplam a grande maioria dos aspectos relevantes bem como estão em consonância com as diretrizes da secretaria de educação do município investigado neste estudo de caso.

Concluída a análise do quarto objetivo específico, dá-se continuidade à discussão com a análise do último objetivo específico, que busca compreender em que medida as intervenções realizadas pelo gestor escolar corroboram o desenvolvimento do processo de ensinagem, considerando as demandas inerentes ao seu contexto de atuação, à luz do referencial teórico e dos dados empíricos apresentados.

A análise desse objetivo articula-se diretamente ao objetivo geral desta tese, que buscou investigar quais saberes, na perspectiva dos diretores escolares, são mobilizados pelos diretores escolares e de que forma tais saberes orientam suas decisões e práticas no acompanhamento dos processos de ensinar e aprender, frente às múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício da função no cotidiano escolar.

Importante destacar que, embora o foco desta pesquisa esteja na gestão pedagógica e nos saberes dos diretores, todos os participantes, em algum momento de sua trajetória profissional, iniciaram suas carreiras na docência. Dessa forma, com base nas declarações dos diretores durante os grupos focais, desde a escolha pela carreira docente até os desafios e motivações que os conduziram à função de gestor e na organização dos dados empíricos fundamentada no referencial da Relação com o Saber (Charlot, 2000), a construção de diversos quadros e tabelas permitiu estruturar e aprofundar a análise.

Com base em Charlot (2000), utilizando-se das dimensões epistêmica, social e identitária; estabeleceu-se três dimensões de análise, chamadas nesta tese de constelações: 1) *dimensão epistêmica: da posse, do domínio e do constituir-se*; 2) *dimensão social: o ser social, o lugar de fala do diretor*; e 3) *dimensão identitária: o ser diretor, a identidade desses sujeitos*, permitindo compreender quais saberes são mobilizados pelos diretores escolares e de que forma esses saberes orientam suas decisões e práticas no acompanhamento dos processos de ensinagem, considerando as múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício da função no cotidiano escolar.

Na análise da dimensão epistêmica: *da posse, do domínio e do constituir-se*, analisamos as três figuras do aprender: Saber-objeto (objetivação), saber prático (imbricação) e saber-relacional (regulação).

De acordo com a categorização realizada, a Constelação 1 contempla as seguintes zonas de aglomeração de propósitos: diretores que já atuaram na rede estadual demonstram maior domínio das questões administrativas; conhecimento do campo; necessidade de um plano de ação; insuficiência das formações; CAP/supervisão como setores que se complementam; questões administrativas (avalanche de documentos, prejuízo à dimensão pedagógica, percepção de quando o gestor acompanha ou não, importância da divisão de tarefas); ausência de sistematização das lacunas na aprendizagem; e distância entre teoria e prática (é capacitado, mas não é experiente).

Diante disso, foi possível observar, na figura do aprender saber-objeto, uma busca constante pela superação da dissociação entre teoria e prática, evidenciada por declarações que ressaltam a dificuldade de aplicar, no cotidiano escolar, os conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada, bem como por relatos que revelam a ausência de saberes teóricos capazes de sustentar e fundamentar a prática.

[...] Lemos as pesquisas, os teóricos, e a gente fica num encantamento e a gente quer trazer isso para a escola, só que a prática nos traz uma realidade muito complexa (Diretor 5 do grupo focal 1).

[...] Falta muito saber nessa questão pedagógica para o professor, para o diretor [...] o diretor precisa saber, entender de alfabetização, ele precisa entender de conteúdo. E onde está essa formação do diretor? Ele tem que procurar sozinho. (Diretor 1 do grupo focal 1).

[...] Essa questão pedagógica, mas que o professor coordenador não se atentou: "Ah, eu sou coordenador, mas ele é especialista de educação física, então eu não tenho como intervir, porque ele é especialista e eu não." (supervisor/coordenador 1- CAP).

Os dados revelam que os diretores expressam a carência de processos formativos continuados sistemáticos, apontando para um descompasso entre o discurso institucional e a materialização das políticas de formação. Conforme relata um dos participantes:

[...] aí se fala tanto em formação, mas na hora que você realmente precisa...”, indicando uma percepção de insuficiência ou inadequação das ações formativas oferecidas (Diretor 5 grupo focal 2).

Para Lück (2009, p. 12), “a competência profissional constitui-se em um desafio a ser assumido pelos profissionais e pelos sistemas de ensino, pois se configura como condição fundamental para a qualidade do ensino”. Segundo a autora,

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

Na maioria dos relatos, os diretores afirmaram ter adquirido os conhecimentos relacionados ao ensinar e ao aprender por meio da prática docente, ao longo de suas trajetórias profissionais. Na análise dos dados coletados, evidenciou-se a fusão e o entrelaçamento entre as figuras do aprender, especialmente no que se refere ao saber-objeto e ao saber prático, que, segundo Bernard Charlot (2000), tendem a se articular na experiência dos sujeitos, uma vez que tais distinções possuem caráter didático-analítico para a compreensão da Relação com o Saber (RcS).

[...] Eu gosto muito da parte pedagógica, que eu sou professora, vivi em sala de aula, então eu tenho, gosto de estar acompanhando a parte pedagógica (Diretor 1 do grupo focal 1).

[...] Participo muito da parte pedagógica também pela minha prática docente (Diretor 2 do grupo focal 1).

[...] Todas as vezes que a diretora vai fazer o encaminhamento burocrático de documento ela me liga e fala: "esse documento ainda é assim que faz?", "como que eu preencho isso?", "não sei quê...". Eu penso comigo, "gente, a gente faz isso todo ano.", né? Mas por quê? Porque ela cuida muito do pedagógico, é algo que para ela é muito importante. Eu vejo esse desejo dela, e o burocrático ela coloca num segundo plano mesmo (supervisor/coordenador 1- CAP).

Para Tardif (2002), “os saberes docentes não são apenas adquiridos durante a formação inicial, mas são constituídos ao longo do tempo, no exercício da profissão e nas interações sociais e institucionais”. Há evidências claras de uma distinção relevante entre as práticas de ensino e aquelas exercidas pelos diretores escolares. Embora a formação acadêmica de base seja, em muitos casos, similar, o exercício da direção escolar demanda habilidades e competências que se diferenciam das exigidas para a atuação docente em sala de aula.

Entretanto, ao analisar as falas dos diretores, observa-se que essa distinção é pouco problematizada, havendo escassa menção às especificidades formativas necessárias ao exercício da gestão escolar, em contraste com a formação voltada à docência.

[...] Esse saber mais apurado relacionado ao ensino e aprendizagem da escola esteja mais ligado a esse conhecimento voltado, adquirido ou produzido pela pedagogia, pelos estudos da educação, é... Que diferentes daqueles que têm outras licenciaturas, eu não tinha pensado nisso, mas acho que é um ponto interessante. (supervisor/coordenador 3 - CAP)

[...] Professores, peb2, né? De educação física e 2 foram professores de matemática. Um virou diretor de uma creche, então ele sempre trabalhou com o fundamental 2 e o médio e ele foi ser diretor de uma creche. Ele lida com bebês e crianças bem pequenas, então isso, a hora que você vai... E é interessante isso porque eu sou supervisor dessa escola há 3 anos, né? E dá para perceber da parte do diretor um movimento em direção à aprendizagem dessa realidade, da dinâmica dessa realidade. Não há uma contribuição do ponto de vista pedagógico especificamente, não posso dizer isso, mas há, por exemplo, ações pensadas de uma forma mais cuidadosa no sentido de favorecer o trabalho pedagógico. (supervisor/coordenador 2 - CAP)

[...] O cargo de diretor é prazeroso, mas cheio de responsabilidades. Precisa conseguir conciliar o administrativo, acompanhar o pedagógico, cuidar das relações entre as pessoas, pensar em como trazer a comunidade para dentro da escola (Diretor 5 do grupo focal 1).

[...] Leu de manhã, não tem certeza? Lê de tarde. Lê de novo, é essa mesmo a interpretação? (Diretor 4 do grupo focal 2)

De acordo com Tardif (2014), a compreensão dos saberes docentes assume um sentido ampliado, abrangendo habilidades, competências, atitudes e conhecimentos mobilizados pelos educadores no processo educativo, expressos nas dimensões do saber, do saber ser e do saber fazer. Nesse contexto, o autor enfatiza a necessidade de integração entre

os saberes oriundos da formação acadêmica e aqueles construídos no cotidiano escolar. Tal perspectiva encontra ressonância nos discursos recorrentes dos diretores a esse respeito:

[...] Tem uma questão muito interessante que você colocou, que é assim, para além da formação, é a vivência da sala de aula. Aqui na nossa rede, nós temos muitos, não são poucos não, muitos diretores que foram diretores, professores, apenas o tempo mínimo necessário para se tornarem diretores. (supervisor/coordenador 2 - CAP2)

[...] Na minha experiência profissional eu passei pela sala de aula, depois eu fui professora coordenadora, depois diretora e agora estou aqui no cap. Então é... Dá para perceber. (supervisor/coordenador 5 - CAP)

[...] Perfil dos diretores, aqueles diretores que vieram ou que já atuaram estiveram no estado é um perfil diferente do professor, do diretor, que sempre atuou na rede municipal. (supervisor/coordenador 1)

[...] Esse reconhecimento passa por essa trajetória que a pessoa traz com ela. (supervisor/coordenador 3 - CAP)

No que se refere ao saber-ser diretor, a amplitude de habilidades a serem mobilizadas revela-se ainda mais diversa, distinguindo-se dos saberes docentes, embora estes também sejam necessários ao exercício da função.

É fundamental refletir sobre essa questão, uma vez que persistem indagações acerca da natureza e da constituição dos saberes docentes, conforme alerta o autor:

(...) sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituem todo o saber dos professores? (Tardif, 2011, p. 32).

De todas as dimensões da gestão escolar, a mais relevante e que deveria ocupar o topo da pirâmide de preocupações é a gestão pedagógica, por constituir o núcleo da finalidade educativa e por ser responsável pela promoção da aprendizagem efetiva dos estudantes. Quanto a essa dimensão, segundo Lück (2009, p. 96), “trata-se da organização,

coordenação, liderança e avaliação dos processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”.

Diante da complexidade e das demandas inerentes a essa dimensão, foram recorrentes os relatos de que, embora reconheçam a necessidade de acompanhar as questões relacionadas à aprendizagem, os diretores consideram possível delegar essa responsabilidade a outros integrantes da equipe gestora. Em contrapartida, as dimensões financeira e administrativa são compreendidas como atribuições que recaem prioritariamente e, por vezes, exclusivamente sobre o diretor.

[...] Três HTPCS, atendemos a EJA e tem também a unidade 2 que é mais voltada para educação especial. É muito difícil acompanhar tudo sem dividir tarefas (Diretora 4 do grupo focal 1)

[...] Eu tenho 2 coordenadoras. Conversei com elas e a gente resolveu separar o trabalho: primeiro, segundo e terceiro ano com uma vice e quarto e quinto com a outra (Diretora 1 do grupo focal 1).

Ao refletir sobre as dimensões da gestão escolar, cabe ao diretor articulá-las e colocá-las em prática de maneira integrada. Contudo, essa integração deve ser acompanhada de uma adequada divisão de atribuições, de modo a reduzir possíveis lacunas entre as diferentes dimensões e, ao mesmo tempo, evitar a sobrecarga de demandas concentradas em determinados membros da equipe gestora.

Com a partilha de funções, mesmo aqueles que não se dedicam integralmente ao acompanhamento do processo de aprendizagem permanecem atentos aos seus resultados, valendo-se de indicadores, amostragens e outros indícios que possibilitam o monitoramento das ações pedagógicas.

[...] Só consigo acompanhar por amostragem (olho um semanário, às vezes um caderno do aluno, ...) (Diretora 2 do grupo focal 1)

[...] Entro para dar um “bom dia” ...aí é um momento que você aproveita para ver o que eles estão fazendo, né? Vai pegando... É isso que eu digo, é por indícios. (Diretora 3 do grupo focal 1)

[...] É muito evidente o diretor que tá pouco envolvido, acho que nem um pouco envolvido é quase que impossível (supervisor/coordenador 6 - CAP)

Para Libâneo (2014),

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2014, p. 103).

Para ser capaz de dirimir as múltiplas demandas sem que se configurem lacunas que comprometam o bom andamento da rotina escolar, é necessário que o diretor exerça a gestão orientada por processos democráticos, fundamentados em práticas colaborativas e participativas, em consonância com o objetivo primordial da escola: a melhoria contínua da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes.

Ao analisar os dados à luz do referencial teórico, especialmente no que se refere ao saber-prático (imbricação), observa-se significativa convergência nos relatos. Trata-se do saber produzido na e pela ação, configurando-se como um aprender intrinsecamente vinculado à experiência.

[...] Temos que fazer o trabalho burocrático e para fazer tenho que pedir ajuda para tudo mesmo. Eu não sou daquela geração da internet. Minha coordenadora falou que se passarmos a câmera no texto, ele vai escaneando e o texto já sai digitado (Diretor 5 do grupo focal 1)

[...] Aqueles diretores que vieram ou que já atuaram na esfera estadual tem um perfil diferente do professor, do diretor, que sempre atuou na rede municipal, dominam com mais facilidade as questões burocráticas (supervisor/coordenador 2 - CAP).

Pimenta (1996) denomina o saber-prático como “saber da experiência”. Para a autora, o sujeito constitui-se como tal por meio dos saberes adquiridos no cotidiano do fazer docente, a partir das referências de professores que participaram de sua formação e que deixaram marcas significativas em sua trajetória profissional.

Em consonância com Charlot (2000) e Pimenta (1996), Saviani também discute o saber-prático, denominando-o “sofia”, termo de origem grega que, conforme Pereira (1976, p. 523), significa sabedoria, isto é, o conhecimento decorrente da experiência vivida e acumulada ao longo do tempo.

Na análise da figura do aprender relacionada ao saber-prático, observa-se que o discurso dos participantes se direciona à centralidade da dimensão pedagógica, aspecto que se manifesta de forma recorrente em praticamente todas as declarações.

[...] Se perdermos esse olhar pedagógico, desse processo de ensino e de aprendizagem perderemos a essência da escola (Diretor 2 do grupo focal 1).

[...] Eu sou muito suspeita quando fala do ensino e aprendizagem, porque eu sou apaixonada. É o que me move (Diretora 4 do grupo focal 1)

[...] Ouço relatos de uma diretora que diz: “A gente já faz uma avaliação interna, a gente cria as questões, a gente troca os professores de sala para aplicar, a gente corrige, nós da direção corrigimos. Temos ali resultados que são discutidos em HTPC para depois se tornarem prática.” Conforme ela ia falando, era assim uma coisa tão organizadinha, tão pensada ali dentro da escola, sabe? É muito legal! (supervisor/coordenador 1 - CAP)

No discurso dos diretores, esse saber apresenta-se diretamente articulado ao saber-relacional. Os desafios que não encontram resolução a partir do saber-objeto ou do saber-prático são compartilhados com os pares, em um movimento de interlocução e colaboração no qual a aprendizagem se constrói coletivamente.

[...] Tenho um grupo no whatsapp que é aquele da secretaria, eu tenho um outro grupo de diretoras e um outro grupo, aí você vai trocando. Às vezes “Como é que preenche o cantinho da leitura?”, “Como é que você preencheu aquele campo? e aquele outro? Você vai trocando com os pares. (Diretora 4 do grupo focal 1)

Por fim, no âmbito da dimensão epistêmica, o saber-relacional refere-se à presença ativa no cotidiano escolar, na vida dos estudantes, nos processos de ensinar e aprender, bem como no contato e na convivência com o outro. Trata-se de um saber que se constrói na interação, no diálogo e na mediação constante entre sujeitos, configurando-se como elemento constitutivo da prática gestora.

[...] Se perguntar dessa sala, quais são os alunos que são pré-silábicos, silábicos... Eu tenho esse conhecimento porque eu gosto de estar presente (Diretor 1 do grupo focal 1).

[...] O diretor é administrativo, mas também é pedagógico (Diretor 2 do grupo focal 1).

[...] Mas esse saber relacional nem sempre é fácil. É muito difícil. Tem professor que é muito resistente. Qualquer coisa que você fale, ele entende como crítica. E aí ele se fecha. E você não consegue mudança de comportamento, mudança de prática, que era aquilo que era a intenção. (Diretor 3 do grupo focal 2)

[...] Temos que fazer o trabalho burocrático e para fazer tenho que pedir ajuda para tudo mesmo (Diretor 2 do grupo focal 2)

Na **dimensão epistêmica**: da posse, do domínio e do constituir-se foi possível observar, igualmente, a prevalência de não-saberes. Os diretores demonstraram deter informações sobre determinados temas; contudo, à luz da perspectiva de Charlot (2000), a posse de informações não se converte automaticamente em saber. Em outras palavras, não se efetivou o movimento de apropriação que caracteriza a passagem da não-posse à posse do saber:

[...] fala-se tanto em formação, mas na hora que você realmente precisa... (Diretor 1 do grupo focal 1).

[...] Quando é que o diretor tem um perfil mais autoritário? Quando ele teve uma formação mais rasa, quando sei lá, não tem um conhecimento para lidar com aquela situação, então ele vai entender que ele não, não dá para deixar transparecer (supervisor/coordenador 5 - CAP)

[...] Não tenho medo de pedir desculpa e me redimir quando eu erro, e se tem outra qualidade que eu tenho é humildade: “Olha isso infelizmente eu não sei fazer. Você tem mais habilidade, você não me ajuda? (Diretor 3 - grupo focal 2)

[...] Como é que vocês utilizam esses resultados? Porque pelo que eu entendi, o município há muito tempo não fazia o SARESP, não aderiram ao SARESP, mas o SAEB sempre teve, né? Como é que vocês trabalham os dados? (Diretor 2 - grupo focal 1)

Nos dizeres dos diretores, identificam-se apontamentos recorrentes acerca dos não-saberes dos professores; contudo, apenas em raros momentos observa-se o reconhecimento de seus próprios não-saberes relacionados à prática gestora. Não foram mencionadas, de modo explícito, dificuldades inerentes à sua atuação. Em vez disso, a ausência de acompanhamento foi atribuída, predominantemente, a fatores de ordem organizacional e à divisão de tarefas, conforme já destacado anteriormente.

Esses “não-saberes” podem ser compreendidos não apenas como ausência de conhecimento, mas como situações em que o sujeito dispõe de saberes teóricos ou práticos e, ainda assim, não consegue mobilizá-los, articulá-los ou aplicá-los em contextos concretos

de atuação. À luz da perspectiva de Charlot, trata-se de uma não efetivação da relação de apropriação do saber, isto é, de um saber que não se converte em ação significativa.

Na prática docente, isso significa que o professor pode conhecer métodos, normas ou estratégias pedagógicas e, ainda assim, encontrar dificuldades para mobilizá-los diante das demandas concretas da sala de aula. De modo semelhante, na gestão escolar, o diretor pode deter conhecimentos acerca de processos administrativos, avaliação pedagógica ou políticas educacionais, mas enfrentar obstáculos para aplicá-los de forma efetiva no cotidiano da escola, evidenciando tensões entre o conhecimento teórico e sua materialização na prática.

Na análise dos discursos dos integrantes do CAP, evidencia-se uma preocupação recorrente com os resultados das avaliações externas e com as demandas de natureza burocrática, o que, em certa medida, corrobora a hipótese de que tais aspectos têm sido compreendidos como formas de acompanhamento por parte dos gestores. Contudo, observa-se que essas preocupações são, na prática, orientadas e indicadas pelos supervisores, não se configurando, aparentemente, como iniciativas assumidas de modo autônomo pela gestão escolar.

[...] Das 26 escolas, apenas 11 pontuaram. As outras não tiveram o número de participantes, né? A conversa era: olha para gente chamou escola por escola, então nós pegamos o último IDEB dela, 19, 2019, 21 que não pontuou, chamou diretor, coordenador, supervisor da escola e a gente coordenação, a os dados, olha para o seu gráfico, olha para o seu público e o que você vê e o que você pensa no sentido de planejar daqui para frente? (supervisor/coordenador 3 - CAP)

A segunda constelação refere-se à **dimensão social**: *o ser social, o lugar de fala do diretor* na qual se observou, conforme indica a teoria da Relação com o Saber (RcS), que cada sujeito é, simultaneamente, singular e social. Isso implica reconhecer que as experiências individuais de aprendizagem estão intrinsecamente vinculadas ao contexto social em que o sujeito se insere.

Importante destacar que a dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária como um elemento externo; ao contrário, atravessa-as e contribui para configurá-las de modo particular. Assim, a preferência de um sujeito por determinadas figuras do aprender pode estar relacionada à sua identidade social e/ou escolar.

Essa dinâmica evidencia-se no caso do Diretor 5, quando ele reconhece ter se constituído, enquanto diretor escolar, a partir de uma perspectiva marcadamente epistêmica. Contudo, a forte presença de diretores escolares em sua trajetória — seja

durante a vida estudantil, seja ao longo da carreira docente, parece influenciar seu saber-fazer cotidiano. Trata-se, por vezes, de uma assimetria incorporada à prática, ainda que nem sempre explicitamente reconhecida como própria.

[...] A gente traz esse professor dentro da gente, eu acredito assim também como diretores, acabamos por ser os diretores que a gente observou, isso eu não quero fazer (Diretor 5 do grupo focal 1).

Outra questão evidenciada no âmbito da dimensão social refere-se à importância da comunicação com a comunidade, envolvendo o interesse em conhecer de forma mais aprofundada o território em que a escola está inserida e em promover a aproximação entre instituição e comunidade local. Conforme ressaltam os Diretores 2 e 4, essa interação não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também fortalece os vínculos entre a escola e os moradores do entorno, favorecendo a construção de um sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade.

*[...] Você acaba criando **uma identidade da escola e um pertencimento com a comunidade**. Porque você está há muito tempo... Os professores também entendem esse entorno e o quanto **é importante conhecer o território em que você atua** (Diretor 2 do grupo focal 1, grifos nossos).*

*[...] O cargo de diretor é prazeroso, mas cheio de responsabilidades. Precisa conseguir conciliar o administrativo, acompanhar o pedagógico, cuidar das relações entre as pessoas, **pensar em como trazer a comunidade para dentro da escola...** (Diretor 4 do grupo focal 1, grifos nossos).*

Ainda nessa perspectiva essa interação não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também fortalece os laços entre a instituição e os moradores, promovendo um senso de pertencimento e colaboração mútua:

*[...] São muitas esferas para o diretor pensar, então é uma coisa que decidimos... Eu preciso saber o que você deseja para observar o grupo, **observar a clientela para ver meios de como a gente chegar, fazer um plano de ação, como chegar nesse objetivo** (Diretor 4 do grupo focal 1).*

Nessa direção, Libâneo (2013) reforça que uma das funções centrais da escola consiste em estabelecer diálogo permanente com as práticas sociais que atravessam a sociedade, reconhecendo a pluralidade de formas de organização, participação e produção de sentidos que incidem sobre o espaço escolar. Para o autor, a instituição escolar não pode ser compreendida como instância isolada ou neutra, mas como espaço social e político que se constitui nas relações com a comunidade, com as políticas públicas e com os diversos sujeitos coletivos.

Essa compreensão amplia o entendimento acerca do papel do diretor escolar, que passa a ser concebido não apenas como responsável pela organização interna da escola, mas como mediador entre as demandas sociais e o projeto pedagógico institucional.

A educação escolar não pode ser compreendida isoladamente das práticas sociais e das relações de poder que configuram a sociedade, pois a escola é parte constitutiva dessas relações (Libâneo, 2013, p. 136).

Em contrapartida, historicamente, construiu-se, em determinados contextos, a representação do diretor como figura autoritária ou “carrasca”, associada ao controle disciplinar, à punição, à vigilância e à manutenção de uma postura autoritária e impositiva, em detrimento de uma liderança formativa e democrática. Tal representação, contudo, precisa ser problematizada à luz das múltiplas determinações sociais que configuram o exercício da função. Tal percepção pode influenciar de maneira significativa a dinâmica escolar e as relações estabelecidas entre estudantes e educadores, contribuindo para a constituição de um ambiente marcado pelo medo, pela resistência e pelo distanciamento.

Conforme afirma o Diretor 3, essa imagem socialmente construída tende a dificultar os processos de comunicação e colaboração, comprometendo a consolidação de um ambiente educacional dialógico e participativo:

[...] Eu tenho muito a aprender ainda, mas eu queria desmistificar essa coisa do diretor ser um carrasco ou que chama atenção e lá tem muito disso. A inspetora diz: “Ah, manda para a diretora!” Como se eu fosse escorraçar com o aluno e ele compreenderia a situação (Diretor 3 do grupo focal 1).

Além disso, ainda no âmbito da dimensão social, evidenciou-se a relevância das trocas entre os pares, bem como o papel dos vínculos interpessoais na constituição e na ampliação de saberes. Relações profissionais pautadas no diálogo, na confiança e na

cooperação contribuem não apenas para a aprendizagem coletiva, mas também para a construção de um ambiente de trabalho mais colaborativo e favorável ao desenvolvimento institucional.

[...] Ligo sempre na SME... não tenho medo de perguntar, porque achamos que estamos incomodando (Diretora 4 do grupo focal 2)

[...] Sabe o que você faz? Liga para a vizinha...[risos] (Diretora 1 do grupo focal 2)

[...] Trocar figurinha com alguém que tem mais experiência também ajuda muito! (Diretora 2 do grupo focal 2)

[...] Tento sozinha, se não entendo, recorro à supervisão (Diretora 3 do grupo focal 2)

Considerando a RcS e a centralidade das relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo, nos termos de Charlot (2000), o diálogo configura-se como princípio estruturante da gestão escolar. O Diretor 5 evidencia essa compreensão ao defender a organização de espaços formais destinados à interlocução, à reflexão compartilhada e à construção coletiva.

[...] Quando há diálogo, o “não” precisa ser dito e ele vem com uma argumentação, uma justificativa, e o professor sabe que você está acompanhando o trabalho dele, que você vai até a sala... (Diretor 5 do grupo focal 1).

[...] Se a gente se organiza dentro da escola, encontra espaços de diálogos (Diretor 5 do grupo focal 1).

Essa preocupação com a consolidação de espaços democráticos sugere que as práticas dos diretores influenciam diretamente as dinâmicas escolares e sociais que os circundam. A partir da posição social objetiva que ocupam na estrutura institucional, esses gestores, conforme Charlot (2000), dispõem da possibilidade de mobilizar tal posição em favor de uma gestão democrática, contribuindo para a implementação e o fortalecimento de instâncias colegiadas e para a promoção de uma participação efetiva nos processos decisórios da escola.

Segundo o autor, o sujeito encontra-se inserido em estruturas e relações de poder que configuram sua posição social objetiva; entretanto, essa posição não determina de forma mecânica suas ações ou escolhas. Ela estabelece um campo de possibilidades e limites a partir do qual o sujeito constrói sua relação com o saber e com o mundo. No caso do diretor escolar, a posição institucional lhe confere autoridade e responsabilidade na organização da vida escolar; contudo, o modo como essa posição é mobilizada, seja para fortalecer práticas democráticas, seja para reproduzir lógicas hierárquicas, depende da articulação entre sua trajetória, sua identidade profissional e os sentidos que atribui à gestão.

Na mesma direção, Libâneo (2014), faz duras críticas à organização verticalizada e apela para o rompimento da centralização do poder.

A estrutura organizacional da escola, tradicionalmente hierarquizada, tende a concentrar o poder decisório na figura do diretor e a reduzir a participação dos demais membros da comunidade escolar, o que dificulta a construção de uma gestão democrática (Libâneo, 2014, p. 87).

Nos diálogos com os sujeitos pesquisados, a questão das relações de poder também veio à tona. Para os participantes, a forma de provimento do cargo de diretor confere maior segurança e estabilidade institucional, diferentemente do cargo de coordenador pedagógico, que, por ser eleito pela equipe, não apresenta as mesmas garantias.

[...] Porque atuar sobre a função da professora coordenadora é atuar contra os professores. Então você não está mobilizando só um trabalho com a professora coordenadora, você está atuando com os professores. (supervisor/coordenador 5 - CAP)

[...] O fato de o Professor Coordenador ser eleito pelos professores é, é um aspecto complicador, porque o coordenador pedagógico, muitas vezes, fica "na mão" ... ele se coloca na mão do grupo, "eu estou na mão deles, se eu cobrar, eu não vou ser reconduzido" (supervisor/coordenador 1 - CAP).

[...] O coordenador orienta, quando tem que cobrar ele vira para o diretor e fala: "Você cobra? Porque você é concursado, e eu sou PC eleito (supervisor/coordenador 1 - CAP).

[...] O professor bate nas costas do coordenador e diz: "você está me cobrando demais, viu? Vou lembrar disso daqui 2 anos para acontecer eleição..." (Diretor 3 do grupo focal 2).

Embora exista certa segurança decorrente da forma de provimento do cargo, tanto diretores quanto supervisores reconhecem que a responsabilidade final pelas decisões e pelos resultados institucionais recai, em última instância, sobre o diretor.

Tal percepção revela uma tensão entre o discurso da gestão democrática e a permanência de uma lógica centralizadora, na qual a autoridade é compartilhada apenas formalmente, mas a responsabilização permanece concentrada. Essa configuração pode reforçar assimetrias de poder e limitar a efetivação de práticas verdadeiramente participativas no interior da escola.

[...] Mas é fato que o diretor da escola é uma figura solitária. Tudo: É o problema, a bomba explodiu, é o diretor que tem que dar a palavra. Sei lá, e eu fico pensando que ao longo do tempo é muito difícil no seu papel de diretora você ter uma equipe que esteja ali o tempo todo firme e forte para te dar apoio. (supervisor/coordenador 5 - CAP)

[...] Mas a hora que a bomba explode, que o problema é grave, não tem quem te apoie, porque é você que vai dar a palavra final. (supervisor/coordenador 3 - CAP)

[...] Mesmo que o diretor não esteja presente na escola, é ele que vai responder, ainda vai responder por não estar presente na escola. Então, eu penso muito nessa situação do papel solitário de um gestor, do tanto de responsabilidade que assume. (supervisor/coordenador 5 - CAP)

[...] Porque há uma cobrança, mas não uma cobrança de punição, mas ele sabe que errar esses processos pode acarretar erros para a vida profissional de pessoas. (supervisor/coordenador 2 - CAP)

[...] Para termos o contato com o pedagógico, é necessário fortalecer essa equipe gestora de uma outra forma, porque sempre sobra para nós, né? (Diretor 3 do grupo focal 1)

[...] O pai chegou e questiona que o aluno lá do terceiro ano não vai passar para o quarto ano. Ele não aceita essa reprovação. Bom, eu vou virar para a coordenadora e falar, olha, coordenadora, eu quero saber tudo o que foi feito para esse aluno, se ele teve recuperação, quais são as atividades, se a professora fez atividades relacionadas à dificuldade dele. Se a coordenadora não tiver feito, quem vai responder? Não é ela. Ela vai responder para mim. Mas quem vai responder para o pai? Quem vai responder para a secretaria? Eu, que sou o diretor da escola. (Diretor 4 grupo focal 1)

Na análise da constelação três denominada: **dimensão identitária:** o ser diretor, a identidade desses sujeitos onde é possível compreender como os diretores se constituem

enquanto sujeitos no exercício da gestão escolar, articulando trajetória pessoal, formação profissional e experiências vividas no cotidiano institucional, foi possível averiguar que a identidade não é concebida como algo fixo ou previamente dado, mas como um processo em permanente construção, atravessado por relações sociais, posições ocupadas e sentidos atribuídos à própria prática. Assim, investigar essa dimensão implica examinar como os gestores narram a si mesmos, como interpretam sua função e como constroem significados para o papel que desempenham na escola.

Nas falas dos diretores, emergiram referências recorrentes às pressões relacionadas aos prazos, às inseguranças diante das decisões a serem tomadas, ao acúmulo de responsabilidades que recaem sobre seus ombros e ao sentimento de solidão no exercício da função. Tais elementos revelam aspectos significativos da dimensão identitária da gestão, conforme se pode observar nos seguintes relatos:

[...] Acho a gestão um trabalho muito gostoso, mas ao mesmo tempo há muita pressão. Muita pressão (Diretor 3 do grupo focal 1).

[...] É uma pressão e um medo de fazer as coisas erradas, preencher um papel errado... (Diretor 3 do grupo focal 1).

[...] Prazos... muita coisa para os programas do governo federal de um dia para o outro (Diretor 2 do grupo focal 1).

Outras questões também emergem no que se refere às dificuldades nos relacionamentos interpessoais, à necessidade de orientar a comunidade escolar, ao diálogo com os estudantes e o alinhamento com os colegas de trabalho. Tais fatores tendem a dificultar o exercício pleno de suas funções, sobretudo diante de situações que envolvem demandas de natureza jurídica, frequentemente acompanhadas por sentimentos de apreensão e insegurança.

[...] Você tem que cuidar da vida funcional, se você errar vão entrar com recurso. Vão correr atrás dos direitos, que é o certo. Então sempre estava eu e o outro vice como testemunha (Diretor 4 do grupo focal 1).

[...] Se você erra uma ficha 100, se você manda uma sala para cá que você não deveria mandar, cria um ruído muito grande, é um efeito cascata, e os supervisores podem dizer melhor. Então você tem que ter muita atenção, muita atenção nesses processos. (Diretor 3 do grupo focal 2)

[...] Cuidar das relações interpessoais é fundamental. Trocar figurinha com as parceiras (Diretor 4 do grupo focal 1)

Em alguns casos, os relacionamentos interpessoais configuram-se como desafios significativos no exercício da gestão, como se observa no relato do Diretor 5:

[...] Precisei primeiro que os professores me aceitassem. A diretora anterior aposentou e era uma pessoa muito experiente e muito próxima desse grupo. Havia um grupo das professoras municipais e um grupo das professoras estaduais sem entrosamento. Foi muito difícil essa aproximação. Foi um processo de muita resistência. Até adoeci! (Diretor 5 do grupo focal 1).

Apesar de Pimenta (1999) ter desenvolvido estudos sobre os saberes da docência e os significados da profissão, é possível observar que a construção da própria identidade e da profissionalização docente se assemelha significativamente à do diretor. A respeito desse tema, a autora destaca que:

*[...] Constrói-se, também, pelos significados que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu **modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida** o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1999, p. 5, grifos nossos).*

Os dados também revelaram que ser humilde ao pedir desculpas por erros cometidos bem como pedir ajuda para qualquer dificuldade também foi uma característica presente no relato de alguns diretores, como o diretor 4:

[...] Não tenho medo de pedir desculpa e me redimir quando eu erro, e se tem outra qualidade que eu tenho é humildade: “Olha isso infelizmente eu não sei fazer. Você tem mais habilidade, você não me ajuda? (Diretor 4 do grupo focal 1).

As relações interpessoais perpassam inclusive o relacionamento com os estudantes, que são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente educacional saudável. Essas interações não apenas promovem a comunicação assertiva entre diretor e professores, mas também ajudam a construir um senso de comunidade e pertencimento com os alunos. É essencial que educadores cultivem essas relações, pois elas podem impactar diretamente a motivação e o desempenho acadêmico dos estudantes:

[...] Tenho um bom relacionamento com os estudantes. Eles podem entrar na minha sala, pode vir conversar, às vezes eles querem contar alguma coisa, e isso faz com que melhore, de repente, esse convívio, mesmo porque é uma escola de período integral, então é uma escola que não para. É o tempo todo funcionando (Diretor 1 do grupo focal 1, grifos nossos).

[...] Meus alunos ensinam enrolar “baseado”, não adianta você ficar falando “ba, be, bi, bo, bu” porque eles têm uma outra vivência. A educação vem mudando e a gente tem que acompanhar essa mudança (Diretor 1 do grupo focal 1, grifos nossos).

Neste processo de aprimoramento de sua prática, o diretor mobiliza seus saberes de maneira contínua, refletindo permanentemente sobre suas ações e decisões. Ele evidencia a potencialidade das trocas de experiências, que não apenas enriquecem seu conhecimento, mas também conferem significado à perspectiva da relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, conforme Charlot (2000). Essa reflexão permite identificar oportunidades de melhoria e inovações que podem ser implementadas, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e colaborativo.

Observa-se, ainda, que os diretores mobilizam seus saberes sobretudo em relação às questões administrativas, direcionando suas decisões e práticas à mediação das dificuldades identificadas nos docentes.

À luz das constelações analisadas: dimensão epistêmica, social e identitária, foi possível compreender que a atuação do diretor escolar no acompanhamento do processo de ensinar e aprender não se reduz a um conjunto de atribuições formais, mas se constitui como prática complexa, atravessada por múltiplos sentidos e determinações.

Na dimensão epistêmica, evidenciaram-se os saberes que fundamentam as ações dos gestores, revelando como concebem o conhecimento pedagógico, o papel da escola e os processos de ensinar e aprender. Na dimensão social, destacaram-se as condições institucionais, normativas e relacionais que configuram o exercício da função, incluindo as tensões entre demandas administrativas e liderança pedagógica. Por fim, na dimensão identitária, emergiram os modos como os diretores se percebem e se posicionam frente às expectativas do cargo, construindo sentidos para sua atuação e para o lugar que ocupam na organização do trabalho escolar.

Há evidências de que a relação dos gestores escolares com os saberes que sustentam sua atuação é marcada por uma configuração predominantemente prático e relacional, em detrimento de uma apropriação mais consistente dos saberes pedagógicos

que deveriam orientar o acompanhamento do processo de ensinagem. Os saberes práticos emergem fortemente vinculados às exigências cotidianas da gestão, como o cumprimento de demandas administrativas, a organização de fluxos institucionais, o atendimento a prazos e a tomada de decisões em contextos de urgência, configurando uma racionalidade voltada à manutenção do funcionamento escolar.

Em paralelo, os saberes relacionais ocupam lugar central na experiência dos sujeitos, expressando-se na mediação de conflitos, na gestão das interações entre os diferentes atores escolares e na construção de vínculos com docentes, estudantes e instâncias de apoio institucional. Contudo, essa centralidade do relacional também revela as tensões subjetivas da função, como a solidão do gestor e a assimetria nas relações de poder, indicando que a dimensão relacional não se reduz a um recurso operativo, mas constitui parte constitutiva da experiência de gestão.

Por outro lado, os saberes pedagógicos aparecem fragilizados e frequentemente tensionados, especialmente no que se refere ao acompanhamento sistemático dos processos de ensinagem, o qual é atravessado por limitações formativas, pela distância entre teoria e prática e pela sobreposição de demandas administrativas. Nesse cenário, a formação inicial e continuada é reconhecida como insuficiente ou desarticulada das exigências concretas da função, o que contribui para a manutenção de lacunas formativas e para a dificuldade de consolidação de uma identidade gestora orientada pela centralidade do pedagógico.

À luz da perspectiva da relação com o saber, tais configurações não podem ser compreendidas apenas como ausência ou presença de conhecimentos, mas como modos de relação que os sujeitos estabelecem com os diferentes saberes em função de suas trajetórias, condições institucionais e experiências profissionais. Nesse sentido, os “não saberes” não se configuram como vazios cognitivos, mas como indicadores de limites estruturais e formativos que atravessam a prática dos gestores e influenciam a forma como o saber pedagógico é apropriado, priorizado ou secundarizado no cotidiano escolar.

Essa articulação permitiu compreender que os saberes mobilizados pelos diretores não são apenas técnicos ou normativos, mas resultam de uma relação dinâmica com o saber, conforme problematiza Charlot, na qual se entrelaçam experiências, valores, trajetórias e condições objetivas de trabalho. Assim, a análise evidencia que a centralidade da dimensão pedagógica na gestão escolar depende não apenas das prescrições formais, mas da maneira como os sujeitos significam sua função e negociam, no cotidiano, as múltiplas demandas que atravessam o espaço escolar.

Nesse sentido, a relação entre o saber docente e o saber gestor evidencia uma tensão constitutiva no exercício da função do diretor, uma vez que os conhecimentos oriundos da docência frequentemente orientam as práticas dos diretores escolares, ao mesmo tempo em que se articulam, nem sempre de forma harmoniosa, com os saberes específicos requeridos pela gestão escolar, revelando movimentos de continuidade, deslocamento e ressignificação na constituição da identidade profissional.

Dessa forma, a análise evidencia que a constituição do saber do diretor escolar resulta de um movimento permanente de articulação entre saberes docentes e saberes da gestão, no qual a predominância de um ou de outro não elimina a tensão entre essas dimensões, mas revela como a identidade profissional se constrói de maneira dinâmica, situada e continuamente ressignificada no cotidiano da gestão escolar.

Nesse sentido, os resultados alcançados respondem aos objetivos propostos neste estudo e contribuem para aprofundar a compreensão acerca do papel do diretor escolar como liderança pedagógica, inserida em um campo de tensões entre exigências administrativas, expectativas institucionais e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade de um indivíduo é construída na interseção do saber, das relações sociais e da compreensão de seu papel no mundo onde o conhecimento se torna não apenas um bem a ser adquirido, mas uma forma de se reconhecer e de se relacionar com o outro.
Bernard Charlot (2000)

Esta seção traz os resultados desta Tese, possíveis respostas sobre o problema de pesquisa, isto é, sobre quais saberes são mobilizados pelos diretores escolares e de que forma esses saberes orientam suas decisões e práticas, enquanto parcela relevante da gestão pedagógica, no acompanhamento dos processos de ensinagem, considerando as múltiplas demandas administrativas, políticas e pedagógicas que tensionam o exercício da função no cotidiano escolar.

Ancorada no referencial teórico de Bernard Charlot, a investigação partiu da compreensão de que os saberes profissionais se constituem na relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, mediada pela atividade, pelo sentido atribuído ao saber e pelos processos de mobilização.

A hipótese inicial desta pesquisa partia do pressuposto de que, diante das múltiplas demandas atribuídas ao gestor escolar, o acompanhamento sistemático do processo de ensinagem tende a não se configurar como prioridade, restringindo-se, em muitos casos, às reuniões de conselho de classe/ano e à análise de indicadores provenientes de avaliações em larga escala e supõe-se que, à luz da Relação com o Saber, as condições institucionais e organizacionais contribuem para a prevalência de um saber prático na atuação do gestor escolar, orientado pela gestão de rotinas, pelo cumprimento de demandas administrativas e pelo uso de indicadores como principal referência para o acompanhamento do trabalho pedagógico podendo deslocar sua centralidade de um acompanhamento contínuo e formativo para práticas mais pontuais e instrumentalizadas.

Nesse cenário, a relação estabelecida com o saber pedagógico tende a ser mediada por exigências imediatas do cotidiano escolar, o que pode reduzir a centralidade de um acompanhamento mais contínuo, processual e formativo da ensinagem.

Entretanto, a análise dos dados empíricos permitiu avançar na compreensão da gestão escolar para além de abordagens normativas ou prescritivas, ao evidenciar que a atuação do diretor escolar no acompanhamento dos processos de ensinagem não pode ser

compreendida de forma dicotômica, como prioridade ou não prioridade. Os resultados indicam que tal acompanhamento se realiza por meio de uma divisão consciente, planejada e contextualizada de atribuições no interior da equipe gestora, revelando formas de organização do trabalho que buscam responder às demandas institucionais sem abdicar da centralidade do pedagógico.

Tal organização mostrou-se possível no município investigado neste estudo de caso, uma vez que as unidades escolares contam com equipes de gestão estruturadas, nas quais o acompanhamento pedagógico ocorre de forma compartilhada.

Nesse contexto, o cuidado com o processo de ensinagem se materializa por meio de um trabalho coletivo, no qual diferentes membros da equipe assumem responsabilidades específicas, permitindo que o acompanhamento se realize a partir de múltiplos olhares, especialmente daqueles que se dedicam de maneira mais direta às questões pedagógicas. Essa dinâmica evidencia uma concepção de gestão que valoriza a cooperação, a corresponsabilidade e a liderança compartilhada, ressignificando o papel do diretor no acompanhamento do núcleo pedagógico da escola.

Além disso, à luz da Teoria da Relação com o Saber, este estudo evidencia que o envolvimento do diretor no acompanhamento pedagógico está profundamente relacionado à forma como ele se reconhece como sujeito implicado nos processos de ensinagem. Desse modo, a posição ocupada pela dimensão pedagógica na gestão escolar, seja ela central ou secundária, não pode ser atribuída apenas às exigências administrativas e burocráticas que atravessam o cotidiano da escola, mas, sobretudo, à relação que o gestor estabelece com o saber pedagógico e aos sentidos que constrói em torno do trabalho educativo.

Sob a perspectiva de Charlot, a relação com o saber não se reduz à posse ou ao domínio de conhecimentos, mas envolve os sentidos atribuídos ao saber, ao trabalho e ao próprio papel exercido pelo sujeito. Sendo assim, os registros analisados indicam que os diretores investigados atribuem significado ao acompanhamento do processo de ensinar e aprender, ainda que essa relação não se materialize exclusivamente por meio de ações diretas e individuais. O que se evidencia é uma relação mediada com o saber pedagógico, construída a partir de uma divisão consciente de atribuições no interior da equipe gestora.

Essa forma de organização do trabalho revela que o cuidado com o processo de ensinagem não é negado ou despriorizado, mas ressignificado no âmbito de uma gestão coletiva, na qual o diretor reconhece o saber do outro, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e demais membros da equipe, como parte constitutiva da ação educativa. Tal

movimento dialoga com Charlot ao evidenciar que a relação com o saber é também uma relação com o outro.

Nesse sentido, os saberes mobilizados pelos diretores escolares mostram-se fortemente relacionados à sua trajetória formativa e experiencial, sendo continuamente ressignificados nas interações cotidianas com professores, coordenadores pedagógicos, estudantes e instâncias administrativas. Esses saberes se expressam em decisões, mediações e estratégias que articulam as dimensões administrativa, política e pedagógica da gestão escolar, reafirmando o caráter relacional na prática gestora.

Assim, no contexto deste estudo de caso, a atuação do diretor expressa uma relação com o saber pedagógico que se constrói na corresponsabilidade e na confiança, permitindo que o acompanhamento do processo de ensino ocorra de forma compartilhada e integrada. Essa compreensão desloca a análise da ideia de ausência de prioridade para a compreensão de uma forma específica de relação com o saber, condicionada pelas características organizacionais da rede e pelas condições concretas de exercício da função diretiva.

Concluiu-se, que na **dimensão epistêmica: da posse, do domínio e do constituir-se**, houve um entrelaçamento entre saberes acadêmicos, práticos e relacionais, mas a grande questão estava na superação da dicotomia entre teoria e prática, especialmente no que diz respeito às suas funções, isto é, o que aprenderam na Universidade e o que enfrentam na prática.

A maioria dos participantes utilizou seus saberes-práticos, suas experiências de docente como base para auxiliar a questão do ensino e da aprendizagem dos estudantes. O saber-fazer relacionado às plataformas digitais e ao uso da internet também foi mencionado como algo que não pertence às suas gerações, um não-saber. Todos enfatizaram a importância de estarem atentos à perspectiva pedagógica e da sua presença na vida escolar dos alunos, mas, esse “ser diretor”, tão importante para a escola, só pode ocupar-se desta tarefa se tiver alguém para fazer os seus afazeres da direção.

Na **dimensão social: o ser social, o lugar de fala do diretor**, houve a indicação da importância da comunicação, de trazê-la para dentro da escola, um desejo de conhecer melhor o território local e de fortalecer os laços entre a instituição e os moradores, promovendo um senso de pertencimento e colaboração mútua.

Ainda houve a preocupação de desconstruir a imagem de um diretor que pune os estudantes, com posturas antidemocráticas. Por isso, destacam a importância da organização

de espaços na escola para ocorrer os diálogos. Fica claro, que o saber social está na sua posição social, com intuito de facilitar a participação nas decisões da escola.

Ainda na dimensão social, ficou evidente a relevância em manter bons relacionamentos entre a equipe escolar baseado na escuta ativa, honesta, respeito mútuo e confiança.

Na **dimensão identitária**: *o ser diretor, a identidade desses sujeitos*, foi significativo a fala sobre prazos, inseguranças, responsabilidades, pressão, solidão etc. As dificuldades nas relações interpessoais tanto com a comunidade de dentro da escola como a de fora, tem prejudicado o tempo para as questões pedagógicas. Atenta-se que as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente educacional de aprendizagem, por isso estão relacionadas a interação e comunicação que precisa ser mais assertiva. É fundamental que as relações internas e externas estejam sendo mediadas, pois elas impactam no processo e desempenho do ensino e da aprendizagem dos estudantes

Em síntese, o acompanhamento dos processos de ensinagem revela-se intrinsecamente ligado ao desejo de aprender, evidenciando que nenhuma formação ou estratégia pedagógica isolada é capaz de substituí-lo. Aprender não se reduz a um processo meramente cognitivo; envolve também a construção de sentido que cada sujeito atribui à experiência educativa. Nesse sentido, conforme ressalta Charlot (2000), todo sujeito aprende porque encontra algum significado na aprendizagem, sendo esse significado resultado de uma construção social e individual que se desenvolve ao longo da trajetória de interação com o saber.

O desejo de aprender, portanto, não é um impulso natural ou universal, mas uma dimensão profundamente influenciada por fatores como a experiência prévia com o conhecimento, a maneira como se percebe e se vivencia a escola, e as relações sociais estabelecidas no ambiente educativo. Essas dimensões evidenciam que a aprendizagem é um fenômeno complexo, que envolve simultaneamente aspectos emocionais, sociais e cognitivos, e que o engajamento do sujeito depende da capacidade de reconhecer sentido em suas experiências de aprendizagem.

À luz do percurso investigativo realizado, este estudo evidenciou que a atuação do diretor escolar no acompanhamento do processo de ensinar e aprender se constitui em um campo atravessado por múltiplas determinações, tensões e sentidos. Ao analisar os editais, as exigências formais do cargo e as narrativas das participantes, foi possível compreender que, embora a dimensão pedagógica seja reconhecida como central no discurso normativo e

teórico, sua materialização no cotidiano da gestão é constantemente tensionada por demandas administrativas, burocráticas e institucionais.

A articulação das dimensões epistêmica, social e identitária permitiu evidenciar que os saberes mobilizados pelas gestoras não se restringem a competências técnicas, mas envolvem concepções de educação, trajetórias profissionais, modos de pertencimento e formas de posicionamento diante das condições concretas de trabalho.

Nesse sentido, a liderança pedagógica não se realiza apenas por meio de prescrições legais ou atribuições formalmente definidas, mas na construção cotidiana de sentidos, relações e práticas que reafirmam a centralidade do processo de ensinar e aprender. Os resultados desta pesquisa permitem sustentar a tese de que a relação com o saber dos diretores escolares se constrói em uma zona de continuidade com a identidade docente, de modo que os sujeitos investigados não apenas mobilizam os saberes oriundos da docência no exercício da gestão, mas, frequentemente, permanecem vinculados a essa matriz identitária. Tal condição tende a dificultar a constituição de uma identidade profissional própria da função do diretor e a apropriação de saberes específicos relacionados à liderança pedagógica, à gestão da aprendizagem e à condução dos processos educativos em nível institucional.

Os dados evidenciam a predominância de um saber de natureza prática na atuação dos diretores escolares, fortemente associado à gestão de rotinas, ao atendimento de demandas administrativas e ao uso pontual de indicadores educacionais, o que se expressa na tendência de não realização do acompanhamento sistemático do processo de ensinagem pela maior parte dos participantes. Em contrapartida, observa-se um grupo menor que mobiliza um saber pedagógico-relacional mais diretamente vinculado ao acompanhamento contínuo dos processos de ensinagem, à mediação do trabalho docente e à articulação com a dinâmica pedagógica da escola, revelando diferentes modos de relação com o saber no exercício da função exercida pelo diretor.

Nessa perspectiva, a gestão escolar configura-se como um espaço de tensão entre a permanência dos referenciais da docência e as exigências próprias da função gestora, exigindo dos diretores a construção de novos modos de relação com o saber. Os achados desta pesquisa reforçam, portanto, a necessidade de políticas de formação e de organização do trabalho escolar que favoreçam o desenvolvimento dos saberes específicos da gestão educacional e assegurem condições efetivas para o exercício da liderança pedagógica, superando a sobreposição de demandas administrativas que tendem a deslocar o foco da aprendizagem e do acompanhamento dos processos de ensinagem.

Além disso, o estudo contribui para o campo da gestão escolar ao problematizar as concepções que orientam o provimento e o exercício do cargo de diretor, indicando a importância de fortalecer uma perspectiva pedagógica comprometida com a qualidade social da educação.

Por fim, reconhece-se que esta investigação não esgota a complexidade do tema, mas pretende oferecer subsídios para novas pesquisas que aprofundem a compreensão sobre a relação entre gestão escolar, liderança pedagógica e aprendizagem, ampliando o debate acerca do papel do diretor na consolidação de uma escola democrática e socialmente referenciada.

Encerramos essa tese com a citação do nosso principal referencial teórico, professor Bernard Charlot que corrobora com essa reflexão. Nas palavras do autor, “O desejo de saber não é natural: ele se constrói. Não há desejo de saber em geral, há desejo de saber isso ou aquilo, em função da relação que o sujeito mantém com o saber, do sentido que ele atribui ao saber e à escola.” (Charlot, 2000, p. 64).

REFERÊNCIAS

- ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. (2006). “Caminhos da inovação: as políticas e as escolas”. In VITAR, A.; ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. (orgs.) *Gestão de inovações no ensino médio: Argentina, Brasil, Espanha*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- ARAÚJO, M.C.M. *Gestão escolar*. Curitiba: Iesde, 2009.
- BAENSI, A. V. RAMOS, R.P. Projeto Político Pedagógico e a Mentoria de Diretores. in *Mentoria de diretores de escola: orientações práticas/ organizadora: Maria Cecília Luiz*. - Documento eletrônico -- São Carlos: Autores, 2022. <https://www.gov.br/mec/pt-br/mentoria-de-diretores-escolares/pdf/AnexoMTextoSala6ProjetoPoliticoPedagogicoementoriadediretores.pdf>
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. *O estudo da Escola*. Porto: Porto Ed., 1996.
- BASS, B. M.; BASS, R. *O Manual de Liderança de Bass: Teoria, Pesquisa e aplicações Gerenciais*. 4. ed. Nova Iorque: Free Press, 2008.
- BENEVIDES, M.V. Democracia de iguais, mas diferentes. In BORBA, A. FARIA N. & GODINHO, T. (Orgs.) *Mulher e Política: Gênero e Feminismo no PT*. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. – 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 98 e 99.
- BONAMINO, A. M. C de; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e o Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes*

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BRASIL. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Março 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

CASTRO, F. S. S.; MELO, G. M.; XAVIER, I. C. A liderança transformadora do diretor na gestão escolar numa perspectiva pedagógica 2023. Disponível em: <https://facunicampsgoiania.com.br/wp-content/uploads/2023/09/A>. Acesso em: 21 de abril de 2025.

CECHINEL, A. In UNESCO, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESCO. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446/2324>. Acesso em 17 de jul. 2023.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, n. 97, p. 47-63, 1996.

_____. Da relação com o saber - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. A Relação com o Saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. CIIE/ Livpsic, 2009.

_____. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

_____. Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações/ Idalberto Chiavenato. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

COSTA, A. P., LOUREIRO, M. J., & REIS, L. P. (2014a). Análise de Interações através da “Colaboração e Cooperação” do Modelo 4C: aplicado ao Desenvolvimento do Courseware Sere. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. de Souza, & R. Luengo (Eds.), 3o Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2014) (pp. 21–27). Badajoz: Ludomedia.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CURY, C. R. J. Políticas da Educação: um convite ao tema. Trabalho apresentado em Seminário sobre Políticas Públicas de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2001.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Revista Educar Curitiba: Ed. UFPR, 2008, n. 31, p. 213-230.

DAY, C.; SAMMONS, P.; LEITHWOOD, K.; HOPKINS, D.; GU, Q.; BROWN, E.; AHTARIDOU, E. Liderança escolar bem-sucedida: vínculo com a aprendizagem e o desempenho. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2008.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. Democracia e construção do público brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

FLICK, U. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, M. Os seis segredos da mudança: o que os melhores líderes fazem para melhorar suas organizações. Tradução de Cláudia Martinelli Gama. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. O novo significado da mudança educacional. 4. ed. Tradução de Maria Clotilde Rossetti. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDIM, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. Currículo sem Fronteira, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIACOMIN, D. E. W. et al. Gestão e liderança pedagógica - O diretor escolar do Centro de Educação Integral Padre Francisco Meszner Curitiba -Brasil- 2017. Tese de Doutorado. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37783/1/ulfpie053258_tm_tese.pdf. Acesso em: 21 de abril de 2025.

GOLEMAN, D. Liderança: a inteligência emocional na formação de um líder de sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GUERRA, I. C. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso, Estoril, Principia Editora, 2006.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean et all. Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre: Artmed, p.9-46. 2004.

HOY, W. K.; MISKEL, C. G.; TARTER, C. J. Administração Educacional: teoria, pesquisa e prática. Tradução de Henrique de Oliveira Guerra. 9. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências / Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LEÃO, A. C. Introdução à Administração Escolar. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LEFEBVRE, H. O Direito à Cidade. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LEITHWOOD, K. HARRIS, A; HOPKINS, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, v. 40, n. 1, p. 5-22.

LIBÂNEO, J. C. Desenvolvimento histórico da Didática. In: Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

_____. Concepções e práticas e organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*. Madrid, Espanha, n. 13., p. 155-191, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2Nx5e9d>. Acesso em: 24 mar. 2025.

_____. OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S.. Educação escolar, políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, L. A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar: implicações quanto à formação de seus gestores. Em aberto. Brasília, v. 17, n.72, p. 11-33, fev/jun 2000.

_____. Planejamento em orientação educacional. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 2004.

_____. *Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. *Mapeamento das práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. Relatório final*. CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado. Curitiba: 2011.

_____. *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

LUIZ, M. C. (Org.). *Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil*. São Carlos: SEaD-Editora, 2021. Disponível em: Acesso em 02 de maio. 2025.

_____. *Mentoria de diretores de escola: orientações práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

_____. *Formação de diretores de escola: uma proposta em mentoria*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARINHO, I. C. *Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção*. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112014-101357/pt-br.php>. Acesso em: 10 de jun de 2023.

MARTINS, J. P. *Administração escolar*. São Paulo: Atlas, 1991

MEC/UNICEF. *Aprova Brasil – o direito de aprender – boas práticas em escolas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília: INEP, 2006 (Disponível em: Acesso em: 24/03/2025).

MERTON, R. K. *Sociologia: Teoria e Estrutura*. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MORAES, A. Organizador. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 25 Edição. São Paulo: Atlas, 2005. p.15.

MORGAN, D. L. *Focus group as qualitative research* London: Sage, 1997. MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 1990.

_____. *Ciência com consciência*. Trad.: Maria D.Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____.; PENA-VEGA, A.; PAILLARD, B. Diálogo sobre o conhecimento. Tradução de Maria Alice Araripe Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. In ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

NORTHHOUSE, P. G. Leadership: theory and practice. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2004. In: HOY, W. K.; MISKEL, C. G.; TARTER, C. J. Administração Educacional: teoria, pesquisa e prática. Tradução de Henrique de Oliveira Guerra. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. p. 381- 416.

OLIVEIRA, C. Democratização da educação: acesso e permanência do aluno e gestão democrática. In: RESCIA, A. P. O. et al. (Orgs.). Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.93- 103.

OLIVEIRA, M. A. L. S. et al. A relevância do estilo de liderança para a gestão escolar: uma proposta de fortalecimento e qualidade para o trabalho do gestor da escola pública e privada da educação básica, 2024. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/963/1/oliveira_mals_tmp631.pdf Acesso em: 21 de abril de 2025.

ORGANIZAÇÃO COMUNIDADE EDUCATIVA – CEDAC. Projeto Político Pedagógico – Orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP. Edição: Fundação Santiciliana. Editora Moderna. 2016.

PADILHA, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto políticopedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. Gestão Democrática da Escola Pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2002.

_____. Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Formação de Gestores Escolares: atualidade de José Quirino Ribeiro. In: Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xXw4538gBYmHNkQn6q98mYM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de jul de 2023.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. Diretor escolar: educador ou gerente? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PEDRO, F.; PUIG, I. Las reformas educativas. una perspectiva política y comparada. Barcelona: Paidós, 1998.

PEREIRA, M. J. L. B. Orientação e controle de empresas. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 523.

PHILIPPI, C. C. A burocracia disputada: expedientes e rotinas no gerenciamento da instrução (Santa Catarina, 1911-1940). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2020.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 8., Florianópolis, 1996. Anais Florianópolis, 1996b. v.2

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez; 1999.

PORTO, M. R. S. Burocracia e escola: entre o ideal de ordem e a desordem necessária. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 7, n. 2, p. 28-43. 2014. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3336/1452>. Acesso em: 09 jun.2024

RIBEIRO, J.Q. Ensaio de uma teoria da administração escolar. São Paulo: FFCL/USP, 1952.

RIBEIRO, S. G. C. Relação Com o Saber (RCS) como objeto de Estudo. Cadernos da Pedagogia, v. 17, n. 37, p. 318-331, janeiro-abril/2023

RIO CLARO. Lei Municipal nº 155 de 16 de maio de 2021. Dispõe sobre a estrutura organizacional da prefeitura municipal de Rio Claro e dá outras providências. Rio Claro: Câmara Municipal, [2021]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/r/rio-claro/lei-complementar/2021/16/155/lei-complementar-n-155-2021-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacional-da-prefeitura-municipal-de-rio-claro-e-da-outras-providencias>. Acesso em 03/06/2023.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 3.706, DE 17/11/2006. Dispõe sobre a regulamentação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico criado nos termos do Art. 263 da Lei Orgânica do município e dá outras providências. Disponível em <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=9999#a262>.

SAMMONS, P; HILLMAN, J; MORTIMORE, P. Explorando o impacto da liderança escolar nos resultados dos alunos: resultados de um estudo sobre escolas academicamente eficazes na Inglaterra. Londres: Department for Education and Skills, 1995.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: Brooke, N.; Soares, J. F. (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SANDER, B. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.; SILVA JUNIOR, C.A. (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155

_____. A função docente e a produção do conhecimento. Educação e filosofia, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 1997.

_____. Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 2).

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, Nuevos sujetos?. 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006, v., p. 221-237.

SILVA JÚNIOR, C. A. Gestão democrática da escola pública: entre o passado e o futuro, o desafio do presente. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

_____. LDB e formação de educadores: uma década perdida. In RÉSCIA, A. P. O. et al. Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.79-91.

SILVA, F. C. da. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. In: LUIZ, M. C. (Org.). Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-UFSCar. 2021

SILVA, F. Administração, burocracia e racionalidade tecnológica na escola pública paulista. 2020. Tese (Doutorado em Educação) PUC - SP, São Paulo, SP, 2020.

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L.S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. Revista Educação em Questão, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

SIMON, H. A. Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Tradução de Aluizio Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1979.

SOUSA, C. P. de. Avaliação da aprendizagem formadora / Avaliação formadora da aprendizagem. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.) Formação do Educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem, v. 4. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

SOUSA, C.P. de e ENS, R.T. Avaliação Formadora. Coleção Agrinho. Disponível em: file:///D:/Downloads/silo.tips_avaliacao-formadora-clarilza-parado-de-sousa-romilda-teodora-ens.pdf – Publicado em 31/03/2020. Acesso em 21/04/2025

SOUSA SILVA, M. C.; FONSECA, W. G. Liderança na gestão escolar para a eficiência: um estudo bibliográfico sobre sua influência na qualidade educacional.

Caderno de Diálogos, v. 6, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/download/157/82>. Acesso em: 21 de abril de 2025.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. Administração. 5ª Ed. LTC, Rio de Janeiro: 1999.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Capítulo 3.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TRAGTEMBERG, M. Burocracia e ideologia. São Paulo: Ática, 1974.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo. 3. ed. São Paulo: Liberdade, 1995.

_____. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo, SP: Liberdade, 2000.

VEIGA, I. P. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. A. Escola: espaço do projeto político pedagógico. 13ª edição. Editora Papirus, 2008.

WEBER, M. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

_____. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, vol. 1. p. 139.

_____. A ética protestante e o espírito do capitalismo. 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2018.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.