

FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL

SCHOOL PRINCIPAL TRAINING AND THE CHALLENGES OF PROFESSIONAL PRACTICE

Nonato Assis de Miranda¹

Paula Mansano Preto²

RESUMO

A presente pesquisa buscou identificar os desafios encontrados pelos diretores e analisar as possibilidades de formação continuada que contribuem para a efetividade da prática profissional do diretor de escola. A abordagem qualitativa, complementada com a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, por meio de Grupo de Discussão com cinco diretoras da rede municipal de ensino de Santo André/SP, delineou o desenvolvimento do trabalho. Os resultados mostram que as necessidades formativas devem ser consideradas pelas redes de ensino, viabilizando programas de formação continuada aos seus gestores. Nesse sentido, considera-se que as pautas formativas precisam ser flexíveis e adaptadas às questões emergentes e do cotidiano escolar. Ademais, entende-se que os momentos de escuta e a troca de experiência entre os pares contribuem efetivamente para o fortalecimento do trabalho dos diretores.

Palavras-chave: Diretor Escolar. Formação continuada. Gestão Escolar. Prática Profissional.

ABSTRACT

This research sought to identify the challenges faced by principals and to analyze the possibilities of continuing education that contribute to the effectiveness of the professional practice of the school principal. The

1 Pesquisador e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: mirandanonato@uscs.edu.br - <http://orcid.org/0000-0001-6592-3381>

2 Diretora de Escola da Rede Municipal de Santo André (SP). Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). E-mail: paulampreto@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-4452-3623>

qualitative approach, complemented by bibliographic research and field research, through a focus group with five school principals of the municipal school system of Santo André/SP, outlined the development of the work. The results show that the educational needs must be considered by the school systems, enabling continuing education programs for their managers. In this sense, it is considered that the training agendas need to be flexible and adapted to emerging issues and the school daily routine. Furthermore, it is understood that the moments of listening and the exchange of experiences among peers contribute effectively to the strengthening of the work of principals.

Keywords: School principal. Continuing Education. School Management. Professional Practice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação localizado no ABC Paulista. A investigação objetivou identificar os desafios encontrados pelos diretores de escola em seu cotidiano de trabalho e analisar as possibilidades de formação continuada que contribuem para a efetividade de sua prática profissional. Partiu-se do pressuposto de que a gestão das escolas públicas é um desafio a mais para os diretores porque ocorre em um ambiente em constante mudança e pelo fato de que a gestão se efetiva por meio de diferentes dimensões.

Desse modo, a função do diretor escolar ganha destaque no âmbito educacional porque é uma prática que está atrelada à eficiência dos processos educacionais e ao desenvolvimento, dentre outros aspectos, do fazer pedagógico da escola. Comumente, esses aspectos estão relacionados ao desenvolvimento de competências e à formação continuada desses profissionais. A perspectiva de se discutir a formação dos gestores escolares considera o entendimento de que:

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (LÜCK, 2009, p.25)

Por essa razão, os sistemas educacionais vêm intensificando as discussões sobre a gestão escolar e, do mesmo modo, programas e políticas públicas têm objetivado a melhoria da qualidade do ensino mediante propostas formativas para gestores. Contudo, nem sempre a relação entre as propostas de formação e os resultados da aprendizagem dos alunos caminham na mesma direção.

Para ilustrar o exposto, toma-se como referência uma investigação que buscou compreender o cotidiano da gestão escolar sob a ótica dos diretores de uma rede municipal no interior paulista e o modo como se configuram os momentos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de gestores (MELLO, 2014). Os resultados apresentados pela autora dialogam com esta investigação, pois se aproximam do cotidiano escolar, assim como abarcam a mesma categoria de sujeitos de pesquisa.

Este texto está organizado da seguinte forma: além da introdução, inicialmente, apresenta-se um breve histórico da administração escolar e os marcos regulatórios relacionados à função do diretor de escola; em seguida, discute-se sobre aspectos da gestão escolar e dos desafios encontrados no cotidiano pelo diretor escolar e formação continuada. Na sequência, são apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos e os resultados do estudo, por fim, apresentam-se considerações.

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOS DIRETORES

A gestão democrática preconizada legalmente no final do século XX, em face das reivindicações pela participação e autonomia no âmbito educacional, pouco tem avançado somente com imposições legais. Assim, infere-se que as oportunidades de participação e autonomia, sozinhas, não garantem sua efetivação no contexto escolar que visa a melhorar sua qualidade.

Em 2001, foi aprovada a Lei nº. 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). Vale lembrar que esse PNE começou a ser elaborado em 1996 para vigorar de 2001 a 2010. Aprovado em 9 de janeiro de 2001, o documento apresentou um diagnóstico inicial da situação educacional e traçou metas e diretrizes para a Educação no país. O acompanhamento dos resultados e a gestão da Educação também envolveria a comunidade escolar (BRASIL, 2001). No que tange aos gestores da Educação,

a legislação trata da importância da formação inicial e continuada dos profissionais.

Devido às críticas ao PNE anterior, houve maior participação dos conselhos e fóruns de Educação institucionais, além dos movimentos sociais e da sociedade civil na tramitação da Lei nº. 13.005/14 que foi aprovada em 25 de junho de 2014. Conforme publicação do texto introdutório do documento, feita pela Câmara dos Deputados, o PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da Educação, além da valorização dos profissionais de Educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. (BRASIL, 2014, p.7). O novo documento buscou estabelecer mecanismos consistentes de acompanhamento, implementação e monitoramento, além de prever avaliações periódicas. A própria legislação preconiza que o início dos debates para o novo período ocorra antes do término da sua vigência.

O PNE orienta que se desenvolva, a partir dele, a adequação local e regional dos sistemas de ensino às diretrizes nacionais. Para tanto, o artigo 8º da Lei nº. 13.005/14 (BRASIL, 2014) estabelece que:

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei (BRASIL, 2014).

No PNE 2014-2024 em vigor, foram estabelecidas diretrizes, metas e estratégias de implementação com o objetivo de melhorar a Educação brasileira. Dentre as metas que se relacionam e/ou influenciam a gestão escolar e a formação dos profissionais da Educação se destacam as seguintes: 13, 15, 16, 17, 18 e 19. Em especial, a meta 19 tem relevância no que tange à gestão democrática:

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

A Meta 19 presume assegurar condições, no prazo de dois anos – findo em 2016 –, para a efetivação da gestão democrática da Educação. Já as estratégias 19.1, 19.6, 19.7 e 19.8 tratam 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, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Ademais, elas contemplam a vinculação da transferência de recursos aos sistemas que tenham legislação específica e critérios técnicos de méritos e desempenho para a nomeação de diretores de escola, considerando a participação dos pais na avaliação dos docentes e dos gestores escolares. Outros dois pontos abordados por tais estratégias são o favorecimento dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino e o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como a aplicação da prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos. (BRASIL, 2014)

As estratégias apresentadas no PNE têm a intenção de oferecer subsídios para que sejam de fato implementadas nos sistemas de ensino da Educação pública e se propõem a assegurar a gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. Ademais, visam a salientar a formação dos diretores escolares e, no caso da estratégia 19.8, mais especificamente:

[...] 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).

Com base nesse indicativo, os estados e municípios ficaram com a incumbência de elaborar seus planos e implementar ações de acordo com as realidades de suas redes de ensino.

Mais recentemente, em maio de 2021, visando a atender à legislação em vigência, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu parecer nº 4/2021, de 11 de maio de 2021 (BRASIL, 2021), aprovou a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor

Escolar (BRASIL, 2021b). O texto-base, aprovado pelo CNE, tem por objetivo apoiar as redes de ensino e as instituições de formação, no sentido de apontar referências do que se espera dos diretores em sua atuação à frente da gestão das escolas. O documento define uma matriz de dez competências gerais, desdobradas em 17 competências específicas, nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional.

Nesse cenário, infere-se que a legislação vigente busca fortalecer e apoiar o trabalho dos gestores escolares, indicando mecanismos para implementação e qualificação do processo educativo. As discussões constam como pauta permanente dos sistemas de ensino, sobretudo da rede pública, que buscam formas de operacionalizar a gestão democrática e qualificar a atuação de seus diretores (MIRANDA; SANTANA, 2022).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DIRETOR

Os marcos legais e regulatórios trazem importantes indicadores de transformação na forma de conduzir os processos educacionais. O conceito de gestão escolar vem sendo amplamente discutido desde o início do século XX, assim como as dimensões que o compõem. Nesse percurso, o termo “administração” escolar vem sendo substituído pelo termo gestão escolar. Utilizada como principal referência teórica para este estudo, Heloisa Lück contribui com importantes reflexões acerca da temática. O contexto de democratização da gestão também tem sido permeado pelo processo de estudos sobre o desenvolvimento das competências necessárias às equipes responsáveis pela gestão escolar de maneira geral.

A partir dos anos 1990, o termo administração foi substituído pelo termo gestão. Essa substituição não significa uma mera mudança terminológica, mas uma alteração conceitual ou mesmo paradigmática, que tem sido alvo de muitas controvérsias. Na visão de Lück (2000), a alteração corresponde a uma mudança paradigmática, “isto é, de uma visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade”. Para alguns, esse processo se relaciona à transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da Educação à lógica de mercado. Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade

nas decisões que são tomadas na escola (LÜCK, 2000).

Com efeito, pouco se avança quando cada um se concentra somente em sua função. A escola é constituída – e somente se constitui – por um coletivo quando a equipe se envolve para um projeto coletivo, com objetivos definidos.

O novo paradigma é fundamentado por pressupostos que constituem relevância na consciência a respeito da realidade escolar que se espera dos gestores: a realidade é dinâmica construída pela interação entre as pessoas, podendo ser coordenada, mas não controlada; os desafios cotidianos são oportunidades de crescimento e transformação; a ação empreendedora constitui elemento importante no processo; o diretor tem como responsabilidade articular a mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento; as boas experiências são referência, não modelos; na gestão de uma organização, o ideal é estabelecer a sinergia, com a formação de equipe atuante, considerando o seu ambiente cultural; e, por fim, a melhor forma de transformar uma organização é promover a energia humana e valorizar os seus talentos. (LÜCK, 2000, p.15)

Considerando o novo paradigma discutido a respeito dos termos administração e gestão escolar, Lück (2010a) propõe uma análise conforme o Quadro 1:

Quadro 1: De Administração para Gestão, uma mudança paradigmática

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
A realidade é considerada como regular estável e permanente, portanto, previsível.	A realidade é considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível.
Crise, ambiguidade, contradições e incerteza são consideradas como disfunções e, portanto, forças negativas a serem evitadas, por impedirem ou cecear o seu desenvolvimento.	Crise, ambiguidade e incerteza são consideradas como elementos naturais dos processos sociais e como condições de aprendizagem. Construção de conhecimento e desenvolvimento.
A importação de modelos que deram certo em outras organizações é considerada como a base para a realização de mudanças.	Experiências positivas em outras organizações servem como referência à reflexão e busca de soluções próprias e mudanças.

As mudanças ocorrem mediante processo de inovação, caracterizado pela importação de ideias, processos e estratégias impostos de fora para dentro e de cima para baixo.	As mudanças ocorrem mediante processo de transformação, caracterizada pela produção de ideias, processos e estratégias, promovidos pela mobilização do talento e energia internos, e acordos consensuais.
A objetividade e a capacidade de manter um olhar objetivo sobre a realidade não influenciado por aspectos particulares determinam a garantia de bons resultados.	A sinergia coletiva e a intersubjetividade determinam o alcance de bons resultados.
As estruturas das organizações, recursos, estratégias, modelos de ação e insumos são elementos básicos da promoção de bons resultados.	Os processos sociais, marcados pelas contínuas interações de seus elementos plurais e diversificados, constitui-se na energia mobilizadora para a realização de objetivos da organização.
A disponibilidade de recursos a servirem como insumos constituem-se em condição básica para a realização de ações de melhoria. Uma vez garantidos os recursos, decorreria o sucesso das ações.	Recursos não valem por eles mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir dos significados a eles atribuídos pelas pessoas, e a forma como são utilizados, podendo, portanto, ser maximizados, pela adoção de ópticas proativa.
Os problemas são considerados como sendo localizados, em vista do que podem ser erradicados.	Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados.
O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	O poder é considerado como ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado.

Fonte: LÜCK (2010), p. 102-104.

Para a autora, a construção da gestão escolar perpassa pelo avanço da consciência profissional. A análise da perspectiva coletiva no desenvolvimento do trabalho se consolida com a expansão da responsabilidade, a desburocratização dos processos e com a autonomia de uma equipe engajada com as ações educacionais do ambiente escolar.

O processo de construção de uma gestão que seja democrática e intencione promover a cidadania não pode ser burocrático, descompromissado. As relações democráticas perpassam pelas ações que o gestor escolar desenvolve em sua prática profissional, com a finalidade de transpor novas possibilidades no processo educacional. No entanto, o processo avança na medida em que se articulam teoria e prática, discurso e ação, engajamento coletivo e compromisso político público de uma Educação de qualidade.

Nesse contexto, a função do diretor como articulador – dentre outras ações – da participação democrática na gestão possibilita as condições necessárias para um processo educacional de qualidade. Ainda segundo a autora, a participação inerente à gestão democrática pressupõe que haja a necessária preparação e organização que deem efetividade às suas ações (LÜCK, 2009, p.71-72). Em suas palavras,

É sabido que o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009. p.23).

A gestão escolar envolve diferentes desafios principalmente ao diretor, do qual se espera que tenha e/ou desenvolva competências para assumir suas funções e responsabilidades de forma competente. Assim, “não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em ensaio e erro” (LÜCK, 2009, p.25). Durante o desenvolvimento profissional na carreira do diretor, é imprescindível a ocorrência de formação permanente e continuada. Além disso, espera-se que o processo reflexivo de ação-reflexão-ação o ajude a conduzir sua equipe com racionalidade.

Nesse sentido,

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino. [...] Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares. [...] A definição de padrões tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício (LÜCK, 2009, p. 12).

O consenso sobre o modelo de formação ideal não está delimitado para as redes e os sistemas de ensino, às vezes é posto como política pública de Educação. No entanto, tais projetos devem levar em consideração que, em geral, emergem outras atribuições e funções destinadas ao diretor, como demandas da descentralização administrativa, financeira, tecnológica e pedagógica impactadas pela tecnologia, prestação de contas on-line, cotação de preços e competitividade entre escolas públicas, decorrente dos indicadores de ensino e da divulgação dos resultados (MOREIRA, 2019).

FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR DE ESCOLA

Considerando a relevância da figura do diretor, é prudente que sua formação continuada esteja alinhada aos desafios encontrados no cotidiano escolar, assim como inserida na pauta das políticas públicas. Não obstante, quando se analisa documentos oficiais como é caso da Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) constata-se que eles não tratam, objetivamente, da formação continuada dos diretores de escola (RODRIGUES; REIS; ARANDA, 2016).

A LDB até aborda o assunto, mas numa perspectiva que envolve todos os profissionais da educação desconsiderando, portanto, as especificidades da gestão escolar. De modo efetivo, esse assunto é tratado no inciso II do artigo 67 asseverando que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...]: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...].” (BRASIL, 1996, p. 48).

O PNE de 2014 segue caminho parecido com o da LDB de 1996 em relação à formação continuada dos diretores de escola. Observa-se que a centralidade do discurso está na formação continuada dos profissionais da educação como um todo e não prioritariamente do corpo docente, conforme o contido na meta 16 que objetiva “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 80).

Desse modo, assim como Rodrigues, Reis e Aranda (2016, p. 449), entendemos que “[...] a formação continuada de gestores da educação

básica é uma temática abordada, ainda que superficialmente, pelas legislações norteadoras da Educação Nacional, porém, encontram-se diversas lacunas nos textos oficiais [...]”. Isso é preocupante porque esse profissional tem sido demandado, cada vez mais, pela melhoria dos resultados educacionais. A pesquisa de Abrucio (2010), por exemplo, identificou questões relacionadas ao cotidiano escolar, observadas durante as entrevistas com os diretores, que, em maior ou menor medida, afetam o desempenho das escolas.

Abrucio (2010) afirma que a forma como os gestores escolares responderam às perguntas do questionário, relacionadas à gestão, deixou ainda mais nítidas as diferenças entre eles. Os que tinham melhor formação aprofundaram-se mais em tais questões, demonstrando maior domínio sobre o tema e principalmente interesse em tratar dele – fato provavelmente revelador de que produzir uma melhor formação e, em especial, dar bons cursos sobre gestão são aspectos que podem incentivar os diretores a atuar efetivamente como gestores. Inversamente, aqueles com pior formação responderam de maneira ligeira e pouco interessada ou, na melhor das hipóteses, apresentaram ideias muito gerais, verdadeiros truísmos, evitando entrar nas minúcias ou controvérsias. Isso ficou mais claro nas situações-problema, nas quais os diretores com melhor formação buscavam debater mais o que fora mencionado (ABRUCIO, 2010).

Ao relacionar o desempenho das escolas em contraponto com a formação dos diretores de escola, o estudo de Miranda, Prearo e Bueno (2020) constatou que a formação do diretor é uma das variáveis que podem influenciar a formação dos estudantes. No que tange ao curso de graduação, ele talvez não seja tão significativo nessa relação. No entanto, ao considerar a pós-graduação, a pesquisa apontou que, apesar de não ter sido realizada pela maioria dos participantes, as escolas cujo diretor cursou esse nível de ensino apresentaram resultados de maior expressão. Diante do cenário, os autores recorrendo a Lück (2000) afirmam que os sistemas de ensino buscam a pós-graduação como alternativa de formação para os seus gestores, com vistas a complementar a formação inicial. Desse modo, consideradas as lacunas da formação inicial do diretor, transfere-se a responsabilidade de complementar a formação aos cursos de pós-graduação.

Ao considerar as competências do educador que desempenha a função de gestor, Lück (2009) esclarece que é importante verificar

a diferença entre as exigências para desempenhar a função e a competência que se espera dele. Mais especificamente, as exigências se relacionam a formação mínima, a experiência em docência e a forma de acesso ao cargo; já as competências estão diretamente relacionadas ao desempenho do gestor diante das ações intrínsecas à sua prática profissional, principalmente no que tange ao papel da liderança e articulação dos processos educacionais. Para a autora, o gestor deve ter foco no aspecto pedagógico e identificar a necessidade de promoção da aprendizagem dos alunos e profissionais da escola.

O estudo de Garcia e Miranda (2017) traz uma contribuição importante nesse sentido, os autores apontam a responsabilidade do gestor com a formação docente. Apresentam cenário relevante ao tratar a formação continuada em serviço dos professores atribuída aos gestores, sobretudo com coordenação do diretor. Contudo, verifica-se que a maioria dos diretores não se sentem responsáveis por essa formação, deixando-a sob responsabilidade do coordenador pedagógico. Os autores também apontam que a falta de formação dos diretores corrobora para isso.

De acordo com Lück (2009), a fim de exercer sua função, o diretor deveria desenvolver competências para lidar com um rol de dimensões de gestão existentes na escola, divididas em dimensões de organização, que estruturam a gestão escolar, e de implementação, responsáveis diretamente pela geração de resultados de aprendizagem na escola.

Lück (2000) aponta que o distanciamento entre a teoria e a prática é comum nos programas de formação, contudo alerta para a importância de não perder “a compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática em vista do que os seus atores não só podem, como devem realizar teorização sobre sua prática” (LÜCK, 2000, p. 30-31).

Na homologia dos processos de aprendizagem na escola, a formação de seus gestores necessita atribuir significado à sua prática, tanto quanto para as crianças em processo de alfabetização. O aprendizado se torna efetivo quando encontra significado e função social; por essa razão, compreender a teoria e vislumbrar sua funcionalidade no desempenho da função possibilita que a formação alcance os resultados esperados.

POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Atualmente, a realidade dos gestores das escolas públicas brasileiras se configura distintamente em cada rede de ensino. Por conseguinte, também se alteram, por exemplo, de acordo com as etapas e modalidades de atendimento da escola ou ainda com o grau de experiência do diretor naquela função.

Nessa perspectiva, os estudos de Mello (2014) trazem importantes contribuições para o debate. O primeiro destaque diz respeito ao contexto de diferenciação entre as redes de ensino mencionado anteriormente. Sobre esse aspecto, a autora afirma que “o conhecimento adquirido ao longo da carreira não caracteriza fonte formativa mais marcante ou eficaz” (MELLO, 2014, p. 31). Ademais, “o processo de aprendizagem profissional se dá no mesmo contexto, tanto para docentes quanto para gestores: a escola pública” (MELLO, 2014, p. 32).

A formação em serviço, ou seja, o ato de considerar parte da carga horária de trabalho para a formação, pode trazer benefícios aos participantes e às redes. O movimento de ação-reflexão-ação geralmente apresenta resultados positivos nas práticas de formação na área da Educação, pois, ao considerar as situações reais e cotidianas, aproxima o estudante/gestor na busca do aprofundamento e aporte teórico. Isso posto, subsidiar as condições objetivas para esse movimento torna-se imprescindível às redes de ensino que objetivam qualificar os seus profissionais.

Outro aspecto relevante do estudo de Mello (2014) concerne à similaridade dos processos de aprendizagem da docência e da gestão escolar, sendo que o referencial de outro profissional se mostrou importante para a atuação. Segundo a pesquisadora, no “caso dos diretores em exercício (iniciantes ou não) recorrem aos modelos de diretores que já tiveram e que consideram bem-sucedidos” (MELLO, 2014, p.32).

Outra possibilidade de aprendizagem profissional apontada por Mello (2014) relaciona-se a um dos desafios encontrados pelos diretores, mais especificamente, a gestão dos conflitos. A autora considera que o gerenciamento de situações adversas no cotidiano escolar apresenta alto grau de promoção de aprendizagem profissional. Em suas palavras, “é também por meio da vivência de tais situações conflituosas e a partir das concepções do diretor sobre

seu papel e relações, que ele vai se construindo como gestor bem como seu próprio modelo de gestão.” (MELLO, 2014, p. 65)

Sobre as etapas do exercício profissional, a pesquisadora comenta que as necessidades formativas se transformam ao longo da carreira tanto para os docentes, quanto para os gestores. No entanto, mesmo que elas sejam distintas, o processo de formação deve ser permanente na perspectiva do desenvolvimento profissional. A autora apresenta um contexto da atuação dos diretores e das necessidades que cerceiam a sua formação, ao afirmar que:

[...] no contexto investigado, os diretores iniciantes sequer passam por um período de preparação formal para o início da função, iniciam o fazer gestor sem o conhecimento prévio da função, apenas pautados em suas experiências anteriores como docentes que observavam a atuação de seus diretores. Todavia, ao “caírem” na rede como diretores, confrontam-se com um contexto de atuação que demanda o exercício da função como se fossem profissionais experientes. Muitas vezes, informações sobre preenchimentos de documentos básicos, pessoas ou departamentos para os quais devem enviar solicitações ou procurar auxílio não são repassadas aos iniciantes que acabam descobrindo tais atribuições e caminhos conforme as necessidades do cotidiano escolar se apresentam. Vale destacar que os dilemas e conflitos vivenciados não se perdem no decorrer do exercício da função. As demandas mudam e com elas novas aprendizagens se constroem, implicando a reorganização dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional enquanto docentes em início da função gestora (MELLO, 2014, p.175).

Assim, ao reconhecer que as demandas são variáveis, se transformam e podem se constituir pela diversidade do cotidiano escolar, não é possível que a formação do diretor se pautar somente em formações genéricas e conceituais. Para além disso, são necessárias oportunidades de reflexão e aprendizagem, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências e resolução de situações cotidianas.

Diante do exposto, torna-se relevante a organização sistemática de um Plano de Formação para os Diretores Escolares, uma proposta

que atenda às expectativas e necessidades desses profissionais, visando a qualificação de sua atuação profissional. É sabido que existe a *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar* (BRASIL, 2021b), mas nosso entendimento é que essa matriz deve servir de referência para a implementação da formação continuada dos diretores de escola, não um documento doutrinário. O objetivo precípuo da matriz é parametrizar a função do diretor escolar dialogando com a meta 19 do PNE que aborda a gestão democrática:

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

Não obstante, concordamos com Botelho e Silva (2022) que a matriz responde, mais especificamente, à estratégia 19.8 do PNE, assim como da Lei nº 14.113 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

É oportuno salientar que estratégia 19.8 do PNE descreve a articulação dos critérios de definição da matriz com o provimento dos cargos de diretor de escola, conforme pode ser observado, a seguir:

[...] 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).

Não obstante, é sabido que a matriz vem sofrendo sérias críticas pelo entendimento de que desenvolve “[...] uma visão gerencial da função de diretores/as escolares.” (BOTELHO; SILVA, 2022, p. 12). A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), por exemplo, considera que a matriz de competências dos diretores de escola representa um retrocesso no que tange a gestão democrática da escola pública.

Em que pese as ponderações de pesquisadores e da Anpae acerca da *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor*,

parte-se do pressuposto de que ela poderá servir de referência para a implementação de programas de formação continuada dos diretores de escola. Quando Mozart Neves Ramos, conselheiro-relator da matriz disse que "O diretor é o grande líder da escola e vai precisar de novas competências neste século 21" (RAMOS, 2021, p.1) é bastante provável que ele tenha considerado a realidade desses profissionais no contexto da atualidade. Cada vez mais eles têm sido cobrados pelo cumprimento de metas educacionais, portanto, sua prática profissional tem se aproximado da gestão empresarial, isso não é mais novidade.

MÉTODO E PERCURSO DA PESQUISA

Neste trabalho, o percurso metodológico contemplou a abordagem qualitativa de pesquisa, compreendida como aquela que supõe contato direto com o ambiente e situação investigados e que envolve a obtenção de dados descritivos. Trata-se de pesquisa que responde a questões muito particulares no âmbito das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MARCONI; LAKATOS, 2007). Chizzotti (2013) salienta que a metodologia de trabalho estruturada, com procedimentos e métodos, é fundamental para responder aos requisitos da pesquisa qualitativa, com técnicas ou instrumentos de coleta de dados, conexos e subordinados aos procedimentos adotados no estudo.

Considerando que o cenário desta pesquisa se concentra na temática da gestão escolar, com destaque para função do diretor escolar, buscando identificar os desafios da sua atuação e as necessidades formativas que o auxiliem na prática profissional, é preciso estruturar elementos conexos na coleta e na análise dos dados. A abordagem qualitativa se justifica por ser um tipo de estudo classificado como descritivo-analítico e, por essa razão, é possível coletar dados por meio de entrevistas diretas-seletivas.

Nesse contexto, a opção pelo Grupo de Discussão por meio de vídeo chamada atendeu de forma satisfatória aos objetivos desta pesquisa, visto que facilitou o acesso dos participantes e possibilitou o registro integral das contribuições. O GD foi composto por cinco diretoras de escola da rede municipal de ensino da Prefeitura de Santo André, conduzido pelos pesquisadores. Inicialmente, foram apresentados os objetivos da pesquisa e objetivos do GD e,

em seguida, foi pedido que os participantes fizessem uma breve apresentação, contando sua experiência à frente da gestão escolar.

Nesta pesquisa, os diretores das escolas públicas municipais de Santo André foram os principais sujeitos investigados. Considera-se, portanto, que eles são protagonistas de uma realidade que reflete suas próprias experiências e podem, por meio desta pesquisa, qualificar sua prática e contribuir com propostas formativas.

Ao considerar que, no desenvolvimento do estudo, podem surgir novas ideias, direções e questões, conforme sugere André (1983), o método de análise deve permitir não somente a identificação de tópicos e temas principais, mas também a possibilidade de questionar as interpretações. Ademais, é preciso ter em mente que “a relevância de um item é a frequência com que ocorre” (ANDRÉ, 1983, p.68).

Logo, os dados coletados por meio dos depoimentos durante o GD, valendo-se de roteiro semiestruturado, foram discutidos na perspectiva da Análise de Prosa (AP):

A análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa: Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 66).

Na visão de André (1983), o pesquisador se aprofunda nos dados buscando compreender quais mensagens os participantes tentaram passar, sejam intencionais ou não, explícitas ou até mesmo subliminares. Vale ressaltar que a análise dos depoimentos do GD se complementa com os sentidos atribuídos também pelos pesquisadores. Dito de outro modo, a elaboração de um relatório de pesquisa está impregnada de sentidos permeados pela própria construção do campo de pesquisa, tendo como referência a literatura que versa sobre o assunto e os achados de outras pesquisas.

A indagação inicial que ancorou a dissertação do Mestrado Profissional: “Como a formação continuada pode contribuir para a prática profissional do diretor de escola?” - foi respondida no sentido mais amplo, pois ao apontar que as formações ofertadas

têm sido escassas e ao lembrar alguns momentos que fizeram sentido em sua trajetória, as diretoras mostram que o momento formativo é imprescindível para o seu trabalho. Ademais, revelam certa preocupação uma vez que não concordam em ficar apenas com a questão burocrática da gestão. Implicitamente, elas mostram que reconhecem a função do assistente pedagógico, à frente da maioria das questões pedagógicas, contudo, preferem não ser alheias ao que tem sido proposto dentro da escola.

Em atendimento aos princípios éticos de pesquisa, o projeto foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado de n. 5.404.445, e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 58515422.10000.5510, em 12 de maio de 2022.

PRÁTICA PROFISSIONAL E AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Lück (2009), a atuação do diretor requer o enfrentamento dos desafios educacionais com eficiência e iniciativa. Para além disso, o processo de constante autoavaliação de sua própria atuação, da sua forma de fazer a gestão escolar é essencial à construção de fundamentação teórica da sua atuação profissional, com estratégias adequadas à condução do trabalho.

Nesse processo, a organização dos aspectos relevantes de ações e saberes específicos, que permitam avaliar diariamente seu desempenho, pode contribuir com estratégias de monitoramento e avaliação. Assim, o processo de ação-reflexão-ação torna-se significativo e fortalece o desempenho profissional.

As críticas à formação inicial do diretor incidem sobre os cursos de graduação – geralmente a Pedagogia - uma vez que estes, ao final, habilitam seus estudantes à docência e às outras funções na Educação, como a de coordenador e de diretor. Portanto, infere-se que essa formação não permite aprofundamento em todas as áreas previstas nos projetos pedagógicos curriculares demandando ações formativas complementares por parte dos sistemas de ensino.

Não obstante, durante o GD, quando questionadas sobre a oferta de programas ou de ações de formação específicas para os diretores de escola da rede municipal de Santo André, esse assunto mostrou-se bastante presente. As diretoras foram unânimes no

apontamento da escassez de formação específica para elas nos últimos anos, conforme segue:

...realmente a formação é escassa. Nós começamos a ter este ano uma formação de liderança, estamos no segundo encontro, é o segundo encontro que a gente participa. Então na verdade é a primeira vez, eu tô desde 2017, e é a primeira vez que eu fui chamada realmente para uma formação. (D1)

Ao considerar as diferentes dimensões da gestão escolar, refletindo sobre as mais desafiadoras em seu cotidiano, foi interessante constatar que, apesar de apontarem diferentes perspectivas, todas as diretoras consideraram a gestão das pessoas como a mais desafiadora. Isso faz sentido porque a gestão das pessoas tem função central no exercício da gestão escolar. Coletivamente, as ações desenvolvidas pelos sujeitos que atuam nas escolas determinam a qualidade do processo educacional. Nesse contexto, o diretor atua como orquestrador de todas essas ações.

As situações – geralmente de conflito – apresentadas no cotidiano escolar demandam, do diretor, a mobilização não só de seus conhecimentos, mas de suas experiências, repertório profissional e perfil de condução diante de cada intercorrência. Conhecer sua equipe também se torna essencial na condução dos conflitos. Nos dizeres de Mello (2014), “o gerenciamento de conflitos na forma em que é apresentado na prática cotidiana da gestão nenhum curso pode prever, seja de formação inicial ou continuada”.

A dimensão da gestão de pessoas tem sido apontada por diversos estudos como fundamentais na gestão escolar. De acordo com Lück (2009):

[...] as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola. (LÜCK, 2009)

Em relação ao contexto atual, percebe-se que as demandas impostas aos diretores vêm se acumulando às questões burocráticas, o que acaba fomentando a priorização dos assuntos administrativos. Dessa forma, entende-se que o motivo que leva as diretoras a expressar a necessidade formativa na área da gestão das pessoas e seus conflitos está atrelado às suas próprias necessidades.

Outra demanda apresentada pelas diretoras permeou a gestão financeira, isto é, também chama à atenção a preocupação delas em relação ao uso das verbas públicas recebidas pela escola. Lück (2009) apresenta alguns aspectos da gestão financeira, destacando a responsabilidade do diretor escolar:

[...] todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Essa gestão é exercida com o apoio de uma estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante), que se constitui em uma personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola, uma das estratégias. (LÜCK, 2009, p.112)

A descentralização dos recursos financeiros recebidos pelas escolas constitui um grande avanço para a qualificação dos processos educacionais. Ter autonomia na escolha e aquisição dos itens necessários ao desenvolvimento de projetos ampliando as condições de oferta de ensino. Contudo, alinhado, numa perspectiva democrática, com o colegiado responsável pelo planejamento e execução, dentre outras atribuições, da utilização dos recursos financeiros, o diretor de escola se vê diante de uma responsabilidade ainda maior.

As dificuldades da gestão financeira devem ser consideradas essenciais na perspectiva da gestão democrática, no sentido de que as redes apoiem seus diretores e os colegiados responsáveis pela gestão dos recursos financeiros. No entanto, é sabido que, embora as escolas tenham ampliado as formas de participação da comunidade escolar nas decisões, ainda é comum que as iniciativas sejam dos diretores, assim como a implementação e responsabilidade pelos

processos inerentes à gestão dos recursos, conforme evidenciado neste depoimento:

A prestação de contas é o maior desafio, o uso das verbas com a nossa prestação de contas, a gente não sabe, nós não somos formados, não temos. Teria que ter para cada escola o contador, então assim, eu peço por um contador já algum tempo, mas ninguém mandou até hoje, ele que é formado, trabalha pra isso. (D2)

Um fator de preocupação destacado durante o GD diz respeito às dificuldades encontradas com a manutenção escolar para algumas diretoras. Os relatos permeiam a falta de interlocução com as equipes que realizam a manutenção nas escolas e a morosidade do serviço. O sentido expresso dessa preocupação está no fato de não possuírem conhecimento a respeito das questões estruturais, como elétrica, hidráulica e engenharia cujo depoimento de uma diretora expressa esse sentimento:

Manutenção escolar! [...] eu não entendo nada disso. Então eu sei falar disso, do ponto de vista, de entender que ele pode dar um machucado, mas eu não sei se a água vai escoar pra lá ou para cá, porque não sou engenheira, então eu encontro bastante dificuldade. (D3)

Nesse contexto, é importante considerar que a discussão acerca da manutenção escolar sempre esteve em pauta nas reuniões dos diretores de escola, assim como em grupos menores. Logo, a preocupação com esse aspecto é comum e também motivo de queixa dos gestores. Sobre essa questão, Castro (2000, p. 75) assim se pronuncia:

As condições físicas do prédio escolar determinam o quanto a diretora vai ocupar o seu tempo, fazendo manutenção e conseguindo que a escola atenda, de forma adequada, aos alunos matriculados. De uma forma geral, pode-se dizer que as escolas que oferecem melhores condições físicas são aquelas que permitem que as diretoras se ocupem de questões mais centrais, de natureza pedagógica. (CASTRO, 2000, p. 75)

De acordo com a visão da autora, as questões da manutenção ocupam grande parte do tempo despendido pelos diretores. A preocupação é legítima, mas as redes também precisam buscar formas de apoiar as equipes gestoras. Contudo, entende-se que oferecer espaços adequados para o desenvolvimento do trabalho seja uma questão, também pedagógica. De certa forma, enxergar o enfoque pedagógico em todas as ações desempenhadas pelo diretor é imprescindível, uma vez que o objetivo principal de uma instituição escolar deve ser o de promover a aprendizagem dos alunos, mediante processos educacionais de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação mostram que os diretores de escola enfrentam vários desafios em seu cotidiano de trabalho demandando por programas e políticas públicas de formação continuada com vistas a contribuir para a efetividade de sua prática profissional. Nas falas das participantes, percebe-se o interesse e a necessidade de ampliar seus conhecimentos, serem ouvidas e receber orientações claras, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação. Ficou evidente, também que embora, em alguns momentos, elas não concordem com tais diretrizes, entendem que tais demandas são inerentes ao papel do gestor em uma rede de ensino.

Outro aspecto a ser destacado é que a gestão das pessoas, a gestão financeira e a manutenção escolar, aspectos citados pelas diretoras participantes desta investigação estão a serviço da construção de um projeto maior, qual seja, o projeto pedagógico da escola. Evidentemente, que cada uma dessas dimensões da gestão escolar depende dos demais profissionais da escola, mas ao mesmo tempo, são de responsabilidade do diretor que pode contar com a parceria com sua equipe. Portanto, oferecer condições de formação adequada a esses profissionais torna-se uma questão essencial considerando a complexidade de seu trabalho.

Na perspectiva dos participantes, os momentos formativos devem ser organizados de forma sistemática e contínua pelas redes. As propostas precisam ser flexíveis e adaptadas ao cotidiano das escolas e às questões emergenciais. Considerar

que a demanda diária dos diretores escolares é intensa, vai possibilitar adequar a formação em momentos alternados, entre presencial e remoto, facilitando a participação dos profissionais. Contudo, também há de se considerar que uma sequência de trabalho teria melhores resultados, sem grandes intervalos de tempo. As redes de ensino precisam identificar as condições objetivas para a implementação de um plano formativo junto aos seus gestores, analisando a quantidade de participantes, espaço e tempo disponíveis.

Uma proposta formativa tem como prerrogativa, além do avanço nos resultados educacionais, a garantia do direito dos profissionais a ter acesso à formação de acordo com as diretrizes político-pedagógicas inerentes ao exercício da função de diretor em escolas públicas. Ainda assim, considera-se que a formação em serviço possibilita a continuidade no exercício profissional e o desenvolvimento necessário de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da gestão escolar democrática.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, p. 150-280, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento “Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar”**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriznacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- BOTELHO, G., SILVA, L. G. A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e83899. Março de 2022.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm; Acesso em 16 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 24 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 29 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições

Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 4/2021**, de 11 de maio de 2021. 2021a. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-ppc004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2021

BRASIL, Ministério da Educação. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar**. 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: 27 set. 2021.

CASTRO, M. L. S. de. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87, fev./jun. 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p.2210-2230, out./dez. 2017.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**. Uma questão paradigmática. Vol. 1. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, M. M. de. **Diretores de escola: o que fazem e como aprendem**. 2014. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MIRANDA, N. A. de; PREARO, L. C.; BUENO, H. P. de S. A formação do diretor de escola e o desempenho estudantil: qual a relação? **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 554-575, Set./Dez. 2020.

MIRANDA, N. A. de; SANTANA, M. A. N. A implementação da gestão escolar democrática na escola pública paulista em discussão. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022039, 2022.

MOREIRA, H. A. de L. **Política de formação do diretor escolar: trabalho pedagógico?** 2019. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RAMOS, M. N. CNE aprova Matriz para Diretores. **Aprendizagem em Foco** - Nº 61 - Mai. 2021, [s. l.], n. 61, p. 1-4, mar. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/05/boletim-61- matriz-cne-2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

Formação de diretores de... - *Nonato A. de Miranda e Paula M. Preto*

RODRIGUES, E . S. S.; REIS, M. G. F. A.; ARANDA, M. A. M. A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.03, p. 444-462, 2016.

Submetido em outubro de 2022
Aceito em novembro de 2022
Publicado em dezembro de 2022

