

**OS DIRETORES DA DIRETORIA DE ENSINO DE PRESIDENTE
PRUDENTE/SP: PERFIL E CONCEPÇÕES**

**THE SCHOOL PRINCIPALS OF THE EDUCATION BOARD OF
PRESIDENTE PRUDENTE/SP: PROFILE AND CONCEPTS**

Yoshie Ussami Ferrari Leite¹

Andréia Nunes Militão²

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi³

Fabio Perboni⁴

Juliana Aparecida Matias Zechi⁵

Maria Suzana De Stefano Menin⁶

Patrícia Cralcev de Oliveira⁷

Silvio Cesar Nunes Militão⁸

Vanda Moreira Machado Lima⁹

RESUMO: Este artigo apresenta e discute resultados parciais da pesquisa intitulada “Desenvolvimento Profissional do Gestor Escolar na Perspectiva da Pesquisa-Ação: das representações à reorganização

¹ Livre-Docente; Docente vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. Email: yoshie@fct.unesp.br.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - FCT/UNESP; Bolsista FAPESP. Email: andreianmilitao@terra.com.br.

³ Professor Titular; Docente vinculado ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. Email: digiorgi@ig.com.br.

⁴ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - FCT/UNESP; Bolsista SEE/SP. Email: fabioperboni@terra.com.br.

⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - FCT/UNESP; Bolsista FAPESP. Email: juzechi@hotmail.com.

⁶ Professora Titular; Docente vinculado ao Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – FCT/UNESP. Email: sumenin@uol.com.br.

⁷ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - FCT/UNESP; Bolsista CAPES. Email: paticralcev@hotmail.com.

⁸ Doutor em Educação; Docente vinculado ao Departamento de Educação da FCT/UNESP. Email: nmsilvio@ig.com.br.

⁹ Doutora em Educação; Docente vinculada ao Departamento de Educação da FCT/UNESP. Email: moreiravanda@ig.com.br.

escolar” cujo objetivo geral é aprimorar a formação dos gestores escolares da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente (DE/PP). O objetivo deste trabalho é apresentar o perfil dos diretores da DE/PP e identificar/analisar pela voz dos próprios profissionais o que pensam sobre diferentes aspectos que perpassam sua atuação profissional, suas concepções sobre seu papel, suas dificuldades e o que pensam sobre a gestão democrática na escola pública estadual. Problematisa, ainda, aspectos relacionados à formação destes sujeitos, a partir dos documentos gestados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) recuperando, dessa forma, a trajetória de formação dos diretores. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e utiliza-se como procedimento de coleta de dados, a pesquisa documental e a aplicação de questionário junto a 35 diretores escolares. Para categorização e análise das questões abertas recorreremos à técnica de análise de conteúdo e para as questões fechadas utilizamos o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Como resultados parciais, verificou-se que a maioria dos diretores valoriza a gestão democrática e compreende o enorme desafio que isso representa em sua atuação profissional no cotidiano da escola pública. Por outro lado, os diretores têm uma percepção de sua atuação que mescla elementos com ênfase numa liderança política de incentivar a participação e a gestão democrática com uma concepção mais técnica de sua atuação. Com relação à formação continuada, constatamos que existe uma acentuada preocupação com a formação dos gestores por parte da SEE/SP, intensificada na última década.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil dos gestores escolares. Gestão escolar democrática. Formação dos gestores.

ABSTRACT: This article presents and discusses preliminary results from a survey entitled "Professional Development of the School Manager in the Perspective of Action Research: from the representations to the reorganization of school", whose general objective is to improve the training of school managers of Board of Education of Presidente Prudente (DE/PP). The objective of this paper is to present the profile of the directors of DE / PP and identify / analyze the voice of the professionals themselves, what they think about different aspects that permeate their professional practice, their conceptions about their role, their difficulties and what they think about the democratic management in public school. It also problematizes aspects related to the formation of subjects, from documents gestated by the State Department of Education (SEE/SP) recovering thus the trajectory of training of directors. The research uses as methodology the qualitative approach and as a procedure for data collection, documentary research and application of a questionnaire to 35 school principals. For categorization and analysis of the open questions it was used the technique of content analysis and the closed questions used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). As partial results, it was found that most directors values the democratic management and understands the enormous challenge that this presents for their professional performance in everyday public school. Moreover, the principals have a perception of his performance which mixes elements with emphasis on political leadership to encourage participation and democratic management with a more technical conception of their performance. About continuing education, we found that there is a marked concern for the training of managers by the SEE/SP, intensified in the last decade.

KEYWORDS: Profile of school managers. Democratic school management. Training of managers.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino público no Brasil tem se modificado significativamente. Presenciamos a passagem de uma escola excludente e elitizada para uma instituição democrática que se abriu a todos os setores da população, em especial, às classes populares que, até então, não tinham acesso à escola. De acordo com Beisiegel (2006), a

mudança no ensino público, possibilitou a sua democratização em decorrência das reivindicações das “massas populares urbanas”.

A democratização da escola trouxe mudanças profundas em relação ao perfil de seu alunado, mas isto não resultou em reais modificações administrativas e pedagógicas na organização da escola, fatores essenciais para a conquista de um ensino de qualidade.

Considerando a complexidade do contexto educacional na atualidade, que exige muito mais de todos os profissionais da educação, podemos afirmar que a busca de uma transformação da escola só será alcançada se tivermos como ponto de partida a formação desses profissionais, incluindo entre eles os gestores (diretores, vice-diretores e professores coordenadores).

No contexto dessa escola complexa e necessária, julgamos que a identidade e a atuação dos gestores das instituições também são elementos essenciais. Dessa forma, torna-se necessário que o gestor tome decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, integrando os membros da equipe escolar na análise, na reflexão e nos encaminhamentos de soluções para os desafios apresentados no cotidiano da escola.

Diferentes posições sobre como deve ser a administração da escola se consolidaram historicamente. Podemos sistematizá-las em dois grandes blocos: de um lado, a visão de que a administração constitui-se num ato político e envolve a luta pelo direito a educação e a cidadania e, de outro, que se trata de uma atividade técnica, que por isso teria como aspecto central os conhecimentos específicos de sua prática. Esse debate remonta à própria criação de uma área de estudo voltada à administração escolar, conforme destacado por Querino Ribeiro (1968) ao aproximar a administração escolar da administração das organizações produtivas.

Silva Júnior (1990) destaca a pertinência desse debate, que se atualiza constantemente, mas mantém a tensão original entre os pólos opostos.

Como se pode perceber, a discussão sobre o trabalho do diretor de escola não privilegia seu aspecto essencial: a finalidade pedagógica de sua ação. O vínculo necessário ensino/administração é deixado de lado em ambos os pólos do debate. No pólo “*teórico-técnico*”, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da “administração” do que do “escolar”, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente [...] No pólo “*prático-político*” o que se contempla é o postulado do “poder” do diretor e o que se busca é influenciar ou dominar o processo de investidura nesse poder. As condições concretas de existência da escola são consideradas enquanto referências para a constituição dos “colégios eleitorais” dos quais deve partir a decisão sobre a escolha do diretor. Em um e outro caso a qualidade do processo de ensino apenas se coloca como uma convenção

subjacente. De um lado espera-se que ela aconteça como decorrência da tranquilidade assegurada por uma “administração competente”. De outro, imagina-se que ela acontecerá como fruto da “autonomia” de uma escola protegida das injunções político-partidárias (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 65, grifos do autor).

Intenciona-se, nesse espaço, problematizar os dados apresentados nesta pesquisa, refletindo sobre o papel a ser desempenhado pelo diretor escolar a partir das orientações da SEE/SP e também como estes se percebem no exercício do cargo.

Para tanto, propomos apresentar o perfil dos diretores da DE/PP e identificar/analisar pela voz dos próprios profissionais, o que pensam sobre diferentes aspectos que perpassam sua atuação profissional, abordando suas concepções sobre seu papel, suas dificuldades e o que pensam sobre a gestão democrática na escola pública estadual. Problematisa também aspectos relacionados à formação dos diretores das escolas estaduais, a partir dos documentos gestados pela SEE/SP, recuperando, dessa forma, a trajetória de formação dos diretores.

Dessa forma, apresentamos os resultados iniciais obtidos a partir da aplicação, durante o segundo semestre de 2012, de um questionário para 35 diretores da DE/PP, constituindo-se na primeira etapa da pesquisa intitulada “Desenvolvimento Profissional do Gestor Escolar na Perspectiva da Pesquisa-Ação: das Representações à Reorganização Escolar”, desenvolvida em parceria entre a UNESP/FCT/Campus de Presidente Prudente e a rede estadual paulista de ensino.

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e utiliza-se como procedimento de coleta de dados, a pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ; 1986) e a aplicação de questionário. Para categorização e análise das questões abertas recorreremos à técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e para as questões fechadas foi utilizado o *software* SPSS.

PERFIL DOS DIRETORES DA DE/PP

Para construir o perfil dos diretores nos valem da identificação de 13 categorias tratadas a seguir. Constatou-se que os diretores atuam em 8 municípios da região, sendo 20 diretores (57%), de Presidente Prudente, três (8,6%) de Martinópolis, três trabalham em Pirapozinho e três são de Regente Feijó; por fim tivemos um diretor proveniente dos municípios de Álvares Machado, Anhumas, Indiana e Taciba.

A maioria dos diretores (72%) atua em instituições escolares em que são oferecidos o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio; 14% trabalham em escolas que, além desses níveis, oferece também a Educação de Jovens e Adultos; 5,7% atuam em escolas apenas com o Ciclo II do Ensino Fundamental e 5,7% apenas com o Ensino Médio.

Dentre os 35 diretores pesquisados, 69% exercem o cargo de diretor e 31% a função de vice-diretores. Do total, 54% são efetivos e os demais declararam estarem na condição de substitutos ou designados.

O sexo feminino é predominante, representando 86% (30 sujeitos). Esses dados confirmam o processo de feminilização do magistério, já apontado por vários estudos realizados. Queremos crer que a feminilização da função possa representar, de fato, uma conquista profissional das mulheres, do que, propriamente, símbolo de desvalorização social, decorrente da representação do trabalho feminino no imaginário social.

A faixa etária dos diretores varia de 31 a 66 anos, sendo que 63% deles (21 sujeitos) têm mais de 51 anos, caracterizando-se, portanto, uma população mais experiente profissionalmente.

Com relação ao estado civil, constatamos que 80% dos diretores são casados, 9% são solteiros e 11% separados e/ou divorciados. Desses, 30 diretores têm filhos, sendo que 58% afirmaram ter 2 filhos, 16% disseram ter apenas 1 filho, 16% possuem 3 filhos, seguidos de 10% que tem quatro filhos. Apenas 9% dos diretores (3 sujeitos) moram sozinhos.

No que se refere ao grau de escolaridade do pai, os dados da pesquisa mostram que 74% (26 sujeitos) não cursaram o que atualmente se denomina Ensino Médio; 6% (2 sujeitos) não possuem escolaridade; 54% (19 sujeitos) cursaram da 1ª a 4ª série; e 14% (5 sujeitos) frequentaram da 5ª a 8ª série. Somente 14% (5 sujeitos) possuem pai com título de curso superior.

A escolaridade da mãe dos diretores, semelhante a dos pais, também se mostra baixa. Parte majoritária das mães (22 ou 63%) não chegou a frequentar os bancos escolares do Ensino Médio, como segue: 9% (3 sujeitos) não possuem escolaridade; 48% (17 sujeitos) cursaram da 1ª a 4ª série e 6% (2 sujeitos) frequentaram da 5ª a 8ª série. Das 14% (ou 5) mães com curso superior completo, 3 delas possuem curso de especialização.

O baixo grau de escolaridade dos pais dos diretores é, certamente, resultado do tardio processo de democratização do acesso à educação no Brasil, secular privilégio de uma favorecida e elitizada minoria, como nos aponta a história da educação brasileira.

Como indica a literatura especializada, se por longas décadas o grande problema da educação no país referia-se ao acesso, cuja exclusão de amplas camadas da população da escola era gritante, no tempo presente, com o avanço/consolidação do processo de democratização/expansão das oportunidades escolares, a questão da qualidade erige-se, hoje, como seu crucial desafio (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; OLIVEIRA, 2007).

Refletindo o processo supracitado, o grau de escolaridade do cônjuge dos diretores pesquisados é o que se mostra mais elevado. Pelos números, é possível constatar que os cônjuges são pessoas que apresentam boa formação escolar: 61% (ou 21) possuem escolarização igual ou acima do Ensino Médio completo. Merece friso o fato de, do total de cônjuges, 20% (ou 7) possuem Ensino Superior completo, 6% (ou 2) Especialização e 6% (ou 2) Mestrado.

Quanto à atividade profissional dos familiares (pai, mãe e cônjuge) dos diretores participantes da pesquisa, apesar de no quadro geral ser bastante diversificada, os dados apontam para uma predominância de atuação no setor terciário da economia. Dentre os pais, 14% (ou 5) trabalham como agricultor, o que se explica pela pujança de tal setor nos municípios do interior paulista. O segundo segmento com o maior número de pais atuantes é o de motorista com 11% (ou 4).

No caso das mães, 11% (ou 4) trabalham como professora, o que confirma também o processo de feminilização da profissão docente. Parte considerável das mães 9% (ou 3) atua como empregada doméstica, índice que certamente tem relação com o baixo grau de escolaridade delas, conforme já visto. Quanto aos cônjuges, as atividades profissionais que mais se destacam com 8% (ou 3) atuantes cada, são: a de comerciante, a de professor e a de policial militar. Esta última, certamente por ser uma das profissões tradicionalmente mais masculinas da nossa sociedade.

FORMAÇÃO DOS DIRETORES: TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Durante as duas últimas décadas as políticas públicas privilegiaram os programas e ações destinados à formação continuada de professores, quase sempre na lógica da responsabilização e/ou pelo viés da “falta” de algum componente na formação inicial. Dessa forma, pouco tratou da formação dos gestores escolares (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico).

Na perspectiva de Aguiar (2011, p. 68),

[...] a formação continuada de gestores da educação básica, no Brasil, teve um grande impulso no âmbito das políticas do governo federal a partir de 2003 com o desenvolvimento de ações direcionadas à formação dos profissionais da educação.

A autora chama atenção para o processo de elaboração do Programa Nacional Escola de Gestores, formulado em parceria entre o governo federal, as secretarias estaduais de educação e universidades federais com participação de entidades representativas da sociedade civil, contrapondo-se as práticas predominantes vindas de “cima para baixo”.

Aguiar (2011, p. 68) situa no governo Lula a formulação de programas de formação destinados aos gestores, apontando que,

[...] pode-se identificar, no período do governo Lula (2003-2010), que vários programas focalizando a gestão escolar e a formação de gestores foram formulados e/ou revisados, a exemplo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Escolares, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação-Pradime, da Rede Nacional de Formação Continuada, dentre outros.

A pesquisa documental realizada no *site* da SEE/SP indica que o processo de formação dos gestores escolares tem sido o foco de atenção do atual governo, constituindo-se numa inflexão quanto às políticas públicas educacionais.

A atual política educacional destinada à gestão escolar tem sido norteadada principalmente a partir de dois programas: Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP), parte integrante do Programa Educação-Compromisso de São Paulo e do Prêmio Gestão Escolar (PGE), organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) em parceria com as SEE's de diversos estados e, também, adotada por São Paulo.

Na consulta aos cursos de formação continuada disponibilizados pela SEE/SP, verificou-se que há um deslocamento da formação continuada de professores para a formação continuada de gestores. Essa percepção se confirma a partir do documento do PAP que destaca:

A melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos tem sido o foco central dessas iniciativas, as quais têm como alvo a atuação dos gestores (Diretores, Vice-Diretores, Supervisores de Ensino e Dirigentes Regionais) e das equipes escolares. Em seu conjunto, essas iniciativas procuram disseminar uma nova cultura de gestão, democrática, participativa e orientada ao alcance de resultados (SÃO PAULO, 2012, p. 5).

Com relação à atribuição específica do diretor de escola, o documento destaca cinco dimensões da gestão escolar: gestão pedagógica, gestão dos recursos humanos, gestão participativa, gestão dos recursos físicos e financeiros e gestão de resultados

educacionais do ensino e da aprendizagem. Tanto no tutorial do PAP como no PGE do CONSED denota-se a construção de instrumentos que, além de destacar essas dimensões da gestão, indicam que estas sejam analisadas de forma separadas, ou seja, deve-se fazer um diagnóstico a partir de “perguntas-avaliativas”.

Para que os diferentes aspectos que envolvem a gestão escolar sejam contemplados, é proposto que o diagnóstico seja feito para cada dimensão, a partir de perguntas-avaliativas construídas com os Supervisores de Ensino da própria rede estadual e inspiradas em materiais de referência que procuram tocar em questões centrais do dia-a-dia de uma escola. Deve-se observar que as perguntas-avaliativas não seguem uma ordem lógica e a sequência de preenchimento do diagnóstico é indiferente (SÃO PAULO, 2012, p. 9-10).

Na concepção do PGE/CONSED, a auto-avaliação numa perspectiva de gestão democrática deve considerar que “Existem diferentes formas de fazer uma auto-avaliação, porém, para que todas as escolas do Brasil possam participar desse processo, foram elaborados instrumentos que devem ser preenchidos cuidadosamente” (CONSED, 2013). Dessa forma, para cada uma dessas dimensões, a escola deve preencher uma planilha com diferentes informações, que constam desse processo de auto-avaliação da escola.

Inicialmente, identificamos nos cursos oferecidos um viés oriundo da administração privada com a predominância de uma concepção instrumental, tais como o *Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO)*, ofertado em parceria entre secretarias estaduais e municipais de educação e o CONSED. Cabe destacar, que este curso também “já contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e da Fundação Roberto Marinho” (SÃO PAULO, 2012, p. 11). Outro curso promovido pela SEE/SP e ofertado na modalidade de pós-graduação *lato sensu* é o curso *Gestão para o Sucesso Escolar (GSE)*, promovido pela Escola de Formação de Professores e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Embora seja acompanhado pela Fundação Lemann, o curso foi elaborado e certificado pela Universidade Anhembi-Morumbi. Como objetivo do curso é apontado:

O GSE tem como objetivo transformar o gestor em um disseminador de conhecimentos e um agente na formação de equipes cooperativas nas escolas, cujas lideranças deverão estimular: a mudança como componente orgânico da vida escolar; o acompanhamento permanente dos processos de tomada de decisão; o estabelecimento de acordos entre os diferentes atores do processo educacional (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Na mesma linha, o curso *Master em Gestão Escolar* tem como objetivo “obter os melhores resultados na gestão de uma escola, universidade ou rede de ensino”. Esse

curso é oferecido por instituição privada e “dá ênfase aos aspectos práticos e atuais da gestão de escolas e secretarias de educação” (SÃO PAULO, 2012, s/n).

Também localizamos o curso *MBA Gestão Empreendedora*, realizado em parceria entre a SEE/SP, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Serviço Social da Indústria (SESI) e Universidade Federal Fluminense (UFF), oferecido na modalidade semipresencial, destinado a formação de diretores e vice-diretores das escolas estaduais.

Torna-se importante destacar que a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP)ⁱ, mantém diversas parcerias com instituições públicas e privadas “dedicadas ao fomento à educação”. Como exemplos: USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council, Corpo de Bombeiros, Microsoft, Intel e Comgás, dentre outras.

Dessa análise inicial, depreende-se que na última década houve um empenho por parte do Estado de São Paulo para formular sua própria política de formação de gestores. Esse esforço materializa-se na oferta de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, em geral, oferecidos em parcerias com universidades públicas e privadas do Estado e com outras instituições.

Denota-se, ainda, que há um reforço na separação do aspecto pedagógico e do aspecto administrativo, característico da administração geral (privada) e que na perspectiva adotada, são consideradas úteis aos administradores das escolas estaduais.

Com relação aos cursos oferecidos pela SEE/SP e realizados pelos diretores da DE/PP, os dados revelam que 37,1% dos sujeitos fizeram o curso PROGESTÃO; 17,1% cursaram Gestão Educacional (UNICAMP); 11,4% fizeram o Programa de Desenvolvimento de Gestão (PDG); 8,6% realizaram o Circuito Gestão; 8,6% realizaram o Curso para Formação de Professor Coordenador e 14,3% fizeram outros cursos tais como Curso de Formação de Professores; TIC; Alfabetização-Teoria e Prática; Gestão Pública; Programa de Gestão Escolar.

Ao considerarmos que esses cursos não foram oferecidos concomitantemente, esses dados nos levam a inferir que mesmo quando o curso é oferecido gratuitamente pela SEE/SP não têm grande adesão, mesmo quando na modalidade presencial e oferecido dentro da carga horária de trabalho. Assim, diferentemente dos professores que, de modo geral, aderem aos cursos de formação continuada por terem a necessidade da

certificação para manter-se na mesma escola, classe ou período, já que sua escolha decorre da sua pontuação, de outro lado, os diretores acabam não aderindo, pois a concorrência dentro do seu cargo é menor.

Um dado interessante é que entre os gestores pesquisados, a primeira licenciatura em sua maioria não foi no curso de Pedagogia, pois ao somarmos as diversas licenciaturas temos 88,6% e apenas 11,4% em Pedagogia.

Ao considerarmos que a maioria dos gestores em exercício não fez como primeira licenciatura o curso de Pedagogia, na segunda graduação esta situação se inverte, pois 71,4% fizeram Pedagogia; 14,3% fizeram outras licenciaturas (8,6% Geografia; 2,9% Filosofia e 2,9% cursaram Matemática). Do total, 14,3% não fizeram e/ou não informaram, o que nos leva a deduzir que aqueles que fizeram a primeira graduação em Pedagogia não buscaram uma segunda formação.

Chama a atenção o fato de 65,7% terem realizado a primeira licenciatura em instituições privadas, enquanto que 28,6% fizeram na estadual e 2,9% em instituição municipal. Com relação à modalidade da licenciatura, 77,1% dos respondentes cursaram a licenciatura na modalidade presencial e 2,9% fizeram em curso de caráter semipresencial.

Ao compararmos com a primeira graduação, percebe-se um aumento significativo da adesão a instituições particulares e a diminuição dos cursos presenciais. Com relação à modalidade do curso, também se verifica mudanças, pois 54,3% realizaram a segunda graduação na modalidade presencial, seguida de 5,7% na modalidade semipresencial e, de 2,9% na à distância.

A formação dos gestores em nível de pós-graduação representa um total de 65,7%, sendo que 62,9% realizaram após o ano 2000, comprovando este movimento recente de incentivo institucional para a formação continuada dos gestores.

Em relação à formação dos diretores de escolas, Souza (2006) assinala que em todo o país a formação em Pedagogia é minoria, sendo que 41% no Ciclo I do EF, 36% no Ciclo II do EF e 34% no Ensino Médio eram nas escolas dirigidas por pedagogos.

A concepção mais técnica da formação dos diretores, como apreendida pelos estudos clássicos da administração escolar no Brasil, não parece ser a forma predominante neste perfil do profissional dirigente das escolas públicas, pois o curso de Pedagogia, em tese, é aquele dedicado a esta formação especializada das funções da organização e gestão escolar, mas, como vimos, mesmo entre os diretores das escolas de 4ª série, eles não são maioria (SOUZA, 2006, p. 75).

Parece que São Paulo caminha em outra direção, uma vez que não existe um processo de eleição de diretores como também não há indicação política. No entanto, prevalece uma formação técnica com ênfase em cursos de gestão com viés administrativo, onde o aspecto pedagógico ocupa uma pequena parcela do tempo de formação do gestor. Cabe investigar, ainda, até que ponto esta ação sobre o pedagógico é uma preocupação que ocupa a prática dos diretores escolares de São Paulo.

O QUE PENSAM OS GESTORES ESCOLARES SOBRE SEU PAPEL E QUAIS SÃO SUAS DIFICULDADES DE ATUAÇÃO

A estrutura organizativa da SEE/SP comporta um diretor, um vice-diretor e um coordenador pedagógico, denominado como “trio gestor” e/ou “equipe gestora”. Este quadro pode ser ampliado em função do tamanho e do perfil da escola, sendo comum a presença de mais coordenadores pedagógicos. O diretor de escola, especificamente, é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola, tendo como principal função “gerenciar” todo processo educativo da escola.

Ao indagarmos sobre o papel desempenhado pelos diretores nas escolas, obtivemos 54 respostas, uma vez que cada sujeito poderia apresentar mais de uma justificativa. Os dados coletados foram categorizados e dispostos na tabela 1.

Tabela 1 – COMPREENSÃO DOS DIRETORES SOBRE SEU PAPEL

Categorias	Freq.	%
MEDIADOR	10	18,5
ARTICULADOR/ORIENTADOR	9	16,6
ADMINISTRADOR/DIRECIONADOR	8	14,8
RESPONSÁVEL/DE RESPONSABILIDADE/ DESAFIO	6	11,2
IMPORTANTE/ DE RELEVÂNCIA	3	5,6
LÍDER	2	3,7
MOTIVADOR/ANIMADOR	2	3,7
SOBRECARRREGADO	2	3,7
FAZER A DIFERENÇA/AGENTE TRANSFORMADOR	2	3,7
OUTROS*	9	16,6
EM BRANCO	1	1,9
TOTAL	54	100

Fonte: Pesquisa realizada. *Categorias com uma única frequência: psicólogo e médico, porto seguro, organizador, coordenador, prestador de contas, papel amplo, autoritário, formador, conscientizador.

As informações contidas na tabela 1 indicam que 66,7% (ou 36) das respostas apontam que a visão dos diretores sobre sua própria função transita entre duas percepções: de um lado, a ideia de liderança democrática (mediador, articulador, orientador)

com 35,1% (ou 19) das respostas, de outro lado, há uma forte percepção do diretor como um administrador, ou seja, o responsável pela escola, com destaque para a relevância do cargo com 31,6% (ou 17) das respostas.

A Resolução SE nº 70, de 26-10-2010, que normatiza o perfil desejado para os profissionais da educação desde professores até gestores, indica quais competências e habilidades são requeridas para o provimento dos cargos. Dentre as atribuições gerais para os diretores escolares, destaca que este deve garantir

[...] a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2010).

Apesar dessa Resolução trazer, em seu bojo, uma maior preocupação com os aspectos administrativos e de “resultados educacionais do ensino e da aprendizagem”, os diretores apresentaram visões heterogêneas sobre sua função. Embora essa questão ainda careça de maior aprofundamento, entendemos que esse movimento pode significar tanto um processo de resistência às mudanças, como também pode representar a falta de compreensão por parte dos diretores acerca de seu papel, ou ainda, a falta de clareza da própria SEE/SP sobre a expectativa que se tem sobre o trabalho do diretor.

Podemos inferir que na visão dos diretores pesquisados existe uma percepção de que a sua função transita entre um campo técnico-administrativo e um campo prático político, não ficando clara a predominância de uma dessas concepções.

Com o intuito de melhor compreender a realidade destes diretores, também perguntamos quais as maiores dificuldades que eles encontram no desempenho do seu papel e obtivemos 61 respostas que foram categorizadas conforme disposto na tabela 2.

Tabela 2 - DIFICULDADES NO DESEMPENHO DE SEU PAPEL COMO DIRETOR		
Categorias	Freq.	%
PAIS/FAMÍLIAS AUSENTES	9	14,7
DESPREPARO/ MÁ FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFISSIONAIS	9	14,7
TRABALHO BUROCRÁTICO	7	11,5
POLÍTICAS PÚBLICAS/ LEGISLAÇÃO	5	8,2
SOBRECARGA DE TRABALHO	5	8,2
DESCOMPROMISSO DOS PROFESSORES/FUNCIÓNÁRIOS	5	8,2
AUSÊNCIA DE PROFESSORES/FUNCIÓNÁRIOS	5	8,2
INDISCIPLINA/ DESINTERESSE POR PARTE DOS ALUNOS	4	6,5
ESTIMULAR TODOS NA ESCOLA	3	4,9
RESISTENCIA DOS PROFESSORES, ROTATIVIDADE	2	3,2
APRENDIZAGEM	2	3,2
PAIS/FAMÍLIAS IGNORANTES	1	1,7
COMPREENSÃO E APOIO DA SOCIEDADE	1	1,7
DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	1	1,7
POUCO ESPAÇO	1	1,7
ALUNO IDEAL	1	1,7
TOTAL	61	100

Fonte: Pesquisa realizada.

Dentre as principais dificuldades enfrentadas no exercício da direção escolar, sobressaem a ausência dos pais e da família, o despreparo e a má formação dos docentes e a predominância do trabalho de natureza burocrática. Todos esses fatores, presentes na fala dos diretores investigados, já foram observados por outras pesquisas que abordam a participação dos pais no processo de tomada de decisões no interior da escola no sentido de sua democratização (GARCIA; CORREA, 2009; PARO, 2003, 2007). Problemas em torno da formação inicial já foram identificados em outros estudos (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e apontam que uma formação densa contribui para a melhor qualidade da escola pública. Por último, os trabalhos sobre administração escolar que demonstram a ênfase de aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos.

Portanto, acreditamos que seja qual for o caminho que a educação siga, é preciso ter como horizonte “uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política” (PARO, 2010, p. 777).

O QUE PENSAM OS GESTORES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Em relação à tomada de decisões no interior da escola, 77,1% (ou 27) dos gestores afirmaram que esse processo ocorre de modo coletivo. Essa afirmação da maioria dos sujeitos sugere a presença de uma gestão democrático-participativa que

[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 325).

Entretanto, numa análise mais acurada das respostas, percebe-se que ao utilizarem-se do termo “coletivo”, os 77,1% (ou 27) gestores que enfatizaram a coletividade no processo de tomada de decisão na escola em que atuam não o fazem com a mesma conotação.

Desses, 25,9% (ou 7) usam o termo “coletivo” para se referir à equipe gestora e aos professores da escola. Para exemplificar esta visão, recorremos a fala de um dos gestores: “O processo de decisões sempre é a de diálogo do grupo gestor e troca de informações com professores em HTPC” (Sujeito 29).

Outros 25,9% (ou 7) gestores empregam “coletivo” para se referir aos órgãos colegiados que existem na escola, tais como Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantil, a equipe gestora e até mesmo a parceria desses colegiados com o Conselho Tutelar, Supervisor de Ensino da escola e Dirigente de Ensino. O sujeito 34 expressa o posicionamento desse grupo: “Através dos órgãos colegiados (Conselho de Escola, APM). Sempre obedecendo à legislação vigente, respeitando a vontade da maioria dos membros dos respectivos órgãos ou segmentos de escola”.

Tivemos 7 (ou 25,9%) diretores que embora citem o “coletivo”, não mencionam quais sujeitos estão envolvidos nesse processo. Destaca-se como exemplo dessa concepção a fala do sujeito 26: “As decisões são tomadas no coletivo”.

O termo “coletivo” num sentido mais amplo, envolvendo a equipe gestora da escola, professores, funcionários, alunos e pais foi registrado por 18,5% (ou 5) gestores. Ao se referir como são tomadas as decisões na escola, um diretor respondeu “Nos vários grupos que existem na escola, professores, funcionários de apoio, gestores, pais e alunos”. (Sujeito 32).

Vale destacar que 17,1% do total (ou 6) dos diretores ressaltam que as decisões são tomadas preferencialmente no coletivo, mas que às vezes o diretor precisa decidir sozinho ou em conjunto com a equipe gestora da escola. Isso ocorre em virtude da ausência de tempo para consultar o coletivo ou dependendo da necessidade, como por exemplo, em questões administrativas. A fala do sujeito 20 expressa esse posicionamento: “Deveria ser um processo, mas as coisas e situações são tão adversas que nem sempre passa por um processo, elas ocorrem de forma imediatista, para ontem”.

Paro (2011, p. 59), identifica a mesma prática por meio de um depoimento de uma coordenadora pedagógica, que afirma que “talvez até em função da própria correria, a gente... A nossa mania, o nosso jeito é resolver tudo rapidinho, “correndinho”, e as coisas vão ficando, não se resolve, não se chama para conversar”.

Acreditamos que os gestores das escolas públicas estaduais pesquisadas demonstram uma preocupação com a gestão democrática, mesmo que a compreensão ou a concretização do trabalho coletivo seja um grande desafio. Pois, a

[...] coordenação do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola (PARO, 1988 apud LIBÂNEO, 2001, p. 224).

Interessante destacar que mesmo com a existência de órgãos colegiados, todos com atribuições deliberativas e com a LDB/96 estabelecendo a gestão democrática nas escolas públicas, não se “questionam a necessidade do diretor como executivo escolar que, nos sistemas de ensino, no Brasil, acabam investidos da autoridade máxima no estabelecimento de ensino” (PARO, 2011, p. 61). O diretor acaba tendo a incumbência de atender primeiramente aos interesses do Estado, como seu representante legítimo no espaço escolar.

A estrutura administrativa da escola está disposta de tal maneira que o diretor é sempre considerado o representante do Estado na unidade. Em termos weberianos, está ele na condição de quem tem toda autoridade, mas nenhum poder, ou seja, é capaz de fazer obedecer a vontade do Estado, de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer sua própria vontade, se esta for contrária à do estado, mesmo que ela coincida com a vontade do colegiado ou da instituição escolar que dirige. Daí decorre a vulnerabilidade do diretor que, obediente às determinações do Estado, deve assumir a responsabilidade também pelas deliberações do conselho, porque é a ele, diretor, não ao conselho, que o Estado pede contas do funcionamento da escola. Disso advém a preocupação do diretor com a composição do conselho de escola, procurando usar sua autoridade para influir na escolha dos representantes, com receio de que esse colegiado delibere de forma a

contrariar aquilo que ele considera a vontade dos órgãos superiores (PARO, 2011, p. 61-62).

Verifica-se, dessa forma, que embora a maioria dos diretores (77,1%) reafirme a importância da gestão democrática, uma vez que destacam as decisões da escola em nível coletivo, é possível inferir que não existe consenso quanto ao processo de participação nestas decisões que se reflete nos diferentes posicionamentos sobre o significado das decisões tomadas “coletivamente”.

Indagamos os gestores sobre quais ações poderia realizar na sua função de diretor para garantir a gestão democrática na sua instituição de ensino e obtivemos 56 respostas. As categorias com maior percentual foram “garantir participação e parcerias” (21,4%); “incentivar a relação comunidade e escola” (17,9%); “ouvir todos os segmentos da escola para a tomada de decisões” (17,9%); “proporcionar mais autonomia a direção nas questões administrativas” (8,9%); “ter formação continuada” (7,1%); “qualificar e tornar os colegiados mais atuantes” (5,3%); “trabalhar com professor para que tenham mais compromisso, além de conquistá-lo para um trabalho qualificado” (5,3%); “unificar, na diferença, o trabalho da equipe gestora, avaliando ações e propondo mudanças” (3,6%).

Vários diretores afirmaram que as categorias descritas acima, exemplificam ações que já vêm sendo executadas nas escolas em que atuam.

Partilhar, ouvir, convidar a comunidade p/ (sic) participar mais. O que já acontece, mas não na quantidade de vezes que gostaria porque a gestão de tempo é um grande problema. Apesar dos convites/convocação, muitas vezes através de órgãos parceiros. Alguns pais não participam da vida escolar de seus filhos. Tem parceria c/ (sic) a Promotoria Pública que muito nos tem auxiliado. Preciso de mais tempo livre c/ (sic) todos os profissionais da U.E. p/ (sic) que o trab. (sic) democrático seja feito verdadeiramente (Sujeito 4).

Proporcionar momentos de discussões, estudo de caso e meio, levantamento de ações para os vários segmentos da escola- comunidade, professores, alunos e funcionários. Organizar os dados levantados e delegar funções e ajudar a definir prioridades (Sujeito 12).

A categoria “garantir participação e parcerias” obteve o maior percentual. Mas como garantir participação? O que entendemos como parceria? Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) a participação das famílias pode ocorrer de modo informal, no contato dos pais com os professores do filho para acompanhamento do desempenho escolar, e também, de modo formal por meio da Associação de Pais e Mestres e no Conselho de Escola. Reforçando essa ideia de participação, Orsolon (2009, p. 178), afirma que,

A participação dos pais na escola pode ocorrer, no âmbito individual, no sentido de buscar e receber orientações sobre a caminhada escolar do filho; e, no âmbito coletivo, quando eles podem contribuir com a gestão da escola, como membros do conselho escolar, da associação de pais e mestres ou de outro canal de participação previsto no projeto político pedagógico.

Mas, para que a participação dos pais possa acontecer, é preciso primeiro que haja a abertura de um espaço dentro da escola.

Nesse contexto, a presença do conselho escolar é imprescindível, uma vez que, como instância colegiada, com a representação dos diversos segmentos da escola e da comunidade local (Família, alunos e membros da comunidade), cabe-lhe coordenar e acompanhar as discussões concernentes às prioridades e objetivos da escola, analisar e encaminhar os problemas de ordem administrativa ou pedagógica, conhecer as demandas e potencialidades da comunidade local, estimular a instituição a práticas pedagógicas democráticas e transparentes, e incentivar a co-responsabilidade no desenvolvimento das ações de todos os que integram a comunidade escolar (AGUIAR, 2008, p. 140).

Uma participação que ultrapasse o âmbito individual e atinja o âmbito coletivo é um desafio, visto que a escola tem aberto espaço de participação, mediante a gestão democrática assegurada na LDB/96 nos órgãos colegiados, mas para uma “comunidade que ainda não está habituada à prática participativa” (ORSOLON, 2009, p. 178).

Elaborar parcerias significa unir indivíduos que estão interessados em trabalhar juntos para atingir objetivos comuns. Além disso, uma parceria bem sucedida é por natureza colaborativa, pois é baseada no que é justo para ambas as partes e no respeito mútuo entre os indivíduos. Flexibilidade e diversidade são características importantes do envolvimento entre escola e família, considerando que a escola visa atingir o máximo da participação dos pais (DAVIS; GROUBAUM, 2002).

Na mesma perspectiva, Orsolon (2009, p. 179) ressalta que,

A parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho e aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade, isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas.

A segunda categoria mencionada refere-se a “incentivar a relação comunidade e escola”, uma ação complexa, mas presente na LDB/96, principalmente no artigo 12, inciso VI onde consta “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” como uma das incumbências das instituições de ensino.

A terceira categoria “ouvir todos os segmentos da escola para a tomada de decisões” está de certo modo articulada a ideia de participação de todos na perspectiva da gestão democrática já mencionada anteriormente.

Uma das ações indicadas pelos gestores é proporcionar mais autonomia à direção nas questões administrativas, sendo mencionada a necessidade de atender as peculiaridades de cada unidade escolar, a elaboração de tempo para encontros com todos os profissionais da escola, a possibilidade de ter mais autonomia na área administrativa e financeira, além de indicar profissionais para cursos de formação e capacitação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este artigo traduz uma pesquisa ainda em andamento, torna-se necessário ponderar que os dados apresentados estão sendo trabalhados. Entretanto, podemos fazer aqui alguns apontamentos para subsidiar as reflexões sobre o papel e a atuação dos diretores, bem como as percepções que os mesmos têm sobre sua prática.

Os diretores escolares da DE/PP caracterizam-se por: serem majoritariamente do sexo feminino (86%), com mais de 51 anos de idade (63%), casados (80%), com dois filhos (58%), possuir ascendentes com baixa escolaridade (mais de 60% não ultrapassou o EF) e cônjuges com nível escolar mais elevado (61% possui escolarização igual ou acima do EM), com familiares atuando predominantemente no setor terciário da economia. A maioria (57%) é originária de Presidente Prudente, são efetivos (54%) e atuam em escolas que oferecem tanto o ciclo II do EF quanto o EM (57%).

Embora a maioria dos diretores (77,1%) reafirme a importância da gestão democrática, destacando que as decisões são tomadas coletivamente, é possível inferir que existe um caráter polissêmico no uso do termo “coletivo”. Esse dado pode enfatizar a importância atribuída a uma gestão democrático-participativa. Por outro lado, também indica que a existência de órgãos colegiados nas escolas públicas estaduais não impede que o diretor acabe incumbido de atender primeiramente os interesses do Estado, reforçando seu “papel” enquanto representante deste no espaço escolar (PARO, 2011).

Acreditamos que a

[...] coordenação do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola (PARO, 1988 apud LIBÂNEO, 2001, p. 224).

Entretanto, podemos inferir que a presença marcante da gestão democrática nos dados empíricos se fundamenta, evidentemente, nas determinações da LDB/96 (art. 14), estabelecendo essa gestão para o ensino público. Ainda que a compreensão ou a concretização do trabalho coletivo seja um desafio, visto que “comunidade que ainda não está habituada à prática participativa” (ORSOLON, 2009, p. 178).

Analisando as reformas educativas ocorridas no Chile, Donoso et al. (2012, p. 134-135) apontam para a proposta de privatização do setor educacional implementada naquele país a partir de 1981, destacando em relação ao papel do diretor que

[...] em la dirección escolar se concentraron las tareas administrativas y de control de los procesos de cambio de la arquitectura del sistema, culminando com una ley de inamovilidad de los directores, vigente por la década de los 90 y que em forma gradual se há podido cambiar, haciendo concursable los cargos directivos (DONOSO et al., 2012, p. 134-135).

No contexto de implementação dessas reformas, a direção escolar era vista como elemento de pouca relevância “en el limite, la dirección escolar era vista como un asunto de coordinación, ejercida temporalmente por docentes com cierta preparación adicional e incluso a los directores se lês consideraba ‘docentes directivos’” (DONOSO et al., 2012, p. 136).

Considerando os dois pólos apresentados por Silva Júnior (1990), de um lado o aspecto teórico-prático e, de outro, o prático-político e a análise dos dados obtidos por meio do questionário, verificamos que os diretores incorporam variadas influencias em sua atuação, transitando entre uma identidade fortemente política, calcada na busca da participação da comunidade na escola, ao mesmo tempo em que apresentam elementos de uma identidade mais calcada na lógica administrativa, privilegiando os aspectos “técnicos” da sua atuação.

A realidade apresentada pelo Estado de São Paulo, expressa um movimento em sentido contrário ao caso chileno, uma vez que as políticas de provimento do cargo de diretor escolar, historicamente, privilegiaram a formação técnica, e que na última década acentuou-se a preocupação com a formação específica para os gestores, denotando-se uma concepção que acentua a dimensão administrativa do cargo.

Nota

ⁱDe acordo com decreto SEE 57.141/11 a EFAP foi criada para substituir a antiga CENP.

REFERÊNCIAS

Avances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 140-160, set./dez. 2013.

AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educação Revista*, n. 31, p.129-144, 2008.

_____. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 67-82, jan./abr. 2011.

BEISIEGEL, C. R. *A qualidade do ensino da escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.

CONSED. *Prêmio Gestão Escolar 2012. Manual de Orientações*. Disponível em: <http://www.consed.org.br/index.php/progestao>. Acesso em: 18 jan. 2013.

DAVIS, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: DAVIS, C. et al. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DONOSO, S. et al. Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 133-158, jan./abr. 2012.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FRANCO, M. L. P. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2008.

GARCIA, T. de O.; CORREA, B. C. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007, v. 1, p. 15-41.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 177-183.

PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. 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.

_____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã. 2007.

_____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S. *et al.* *Administração escolar*. Salvador: ANPAE, 1968. p. 17-40.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE Nº 70/2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 27 out. 2010, p. 26-37, Seção I.

SÃO PAULO. *Tutorial do Plano de Ação Participativo para Escolas*. 2012. Guia Para Elaboração, 2 v. Disponível em:
<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoesdegoverno/educacao/#compromisso-de-sao-paulo>. Acesso em: 13 fev. 2013.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

SOUZA, A. R. de. Os dirigentes escolares no Brasil. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, v. 15, n. 27, p. 51-82, jul./dez. 2006.

Recebido em março de 2013.

Aprovado em maio de 2013.