

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Rosangela de Lima Francisco

Diretor escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores
ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo

São Paulo
2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Rosangela de Lima Francisco

Diretor escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores
ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

São Paulo
2020

Rosangela de Lima Francisco

Diretor escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos
diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por ter me concedido a oportunidade para o acesso a novos conhecimentos e a oportunidade de pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, minha orientadora, pelas informações e sábias orientações que me fizeram refletir e construir um novo olhar para a área de pesquisa. Sempre fazendo questão de ler, reler, corrigir e sugerir alterações na pesquisa, contribuindo muito para minha formação.

À Profa. Dra. Elvira Maria Godinho Aranha, por fazer parte da banca e por ter me auxiliado nos vários momentos em que muito precisei de apoio. Suas contribuições foram cruciais para que essa dissertação pudesse ser finalizada. Ela sempre esteve disponível e fazendo questão de demonstrar interesse e proximidade com o tema, trazendo segurança e confiabilidade.

À Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, por sua contribuição na banca de qualificação me fornecendo informações valiosas que proporcionaram um refinamento da pesquisa e um entendimento maior quanto aquilo que poderia ser primordial dentro da área de estudo.

A todos os professores do programa do Mestrado Profissional- Formação de Formadores, que muito contribuíram para meu crescimento profissional, mas também como ser humano. Saio de programa muito diferente. Sou uma nova versão, mais humanizada, graças a vocês que muito me ensinaram.

Agradeço especialmente a Profa. Dra. Vera Placco, primeira professora da primeira disciplina do curso de mestrado, que acolheu a mim e a meus colegas e com seu jeito humano foi nos guiando para o mundo da pesquisa. Devo a ela também o agradecimento pelo apoio durante o processo de perda da minha mãe. Levarei para sempre seu abraço caloroso nesse momento tão difícil de minha vida pessoal.

Aos tutores pela sua persistência e apoio ao me ajudarem a fazer o resgate da minha vida profissional a fim de delinear e escrever as primeiras linhas desta pesquisa.

À Humberto Silva, assistente de coordenação do FORMEP, que sempre esteve atento a tudo e a todos, nos fornecendo informações e dicas valiosas que muito auxiliaram em meus estudos.

Aos diretores participantes da pesquisa, por me atenderem amistosamente e de muito boa vontade. Pelas suas informações, essenciais à pesquisa.

A EFAPE por ter me atendido rapidamente e me fornecendo todas informações necessárias à pesquisa.

A meus amigos de FORMEP, sempre presentes e me apoiando. Seria muito mais difícil sem vocês.

Aos meus filhos, Unilson e Rafael, por estarem presentes e apoiando indiretamente, me dando força e sempre desejando que eu fosse feliz.

Ao meu companheiro, Lacir que, mesmo sem saber exatamente o que faço, me apoiou incondicionalmente, sempre perguntando e respeitando minha pesquisa. Sua força e seu amor me segurou e me ajudou a chegar até aqui.

Finalmente aos meus pais que me deram um boa vida e me ensinaram a ser correta e justa nas minhas ações. Um especial agradecimento à minha mãe, que tanto lutou e apoiou o meu sucesso, projetou seus sonhos nas suas filhas, à sua maneira. Infelizmente ela veio a falecer, um pouco antes de presenciar mais essa vitória, que antes de tudo, é dela.

RESUMO

FRANCISCO, Rosangela de Lima. **Diretor escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo**, 2020. 153 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

As constantes e rápidas mudanças do mundo contemporâneo exigem dos profissionais a busca de atualização e aperfeiçoamento para atender as demandas que se fazem necessárias. Assim, como outros profissionais, o diretor escolar enfrenta situações no ambiente escolar que o desafia a buscar diferentes soluções, as quais demandam diferentes competências, que nem sempre ele tem. Por isso é essencial que ele passe por um processo de formação continuada que o auxilie a construir novas competências a serem mobilizadas nos desafios da rotina escolar. A SEDUC-SP, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Secretaria da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), ao abrir o concurso de 2017, para novos diretores da rede pública estadual, exigiu que aqueles que se efetivassem, frequentassem um curso de formação - Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, para prepará-los para enfrentar os desafios do cargo de forma mais eficiente e eficaz. A presente pesquisa, que tem como foco esse curso, pretendeu verificar se o curso atende às necessidades de formação do diretor escolar, em todas as suas dimensões. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o curso de diretores ingressantes da EFAPE em termos de sua contribuição para a formação do diretor escolar. O curso de diretor ingressante é semipresencial e a parte ofertada no AVA-EFAPE é auto instrucional. As fontes de dados foram a entrevista com quatro diretores ingressantes, os registros dos diretores no AVA, o conteúdo do curso; legislação e várias referências teóricas na área de formação, como Lück (2008, 2009, 2010, 2011) e Libâneo et al(2010); e de TIC e EAD como Almeida (2002, 2004, 2009), Prado (2006, 2009), Levy (1999), Moran (2008), etc. Para a análise dos dados optou-se por uma abordagem qualitativa e mais especificamente a Análise de Prosa (André, 1983), que é entendida como um modo de analisar um conteúdo levando em consideração vários fatores, isto é, tornando relevante todas as informações possíveis de forma a se aproximar do sentido atribuído pelos participantes e pelos documentos. A partir da análise, considerou-se que o curso tem contribuído para a atuação profissional do diretor escolar e que cumpre os objetivos de formação. No entanto foram encontrados indícios que sugerem outras necessidades de formação, sendo que algumas foram mencionadas pelos próprios diretores e outras detectadas a partir do confronto dos depoimentos com outros documentos. Os diretores não assumiram a comunidade virtual de aprendizagem como um espaço de interação, preferindo o uso do aplicativo *Whatsapp* que, segundo os depoimentos, acabou compensando inclusive a falta de um tutor *online*, em algumas situações. Os encontros presenciais também ajudaram a preencher essa falta, mas atenderam a muitas outras necessidades desses diretores. Foi detectado também que há uma necessidade maior de formação dos diretores para as TIC, a fim de que desenvolvam novas competências que o capacitem a assumir o papel de liderança na escola e na comunidade. Por fim, verificou-se que as formações devem ter continuidade para que o diretor tenha condições de lidar com as mudanças constantes, características do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Formação de Diretores, Educação a Distância, Diretor Ingressante, tecnologia.

ABSTRACT

FRANCISCO, Rosangela de Lima. **School director: contributions of a semi-presential course for the training of directors entering the state education network of São Paulo**, 2020. 153 f. Final Work (Professional Master's) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

The constant and rapid changes in the contemporary world require professionals to seek updating and improvement to meet the necessary demands. Thus, like other professionals, school principals face situations in the school environment that mobilize them to seek different solutions, which demand different skills, which he has not always developed. That is why it is essential that he undergoes a process of continuing education that helps him to build new skills to be mobilized in the challenges of the school routine. SEDUC-SP, through the School of Training and Improvement of Professionals of the Education Secretariat “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), when opening the 2017 public tender, for new directors of the state public network, demanded that those who became effective attend a training course - Specific Training Course for incoming School Principal, to prepare them to face the challenges of the job more efficiently and effectively. The present research, which focuses on this course, intended to verify if it meets the training needs of the school principal, in all its dimensions. Thus, the general objective of the research was to analyze the EFAPE course for incoming principals in terms of their contribution to the formation of the school principal. The incoming director course is semi-presential and the part offered at AVA-EFAPE is self-instructional. The data sources were the interview with four new directors, the records of the directors in the AVA (Virtual learning environment), the course content; legislation and various theoretical references in the field of training, such as Lück (2008, 2009, 2010, 2011), Libâneo et al (2010); and ICT and EAD, such as Almeida (2002, 2004, 2009), Prado (2006, 2009), Levy (1999), Moran (2008), etc. For the analysis of the data, a qualitative approach was chosen and more specifically the 'Análise de Prosa' (Prose Analysis) (André, 1983), which is understood as a way to analyze a content looking for several factors, that is, making all possible information relevant in order to approximate the meaning attributed by the participants and the documents. From the analysis, it was considered that the course has contributed to professional performance and that it fulfills the training objectives. However, evidence was found that suggests other training needs, some of which were mentioned by the directors themselves and others were detected by comparing the testimonies with other documents. The directors did not assume the virtual learning community as a space for interaction, preferring the use of the Whatsapp application which, according to the testimonies, ended up even compensating for the lack of an online tutor, in some situations. Face-to-face meetings also helped to fill this gap, but met many other needs of these directors. It was also detected that there is a greater need for training ICT directors in order to develop new skills that enable them to assume the leadership role in the school and in the community. Finally, it was found that the training must continue so that the director is able to deal with the constant changes, a contemporary world's characteristic.

Keywords: Training of School Principal's, Distance Education, Incoming principal, Technology.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Recorte da tela inicial do Curso Diretor Ingressante no AVA-EFAPE.....	53
Figura 2 - Recorte da tela do AVA-EFAPE com a comanda da Comunidade Virtual....	61
Quadro 1 - Características/competências esperadas para um diretor escolar.....	71
Quadro 2 - Problemas ou dificuldades encontradas pelos diretores na rotina escolar.....	77
Quadro 3 - O diretor e o atendimento às demandas tecnológicas da escola.....	84
Quadro 4 - Vantagens que o curso oferece.....	90
Quadro 5 - O que é necessário para melhorar no curso ou sugestões.....	92
Quadro 6 - Módulo que mais contribuiu ou o que mais gostou.....	96
Quadro 7 - O uso da educação a distância.....	100
Quadro 8 - A comunidade virtual de aprendizagem.....	103
Quadro 9 - Sobre os encontros presenciais.....	106

LISTA DE SIGLAS

AP	Assistente Pedagógico
AOE	Agente de Organização Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
APDI	Avaliação Periódica por desempenho individual
ATPC	Aula de trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Banco de teses e dissertações
CGRH	Coordenadoria de Gestão e Recursos Humanos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DE	Diretoria de Ensino
DOE	Diário oficial do Estado
EAD	Educação a distância
EF	Ensino Fundamental
EFAP	Escola de formação e aperfeiçoamento de professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico coletivo
IRS	Instituto Razão Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MGME	Melhor Gestão, Melhor Ensino
PCNP	Professor coordenador de núcleo pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDG-AP	Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional
PEGBN	Programa Escola de Gestores de Educação Básica Nacional
PEC	Programa de Educação Continuada

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGESTÃO	Programa de Capacitação para Gestores Escolares
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QM	Quadro do magistério
QSE	Quadro da Secretaria da Educação
REDEFOR	Programa Rede São Paulo de Formação Docente
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC	Secretaria da Educação
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SQC	Subquadro de Cargos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 Estudos correlatos.....	17
1.2 A formação continuada do diretor escolar.....	33
1.3 A Formação e suas modalidades - a EAD	37
2 A FORMAÇÃO DE DIRETORES NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	45
2.1 O Curso de Diretor Ingressante	51
2.2 Requisitos para a função.....	54
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	56
3.1 Procedimentos de coleta dos dados	57
3.2 Quem são os participantes da pesquisa?.....	60
3.3 Método de análise dos dados	62
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	69
4.1 A escola, o cargo do diretor escolar e suas demandas.....	69
4.1.1 Características esperadas para um diretor escolar, na visão dos entrevistados....	70
4.1.2 Problemas ou dificuldades que os diretores encontram na rotina escolar	76
4.1.3 O diretor e o atendimento às demandas tecnológicas da escola	83
4.2 O curso de diretores ingressantes	89
4.2.1 Vantagens que o curso oferece	89
4.2.2 O que é necessário melhorar no curso	91
4.2.3 Módulo que mais contribuiu, de que mais gostou	94
4.3 A modalidade do curso e a metodologia adotada.....	98
4.3.1 Utilização da educação a distância	99

4.3.2 Comunidade virtual de aprendizagem	101
4.3.3 Sobre os encontros presenciais	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	123
APÊNDICES	126

INTRODUÇÃO

Venho de uma família que valoriza muito o estudo e, desde criança, meus pais, mas principalmente minha mãe, me direcionaram para isso. Acredito que ela, por ter sido dona de casa a vida inteira, e criada para o lar, quis que suas filhas tivessem outras possibilidades de escolha. Ela era uma visionária.

Cursei a Licenciatura e Bacharelado em Biologia na Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto e, após a formatura, não fazia parte dos meus planos ser professora, nem tinha interesse nessa área. Minha visão de escola era a de um lugar barulhento e feio, muito presente nas lembranças da minha infância. Além disso, não tinha visões muito otimistas a respeito das relações humanas e as achava muito complexas.

No entanto, acabei prestando o concurso para professor, no ano seguinte à minha formatura, por insistência da minha mãe, que acreditava ser importante ter um emprego público (novamente ela). Passei nos dois cargos (Biologia e Ciências), mas ingressei apenas no cargo de Ciências pois fui chamada primeiro e como era possível aumentar a carga horária na escola em que me efetivei, achei que não seria necessário ter dois cargos, na época.

Após o resultado do concurso e antes de me efetivar, em 1986, me mudei para a cidade de São Paulo e assumi algumas aulas de Biologia em duas escolas, uma particular e outra pública. Meu foco era fazer o Mestrado na área de Zoologia, mas mudei o rumo, pois conforme fui adentrando na área de educação, comecei a repensar a ideia original. Nesse meio tempo, me casei e tive meu primeiro filho. O fato de trabalhar com adolescentes e com um filho, mudou meu olhar sobre meus objetivos profissionais.

Na escola em que me efetivei, em 1987, fiquei inicialmente por quase quatro anos ministrando aulas para o Ensino Fundamental (EF), anos finais. Nesse período tive contato com dois diretores bem diferentes, um deles tinha uma postura mais administrativa e não se envolvia muito nas questões pedagógicas da escola. Ele fazia questão de manter uma certa distância dos professores e se mostrar como autoridade máxima da escola.

O segundo, uma diretora, era concursada e se efetivou na escola. Isso fez com que o diretor anterior, que não era concursado, fosse para o cargo de vice-diretor. Essa nova diretora era muito diferente do anterior, pois se envolvia diretamente com as questões pedagógicas da escola e nos instigava a criar projetos novos e fazer mudanças nas metodologias. Ela me mostrou que o ambiente escolar podia privilegiar o aluno e a comunidade e que nós é que tínhamos responsabilidade na promoção de mudanças no ambiente escolar. A postura dessa diretora me deixou muito empolgada e me fez repensar minha metodologia de trabalho.

Não sei se por coincidência ou por que eu estava pronta, nessa época, em 1990, surgiu uma vaga para Assistente Pedagógico (AP) de ciências, hoje Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP), na oficina pedagógica na Diretoria de Ensino (DE) Norte 1, da capital. Lá fui para minha primeira experiência como formadora. Essa também foi a primeira oportunidade que tive de contato mais próximo com os supervisores e diretores escolares, que vinham periodicamente à diretoria para fins variados, inclusive frequentar a Oficina Pedagógica, meu local de trabalho.

O trabalho na Oficina era focado na formação continuada de professores das escolas desta diretoria (que na época se chamava Delegacia). Aprendi muito nesse período e fiz inúmeros cursos que me fizeram crescer enquanto formadora e amadurecer como profissional da educação. Nessa época tive meu segundo filho, o que me fez repensar o meu trabalho e vida pessoal, principalmente em relação à questão econômica.

Em 1993, surgiu a chance de entrar em uma empresa pioneira na área de Tecnologia Educacional, prestadora de serviços para escolas particulares e prefeituras. Ingressei nesta empresa trabalhando inicialmente como professora de Informática Educacional para 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (EM).

Para acertar os horários, saí da Oficina pedagógica e retornei para a sala de aula, na escola em me efetivei como professora de ciências.

Nos anos seguintes fui diminuindo a quantidade de aulas na rede estadual e aumentando minha área de atuação na informática educacional. Em 1996 eu já atuava em todos os segmentos das escolas que eu atendia (eu era prestadora de serviços), inclusive formação para os educadores (professores, coordenadores, diretores etc.).

Nessa época fiz minha primeira especialização, na área de Comunicação e Multimídia e fui promovida à coordenadora na área de tecnologia. Meu trabalho se resumia à implantação, acompanhamento e monitoramento de projetos, além de formação de educadores na área de tecnologia educacional. Essa experiência me colocou em contato direto com as equipes gestoras das escolas, pois para conseguir fechar projetos com os professores, o apoio da direção e coordenadores era fundamental.

Assim fui adentrando na área de gestão, seja pelo contato direto com os diretores e coordenadores ou em reuniões para discutir as necessidades tecnológicas das escolas ou ainda em encontros com toda equipe escolar, nos períodos de início e ou final de semestres. Nesses momentos profissionais tive a oportunidade de entender que importância um diretor pode ter na escola, se ele assumir todos os aspectos da sua profissão. Também comecei a entender melhor as diferenças entre as atribuições de diretores de ensino público e do ensino privado.

Observei que é bem comum nas escolas particulares, designar as funções administrativas e pedagógicas, para diretores diferentes.

Diante desse panorama, devido ao interesse pela profissão do diretor e também, considerando as demandas de formação do corpo docente das escolas em que trabalhava, resolvi fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia. Foi quando tive a oportunidade de conhecer melhor o trabalho dos diretores e sua importância para o funcionamento do ambiente escolar, seja no âmbito pedagógico ou administrativo.

Uma das disciplinas do curso era ministrada por uma professora que também era diretora escolar da rede estadual. Ela nos apresentava muitos casos para discussão e assim comecei a adentrar nos meandros da profissão.

Em 2011, iniciei uma especialização em Educação a Distância no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que formava especialistas para Gestão, Design Instrucional e Tutoria de cursos a distância.

No ano seguinte passei um mês ministrando aulas de Robótica para escolas particulares do Ensino Básico. Foi tempo suficiente para que eu percebesse que meu trabalho nesse segmento estava se encerrando. Nesse mesmo período fui contratada em uma Universidade Particular para trabalhar como tutora do curso de graduação de Pedagogia a distância. Essa experiência, que durou quatro meses, me fez entender que estava na hora de retornar ao trabalho de formação de adultos. Meu tempo com o Ensino básico havia se encerrado ali.

No mesmo ano, tive a oportunidade de voltar à rede estadual para trabalhar na EFAPE¹ como comissionada no cargo de diretora de um centro, responsável pela gestão da infraestrutura necessária à oferta de cursos de formação continuada, onde atuo até hoje.

Na escola de formação, eu e minha equipe fazemos a gestão da oferta e monitoramos a execução e finalização das ações de formação. Acompanhamos passo a passo todos os programas de formação sejam eles cursos presenciais ou a distância, encontros, palestras, seminários etc.

Ao trabalhar na EFAPE, tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado pelas equipes para criar, produzir e ofertar o curso de diretores ingressantes². Nesse contato algumas questões começaram a surgir. Percebi então que em toda a minha carreira profissional, fui

¹ A EFAPE é uma coordenadoria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, responsável pela formação de todos os profissionais desta pasta. Também chamada de forma simplificada, de escola de formação.

² O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de escola, chamado de curso de diretores ingressantes, é um curso ofertado a todos os diretores do Estado de São Paulo, que passaram no concurso público de 2017, foram nomeados e assumiram o cargo em 2018. Esse curso é de frequência obrigatória e faz parte do período probatório dessa categoria.

construindo conhecimentos sobre a profissão do diretor escolar e as dificuldades encontradas por eles na busca por atender as necessidades das suas escolas e comunidade.

Por outro lado, durante o trabalho que desenvolvo atualmente em uma universidade, com alunos de graduação em Pedagogia, como tutora presencial, tive oportunidade de, durante as orientações para seus estágios, individuais ou em grupo, receber muitos questionamentos de alunos, sobre a atuação dos diretores em suas escolas. Em seus depoimentos, os graduandos dizem que percebem quando o diretor não assume o seu papel de forma eficaz e eficiente, pois todos os outros profissionais acabam sendo afetados. Essa discussão despertou em mim um especial interesse sobre o trabalho do diretor no ambiente escolar e como se dá a sua formação.

Buscando me aperfeiçoar na área de formação, em 2018, entrei no Mestrado profissional em Educação: formação de formadores, da Pontifícia Universidade Católica (PUC), pois a partir das várias reflexões sobre minha trajetória profissional, percebi que deveria aproveitar a experiência na área de formação e de educação a distância, além dos conhecimentos sobre as políticas de formação continuada para os profissionais da educação na rede pública do Estado de São Paulo, para tentar encontrar caminhos que possam contribuir com o entendimento das especificidades da formação profissional de diretores.

Considerando essas inquietações, surge a questão desta pesquisa: Em que medida o curso de diretores ingressantes da EFAPE contribui para a formação do diretor que está iniciando nessa carreira?

Na presente pesquisa, que tem como objeto um curso de formação continuada para diretores ingressantes, desenvolvido pela EFAPE, pretende-se verificar se ele atende às necessidades de formação do diretor escolar, quanto ao exercício de sua função, em todas as suas dimensões. Assim, delineou-se como objetivo geral da pesquisa:

Analisar o curso de diretores ingressantes da EFAPE em termos de sua contribuição para a formação e atuação do diretor escolar.

São objetivos específicos:

1. Identificar em que medida as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas;
2. Fazer um levantamento das contribuições do curso para o exercício da função do diretor ingressante, com base no material produzido por ele;

3. Identificar indícios que conectem a modalidade do curso, híbrido e auto instrucional, à aprendizagem do seu conteúdo;
4. Verificar em que medida as necessidades tecnológicas que o cargo exige estão contempladas no curso.

Para tanto pretende-se levar em conta o material do curso e a participação dos diretores em cada módulo analisado. Esta análise será complementada com a das respostas aos questionários enviados aos diretores e principalmente, com os dados das entrevistas.

Para que isso aconteça, será necessário conhecer o que já foi pesquisado sobre o tema e esclarecer conceitos utilizados, o que será contemplado no capítulo do **Referencial Teórico**.

O capítulo **A Formação dos diretores no estado de São Paulo** tem por objetivo contextualizar historicamente a formação do diretor na rede pública do Estado de São Paulo, além de fornecer informações acerca do curso de diretor ingressante da EFAPE e os requisitos da função.

No capítulo **Metodologia da Pesquisa** será apresentada a abordagem, os procedimentos metodológicos e o método utilizado para a análise dos dados.

Depois, no capítulo **Análise e Discussão dos Dados**, os dados coletados serão analisados à luz das referências teóricas e das pesquisas correlatas.

Nas **Considerações finais** será retomado o objetivo da pesquisa e feitas as considerações acerca do que foi encontrado de mais relevante no estudo além de sugestões para outros programas de formação de diretores escolares.

Ao final, **Referências, Anexos e Apêndices**.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz o levantamento de estudos correlatos e a explicitação de conceitos relevantes para a investigação. Os estudos correlatos contribuíram para o direcionamento da presente pesquisa, visto que o tema tratado é extenso.

Além disso, apresenta uma discussão acerca da formação continuada do diretor escolar, levando em consideração os vários aspectos da evolução dessa profissão pautada nas mudanças histórico econômicas e sociais do país.

Foram também esclarecidos os conceitos de diretor, formação, diretor ingressante e de formação continuada do diretor escolar. Nesse momento foi necessário um pequeno levantamento histórico para contextualizar como a necessidade de formação continuada foi surgindo ao longo dos anos e que fatores influenciaram essa demanda.

Por fim, também faz parte deste capítulo, um estudo sobre as diferentes modalidades de educação e mais especificamente a de Educação a Distância (EAD), como forma de atender as necessidades de formação de educadores da rede pública de educação e mais especificamente de diretores ingressantes.

Considerando que o curso de diretor ingressante se dá, na sua maior parte, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), se tornou essencial uma contextualização acerca das características da EAD de modo geral, passando brevemente pela sua origem, evolução e que justificativas são apresentadas para sua utilização nas formações continuadas.

1.1 Estudos correlatos

Muito trabalhos já foram realizados tendo como objeto de estudo o diretor, a formação do diretor, assim como as diversas formas de ingresso do professor no cargo de diretor. No entanto, na presente pesquisa pretende-se investigar um curso de formação destinado ao diretor ingressante, e se ele contribui para o exercício profissional.

Considerando que no estado de São Paulo, desde 1979, após a reforma do ensino, o ingresso do diretor, se faz por via de concurso, foram analisados principalmente, pesquisas que tiveram o foco na formação do diretor em cursos de formação continuada.

Para tanto buscou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisas, que abordassem o tipo de formação que vem sendo ofertada aos diretores ingressantes. A primeira busca contemplou a frase “A formação de diretores de escola”. Foram encontradas 882 dissertações ou teses. Dessas, foram excluídas a maior parte das pesquisas

anteriores a 2011, pois o cargo de diretor passou por inúmeras mudanças quanto à sua função na escola e o interesse maior da presente pesquisa está centrado no curso de diretores ingressantes.

Numa segunda busca utilizou-se as palavras “Diretor Ingressante”, visto ser o grupo de interesse da pesquisa. Foram encontradas 86 pesquisas e destas apenas uma foi escolhida, usando os mesmos critérios anteriores.

Em seguida foram utilizadas as expressões “profissão diretor de escola”. Foram encontradas 66 teses e dissertações e utilizando os mesmos critérios já listados, uma dissertação escolhida. Por último, utilizou-se a expressão “formação para gestor escolar”, tendo sido encontradas 1.345 teses e dissertações e escolhidas três dissertações visto que uma parte das dissertações tinha como foco o gestor que pode ser diretor, mas também um supervisor ou coordenador. Além disso, uma parte dessas dissertações versava sobre cursos de formação inicial e outras focavam em outras formas de ingresso na rede pública, como eleição ou indicação.

Após esse processo, foram lidos os resumos e, quando necessário, também a introdução, metodologia e ou considerações finais dos trabalhos; a fim de obter as informações necessárias.

Após leitura inicial, foram escolhidas doze pesquisas que poderiam contribuir para a delimitação do tema a ser pesquisado. Algumas chamaram mais atenção pelo conteúdo discutido, outras pela abordagem metodológica e outras ainda, pelos autores de referência.

Após leitura mais aprofundada, foi criado um quadro (Apêndice A) com as informações principais dessa investigação. Essa compilação permitiu a comparação entre as diversas teses ou dissertações, em seus vários aspectos e também, uma visão global das informações de especial interesse para a presente pesquisa.

Das pesquisas analisadas, cinco abordam algum tipo de formação, seja como proposta ou curso ofertado, as de Salomão (2011), Camarota (2012), Costa (2012), Salmazo (2016) e Silva (2017).

Alguns pesquisadores focam o seu trabalho em diretores do ensino público estadual de São Paulo: Salmazo (2016); Mello (2014); Silva (2016); Pereira (2015), Hojas (2011), Salomão (2011). Outros investigam os afazeres, funções, saberes, competências e habilidades do diretor escolar: Silva (2015); Mello (2014); Silva (2016); Pereira, (2015).

Verifica-se que, além da análise documental e bibliográfica, a maioria dos pesquisadores recorreu à entrevista ou questionário, com pequenas variações, quanto aos procedimentos e instrumentos utilizados.

A partir das constatações acima, seguem discussões sobre algumas das pesquisas. A ideia aqui não foi apresentar um resumo de cada uma delas, mas sim suas contribuições para o maior entendimento e refinamento do tema da presente pesquisa.

A primeira a ser discutida é a de Silva (2017), pois ela foi a única a centrar nos formadores de diretores. A pesquisadora buscou entender como se dá a preparação dos formadores de diretores escolares e que impactos isso pode acarretar no exercício das funções do diretor escolar.

Segundo Silva (2017) é necessário desenvolver políticas de formação para diretores, focadas diretamente nas necessidades desses profissionais, em seu local de trabalho. Para a autora, “a formação continuada se ancora na necessidade de cada profissional refletir sobre sua própria prática, individualmente e coletivamente, e sobre as experiências advindas do exercício profissional da docência no contexto de trabalho” (SILVA, 2017, p.39).

Em sua metodologia a pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e coletivas. Além de entrevistar cinco técnicos formadores, analisou os seus contextos de trabalho e realizou pesquisa documental. Para a análise das entrevistas Silva (2017) se baseou no método de **Análise da Prosa** de André (1983). A análise foi feita a partir da separação em tópicos e no final, a categorização dos dados. A ideia foi se aproximar ao máximo da perspectiva dos entrevistados.

Diferente de Silva (2017), cujo foco é a formação dos formadores, Salmazo (2016), centrou-se em uma proposta de formação para diretores do Estado de São Paulo a fim de analisar o processo de implantação e implementação do Currículo do Estado, que fazia parte do Programa São Paulo Faz Escola, em 2008. Para isso utilizou o método da pesquisa-ação, análise de documentos que embasaram o programa, e dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A pesquisadora focou seu trabalho no potencial de formador dos gestores escolares, assim um dos principais objetivos de sua proposta foi subsidiar o diretor para que este seja um agente transformador dentro do seu ambiente de trabalho.

Já Camarota (2012), apesar de ter como objeto de pesquisa a formação de professores e gestores de uma rede municipal para ingresso na função, através da eleição e não por concurso ao cargo de diretor, apresentou uma série de desafios em seus objetivos específicos, que são comuns a qualquer rede de ensino público. Destaca-se o de solucionar as lacunas que existem entre o que a Secretaria da Educação oferta em termos de formação, e o que realmente o diretor precisa para atender as demandas oriundas da escola, dentro de uma visão estratégica e participativa.

A pesquisa fez a análise de uma edição de um curso de formação com diferentes aprofundamentos e adaptado para diferentes perfis, dependendo da situação em que o profissional se encontrava: professores que almejavam ser diretores, diretores eleitos e gestores escolares no exercício de sua função (aprofundamento). Os conteúdos do curso contemplaram o que já foi citado como necessidade básica do diretor no exercício da sua função por autores como Lück (2008, 2009, 2010, 2011), Paro (1996) entre outros e por documentos referências como a resolução estadual 56/16 (SÃO PAULO, 2016), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Também é relevante citar que Camarota (2012) utilizou como estratégia de coleta de dados, a observação não participativa, além da aplicação de questionário e análise documental. A pesquisadora detectou que os diretores apresentaram dificuldades em relação ao uso de ferramentas tecnológicas, entre outros problemas, durante a formação (CAMAROTA, 2012).

Assim como a pesquisa de Silva (2015), a de Camarota (2012), entre outros aspectos da formação do diretor, apontou para a necessidade de um aprofundamento na dimensão democrático participativa e salientou a importância deste desenvolver competências que o habilitem para esse fim. A pesquisadora justificou essa necessidade no Artigo 206 da Constituição Brasileira que indica no inciso VI, como princípio, a gestão democrática no ensino público (BRASIL, 1988).

Outra pesquisa revista foi a de Pereira (2015), que fez a análise de um curso de especialização, do programa REDEFOR³ em Gestão de Escolas para diretores da rede estadual que, além de ocorrer em um ambiente virtual, isto é, mediado pelas TIC, também foi ofertado a partir de uma parceria da SEDUC-SP com a USP e gerenciado pela escola de formação. Seu trabalho centra-se na relação entre o uso da Educação a Distância para a formação, as dificuldades de adaptação do diretor frente às necessidades geradas pelo capitalismo e a construção da sua subjetividade nesse processo.

Pereira (2015) afirmou que foram criadas estratégias para auxiliar o cursista a diminuir suas dificuldades em relação ao uso das Tecnologias da informação e Comunicação (TIC) de

³ Programa Rede São Paulo de Formação Docente- REDEFOR foi um projeto decorrente de um convênio entre a SEE-SP e a USP, a UNESP e a UNICAMP para a oferta de cursos de pós-graduação a distância com encontros presenciais. Ao todo foram ofertados cursos em 12 (doze) disciplinas do currículo e 3 (três) cursos de gestão da Rede estadual de ensino no período de 2010 a 2013. Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/redefor> Acesso em: 20 abr. 2020.

forma a minimizar o impacto causado pelas dificuldades tecnológicas no resultado final do curso.

[...] o curso de formação, na modalidade EAD, precisou planejar o passo a passo de inserção do “imigrante digital” às ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Além disso, normatizou a participação nesse novo ambiente através dos vários manuais elaborados com instruções [...]. Há que se considerar que grande parte dos cursistas não tinha uma familiaridade avançada com as tecnologias. Esse dado talvez tenha orientado a construção do curso de maneira “engessada” no que diz respeito ao manejo criativo de ferramentas tecnológicas e ao aparecimento de atividades inusitadas no campo da educação a distância, que se diferenciavam das programações acontecidas na formação contínua presencial. (PEREIRA, 2015, p.176).

Segundo a autora, o programa REDEFOR criou oportunidades de aproximação desse público com os ambientes virtuais.

Já o trabalho de Costa (2012) centrou na análise da implantação do Programa Escola de Gestores de Educação Básica Nacional (PEGBN) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Entre outros objetivos, propôs-se a analisar tanto as contribuições para a prática gestora de seus egressos, quanto a metodologia e a modalidade do curso, que foi ofertado a distância, em um ambiente virtual, com encontros presenciais.

Assim como Camarota (2012) e Pereira (2015), Costa (2012) também detectou, por parte dos participantes, várias dificuldades no decorrer do curso, principalmente tecnológicas. Afirmou que a falta de conhecimentos de informática básica, por parte dos diretores, ocasionou desistências. Por outro lado, o curso proporcionou a criação de uma cultura tecnológica, visto que era a distância, e colaborou para o desenvolvimento de hábitos de estudos mais autônomos. A pesquisadora também afirmou que no geral, os diretores se inscreveram no curso mais com o objetivo de formação pessoal do que para fins profissionais e que, devido ao curso ter sido muito longo, muitos gestores, que foram mudando de cargo, perderam o interesse.

Outro trabalho analisado foi a de Hojas (2011) que pesquisou editais e provas de concursos públicos para provimento de cargo de diretores da rede estadual de ensino de São Paulo, além de entrevistar diretores que participaram de cada um desses concursos. Procurou verificar as políticas utilizadas pela Secretaria da Educação para definição do cargo do diretor escolar no decorrer dos vários concursos e a influência das condições sócio político econômicas do país na definição dos critérios de escolha exigidos nos seis concursos, de 1979 a 2007. Seus estudos auxiliaram no entendimento acerca de como se deu a evolução da profissão do gestor escolar.

Para Hojas (2011), o aumento da complexidade do trabalho da administração escolar, justifica o estudo dos concursos públicos, visto que estes podem apresentar elementos que demonstrem a evolução do cargo no decorrer do tempo e que razões levaram a isso. Esse estudo também é importante por apresentar as expectativas dos órgãos centrais de ensino em relação à profissão.

Entre outros aspectos relevantes, essa pesquisa trouxe elementos que indicam quais políticas públicas orientaram a construção da profissão do diretor no período citado e em que essas políticas se baseiam. A partir dessas informações, é possível entender como se chegou ao modelo de concurso ocorrido em 2017 e também ao modelo de formação dos diretores ingressantes, decorrente deste concurso⁴.

As informações e análises contidas na dissertação de Hojas (2011) revelaram uma relação estreita entre as políticas públicas educacionais, a concepção do perfil do diretor escolar e a situação socioeconômica e política do país no período entre 1979 e 2007.

Silva (2015) iniciou a pesquisa contextualizando histórica e legalmente, a questão da administração geral no Brasil, desde seu descobrimento, para em seguida focar na administração escolar. O foco desta pesquisadora foi o de analisar as dimensões da gestão escolar com o objetivo de descobrir quais saberes são essenciais ao diretor escolar para o exercício de sua função. Para isso se inspirou em Lück (2009, 2010, 2011), que sinaliza a existência de dez dimensões da gestão escolar.

Dessa forma Silva (2015), demonstrou a importância das dimensões para sua pesquisa e cita outros autores como Sacristàn (1995) e Brito (1998) que, anteriormente ao trabalho de Lück (2009), já discutiam a importância das dimensões para o trabalho do diretor escolar.

Além disso, utilizou também como referência, para se aprofundar mais ainda nas dimensões, as diretrizes do Prêmio Nacional de Referência em gestão escolar⁵, o Programa Indicadores de Qualidade na Educação⁶ e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁷.

⁴ O Concurso de 2017 foi o primeiro a vir atrelado a um curso de formação para o diretor ingressante. A resolução estadual 56/16 indica quais as competências e habilidades necessárias ao diretor para o exercício de sua função, orienta sobre as referências a serem utilizadas no concurso e também quanto ao curso de diretor ingressante, que é obrigatório (SÃO PAULO, 2016).

⁵ O prêmio Gestão escolar é uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED e tem por objetivos fortalecer, qualificar e estimular a melhoria constante do trabalho das equipes gestoras de escolas públicas do país. Ele é composto por etapas onde se avaliam as seguintes dimensões da gestão escolar: gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de serviços e recursos, gestão de resultados e gestão de pessoas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35884-premio-gestao-escolar> Acesso em 15 mar. 2020

⁶ Os Indicadores de Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf Acesso em 15 mar. 2020

⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação lançado é uma política de governo lançada em 2007 com o objetivo de melhoria da educação básica, ela é expressa em um documento que levanta os problemas que impedem o

Nesse aspecto é necessário frisar que, dependendo do autor ou do objetivo do documento estudado, verifica-se algumas situações em que as dimensões são tratadas com o foco na escola, no professor, no aluno, no gestor escolar ou na educação de modo geral.

Assim Silva (2015), ao utilizar esses documentos, tentou captar todas as nuances das dimensões naquilo que elas focam, de forma a extrair das referências, subsídios para, ao comparar com a parte prática, isto é, os resultados das entrevistas que fez com diretores de escola, conseguir identificar que saberes seriam necessários a estes no exercício da sua função.

Na coleta de dados, Silva (2015) optou por aplicar questionários tanto para a caracterização das escolas, como para a escolha dos diretores que fariam parte da pesquisa. Assim, a partir das várias informações em mãos, ela elencou critérios como a diversidade e complexidade das escolas, a formação do diretor, a faixa etária e o seu tempo de experiências na função; para escolha de quem seria entrevistado.

Nos resultados finais a pesquisadora cita que os diretores levantaram questões importantes a cada dimensão analisada, como a importância do HTPC⁸ e das reuniões pedagógicas, a questão da gestão de pessoas, o diálogo com seus pares, a delegação de tarefas e também as dificuldades encontradas por eles para acompanhar toda a rotina escolar. Ao final Silva (2015) verificou que a maioria dos diretores apresenta algumas dificuldades decorrentes da falta de experiência para o exercício da sua profissão e indicou a necessidade de formação por parte da Secretaria municipal de Educação de forma continuada, a fim de auxiliar os diretores a resolver os problemas do dia a dia das suas escolas.

Costa (2017) também abordou algumas dimensões da gestão escolar. No entanto, diferente de Silva (2015), fez um estudo de caso em uma escola estadual do município de Jandira, no Estado de São Paulo. A pesquisadora partiu do cotidiano escolar para entender que entraves atrapalham ou prejudicam o andamento do processo educacional no que diz respeito às dimensões da gestão escolar. Fez o caminho oposto daquele de Silva (2015). Optou por analisar in loco todos os processos relacionados às dimensões, a partir da análise do trabalho realizado por uma única diretora, dentro do ambiente escolar e na comunidade ao redor.

Apesar das dimensões serem interligadas, Costa (2017) focou sua análise nas dimensões de implementação, conforme a divisão de Lück (2009): Democrática e Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Processos Administrativos e Gestão de Equipes e

avanzo da Educação no país e aponta possíveis soluções para que a educação cumpra seus objetivos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em 15 mar. 2020

⁸ HTPC é atualmente denominado como ATPC, devido a mudança de hora para aula de atividade coletiva, que corresponde atualmente a 45 minutos, cada uma.

Pessoas. O intuito da pesquisadora foi verificar como a diretora da escola implementou essas dimensões, isto é, que estratégias.

Em sua metodologia, Costa (2017) optou por uma pesquisa qualitativa e utilizou como referência para a análise, a resolução estadual 56/2016, que versa sobre as competências e habilidades necessárias ao diretor escolar no exercício de sua função, além de mostrar as dimensões escolares como conhecimento básico para esse profissional (SÃO PAULO, 2016).

No final a pesquisadora, ao citar todos os problemas relacionados a uma escola de periferia, como falta de infraestrutura básica e a responsabilização do diretor quanto às falhas apresentadas, evidenciou um compromisso em manter uma parceria com os professores e um compromisso público com a escola e a comunidade. No entanto, para Costa (2017) seriam necessárias outras intervenções, além de cursos, para que haja mudanças no ambiente escolar.

Salomão (2011) estudou o impacto das formações continuadas na gestão escolar, ofertadas pela SEDUC-SP entre os anos de 2000 e 2006. Entrevistou diretores escolares de algumas diretorias do Estado e, com os dados obtidos, traçou o perfil do diretor além de analisar o impacto que alguns programas (Circuito Gestão, Progestão e Gestão Educacional) surtiram nesse público. Entre as várias contribuições que essa pesquisa proporcionou, chama a atenção o fato dela fazer um resgate de como se deu o processo da formação continuada de diretores durante um período da primeira década do século XXI, mostrando que o temas tratados e as necessidades são muito próximos dos atuais.

Alguns autores como Silva (2015), Costa (2017), Hojas (2011) e Camarota (2012) utilizaram em suas discussões os diferentes aspectos das dimensões da gestão escolar contribuindo bastante com o entendimento desse tema, visto que o curso dos diretores Ingressantes da EFAPE utiliza como referencial Lück (2009), no que tange às dimensões.

Outro fato importante diz respeito às metodologias e estratégias utilizadas pelos diversos pesquisadores para compor a pesquisa e a discussão. Elas contribuíram para a presente pesquisa no sentido de mostrar as diferentes estratégias para a obtenção de dados relevantes à pesquisa.

Cabe aqui ainda chamar a atenção para as questões relacionadas às dificuldades encontradas para levar adiante cursos que utilizaram TIC em suas estratégias. Isso foi relatado por Pereira (2017), Costa (2012) e Camarota (2012).

Cada uma desses autores contribuiu sobremaneira para a construção da presente pesquisa. Várias utilizaram o mesmo público alvo, diretores escolares da SEDUC-SP, mas com foco, quantidade, contexto e períodos diferentes. Apesar de todas apresentarem diferentes aspectos relacionados às funções do diretor, observa-se que ainda há muito o que se pesquisar

nessa área e que a investigação sobre a formação do diretor escolar apresenta-se portanto, como um tema pertinente cujo estudo mais aprofundado poderá contribuir para a criação de futuros cursos de formação mais focados nestes profissionais.

Seguem abaixo alguns conceitos que servirão de apoio para o entendimento do texto:

Diretor, gestor, administrador ou todos?

Desde os primórdios da existência da escola, a terminologia oficial adotada para aquele que a dirige é a de diretor escolar. Mas ele é às vezes designado como administrador outras como gestor. A ideia aqui é verificar por que isso acontece e que relação existe entre a terminologia e as funções que o diretor escolar exerce. Para isso, faz-se necessário um resgate histórico para um melhor entendimento desta categoria profissional

A relevância de situá-lo no espaço e no tempo reside no fato de que evolução histórica dessa profissão está diretamente ligado a terminologia utilizada, pois esta revela primeiramente a origem do nome, isto é, do meio empresarial. Esse exercício permite o entendimento quanto às mudanças das funções do diretor e dá uma visão global do que é esperado dele no ambiente escolar nos diferentes momentos da história.

Segundo Souza (1998), a instrução ministrada a grandes grupos, no final do século XIX, trouxe a necessidade de organização das escolas e seus espaços, modos de agrupar os alunos e racionalização do tempo com a fixação dos inícios e términos de aulas, período de descanso e ocupação de todos dentro do espaço escolar, além da fragmentação do saber em matérias e suas subdivisões.

A figura do diretor na educação básica do ensino público, como se conhece atualmente, surgiu nos anos 1800, decorrente da necessidade imposta às novas escolas, que começaram a ficar mais complexas em estrutura e precisavam de alguém que as gerenciasse. O único responsável perante o governo, o diretor acabou por se tornar interlocutor da escola com a administração do ensino e, dessa forma, substituiu os professores públicos na relação que mantinham com o estado, que antes se dava diretamente (SOUZA, 1998).

Para Vieira e Bussoloti (2019)

A direção da escola era centralizada no diretor, que atuava como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino (VIEIRA; BUSSOLOTI, 2019, p.50).

A figura do diretor escolar foi inspirada na do administrador, nome advindo do mundo empresarial, cuja função está relacionada àquele que cuida dos processos organizacionais de uma empresa. Esse administrador, foi se constituindo diretor, a partir das exigências da escola e da formação específica, mas também de suas relações com docentes, discentes, funcionários e comunidade.

Para Libâneo et al (2010, p.331), o significado do termo diretor, dentro do ambiente escolar acabou se distanciando do administrador puro e simples, pois seu diferencial é a intencionalidade, isto é, “definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta”. Assim ao assumir a escola o diretor acabou por construir novas formas de gerenciar que se adequassem a um ambiente que se diferenciava do mundo corporativo. Cabia a ele então a partir de seus conhecimentos de administrador fazer a transposição para o ambiente escolar onde seu foco seriam pessoas e não processos.

Hojas (2011) afirma que, no estado de São Paulo, inicialmente, o cargo era em comissão, mas a partir do aumento das exigências das escolas, que geraram mais responsabilidade, passou-se a definir o tipo de formação que este deveria ter para assumir as atribuições de diretor, o que gerou a necessidade de concurso.

Apesar de na década de 1940 já haver a exigência de concurso, só a partir da década de 1970 ele passou a acontecer de forma sistemática, após a extinção dos grupos escolares, reorganização da Secretaria da Educação e mudanças no sistema oficial de ensino, embasados na Lei Federal no 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Isso significa que até esse período e mais além, até o final do período do governo militar, era bem claro para o diretor, suas funções dentro do ambiente escolar. Ele era o administrador da escola e lhe cabia ser o elo de ligação entre a escola e a Secretaria da Educação, zelando pelas políticas públicas criadas. Ele seria um intermediário entre quem realmente planeja (as instâncias federais, estaduais e municipais) e quem executa, ou seja, os docentes das escolas (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012).

Ferreira e Mariotini (2015, p. 78) afirmam que:

A estrutura escolar era hierárquica e rígida, na qual o diretor era a figura que deveria manter a organização. Nesse contexto, sua opinião era uma ordem, e sua presença representava a autoridade [...]. Como administrador competente, lhe cabia, ainda, tarefas burocráticas como planilhas, médias, cadernetas, livro de ponto e múltiplos ofícios.

Não havia discussão quanto à função do diretor escolar, estando suas atribuições muito claras para todos, fossem alunos, pais, comunidade ou integrantes da Secretaria da Educação.

As mudanças quanto ao perfil e funções do diretor escolar começaram a ocorrer na década de 1980. Segundo Minto (2012, p.179):

[...] O clima gerado pela perspectiva do fim da Ditadura reacendeu os movimentos sociais e, com eles, inúmeras reivindicações sociais, inclusive quanto à condução democrática do Estado e de suas políticas [...]dentre estas, merece destaque a luta pela gestão democrática da educação, tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como num sentido mais particular de gestão das unidades de ensino nos diversos níveis.

Vários movimentos, não só da sociedade em geral, como também dos políticos avessos ao regime autoritário, acabaram por gerar uma nova Constituição, a de 1988 e com ela a defesa por uma gestão democrático participativa. Assim, Ferreira e Mariotini (2015) afirmam que a mudança do termo (de diretor para gestor), se refere à alteração da função do diretor, que passaria a ser caracterizado como um líder, que gerencia a escola democraticamente e de forma participativa.

Decorrente da constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394, publicada em 1996, confirma que a gestão deve ser democrática, de acordo , com os artigos 3º, que estabelece os princípios que nortearão a escola; 12º, que apresenta quais as incumbências da escola e o 14º, que aponta quais os princípios da gestão democrática que a escola deve seguir (BRASIL, 1996).

Chega-se então ao século XXI com um diretor escolar conceituado como um agente que assume múltiplas funções e com papel essencial no processo ensino-aprendizagem na escola.

Hojas (2011, p.104) verificou que, a partir da provas dos concursos de 2001 e 2007, há um retorno para a visão empresarial do cargo, exigindo-se do diretor que ele seja o “responsável por articular e executar as políticas educacionais no âmbito da escola, pautadas, sobretudo, no desenvolvimento de uma cultura centralizada no desempenho”. Iniciou nessa fase, um período marcado pela busca de resultados a partir das várias avaliações externas, que passaram a ser utilizadas para verificação do desempenho escolar.

Mais à frente, em 2015 é publicada a lei estadual 1.256/2015, que instrui sobre o período probatório e a necessidade de formação profissional para o diretor de escola. Centrada no desenvolvimento das competências necessárias para o exercício do cargo do diretor escolar, essa lei instituiu a Avaliação Periódica por Desempenho Individual (APDI), que permite verificar os seguintes aspectos do trabalho do diretor escolar: comprometimento com o

trabalho e com a comunidade escolar, responsabilidade, capacidade de iniciativa e liderança, eficiência na gestão educacional, produtividade, assiduidade e disciplina. (SÃO PAULO, 2015). Silva (2015), contribuindo com a discussão, pontua que:

Verifica-se na lei complementar de 2015, a preocupação da Secretaria de Educação em atender as dimensões da gestão escolar e ao desenvolvimento da competência gestora de liderança por parte de cada Diretor de Escola ingressante, ação esta significativa, motivadora à autoavaliação e à busca do servidor pelo aperfeiçoamento por meio da formação continuada (SILVA, 2015, p.36).

Complementando essa lei, a Resolução estadual 56/16 definiu os requisitos para aqueles que participaram do concurso de diretores de 2017 do estado de São Paulo:

Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade (SÃO PAULO, 2016, p.2).

Essa Resolução deixa claro os princípios que deverão reger seu trabalho. Assim, diante do exigido, como o diretor se constituirá enquanto profissional da educação, se não tiver apoio e orientação para atender o que é apontado nesta resolução? Essa resolução atende a todas as necessidades do cargo do diretor escolar?

O trabalho do diretor escolar tem um amplo espectro e as demandas escolares são muitas vezes imprevisíveis. Para Nunes et al (2017), essa variedade de demandas pode fragilizar a atuação do diretor:

Sua área de atuação é delicada e seu papel é fundamental no balanceamento de uma série de necessidades internas e externas da escola. O equilíbrio de demandas internas do corpo discente e docente pode facilmente se tornar instável, a partir das demandas externas de natureza social, política ou econômica. (NUNES et al, 2017, p.123).

Uma boa parte do que o diretor faz no seu ambiente de trabalho foi aprendido na experiência do dia a dia, conversando com seus pares ou na troca de informações com supervisores e outros funcionários nas diretorias de ensino⁹.

Tardif (2010, p.48) afirma que “os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. O diretor também parte das experiências anteriores a fim de construir novos saberes. Estes servirão de base para a continuidade de seu trajeto, mas não serão suficientes. O recém diretor precisará de novas informações e novas experiências para construção de sua profissão.

A gestão escolar está ligada ao processo de mobilização e orientação dos talentos e esforços coletivos presente na escola, de modo que a escola desempenhe seu papel social, realize seus objetivos educacionais e promova a formação de seus alunos. Corresponde dar vez e voz e a envolver na construção e implementação do seu projeto político pedagógico a comunidade escolar como um todo: professores, funcionários, alunos, pais e, até mesmo a comunidade externa da escola, mediante estratégias abertas de diálogo e de entendimento de responsabilidade coletiva pela educação (SILVA, 2015, p.43).

Para Silva (2015) e Costa et al (2015) o trabalho do diretor escolar vai muito além de questões administrativas e ou burocráticas. Abrange inúmeros processos e ultrapassa os muros da escola incluindo a comunidade externa. Diante de tal incumbência é primordial a preparação e o desenvolvimento de competências que o deixe em condições para assumir todas as dimensões que o seu cargo exige.

Contribuindo com esta discussão, Camarota (2012) colocou em relevo a importância da Formação afirmando que:

[...] Compreende-se a importância da formação de gestores educacionais, como meio eficiente de se alcançar a eficácia na educação, entendendo eficácia como resultados de qualidade. Deste modo, a formação de gestores escolares passa ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino (CAMAROTA, 2012, p.20).

A pesquisadora também observou que a formação se justifica pois, devido ao aumento de responsabilidades do diretor, não é mais possível que este aprenda apenas de forma empírica como se fazia, em tempos remotos, e que sua formação deve estar sempre acompanhando as transformações pelas quais a sociedade passa. Se faz, portanto, necessária uma formação

⁹ Compõe a SEDUC-SP, além das suas coordenadorias, 91 diretorias de ensino distribuídas pelo Estado de São Paulo, cuja função é gerenciar um grupo de escolas fazendo a intermediação entre elas e as coordenadorias. Cada diretoria possui um grupo de supervisores que atuam junto aos diretores fornecendo o apoio profissional.

técnica e contínua que forneça ao diretor subsídios que o ampare e crie condições para que ele avance no sentido de uma gestão democrática e participativa (CAMAROTA, 2012).

O documento Indicadores da Qualidade na Educação¹⁰, na dimensão Gestão democrática e Participativa, indica que faz parte do trabalho do diretor lidar com as diferentes opiniões e gerenciar os conflitos, mas também orientar a comunidade quanto a seu direito de opinar e se organizar em grupos e categorias, bem como buscar parcerias que a auxiliem a buscar condições para criação de políticas públicas que atendam às suas necessidades de melhoria de qualidade na educação.

Como já citado, na presente pesquisa utiliza a terminologia “diretor escolar” para designar o cargo, conforme consta no edital do concurso de 2017. Apesar das mudanças ocorridas no decorrer da história do ensino público e nas atribuições do diretor, ele sempre foi reconhecido oficialmente como diretor, diretor de grupo escolar ou diretor escolar.

Lück (2009) considera que a gestão escolar é formada por uma equipe sendo o diretor escolar o:

líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e de todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa com eles ser compartilhada (LÜCK, 2009, p.23).

Assim entende-se que o diretor é administrador e também é gestor. O termo gestão acabou por abarcar as várias funções adquiridas pelo diretor no decorrer do tempo e a partir da democratização da educação, o que se revela nas dimensões da gestão¹¹, mas também o inseriu num contexto de expansão do seu trabalho, colocando-o em uma equipe, a equipe gestora da escola. Agora, ele é o líder de uma equipe composta por ele, o vice-diretor e o coordenador.

Formação

Entende-se por formação, o conhecimento construído por um indivíduo intencionalmente, após este ter tido acesso a uma série de orientações e informações compiladas e destinadas a um fim específico. O processo de formação se inicia quando o

¹⁰ Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf Acesso em 15 mar. 2020.

¹¹ Para fins de estudo, Luck(2009) identificou dez dimensões da gestão, que no dia a dia funcionam interligadas e interdependentes. Esse assunto será mais explorado no item **1.2 A formação continuada do diretor escolar.**

indivíduo compara essas orientações e informações à sua prática, mas também pode se dar após ou durante a sua interação com outros indivíduos, ou as duas coisas simultaneamente.

Segundo Alvarado Prada et al (2010, p.369), a formação requer a compreensão “das múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender.” No entanto, além desse processo ser para a vida toda do aprendente, para que ela ocorra é necessária apropriação do conhecimento e das relações que o constituem.

Assim, a formação de fato se dá quando o indivíduo, ao final de um processo de aprendizado, consegue se apropriar do conhecimento construído a ponto de se sentir apto a utilizá-lo no seu dia a dia, no exercício do seu trabalho.

Outro fator que é essencial ao aprendizado e que pode inviabilizá-lo é a motivação. Chotguis (2005) elenca alguns pressupostos do modelo andragógico, que diferenciam a aprendizagem do adulto daquela do jovem. Entre eles destaca-se:

4. Prontos para Aprender. Adultos estão prontos para aprender aquelas coisas que precisam saber e capacitar-se para fazer, com o objetivo de resolver efetivamente as situações da vida real.

5. Orientação para Aprendizagem. Em contraste com a orientação centrada no conteúdo próprio da aprendizagem das crianças e jovens (pelo menos na escola), os adultos são centrados na vida, nos problemas, nas tarefas, na sua orientação para aprendizagem.

6. Motivação. Enquanto os adultos atendem alguns motivadores externos (melhor emprego, promoção, maior salário, etc.), o motivador mais potente são pressões internas (o desejo de crescente satisfação no trabalho, auto estima, qualidade de vida, etc.). Pesquisas de comportamento mostram que todos adultos normais são motivados a continuar crescendo e se desenvolvendo (CHOTGUIS, 2005, p.2).

A formação continuada então, também deve levar em consideração o aprendente e o que ele quer para a sua formação, não no sentido de se desenvolver cursos individualizados especificamente para cada um, mas sim partir de um levantamento geral das necessidades de cada um e criar as condições necessárias para que ele seja contemplado no sentido de que desenvolva as competências necessárias para a tomada de decisão. Por outro lado, formação continuada também deve contemplar o que o profissional precisa para exercer a sua profissão, pois nem sempre ele sabe que competências deverão ser mobilizadas para a resolução dos problemas do dia a dia em seu trabalho.

Sobre o diretor escolar, entende-se que as demandas por formação perpassam pelas necessidades individuais de cada profissional e caminham na direção do coletivo. Isto é, cada diretor tem algumas necessidades de formação específicas, que podem ter sido geradas devido a uma formação inicial incipiente ou a dificuldades pessoais ao lidar com determinadas situações, como com conflitos, por exemplo.

No entanto, geralmente as formações abarcam ou são direcionadas às necessidades coletivas, as quais podem ser originadas por políticas públicas federais ou estaduais e mudanças sociais ou econômicas, mas também pela comunidade no entorno da escola ou demandas da escola de ordem administrativa, pedagógica ou técnica.

Entende-se porém, que a formação não visa resolver problemas específicos das escolas dos diretores, mas sim promover o desenvolvimento das competências necessárias por parte destes diretores para que, ao fazer uso de sua experiência e baseado nas políticas públicas e outro fatores externos, eles criem as melhores soluções para a resolução dos seus problemas dentro do ambiente escolar. Assim, a sobrevivência da profissão do diretor está relacionada diretamente ao desenvolvimento das competências específicas e necessárias para que ele exerça da sua função.

Costa et al (2015) citam vários aspectos que compõem a função do diretor, entre elas “a capacidade de dialogar, de colocar-se no lugar do outro, de realizar uma escuta sensível[...], de analisar contextos e de posicionar-se frente às questões de natureza política que se manifestam cotidianamente no chão da escola” (COSTA ET AL, 2015, p.74).

A questão na presente pesquisa é entender se o que o diretor escolar precisa, em termos de formação é o que ele está recebendo em termos de informações, para que possa construir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências essenciais a fim de dar conta de todas as demandas da rotina escolar.

Diretor iniciante ou ingressante

Geralmente quando se discorre sobre alguém iniciante, se entende que ele está começando algo que nunca fez. No caso do diretor que irá assumir o cargo por nomeação, após concurso, deverá ser tratado como? Ele será um diretor iniciante e diretor ingressante?

Para Carvalho (2018):

O ingresso na função de gestor escolar pressupõe que, antes do seu início nessa função, o indivíduo já atuava profissionalmente como docente, trazendo consigo uma experiência profissional. Entretanto, por tratar-se de uma nova função na vida profissional, entendemos que no exercício da gestão escolar devemos tratá-lo como iniciante. Embora o contexto lhe seja familiar, os compromissos e responsabilidades inerentes à função são novos (CARVALHO, 2018, p.47).

Assim, um diretor que nunca exerceu essa profissão será um iniciante em uma nova função, pois mesmo que ele conheça o contexto em que vá atuar, em outra função ele tinha outras necessidades e responsabilidades e nessa ele deverá desenvolver novas competências e aceitar novos desafios para se constituir como diretor escolar. Essas novas competências serão

desenvolvidas na sua vivência com os desafios do dia a dia do seu cargo, auxiliados pela formação continuada que, no caso do diretor concursado do Estado de São Paulo, inicia-se com o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de escola.

Dessa forma entende-se que o diretor concursado é considerado um diretor Ingressante, nesse contexto. O concurso público para diretor escolar de 2017 exigiu oito anos de experiência como professor, mas contava ponto se o diretor Ingressante já tivesse sido diretor. Infere-se assim que entre os diretores ingressantes, existem diretores iniciantes, visto que a experiência no cargo não foi pré-requisito para assumi-lo.

Assim na presente pesquisa serão abordados diferentes perfis de diretor ingressante, aquele que é iniciante na profissão e o diretor que já possui experiência no cargo.

1.2 A formação continuada do diretor escolar

O objetivo da formação continuada do diretor escolar deve ser o de fornecer elementos suficientes para que este se mantenha atualizado em relação a todas as dimensões da sua profissão de forma que, ao refletir sobre sua prática, ele saiba como buscar insumos que o auxiliem a resolver as questões do dia a dia.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, os artigos 61 a 67 esclarecem como deve ser a formação inicial do docente e do gestor, em instituições de ensino superior, valorizando e aproveitando suas experiências anteriores; e cita a necessidade da formação continuada e de concurso público para provimento dos cargos (BRASIL, 1996).

As habilidades e competências vão aparecer na Resolução estadual SE 56, de 14-10-2016, que versa sobre essas questões e também sobre que perfil devem ter os diretores de escola da rede estadual de ensino, além de outras informações, referências e orientações relevantes para o concurso de 2017 (SÃO PAULO, 2016). Essa resolução estabelece no artigo 1º:

Fica aprovado o ANEXO, integrante desta resolução, que dispõe sobre o perfil, as competências e as habilidades a serem requeridos dos integrantes do Quadro do Magistério - QM/SE, no exercício de cargo de Diretor de Escola, bem como sobre os referenciais bibliográficos, as publicações institucionais e a legislação, que versam sobre conhecimentos e capacidades mínimos, em consonância com as competências exigidas para o exercício desse cargo nos concursos e processos seletivos promovidos por esta Pasta (SÃO PAULO, 2016).

A Resolução apresenta as competências necessárias ao diretor distribuídas em quatro princípios e três dimensões para a sua atuação na escola. A título de exemplo, seguem as

capacidades e conhecimentos necessários quanto ao princípio “Compromisso com uma educação com qualidade e da aprendizagem com igualdade e equidade para todo”:

Capacidade de:

Promover valores e princípios democráticos e participativos, éticos, de inclusão, de justiça e equidade.

Implementar a política educacional da SEE-SP, considerando o contexto local e indicadores sociais e educacionais.

Liderar a ação coletiva de elaboração, implementação, avaliação e redirecionamento da proposta pedagógica da escola assegurando o direito à educação para todos os estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação.

Implementar processos que evidenciem a transparência na gestão escolar e que estejam em consonância com os princípios que regem a administração pública.

Conhecimento de:

Papel social da educação e a função social da escola na sociedade contemporânea e no contexto local.

Princípios e diretrizes de políticas educacionais nacionais e da SEE-SP no contexto social e de desenvolvimento do País e do Estado de São Paulo, bem como a sua implementação.

Princípios e mecanismos institucionais, legais e normativos de organização, desenvolvimento e avaliação do sistema de ensino e da escola (SÃO PAULO, 2016, grifo nosso).

O fato de estarem listadas as competências e conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão, não indica necessariamente que o diretor ingressante já os tenha construído. Assim, nessa mesma Resolução, no artigo 3º é mencionado o curso que deverá apresentar as condições para o desenvolvimento das competências necessárias ao diretor ingressante no exercício de suas funções.

Sobre o conceito de competências, Rios (2001, p.78) afirma que, baseada na lista de dez competências de Perrenoud (2000, p.14), “competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos”. A autora também cita a importância do contexto para que essas capacidades possam ser construídas. Após citar outros autores sobre o mesmo tema, Rios (2001) afirma que o termo competência pode ser usado como sinônimo para capacidade, conhecimento ou saber.

Ora, conhecimentos são construídos, portanto competências e capacidades também. A resolução estadual 56/16 estabelece quais competências profissionais o diretor deve ter para o exercício de sua profissão. Isso não significa que os diretores que passaram no concurso e tomaram posse do cargo, já tenham todas essas competências. Uma parte delas ele poderá

desenvolver no decorrer do exercício da sua profissão, ao lidar com os desafios do dia a dia e ao participar de ações de formação que lhe forneçam as informações necessárias para a construção de novos conhecimentos (SÃO PAULO, 2016).

Por outro lado, noutra dimensão, o mundo globalizado e tecnológico contemporâneo exige que o profissional se atualize permanentemente, isto é, exige um profissional aberto, atuante, que esteja sempre estudando, seja usuário de tecnologias tanto no campo pessoal quanto no profissional e seja proativo, como indica Aranha (2010, p. 363):

Diante das transformações vertiginosas de alta tecnologia, que muda em pouco tempo os produtos e a maneira de produzi-los, criando umas profissões e extinguindo outras, ninguém mais pode se formar em alguma profissão para o resto da vida. Estamos falando da educação permanente, exigência de continuidade dos estudos e, portanto, de acesso às informações, mediante um auto formação controlada.

No mundo contemporâneo não se pode mais conceber uma atividade profissional sem se pensar em formação continuada. Elas estão associadas, visto que a produção de novos conhecimentos é permanente, contínuo e célere. Sobre isso, ao discorrer sobre a cibercultura, Levy (1999), há mais de vinte anos já afirmava que:

Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira...Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos (LEVY, 1999, p.157).

Assim, a rapidez com que os eventos ocorrem nesse mundo globalizado, cria novas situações no ambiente escolar que obriga o diretor a buscar diferentes soluções, as quais demandam diferentes competências, a serem construídas no decorrer do processo em que os fatos ocorrem.

Para Lück (2009), diante do mundo globalizado, marcado pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e economia baseada no conhecimento, a educação deve se fazer presente de forma permanente e contínua, exigindo das instituições renovação para atender essas demandas. Nesse aspecto é necessário que o gestor escolar desenvolva competências para agir rapidamente, atendendo as necessidades internas e externas à escola.

Ogawa e Filipak (2013, p. 96) afirmam que “[...] analisar a formação do gestor significa trazer à tona reflexões e contribuições para a efetivação de ações calcadas no desenvolvimento humano, entendido como o acesso aos bens culturais, às inovações tecnológicas e à qualidade de vida, e na aprendizagem significativa”.

Diante da importância do diretor dentro do ambiente escolar, para que este desenvolva as competências necessárias para o exercício da sua função, é crucial “um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos” (LÜCK, 2009, p.24).

Lück (2009) organiza as competências em dez dimensões, agrupadas em dois grupos de acordo com sua função no ambiente escolar.

As dimensões de organização são ligadas às ações necessárias ao funcionamento e gerenciamento da escola. São elas: “Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar, planejamentos e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação institucional e gestão de resultados educacionais” (LÜCK, 2009, p.27).

As dimensões de implementação são aquelas cuja finalidade é a de promover mudanças e transformações na escola. Por isso elas são ligadas diretamente à produção de resultados: “gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar ” (LÜCK, 2009, p.27).

No cotidiano escolar as dimensões da gestão escolar estão interligadas e interdependentes. Qualquer ação dentro do ambiente escolar vai mobilizar as dimensões de forma concatenada, sejam elas de organização ou implementação, de acordo com o momento e a situação; e vai demandar do diretor as respectivas competências. Durante o exercício do trabalho do diretor, naturalmente as dimensões são acionadas. Por isso é essencial que ele as conheça a fundo para mobilizá-las e utilizá-las a favor do seu trabalho no ambiente escolar. (LÜCK, 2009).

Além das dimensões já citadas, o diretor também deve ter a real noção da importância do uso das TIC para o andamento de todos os processos escolares incluindo o ensino aprendizagem, visto que no mundo contemporâneo uma boa parte desses processos seja no ambiente escolar ou fora dele, faz uso de tecnologias.

Almeida e Rubim (2004) defendem que as tecnologias têm o poder de potencializar a ação do diretor e promover mudanças favoráveis no ambiente escolar e comunidade do entorno. Visando a inserção do diretor escolar nesse processo, Almeida e Rubim (2004, p. 2) afirmam que

[...] as TIC podem ser usadas para oferecer suporte em diferentes ações coordenadas pelo gestor escolar, tais como:

- possibilitar a comunicação entre os educadores da escola, pais, especialistas, membros da comunidade e de outras organizações;
- dar subsídios para a tomada de decisões, a partir da criação de um fluxo de informações e troca de experiências; produzir atividades colaborativas que permitam o enfrentamento de problemas da realidade escolar;

- desenvolver projetos relacionados com a gestão administrativa e pedagógica; criar situações que favoreçam a representação do conhecimento pelos alunos e de sua respectiva aprendizagem.

Entende-se portanto, que a tecnologia, além de mediar a formação do diretor escolar, deve ser apropriada por ele como facilitador do seu trabalho diário junto à escola, comunidade e também à sua diretoria.

Alonso e Almeida (2004) pontuam que para dar conta das necessidades tecnológicas da sua função, o diretor escolar deve passar por formação contínua com o objetivo de criar condições para que este reveja seu papel e se assuma como líder de nova proposta educacional que tenha a tecnologia como facilitador do trabalho de todos no ambiente escolar.

O grande desafio que se apresenta atualmente na rede pública estadual é como oferecer uma formação aos diretores ingressantes para integrá-los a uma nova carreira, fornecendo subsídios suficientes para que ele domine todas as dimensões da sua profissão. Surgem várias questões: Quais dimensões são priorizadas pelo curso de diretores ingressantes? Como atender as necessidades desse novo gestor?

1.3 A Formação e suas modalidades - a EAD

Para atender as diferentes demandas por formação, originadas por inúmeros fatores que afetam diretamente a escola, como mudanças sociais, políticas e econômicas do país, no decorrer do tempo, além do avanço da tecnologia, foram surgindo novas modalidades de ensino aprendizagem e criadas novas estratégias para contemplar essas necessidades.

No entanto a EAD surgiu antes das demandas advindas da escola. Ela surgiu a partir da necessidade de comunicação e aprendizagem de pessoas, de diferentes localidades.

Pode-se dizer portanto, que a invenção da EAD é muito antiga pois, de uma forma não sistematizada ainda, as correspondências existentes entre pessoas no decorrer da história, poderiam ser consideradas como uma forma de EAD. Essa modalidade de ensino passou a ocorrer quando as pessoas começaram a utilizar recursos diferentes para se comunicar e enviar informações aos seus locais de origem ou àqueles que visitavam ou ainda às pessoas que conheceram com informações aprendidas sobre culturas diferentes.

Se for considerado que, num determinado processo de aprendizagem, exista alguém que esteja ensinando, a partir de um lugar diferente daquele que está aprendendo, e que ambos se comuniquem por algum meio, que pode ser carta, rádio, televisão, telefone, internet etc,

independente da distância e muitas vezes do tempo também, isso poderá se configurar como uma modalidade de formação desde que sistematizada e formalizada. No decorrer da história, contribuíram para o avanço do recurso de troca de informações a distância, a invenção da Imprensa, que propiciou a criação de cópias de livros, viabilizando o transporte da informação; a invenção do correio e posteriormente, a do selo, no século XIX, que permitiu que se pagasse previamente pelo envio da carta ou objetos, como livros, despacho para diferentes regiões do mundo (FORMIGA, 2010).

Essas invenções propiciaram a sistematização de cursos a distância e criaram as condições para a formação de novos profissionais das novas profissões que surgiram a partir da revolução industrial, com cursos de treinamento e capacitação para uso de máquinas e idiomas (FORMIGA, 2010).

Até meados do século XX, o método pedagógico adotado para o ensino a distância era semelhante àquele do ensino presencial, isto é, tradicional, passivo e sem mecanismos que favorecessem a troca de ideias e informações, totalmente centradas no emissor. O primeiro ciclo de EAD no Brasil, segundo Formiga (2010) foi marcado por cursos por correspondência, como os do Instituto Monitor e Universal em São Paulo e a Escola Internacional no Rio de Janeiro.

No entanto essa metodologia proporcionou um salto, fazendo “ a educação a distância assumir a forma de um processo organizado de produção e supervisão do processo de ensino–aprendizagem, naquele tempo ainda muito calcado na ideia de que o professor ensina e o aluno aprende” (NUNES, 2014, p.07).

Segundo Nunes (2014), a Segunda Guerra Mundial acelerou o avanço das tecnologias relacionadas à educação a distância devido à necessidade de rápido aprendizado de soldados para a guerra e também de reconstrução dos países europeus no pós guerra, proporcionando à população condições de capacitação para o trabalho.

No decorrer do tempo, os cursos a distância foram se apropriando de outras invenções tecnológicas como o rádio, telefone, televisão, até chegar às mais recentes, como computadores e smartphones com acesso à Internet.

A tecnologia vem servindo desde então, intencionalmente ou não, como um meio que favorece o aprendizado, de modo formal ou informal, por estar presente ou permear o dia a dia de todos, inclusive de educadores e educandos, na escola.

O advento do computador pessoal com internet criou condições de acesso às mais variadas informações e por sua vez à democratização do conhecimento. Essas novas

tecnologias também permitiram o desenvolvimento de uma maior autonomia por parte do indivíduo na busca por informações. Sobre a internet, Costa (2012, p.02) afirma que:

Praticamente tudo que o homem produziu culturalmente ao longo de sua existência e que durante séculos foi acumulado em obras físicas, cujo acesso privilegiava apenas a elite intelectual, hoje foi transposto para a enorme biblioteca virtual. As pessoas pesquisam, leem e escrevem muito mais hoje do que antes da internet.

Porém, deve-se entender que é preciso mais do que criar condições de acesso à internet para que a aprendizagem aconteça de fato. É essencial um direcionamento e uma intencionalidade para a transformação dessa grande quantidade de informações. Segundo Teixeira e Brandão (2003, p.1) “é preciso que as informações sejam sistematizadas, analisadas, discutidas, apropriadas, aplicadas ou descartadas, a fim de possibilitarem a construção efetiva de conhecimento”. É desta forma que a EAD pode vir a cumprir o papel na aprendizagem.

A partir do uso do computador com o acesso à internet, surgiram programas que funcionavam inicialmente, para proporcionar a existência de repositórios de conteúdo, outros para troca de informações, outras ainda como listas de discussão. Posteriormente começaram a aparecer plataformas de aprendizagem denominadas atualmente de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conforme Almeida (2002) explica:

Os sistemas computacionais que permitem apresentar as informações de maneira organizada e no momento apropriado, desenvolver interações e elaborar produções, são denominados ambientes virtuais de colaboração e aprendizagem, constituídos a partir de um grupo de pessoas que utilizam software específicos para a comunicação a distância mediada pelas tecnologias do conhecimento. (ALMEIDA, 2002, p.2).

Nesse ambiente, as atividades ocorrem de acordo com o ritmo do aluno, independente de tempo ou espaço, mas são organizadas e planejadas previamente, além de permitir a gestão de todo o processo ou trajeto de aprendizagem do cursista (ALMEIDA, 2002).

Com os grandes avanços tecnológicos surgiram as plataformas de aprendizagem com recursos que contemplam as variadas teorias de aprendizagem, mas assim como no ensino presencial, é possível atualmente se valer de estratégias dentro de uma linha totalmente tradicional como a da educação bancária¹², sem possibilidade de interação, até outras, com atividades interativas, onde o educador e educandos podem trocar informações em tempo real e construir conhecimentos conjuntamente (ALMEIDA, 2002).

¹² A Educação bancária consiste, segundo Freire (1987) num concepção tradicional de ensino onde o estudante teria o conhecimento depositado pelo professor. O autor afirma que “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p.39).

A metodologia adotada pelas instituições, seja para o ensino presencial ou a distância, depende dos objetivos e de suas prioridades, isto é, se econômicas, sociais e ou educacionais.

Uma das grandes preocupações dos educadores em relação à EAD no Brasil está relacionada à qualidade do ensino e de certa forma, se deve à sua origem no país visto que, até meados do século XX predominavam cursos por correspondência, que tinham o objetivo de preparar a população de baixa renda para novas profissões, pois quem tinha uma melhor condição financeira frequentava cursos superiores presenciais.

Os primeiros cursos eram de iniciação profissional e de custo financeiro acessível ao grande público, e talvez por essas características sejam responsáveis pelo fato de a EAD ter ficado com a imagem distorcida ao ser considerada uma educação “de segunda classe” (FORMIGA 2010, p. 6).

Desde então existe um esforço de inúmeros educadores em mudar a visão pessimista acerca dessa modalidade de ensino. Corrobora contra este esforço a proliferação de instituições educacionais com visão empresarial que colocam o lucro como objetivo principal com um ensino deficiente tanto presencial quanto à distância (SANTOS, 2010; ALONSO e ALEGRETTI, 2003). Essas instituições focam seu trabalho na distribuição uniforme da informação sem uma preocupação maior com qual tipo de conhecimento será construído com essa informação ou se será construído algum conhecimento.

Antes de se pensar em utilizar qualquer recurso tecnológico na educação é primordial frisar que os critérios pedagógicos devem nortear a formação. Para que isso ocorra é essencial que todo o processo de criação de um curso seja desenvolvido por profissionais que tenham como foco os processos ligados ao ensino-aprendizagem e que tenham conhecimentos das diferentes teorias que norteiam a educação, seja ela a distância ou presencial. Mas também é fato que esses profissionais devem ter conhecimento das diferentes tecnologias a serem utilizadas no curso que será gestado.

Para Prado (2009, p. 3):

[...] quando a concepção da EAD se fundamenta em princípios constitutivos de processos reflexivos e interativos, que enfatizam a autoria e a produção de conhecimento do aluno, a construção do design do curso compatibiliza e integra três elementos fundamentais: os princípios educacionais, as características da virtualidade e a configuração do contexto.

Os princípios educacionais norteiam a criação do desenho do curso. As características da virtualidade dizem respeito aos recursos a serem utilizados e a configuração do contexto, ao modo como o curso se apresenta ao cursista, isto é, ao formato do curso e leva em

consideração diferentes fatores como carga horária, modalidade, forma de avaliação, etc. (PRADO, 2009). Entende-se, portanto, que a utilização da EAD é algo complexo que envolve profissionais de diferentes áreas e uma legislação específica que dê conta de todas as dimensões que essa modalidade demanda.

O documento do Ministério da Educação (MEC) sobre os Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância cita que:

[...] embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa (BRASIL, 2007).

Os cursos EAD, na sua execução, podem ser diferentes quanto ao seu formato ou interação com o cursista. Os cursos com tutoria são aqueles que possuem a figura de um educador responsável pela orientação, monitoramento e ou troca de informações com os cursistas, isto é, que faça a mediação. A atuação do tutor depende do objetivo do curso (JOSÉ; SILVA, 2011). A tutoria pode ocorrer à distância e ou presencial.

Os cursos auto instrucionais não têm um tutor responsável por orientar e interagir com os cursistas. O cursista acompanha o curso e recebe as informações necessárias em documentos orientadores, disponibilizados na plataforma dos cursos e em diferentes mídias. Para minimizar um possível impacto negativo que possa ter esse tipo de curso, algumas instituições disponibilizam um fórum comunitário¹³, espécie de comunidade virtual de aprendizagem aberto, que pode ficar disponível no decorrer do curso inteiro. Ele serve para promover a troca de informações entre cursistas, mas não possui mediador. Alguns cursos com tutoria também utilizam esse recurso.

Os cursos semipresenciais ou híbridos possuem, em seu cronograma de atividades, um ou mais encontros presenciais, em locais definidos pela instituição, entre cursistas e tutores e ou autores do curso, para troca de experiências ou ainda para avaliações de desempenho ou

¹³ As comunidades virtuais são originalmente fóruns de discussão configurados para atuarem sem mediação. Para que ela funcione e como comanda geradora da discussão, podem ser disponibilizados pequenos textos para contextualização com perguntas, que levam o participante a respondê-las. A interação entre os participantes pode ocorrer porque o sistema permite que troquem informações com o grupo concordando, discordando ou comentando apenas as respostas dos colegas.

outros fins. Esse tipo de recurso é utilizado tanto em cursos com tutoria como em cursos auto instrucionais.

Os cursos com tutoria permitem o acompanhamento contínuo de um profissional da área via fórum, chat, correio, etc. A comunicação entre o tutor e cursistas portanto pode ocorrer de forma presencial (nos encontros presenciais) ou a distância.

Nos atendimentos a distância a comunicação ocorre de forma síncrona por chat (podem ocorrer também por Videoconferência ou Webconferência) ou assíncrona pelo comunidade virtual de aprendizagem ou correio. Dessa forma o cursista pode interagir com seu tutor e com os outros cursistas mediados por uma ferramenta que permita o envio de mensagens ou arquivos como textos, imagens, vídeo, *podcast* etc. e obter o retorno destes e assim terá condições para internalizar os conhecimentos construídos (JOSÉ; SILVA, 2011).

O modelo de curso com tutoria minimiza o risco de desistência do cursista, pois o ambiente acaba simulando as relações existentes em uma sala de aula presencial e cria condições de interação entre todos os participantes. Isso já não ocorre com os cursos auto-instrucionais que, por serem cursos individualizados, exigem do cursista uma atenção maior quanto a prazos de entrega de atividades e não fornecem um espaço de interação.

Apesar da importância da construção da autonomia na busca de novas informações, a interação com outros parceiros não está dispensada, ao contrário, ela é necessária. Mello e Lugle (2014) afirmam que tudo que está relacionado com a cultura, língua e costumes, o ser humano aprende na relação com o outro. Isso pode acontecer diretamente ou na utilização de diferentes meios. Assim, é essencial distinguir que conhecimentos podem ser construídos de forma autônoma e em quais seria necessário a presença de outros seres humanos.

Nos cursos auto instrucionais, que tenham encontros presenciais, o cursista terá a oportunidade de encontrar um orientador que possa fazer essa mediação para que depois, individualmente, ele consiga dar continuidade ao processo interno de construção de novos conhecimentos.

Pode ocorrer desistência em qualquer modelo de curso, por causas variadas. Sabe-se, no entanto, que o risco de desistência é maior quanto menor for a interatividade, como evidenciado pelo extrato apresentado abaixo:

[...] a interatividade na educação é extremamente importante, tanto na educação presencial como a distância. A comunicação entre aluno e professor e entre os alunos faz com que o aprendizado torne-se mais agradável e interessante. Nos dias de hoje, com tantos avanços tecnológicos, essa comunicação pode ocorrer de diversas

maneiras, no uso da internet através de e-mails, grupos de discussão. A comunicação pode ser síncrona e assíncrona entre as pessoas. Porém, a falta dessa comunicação, principalmente em cursos a distância, pode fazer com que o aluno sinta-se solitário ou abandonado pelo seu professor, podendo assim, provocar a desistência do curso (JENSEN; ALMEIDA, 2009; p. 3).

É de extrema importância a qualidade do trabalho do tutor que, se não tiver suficiente formação e experiência para a função, pode levar à evasão do cursista (SALES, 2010). Segundo Amaral et al. (2007), a demora no atendimento e as respostas insatisfatórias por parte do tutor, podem levar à desmotivação do aluno.

Um fator primordial para o sucesso do curso diz respeito à qualidade do seu conteúdo. Colabora para isso o levantamento do perfil do público alvo e a contratação de especialistas conteudistas. Ambos estão interligados, pois não basta criar um bom conteúdo se ele não for adequado ao nível de aprendizado do público alvo. Sales (2005) esclarece que, para que a produção do material do curso seja feita com qualidade são necessários profissionais qualificados, que constituam uma equipe integrada, crítica e reflexiva, com foco no desenvolvimento da interatividade e colaboração, com o objetivo único de garantir um material de qualidade. A autora afirma ainda que não existem modelos e que “produzir material didático para EAD, é antes de tudo, um ato de criação, onde a criatividade crítica é elemento fundante” (Sales, 2005, p.6). Corroboram essa afirmação Almeida e Prado (2003, p.54), quando dizem que:

Na escolha de uma modalidade de trabalho pedagógico deve-se considerar a intencionalidade do ato educativo, as características e singularidades dos aprendizes, os recursos existentes ou que podem ser providenciados e outros fatores que possam interferir no trabalho restringindo-o ou abrindo-lhe novas possibilidades. Dessa forma, uma modalidade não pode ser considerada melhor do que a outra em si mesma nem apresenta-se como a única solução para todo o trabalho educacional, a pertinência pela escolha de certa modalidade depende das condições contextuais e dos objetivos pedagógicos.

Como já mencionado, deve-se levar em consideração todos os fatores envolvidos na produção de cursos EAD, mas não se deve esquecer do perfil de quem fará o curso e também do porquê esse indivíduo fará o curso.

Assim, diante das possibilidades apresentadas e levando-se em consideração tudo o que já foi discutido, o curso de diretor ingressante, objeto desta pesquisa, foi gestado por uma equipe de diferentes profissionais que procuraram soluções as quais julgaram serem as mais adequadas para ofertar o curso de diretor ingressantes.

O curso de diretor ingressante é semipresencial, isto é, híbrido e a parte desenvolvida no AVA-EFAPE é auto instrucional. Isto é, o modelo utilizado para o curso não prevê a figura

do tutor/professor para promover a interação. No entanto, o curso apresenta a possibilidade de interação entre os cursistas de um mesmo polo¹⁴ através de comunidades virtuais. Cada módulo do curso possui uma a duas dessas comunidades.

A parte presencial do curso é composta de onze encontros de oito horas cada, nas diretorias de ensino. Os formadores são supervisores que antes de cada encontro presencial, participam de uma formação de dois dias na EFAPE. É a partir dessa formação que eles preparam os encontros com os diretores de sua diretoria.

¹⁴ As 91 diretorias de Ensino do Estado de São Paulo são agrupadas em 16 polos de acordo com a região em que se encontram. Os diretores do curso foram colocados em turmas no AVA-EFAPE, de acordo com o seu polo.

2 A FORMAÇÃO DE DIRETORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

Com o aumento da complexidade do trabalho do diretor escolar, decorrente das mudanças sociais, políticas e econômicas do país, surgiu a necessidade de formação para esse profissional. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) não ficou imune a essa preocupação e assim, segundo Salomão (2011), a partir de 1995 impetrou uma série de reformas em sua pasta, a fim de adequar a escola, e seu dirigente, o diretor escolar ao aumento da demanda e uma maior eficiência.

As mudanças continuaram a ocorrer com a implantação da LBDEN 9394/96, lei federal que trouxe novos conceitos quanto ao ensino aprendizagem, avaliação e também formas de gerenciamento da escola, trazendo orientações relacionadas à descentralização administrativa e gestão democrática e participativa (BRASIL, 1996).

As mudanças geraram a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, especialmente os diretores escolares. Neste sentido surgiram algumas iniciativas federais e estaduais a fim de atender a essa demanda.

Assim, no estado de São Paulo, surgiu em 2000, perdurando até 2002, o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação – Circuito Gestão, que, segundo Salomão (2011), era composto de encontros presenciais em serviço, em diferentes localidades do estado e estruturados em cursos, divididos em cinco módulos com temas que iam desde uma melhor compreensão da LDBEN (BRASIL, 1996), questões relacionadas à pedagogia democrática e inclusiva até as políticas educacionais adotadas pela SEDUC-SP.

Visando um atendimento mais abrangente para os seus profissionais, em 2001 o Governo inaugurou a Rede do Saber, um projeto composto por uma infraestrutura de tecnologia e informação que promovia a interligação virtual entre as várias regiões do estado de São Paulo, compondo uma extensa rede que permitia a interação por meio de Videoconferência. O objetivo inicial era fornecer formação para o ensino superior de cerca de 6200 professores do ensino fundamental (na época, do 1º ao 4º ano) pelo Programa de Educação Continuada (PEC) (SCAVAZZA; IANNONE, 2003).

A Rede do Saber era o braço operacional de um programa de governo criado para formação de professores, a Teia do Saber. No entanto sua utilização foi sendo ampliada beneficiando a todos os profissionais da rede de ensino estadual, inclusive diretores pois, por meio dela passou-se a oferecer orientações técnicas informativas e ou formativas através de Videoconferências, de forma localizada ou centralizada. Isto é, o que já acontecia

pontualmente nas diretorias, passou a ser disseminado e ampliado a partir da utilização das novas tecnologias.

Em 2004 a SEDUC-SP aderiu ao Programa de Capacitação para Gestores Escolares (PROGESTÃO) que era um programa para a formação de gestores escolares, idealizado pelo Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), e parceiros. Seu objetivo era formar para o desenvolvimento de uma gestão democrática, visando o sucesso escolar do aluno (SALOMÃO, 2011).

O PROGESTÃO foi ofertado à distância e em serviço, para todos os gestores da rede pública do Estado (diretores, vice diretores e professores coordenadores). Em São Paulo, ele teve o acréscimo de um módulo, voltado a autoavaliação com “a finalidade de verificar o perfil de entrada da escola e sua equipe gestora no programa” (SALOMÃO, 2011, p.69). O curso teve duração de 300 horas e um total de dez módulos com temas como a função social da escola, passando por gestão democrática, gestão de pessoas, construção do projeto político pedagógico da escola até avaliação institucional.

Outro programa foi o Gestão Escolar e Tecnologias, resultado de uma parceria entre PUC-SP e a Microsoft Brasil¹⁵ com a rede estadual paulista, iniciando-se em 2004 , posteriormente se expandindo para outros estados (UMEOKA, 2006) e se encerrando em 2009. Tinha por objetivo, formar gestores para as TIC, a fim de que a incorporassem em seu cotidiano, “funcionando como polos de disseminação de reflexão e práticas eficazes e inclusivas de gestão escolar” (RALSTON, 2006, p.70). O programa consistia de um curso com duração de quatro meses, formado por quatro módulos somando um total de 80 horas, sendo que 32 eram presenciais e 48 a distância (BANCOVSKY, 2008).

Numa pesquisa desenvolvida por Bancovsky (2008), com quatro escolas da rede estadual paulista, esta evidenciou que o programa influenciou positivamente os gestores, que passaram a utilizar mais efetivamente as tecnologias no seu dia a dia, bem como motivar professores e funcionários a incorporá-las no seu trabalho.

Em 2005, em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a SEDUC-SP ofertou o curso de Especialização em Gestão Educacional, novamente a todos os gestores da rede. Esse curso foi oferecido na modalidade semipresencial, sendo 180 horas no AVA e 180 horas em encontros presenciais, mais 30 horas para o trabalho de final de curso (SALOMÃO, 2011).

¹⁵ Site oficial da Microsoft: <https://www.microsoft.com/pt-br> acesso em 5 maio 2020.

Outro programa, federal, a Escola de Gestores, foi lançado pelo MEC em 2005, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Universidades Públicas Federais, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Esse programa teve por princípio a gestão democrática da escola e a concepção de educação como direito e de qualidade social, objetivando a melhoria dos índices educacionais de escolas e municípios atendidos¹⁶. O estado de São Paulo nunca aderiu a esse programa, que foi encerrado em 2011.

Em 2009 o Governo do Estado de São Paulo lançou o Programa Mais Qualidade na Escola, visando melhorias na Educação. Dentre as medidas tomadas, foi criada uma nova coordenadoria, que pelo decreto estadual nº 54.297 (SÃO PAULO, 2009), recebeu o nome de Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP atualmente EFAPE).

Segundo o decreto, entre outras atribuições, a escola de formação passou a assumir a responsabilidade de ofertar os cursos do período probatório do Quadro do Magistério, ao qual os diretores de escola pertencem, como segue abaixo:

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

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

Seguindo a proposta do Programa Mais Qualidade na Escola, em 2010 foi publicado o Decreto estadual nº 55.717, de 19 de abril com a função de organizar a EFAPE em diretorias e centros (SÃO PAULO, 2010) e, em 2011, o decreto estadual nº 57.141, de 18 de julho, que reorganizou a SEDUC-SP e todas as suas coordenadorias (SÃO PAULO, 2011). No artigo 38 desta seção onde estão elencadas suas atribuições, fica claro que é responsabilidade desta coordenadoria a formação de pessoal decorrente de concurso público, entre outras.

Logo de início, em sua criação, a EFAPE incorporou a Rede do Saber abarcando toda a sua infraestrutura tecnológica, que atualmente é composta por ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de colaboração *online* e um sistema de videoconferências e webconferências. Atende as necessidades das diferentes modalidades de ações formativas, combinando o ensino a distância com atividades presenciais ou em serviço. Também fazem parte da EFAPE, 91 ambientes de aprendizagem, um em cada diretoria de ensino do Estado, compostos de uma sala de recepção de videoconferência e uma sala de informática.

¹⁶ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em 13 jan. 2020.

Logo após a sua criação, a escola de formação já teve como primeiro grande desafio, em 2010, a oferta do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professores da Educação Básica II, para um total de dez mil professores, em sua primeira edição (ALMEIDA, 2011, p.10).

Esse primeiro curso fez parte da última etapa do concurso de Provas de Títulos para os docentes, isto é, antes do seu ingresso na Rede Pública.

O Curso, instituído por Lei como requisito obrigatório para ingresso nas carreiras do magistério oficial paulista, por sua dimensão e complexidade, acabou por determinar a estrutura de funcionamento da própria EFAP (MIRISOLA, 2012, p.12).

Considerando a urgência da oferta do curso para os professores, após o concurso, a EFAP em seu início, acabou se moldando, dentro das suas condições, ao modelo apresentado.

Ainda existem muitas controvérsias a respeito da eficácia da formação à distância. No entanto, essa pode vir a ser a melhor forma de atender ao grande contingente de profissionais da Secretaria da Educação, desde que utilizada de forma planejada e com a utilização de diferentes recursos e metodologias. Segundo Kuin (2012) o Estado acaba se beneficiando com EAD pois sendo os gastos menores, ele poderá investir menos em Educação. No entanto, transfere parte disso ao profissional da educação, pois caberá a ele investir em computador e acesso à internet, além de outros custos.

Para o profissional, o fato de ele poder frequentar um curso desobrigado de se locomover até o local deste, acaba sendo vantajoso especialmente nas grandes cidades (Prandini, 2009), levando-se em consideração a quantidade de horas de trabalho dos profissionais da educação.

Além disso, o cursista pode frequentar o curso na hora e local que quiser, desde que tenha um computador, *smartphone* ou *tablet* com acesso à internet. Os materiais, sejam textos, vídeos, infográficos ou *podcast*, ficam disponibilizados no AVA e alguns deles podem ser inclusive, gravados na máquina do cursista, para consulta posterior.

Por outro lado, a oferta de variados cursos, sejam a distância ou não, não garante uma boa formação. Se faz necessário, portanto um investimento do Estado, para criação de cursos de qualidade e também o comprometimento na promoção do acesso dos profissionais à formação continuada como é citado na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

Até 2014 a maioria dos cursos ofertados pela escola de formação eram a distância com tutoria. A partir de 2015, essa coordenadoria passou a ofertar cursos auto instrucionais. A

economia que ela fez lhe deu fôlego para produzir e ofertar mais cursos e outras ações, passando de 46 em 2015 para 107, 134 e 200 em 2016, 2017 e 2018¹⁷ respectivamente. Isso também lhe permitiu o aumento da quantidade de vagas a serem ofertadas para a rede de ensino. A fim de minimizar os efeitos negativos dessa escolha, alguns cursos foram dotados de comunidade virtual de aprendizagem e aqueles que faziam parte de período probatório¹⁸ passaram a ser semipresenciais, com alguns encontros nas diretorias de ensino.

Desde sua criação, a escola de formação vem se estruturando para se firmar enquanto Escola e criando materiais que orientem as suas ações de formação. Dentre esses materiais, foi publicado em 2017, o documento Eixos de Formação¹⁹, que define os tipos de formação a serem criados e ofertados pela escola de formação ou através de seus parceiros.

O documento apresenta os seguintes eixos:

- I. Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, suas Modalidades e Atendimentos Específicos – tem o foco na oferta de ações voltadas ao currículo do Estado de São Paulo;
- II. Gestão Educacional- tem como foco a área de gestão nas várias dimensões;
- III. Grandes Temas da Educação- aborda os temas da atualidade com uma visão transversal.

Cada um dos eixos reúne “temas que têm como objetivo nortear as propostas de ações formativas a serem ofertadas, considerando a especificidade das atividades profissionais do público-alvo envolvido e temáticas relevantes para sua formação²⁰”.

A partir da publicação do documento “Eixos de Formação” no site da EFAP, todas as ações de formação passaram a ser organizadas dessa forma, o que permite uma visão quantificada dos atendimentos desta coordenadoria e uma análise mais detalhada dos objetivos dos cursos a serem ofertados.

Além desse material, a EFAP publicou em 2017, com atualização em 2019, as Diretrizes de Formação Continuada para Gestores²¹ SEDUC- SP²², “que dialoga com o eixo

¹⁷ Fonte: relatórios anuais produzidos pela EFAP e disponibilizados em seu site:

<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8904> acesso em 15 out. 2019.

¹⁸ Cursos produzidos e ofertados como parte do período probatório dos concursados da rede pública estadual.

¹⁹ Fonte: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/documentos/eixos-de-forma%C3%A7%C3%A3o20171213.pdf> acesso em 15 out. 2019.

²⁰ Fonte: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/documentos/eixos-de-forma%C3%A7%C3%A3o20171213.pdf> acesso em 15 out. 2019.

²¹ Entende-se por gestores: os diretores, vice-diretores, coordenadores e supervisores.

²² A Sigla da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) mudou a partir da Resolução estadual 18/2019 de 2 de maio de 2019 para SEDUC-SP.

II, a legislação vigente, as matrizes de competência do gestor e da liderança, além dos princípios de formação do gestor e as dimensões da gestão”.

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de escola, ofertado após concurso público, em nível estadual, ocorrido em 2017 para o cargo de Diretor de Escola do Quadro de Magistério, chamado comumente de curso de diretor ingressante, faz parte do período probatório dessa categoria e teve como diretriz os documentos citados acima.

Esse é o primeiro curso criado com o objetivo de formação de diretores ingressantes, em toda a história de concursos, para essa categoria no Estado de São Paulo.

Nos dez anos de criação da EFAPE, foram ofertados especificamente para os diretores escolares, em torno de 18 cursos de diferentes modalidades, sendo dois deles de especialização e 16 de atualização. Esses 18 cursos contabilizaram um total estimado de 42.690²³ participantes (Apêndice B).

Além dos cursos citados, a escola de formação também ofertou outros que contemplam o Eixo III e, por serem transversais, abarcam todos os quadros da SEDUC-SP, inclusive gestores. Nessa categoria foram ofertados 71 cursos entre 2011 e 2018²⁴.

Tanto os cursos do Eixo I como os do Eixo III contribuíram de alguma forma para a formação do diretor. No entanto apenas o curso de formação específica tem foco no diretor ingressante e seu objetivo é o de prepará-lo para suas funções acompanhando-o no decorrer dos dois primeiros anos de ingresso, levando em consideração a especificidade de seu trabalho.

Em 2019, foi publicado um novo decreto estadual, o N° 64.187, de 17 de abril de 2019, a fim de adequar as coordenadorias da Secretaria da Educação a uma nova realidade. Esse decreto mudou o nome da EFAPE, que passou a se chamar Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAPE. Substituiu-se o “Professores” por “Profissionais”, visto que na realidade a Escola de Formação atende todos os quadros da Secretaria. Além disso, a partir desse decreto, a EFAPE passa a atender também todos os municípios do Estado de São Paulo em suas ações de formação (SÃO PAULO, 2019).

A escola de formação tem recursos tecnológicos variados para formação de seus quadros, no entanto a dimensão do público e sua localização não permite que essa coordenadoria consiga formar presencialmente e em pouco tempo todos os componentes da SEDUC-SP além dos profissionais da educação dos municípios do Estado. Assim ela utiliza

²³ Esses 42.690 não se referem a CPF único. Isto é, um mesmo diretor pode ter feito vários cursos.

²⁴ Dados extraídos do Sistema “Histórico de Participação” da EFAPE, com acesso por meio de senha.

diferentes estratégias de formação, dependendo do público atendido, como orientações técnicas, seminários, workshop, cursos e percursos formativos. Essas estratégias são concretizadas em diferentes meios como encontros presenciais, normalmente em suas instalações ou à distância por meio de videoconferência, webconferência ou ainda pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, chamado de AVA-EFAPE. Esses recursos podem ser utilizados individualmente ou em conjunto, de acordo com o objetivo traçado para a ação de formação.

O maior desafio da EFAPE atualmente, é oferecer aos seus quadros uma formação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a grande demanda. Possui estrutura tecnológica disponível para isso, no entanto esbarra nas questões relacionadas à insuficiência de recursos humanos, além das questões político-econômicas, o que a leva a ofertar cursos ou formatos que podem não estar atendendo às necessidades reais da rede de ensino.

2.1 O Curso de Diretor Ingressante

A formação do diretor ingressante é composta do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, mas servem de apoio ao curso uma série de conteúdos organizados em uma sequência denominados de Percursos Formativos²⁵. Esse curso faz parte do período probatório da categoria. A lei estadual 1.256/2015, que dispõe em seu artigo 1º, o seguinte:

Durante os 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício, período caracterizado como estágio probatório, que equivale a 1.095 (um mil e noventa e cinco) dias de exercício efetivamente prestado, o servidor ingressante no cargo de Diretor de Escola, pertencente ao Quadro do Magistério, será submetido à Avaliação Especial de Desempenho e a Curso Específico de Formação, instituído pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013 (SÃO PAULO, 2015).

Cabe chamar atenção para o fato de que os diretores se efetivaram em suas escolas, em janeiro de 2018 e o curso específico iniciou em agosto do mesmo ano. Portanto, nesse período foram ofertados outros cursos, como o “Diretor de Escola: desenhando o amanhã”, totalmente auto instrucional, opcional, e com carga horária de 30 horas. Teve por objetivo introduzir o diretor nas dimensões da gestão e fornecer informações sobre o funcionamento da

²⁵ Os percursos formativos são uma espécie de trilha de conteúdos focados em temas específicos com objetivo de complementar cursos ou atender necessidades formativas das escolas ou diretorias e, por serem trilhas, não possuem um sistema de avaliação.

Secretaria da Educação do Estado e sua organização frente ao ano letivo. Além disso, o curso traz sugestão e orientação para a criação de uma agenda.

O curso de diretor ingressante, segundo seu regulamento²⁶, é destinado aos aprovados do concurso público para provimento de cargo de diretor de escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SQC²⁷ - II – QM²⁸ de 2017. Ele é composto de 360 horas, sendo 88 horas presenciais com orientação de supervisores de ensino, nas Diretorias de Ensino (DE) do Estado, e 272 horas, realizadas a distância e totalmente auto instrucionais, no ambiente virtual de aprendizagem da EFAPE.

Conforme o seu projeto básico, são objetivos gerais do curso:

Oferecer formação continuada aos Ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola, realizado em 2017, como parte integrante do estágio probatório, de modo a promover o aprofundamento, a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, metodologias e perspectivas presentes em sua formação e a reflexão sobre sua prática profissional. Qualificar os profissionais da Educação para o exercício de suporte pedagógico e fazer uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Propõe-se, assim, dar continuidade ao Programa Educação — Compromisso De São Paulo, que norteia as ações voltadas à melhoria da Educação do Estado de São Paulo (p.5) (Fonte: CADFORMAÇÃO²⁹).

O curso é composto de onze módulos (Apêndice C) e cada um deles se refere a um objetivo específico. No entanto, esses módulos estão agrupados em três grandes dimensões que se agrupam em objetivos mais gerais: (A) Gestão de pessoas e equipes (módulos 1, 2, 6, 7 e 8), (B) Gestão Pedagógica (módulos 3,4 e 5) e (C) Gestão de processos administrativos (módulos 9, 10 e 11).

Todas as orientações e informações necessárias para o cursista, tanto as gerais, como outras sobre os encontros presenciais e o percurso do cursista durante o período probatório, ficam na parte inicial do curso no AVA, na parte de Apresentação. Isso acontece porque, sendo um curso a distância, é essencial que o cursista tenha o máximo de informações em um único espaço. No AVA-EFAP o cursista também encontra o Guia de utilização, o regulamento do curso e o acesso ao Fale conosco, que é o canal de comunicação com a EFAPE.

²⁶ Documento que apresenta as regras e orientações para o cursista acessar e frequentar um curso da EFAPE. Cada edição de cada curso tem um regulamento. O desse curso encontra-se no seguinte endereço: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8804> acesso em 15 out. 2019.

²⁷ Sub-quadro de cargos da SEDUC-SP.

²⁸ A Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o estatuto do magistério, na Seção I, artigo 4º, enquadra o cargo de Diretor na Tabela II (SQC-II), constituída de cargos de provimento efetivo que comportam substituição (SÃO PAULO, 1985).

²⁹ CADFORMAÇÃO é um sistema da EFAPE que acompanha todo o processo de um curso, desde a sua abertura, autorização para ser ofertado, registro do *status* dos cursistas ao final, avaliação e fechamento do curso. Ele é acessado por meio de senha.

Figura 1- Recorte de uma tela inicial do Curso Diretor Ingressante no AVA-EFAPE

The screenshot shows the AVA-EFAPE interface for the 'Curso Diretor Ingressante' course. The top navigation bar includes 'Página principal', 'Fale conosco', and 'Meus Cursos / Percursos'. The main content area features a sidebar with 'Conteúdo do curso' and a list of 11 modules. The main content area displays the course title 'DIRETORES INGRESSANTES', a progress bar for 11 modules, and a list of course materials including 'Apresentação', 'Navegação pelo conteúdo do curso', 'Boas-vindas', 'Sobre o curso', 'Regulamento', and 'Fale conosco'.

Fonte: AVA-EFAPE, 2020

Os onze módulos têm data de abertura e fechamento com um período de atualização ao final. Cada módulo do curso segue uma estrutura composta de: abertura do módulo, conteúdos, comunidade virtual de aprendizagem, conteúdo específico para preparação para o encontro presencial e espaço para apontamento de presença, portfólio, referências e questões objetivas. Segundo o regulamento do curso, o cursista deve passar por todos os conteúdos obrigatoriamente, antes de responder às questões objetivas que são validadas pelo próprio sistema.

As avaliações ocorrem ao final de cada módulo e são compostas de dez questões de múltipla escolha com *feedback* para cada alternativa respondida incorretamente. O envio das questões objetivas é computado como frequência e os acertos das questões, como participação. O cursista pode ter até três tentativas para resolvê-las dentro do prazo do cronograma.

Cada módulo tem um encontro presencial, que é realizado na diretoria de ensino correspondente à escola em que o diretor trabalha, por supervisores orientados pela EFAPE e respeitando o cronograma estipulado no regulamento. Cada encontro presencial tem as presenças computadas no AVA, diretamente pelos supervisores responsáveis pelo curso, em cada uma das 91 diretorias.

Assim como as questões objetivas, o registro de presença em cada encontro é contado como atividade avaliativa. Ao final, o cursista, para ser aprovado e obter o atestado, deverá realizar 75% das atividades e obter 60% de participação (atividades avaliativas mais presença nos encontros).

Ainda, segundo o regulamento do curso, a comunidade virtual de aprendizagem e o portfólio não são atividades avaliativas. No entanto o portfólio “será subsídio para a avaliação do estágio probatório do diretor ingressante. Dessa forma, também será uma atividade de entrega obrigatória no AVA-EFAPE”³⁰.

A edição de 2018 iniciou em 17 de agosto com previsão de término para 17 de julho de 2020. A edição de 2019 que contemplou os diretores nomeados em segunda chamada, no final de 2018, iniciou-se em 30 de agosto. Como o curso foi concebido de forma a acompanhar os primeiros anos do diretor ingressante, a edição de 2019 iniciou a partir do módulo **Gestão Democrática e Participativa**, que corresponde ao módulo 7 da edição de 2018.

Os cursistas são monitorados pela EFAPE e recebem boletins ou lembretes periodicamente sobre sua frequência no curso. A equipe responsável pelo período probatório dos diretores, em cada diretoria, também recebe boletins, lembretes ou avisos da EFAPE com informações gerais ou sobre os cursistas.

O curso completo tem a duração de dois anos, portanto com prazo de término para julho de 2020, o que ultrapassa o tempo da presente pesquisa. No entanto, verificou-se que o material coletado foi suficiente para se fazer a análise, visto que ficou faltando apenas um módulo para finalização do curso.

2.2 Requisitos para a função

No ensino público do Estado de São Paulo, antes de prestar o concurso, aquele professor que almeja futuramente ser diretor, pode primeiro assumir a vice direção de uma escola, onde irá aprender as especificidades do cargo. Após esse processo, que não é definido por tempo, ele passa a substituir um diretor concursado ou a assumir uma escola cujo diretor tenha se aposentado, ocupado outro cargo ou se afastado da SEDUC-SP. Porém isso não é obrigatório nem suficiente para que esse novo diretor consiga alcançar a eficiência e eficácia na resolução dos problemas que se apresentam no ambiente escolar.

Por outro lado, um professor sem nenhuma experiência na gestão, pode vir a ser um diretor ingressante, visto que se ele for aprovado em um concurso para diretores e cumprir os quesitos obrigatórios, ele pode assumir o cargo sem nunca ter tido experiência nessa área.

Para poder participar do último concurso público para diretores escolares, ocorrido em 2017, além da formação em Pedagogia, foi obrigatória uma experiência de oito anos como professor independente da rede, se pública ou particular. A experiência no cargo de vice-

³⁰ Fonte: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8804> acesso em 6 set. 2019.

diretor ou de diretor substituto, bem como especialização na área de gestão, mestrado ou doutorado em educação, contaram pontos para o concurso, mas não foram pré-requisitos para a concorrência, conforme edital do concurso publicado em Diário Oficial do Estado (DOE)³¹.

Entende-se então que, para exercer a função, é obrigatório conhecer o ambiente escolar, mas não as especificidades do trabalho de diretor. Além disso, raramente um diretor consegue ingressar na escola em que já trabalhou. Daí a necessidade de um programa de formação continuada para esses profissionais.

O curso de diretor ingressante foi ofertado duas vezes, a primeira em agosto de 2018, contemplou todos aqueles que foram nomeados no final de 2017 e a segunda, os nomeados no final de 2018. O objeto da pesquisa é o curso de diretor Ingressantes que iniciou em agosto de 2018.

O total de participantes do curso variava, por isso mês a mês. A base³² era atualizada mensalmente, pois o diretor podia se afastar do seu cargo para substituir algum supervisor³³ que tivesse assumido temporariamente outro cargo ou tivesse se aposentado. Ele também poderia assumir o cargo de dirigente de uma diretoria ou trabalhar em algum órgão central³⁴. Quando isso ocorria, o seu período probatório congelava e o diretor era excluído do curso temporariamente, até que retornasse à escola. Os diretores que retornaram para a escola até o mês de agosto de 2019, foram inscritos na edição desse ano. Além desses casos, também foram excluídos do curso todos os diretores nomeados que solicitaram algum tipo de licença longa, de saúde, exceto gravidez, ou por outros motivos. No entanto, a partir de março de 2020, as regras mudaram e todos os diretores afastados retornaram para uma outra edição, específica para esses casos.

O número total de inscritos no curso, até março de 2020 era de 1390 diretores. Somando as duas edições, em torno de 1696 diretores. Por ter ocorrido perto do término da presente pesquisa, as edições para os afastados do cargo não foram computadas.

³¹ Publicado no DOE 23 de junho de 2017, Seção I, página 171, retificado no Diário Oficial do Estado (DOE) de 7 de julho de 2017, Seção I, p. 230.

³² Base de dados são as informações referentes ao nome, CPF, RG, escola em que o diretor foi nomeado, status em ele se encontra, etc. fornecidos mensalmente por solicitação da EFAPE, à Coordenadoria de Recursos Humanos (CGRH), da SEDUC-SP.

³³ O cargo de supervisor escolar na rede pública estadual é ocupado por meio de concurso e ele trabalha diretamente nas diretorias de ensino monitorando e orientando o trabalho do diretor escolar. Ele também atua na formação desse diretor.

³⁴ Por órgãos centrais são denominadas todas as coordenadorias da SEDUC-SP. São seis coordenadorias mais três órgãos vinculados. Fonte: educacao.sp.gov.br/estrutura/ acesso em 29 abr. 2020.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Retomando o objetivo geral da pesquisa que é o de analisar o curso de diretores ingressantes da EFAPÉ e sua contribuição para a formação do diretor escolar, optou-se por uma abordagem qualitativa pois, como afirmam Gatti e André (2011, p. 3) esse tipo de abordagem “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Godoy (1995) corrobora essa afirmação quando diz que esse tipo de abordagem leva em consideração o contexto em que a pesquisa ocorre e permite uma análise integrada do fenômeno a ser estudado a partir da visão das pessoas envolvidas. Além disso, também permite o exercício da imaginação e criatividade dos investigadores de forma a ampliar os limites da análise.

Dessa forma a pesquisa qualitativa se adequou bem ao presente trabalho, pois partiu do contexto do diretor isto é, levou em conta todas as dimensões em que ele está imerso, em seu ambiente de trabalho e considerou todas as competências necessárias para sua atuação, partindo daquelas elencadas nos documentos oficiais, como a resolução estadual 56/16 (SÃO PAULO, 2016).

Assim, para que ocorresse uma maior proximidade com o dia a dia do diretor foram utilizados recursos que proporcionaram um contato direto com esse público. Inicialmente optou-se por um questionário, enviado aos diretores ingressantes de diretorias de ensino da capital e grande São Paulo, que continha algumas perguntas de caracterização e um convite para uma entrevista presencial.

Esse questionário permitiu a definição inicial do perfil do diretor a ser entrevistado e trouxe indicativos para a elaboração de um roteiro de entrevista, de acordo com objetivos traçados na presente pesquisa. Os diretores selecionados foram convidados para uma entrevista, do tipo semiestruturada (Ludke e André, 1986), em seu local de trabalho, a escola em que se efetivou.

A partir da transcrição das entrevistas, que foram gravadas, e usando como referência os objetivos, buscou-se identificar os critérios de análise. Para cada etapa foram montados quadros que apresentassem informações relevantes à pesquisa, fossem elas, palavras ou frases e que permitissem uma visão global do quanto o que foi apresentado ia ao encontro de cada objetivo da pesquisa.

Para André (1983) a maior dificuldade relacionada à análise dos dados qualitativos se refere à escassez de métodos apropriados de análise. Ainda segundo a pesquisadora, faltam

inclusive “diretrizes que possam dar ao pesquisador alguma confiança” quanto às suas interpretações (ibid, p.66).

Assim para se chegar à análise, na presente pesquisa, fez-se uma busca minuciosa nos materiais produzidos pelos diretores e suas fontes, sem deixar de levar em consideração o seu contexto de trabalho e formação.

Todas as informações e dados necessários à presente pesquisa, como histórico, documentos, relatórios anuais, dados dos sistemas da EFAPE, de seus cursos e dos cursistas, foram solicitados formalmente via ofício e, após autorização (Anexo 2), foram fornecidos pela EFAPE utilizando-se de diferentes instrumentos.

3.1 Procedimentos de coleta dos dados

Para escolha do grupo analisado, foi desenvolvido um questionário que buscasse informações básicas sobre o diretor ingressante. O objetivo principal era o de conseguir um grupo de diretores que aceitasse por livre e espontânea vontade participar de uma entrevista, mas também informações sobre o tempo de experiência na rede como professor e também como diretor, além de outras relacionadas às suas impressões sobre o curso ou segmento de sua escola.

O questionário consistia de oito questões (Apêndice E), sendo que metade delas era de múltipla escolha e a outra metade de resposta curta. Foi produzido no *Googleforms* e o link gerado, foi enviado por e-mail, junto a um texto explicativo, um boletim (Apêndice D), por meio da EFAPE, para todos os diretores ingressantes de quinze diretorias da capital e grande São Paulo, que frequentavam a primeira edição do curso. Assim, um total de 301 diretores ingressantes receberam o link para acesso ao questionário.

Esse questionário ficou disponível aos diretores, a partir do dia 11 de dezembro de 2019, sem data para fechamento, inicialmente, considerando que foi enviado um pouco antes do recesso do fim de ano. Assim, apesar da solicitação para que respondessem até o dia 20 de dezembro de 2019, ficou aberto e até o dia 14 de janeiro de 2020.

Foram postadas 26 respostas entre os dias 11 de dezembro de 2019 e 14 de janeiro de 2020, sendo que um respondente postou duas vezes as respostas. Portanto foram contabilizados 25 respondentes (Apêndice F).

Desses 25, dez se disponibilizaram a participar da entrevista registrando seu nome e número de telefone para contato, no formulário de pesquisa. O objetivo era escolher três ou

quatro entrevistados, com diferentes, idades, formações e experiências, que representassem a variedade apresentada na rede pública estadual.

Após a análise do questionário, foram elaboradas algumas questões básicas para o contato telefônico, de forma a refinar mais a escolha. Os primeiros contatos foram aqueles que atenderam as ligações. Seguem abaixo as perguntas, que foram feitas após a apresentação da pesquisadora.

1. Qual seu nome ?
2. Qual é sua escola e diretoria?
3. Qual seria a sua disponibilidade para entrevista?

Antes das entrevistas, a pesquisadora retornou à base de dados fornecida pela EFAPE, e procurou mais informações sobre a escola de cada diretor que aceitou ser entrevistado, como: segmento, quantidade de alunos e localização da escola.

Foi realizado o contato com todos os diretores que se dispuseram e disponibilizaram seus telefones. Os contatos telefônicos acrescentaram muitas informações que permitiram selecionar os entrevistados que agregavam todos os critérios definidos como importantes, a saber, experiência no cargo, tempo de magistério, segmento da escola como efetivo, localização da escola e respostas discrepantes no questionário enviado.

Para acompanhamento do processo das entrevistas, foi criado um quadro (Apêndice G) com os critérios, o qual foi sendo preenchido no decorrer dos contatos telefônicos de forma que a pesquisadora conseguisse visualizar as características dos integrantes e aquelas que ainda faltavam para completar o grupo a ser analisado.

As entrevistas foram feitas individualmente, nos horários escolhidos pelo diretor, em sua escola. O horário de cada entrevista foi agendado com antecedência de pelo menos quatro dias e confirmado antes, de forma a deixar o diretor à vontade para adiar, caso tivesse alguma urgência, principalmente porque os encontros ocorreram em horário de trabalho.

As entrevistas duraram, em média, uma hora e foram gravadas com o consentimento de cada diretor. Antes das entrevistas houve um esclarecimento sobre o tema da pesquisa, objetivos e relevância. Em seguida, o entrevistado recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, que deveria ler e assinar dando seu aceite. Esse termo continha informações sobre a pesquisa, a entrevista, a pesquisadora e a instituição, conforme exigido pelo Comitê de Ética da PUC-SP.

Para as entrevistas, foram elaboradas questões que estivessem alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa, de forma a obter o máximo de dados necessários para a análise, mas

também que fossem abertas o suficiente para que o entrevistado pudesse revelar suas opiniões com liberdade.

Visando este fim, foi criado um quadro orientador (Apêndice H) o qual permitia a abertura para o surgimento de outras perguntas, dependendo da resposta do diretor. Isso proporcionou o registro de várias informações relevantes, as quais não haviam sido contempladas nas perguntas iniciais do quadro.

As respostas serviram para uma melhor definição do perfil desse cargo e também para coleta de mais informações sobre as atribuições e competências que esses profissionais julgavam ser necessário para o exercício de sua profissão.

Foram escolhidos ao final, quatro diretores para a entrevista. Essa seleção relativamente pequena permitiu a coleta de fontes adicionais de informação e o aprofundamento da coleta. Partindo das informações obtidas nas entrevistas, foi possível rastrear os registros dos diretores nas comunidades virtuais de aprendizagem ou fóruns comunitários e portfólios e complementar os dados³⁵.

A comunidade virtual de aprendizagem, tem por objetivo a troca de informações entre os cursistas, mediante uma comanda, em um espaço virtual definido, destinado para isto e sem mediador. Cada módulo do curso tem uma ou duas comunidades. As postagens dos diretores entrevistados foram analisadas a fim de prospectar informações relevantes, como quais suas expectativas em relação a sua profissão ou ao curso e também indícios, no decorrer das várias postagens, de mudanças relacionadas às contribuições para sua atuação profissional. A título de exemplo, segue a cópia da tela do curso com a comanda da comunidade virtual do primeiro módulo:

³⁵ A fim de preservar a identidade de cada diretor, nos quadros criados a partir de informações postadas no AVA-EFAP, eles foram identificados por números.

Figura 2 – Recorte de uma tela do AVA-EFAPE com a comanda da Comunidade Virtual

1.5. Comunidade Virtual de Aprendizagem

Transformação da escola

⚙️ Configurações

◀ Transformação da escola

Mostrar respostas aninhadas ▾ Transfira esta discussão para ... ▾ **Mover**

 **Transformação da escola**
por Administrador EFAPE - quarta, 15 Ago 2018, 17:04

Considerando a linha do tempo que mostra a evolução da educação brasileira, a atividade “Transformação da escola” e os vídeos a que você assistiu, reflita sobre os desafios que precisam de novas soluções para o ambiente escolar e compartilhe com seus colegas:

- ➔ Selecione pelo menos um aspecto que você considera prioritário para que essa transformação se concretize no ambiente escolar atual.
- ➔ Comente os pontos levantados pelos seus colegas.

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: AVA-EFAPE, 2020

Os portfólios são um conjunto de atividades produzidas, por cada cursista, no decorrer dos módulos. O objetivo, para esse tipo de atividade, é o de verificar se entendeu os conceitos trabalhados no módulo e desenvolveu novas competências a serem colocadas em prática, no dia a dia em sua escola.

A título de exemplo, no módulo 1, a proposta foi produzir um texto, após consultar a proposta pedagógica da escola e seu regimento, sobre a questão da diversidade. Para isso o cursista recebia orientações para a leitura e um modelo de arquivo, que seria, após preenchido, postado em um link pré-determinado pela comanda no AVA.

3.2 Quem são os participantes da pesquisa?

A partir de um levantamento geral dos diretores que prestaram o concurso de 2017, verificou-se que são profissionais que já possuem uma carreira na educação, seja na rede particular ou pública (estadual ou municipal). A experiência deles é bem variada e a formação também. A faixa de idade é bem ampla, variando de 29 a 73 anos, se forem consideradas os cursistas de 2018 e 2019. Alguns desses profissionais já são aposentados de outros cargos e a maioria, cerca de 66%, corresponde ao gênero feminino³⁶.

³⁶ Dados extraídos do banco de dados de cursistas fornecido pela EFAPE em março de 2020.

Segue abaixo, uma breve apresentação dos entrevistados. Os nomes aqui utilizados foram escolhidos pelos participantes, preservando suas identidades bem como de suas escolas e diretorias ³⁷

Ricardo tem 35 anos, iniciou no magistério como professor de ensino fundamental, anos iniciais. Já foi coordenador e diretor de escola municipal, além de professor da rede estadual no interior de São Paulo. É diretor de uma escola da zona norte da capital que tem em torno de 1600 alunos.

Foi contatado para participar inicialmente de uma entrevista piloto, para testagem das perguntas. No entanto, no processo da entrevista, verificou-se que havia respondido o questionário enviado aos diretores e tinha informações relevantes para a pesquisa. Portanto ele foi incluído como o primeiro diretor a ser entrevistado. É mestrando, tem uma especialização e é graduado em Pedagogia e Biologia.

Pablo tem 41 anos, e possui uma longa carreira, começando na rede estadual como agente de organização escolar (AOE). Em seguida foi professor do ensino fundamental, anos finais, e do Ensino Médio; e Vice-diretor. Acumula cargo, sendo professor efetivo do ensino municipal de São Paulo. É diretor em uma escola da zona leste da capital, de ensino fundamental e médio, que tem mais ou menos mil alunos. Tem conhecimentos de TIC e experiência como professor orientador de informática educativa. É graduado em Pedagogia e Matemática.

Laura tem 56 anos e começou na rede municipal, assim como Ricardo, como professora do ensino fundamental, anos iniciais. Em seguida passou para a rede estadual como professora do ensino fundamental, anos finais e em seguida, como vice-diretora e diretora. Tem uma longa experiência na área e já era diretora na escola em que assumiu como efetiva. Laura é diretora de uma escola da grande São Paulo, de ensino fundamental e médio, que tem em média, mil alunos. Ela se aposentou no cargo de professor, assim que se efetivou como diretora escolar. Laura tem especialização em psicopedagogia e é graduada em Pedagogia e Letras.

Sauro tem 63 anos, começou na rede estadual como professor do ensino médio. Entrou e saiu algumas vezes da rede estadual, segundo ele, de cinco a seis vezes. Não tinha experiência anterior como diretor nem como vice-diretor, mas afirma que auxiliou em alguns

³⁷ Após as entrevistas, a pesquisadora entrou em contato com cada um dos diretores e solicitou que sugerissem um nome de seu agrado para substituir os seus originais. Assim, os nomes dos diretores escolares utilizados na presente pesquisa, são fictícios. Além disso, nas análises, as diretorias e nomes de escola, às quais os diretores pertencem, também foram omitidos e sendo preservada somente a região em que a escola fica, de forma a evitar qualquer identificação.

momentos, quando professor, alguns diretores da rede. Tem experiência na indústria, em diferentes setores e cargos, e também como professor universitário. Antes de assumir o cargo de diretor, era professor concursado da rede estadual, decorrente do último concurso, do qual se exonerou. Sauro é diretor de uma escola do centro de São Paulo de ensino fundamental, anos iniciais, que tem em média oitocentos alunos. Ele tem doutorado na área de educação e é graduado em química.

Sauro é o único, entre os quatro diretores, cuja escola atende apenas ensino fundamental anos iniciais. Os outros diretores são do ensino fundamental, anos finais e ensino médio. Sua escola é a que tem, comparado aos outros diretores, menos alunos. No entanto, ele é o que tem maior idade e é o mais graduado dos quatro.

Já Pablo tem uma longa carreira dentro de uma escola, tendo passado por inúmeros cargos e funções, menos a de diretor. Por outro lado, ele acumula cargo e tem experiência na área de tecnologia. Quando da escolha para o cargo, preferiu uma escola diferente das em que já trabalhou, mas na mesma região, tendo portanto bastante conhecimento da comunidade do entorno da escola.

Laura tem uma larga experiência como diretora escolar e já acumula uma aposentadoria como professora da rede estadual. Ela conseguiu assumir a escola em que já era diretora, diferente dos outros diretores e é a que tem mais experiência no cargo. Laura se efetivou em uma escola onde já trabalha há, pelo menos, seis anos. Ela é a única mulher do grupo, apesar de que a maioria dos diretores da rede seja do gênero feminino. Considerando não ser objeto dessa pesquisa a questão do gênero, esse fator não será considerado na análise.

Ricardo é o mais jovem dos quatro, no entanto já foi diretor escolar da rede municipal no interior do estado de São Paulo. Como pretendia fazer um mestrado, prestou concurso com a intenção de se mudar para a capital. Assim, quando assumiu o cargo, além de mudar de escola, também mudou de cidade.

3.3 Método de análise dos dados

A análise foi baseada nas seguintes fontes: o conteúdo das entrevistas e das impressões da pesquisadora durante esses encontros; o material produzido pelos diretores dentro do curso, isto é, os conteúdos dos fóruns e dos portfólios; assim como o conteúdo do curso, e também documentos norteadores tais como as “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP” e o regulamento do curso, ambos publicados no site da EFAPE. Além disso, também foram consultados a base de dados dos diretores fornecida pela EFAPE, com

informações (escola, segmento atendido, idade e gênero do diretor) que complementaram outras fontes e, finalmente, a legislação estadual e federal, que deram o embasamento legal para a formação.

Os dados foram analisados a partir dos registros dos diretores e levando-se em consideração seus contextos de trabalho, o que as políticas públicas apresentam quanto ao que é esperado da função do diretor e as questões econômicas e sociais que permeiam todo esse processo.

Entendendo que cada escola está inserida em uma comunidade que possui suas especificidades, esse também foi fator considerado na análise dos dados.

Recorreu-se à análise documental que é considerada por Godoy (1995), uma fonte de informações inovadora e rica em dados, além de se configurar como um registro que perdura, permitindo sempre que necessário uma nova leitura e análise. Assim, os registros como os da comunidade virtual de aprendizagem e os do portfólio, postados pelos cursistas no decorrer do curso de diretor ingressante, configuram documentos passíveis desse tipo de análise, visto que ficarão registrados de forma permanente e poderão ser consultados e analisados sempre que necessário. Do mesmo modo, os documentos que serviram de base para a formulação do curso de diretor ingressante além do regulamento do curso e a legislação pertinente foram considerados na análise.

Sobre a análise documental é relevante citar que pode representar o ponto de vista de alguém, em um determinado momento e situação, o qual pode estar influenciado por diferentes fatores. Além disso, como afirma Godoy (1995), a análise documental não permite que o pesquisador capte “comportamentos não verbais”. Dessa forma a análise documental, na presente pesquisa, acabou por se apresentar como uma parte essencial de uma análise mais global, a qual levou em consideração todas as fontes pesquisadas.

Diante de várias possibilidades de tratamento dos dados, optou-se pela **Análise de Prosa** (André, 1983), que é entendida como um modo de analisar um conteúdo levando em consideração vários fatores, isto é, tornando relevante todas as informações possíveis de forma a se aproximar do sentido atribuído pelos participantes e pelos documentos.

André (1983, p.67) destaca que a análise de prosa pode vir a ser uma alternativa para “examinar material coletado através de observação participante, entrevistas não-estruturadas e revisão de documentos” e que podem ser utilizados neste tipo de análise, tanto “mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” e vindas por diferentes meios.

Antes de iniciar a análise, segundo André (1983), é necessário que as informações sejam organizadas e, para que isso ocorra, é preciso estabelecer alguns critérios. A autora explica que um “critério para determinar a relevância de um item é a frequência com que esse ocorre”, mas também afirma que isso não é suficiente (ibid, p.68).

É possível que os dados contenham aspectos, observações, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para a apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Haverá também mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias que embora únicas revelam dimensões importantes da situação. A questão é, pois, encontrar maneiras de poder detectar essas informações singulares, mas relevantes e poder distingui-las de outras também singulares, mas irrelevantes (ANDRÉ, 1983, P. 68).

Assim, para o levantamento dos critérios foram analisados os registros das entrevistas, variadas vezes, com a utilização de diferentes técnicas, como a verificação de palavras e ou expressões repetidas, utilizando-se como base o conteúdo dos módulos do curso, as atividades que foram postadas e os outros documentos. Também foram comparados os registros de diferentes diretores sobre um mesmo tema e em que elementos os depoimentos se mostraram similares.

André (1983) afirma que, para reforçar a propriedade das informações e melhorar a qualidade da análise pode ser utilizada a técnica da “Triangulação”, que utiliza “a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação” (ANDRÉ, 1983, p. 69). A comparação e análise dessas informações cruzadas favorecem a interpretação do pesquisador. Seguindo essa premissa, para a pesquisa foram utilizadas várias fontes, como o questionário, a análise documental e as entrevistas, utilizando-se como base e referência inicial, o conteúdo das entrevistas, as quais estavam alinhadas com os objetivos específicos da pesquisa.

Baseando-se no texto de André(1983), foram utilizadas algumas técnicas para obtenção de informações mais fidedignas durante o processo de entrevista. Uma delas foi deixar o entrevistado em uma situação confortável para que respondesse o que pensava realmente sobre o assunto sobre o qual era convidado a se manifestar, sem se sentir ameaçado e a outra seria recorrer ao auxílio de outro pesquisador para acompanhar a entrevista.

No primeiro caso, todas as entrevistas ocorreram nos locais de trabalho, nas escolas dos entrevistados e em horário indicado por eles. Antes das entrevistas a pesquisadora conversou com os diretores sobre os objetivos da pesquisa e tentou deixá-los à vontade para responder, conversando sobre assuntos variados, antes de iniciar a entrevista. Mesmo assim, verificou-se

que algumas respostas foram um pouco teóricas, sem muita relação com a realidade de alguns dos entrevistados. A triangulação auxiliou na obtenção de dados mais precisos.

Quanto ao auxílio de outro pesquisador, essa técnica foi utilizada visto que, após a leitura de um mesmo tema várias vezes, foi necessário um distanciamento e apoio externo para evitar vícios de interpretação.

Antes do cruzamento de informações das diferentes fontes, primeiro procedeu-se à análise das entrevistas. Iniciou-se pelas entrevistas pois, além de estarem alinhadas aos objetivos da pesquisa, se configuraram como a principal fonte de informação para o entendimento de como seria a visão dos diretores, acerca do curso. Um exemplo disso é o depoimento de um dos entrevistados, o Pablo, que ao ser convidado a falar o que quisesse, ao final da entrevista, disse:

Vou te agradecer porque, mesmo o fato de eu ter aceito que você viesse fazer uma pesquisa, essas perguntas eu nunca me fiz. Por que eu gostei tanto do tema Gestão democrática né? Gostei tanto do tema autoavaliação institucional? Eu nunca me fiz essas perguntas. E hoje você fazendo, eu consegui refletir mais ainda sobre eles (Sic) (Pablo, entrevistado).

Segundo o diretor, a entrevista trouxe a oportunidade de refletir sobre o que o conteúdo do curso tem oferecido em termos de subsídios para a sua rotina diária.

André(1983) afirma que a análise se inicia no processo, isto é, desde o planejamento da entrevista e a leitura de materiais. Assim, conforme a organização dos dados foi acontecendo, utilizou-se de um aplicativo, o *Speech Texter*³⁸, que transcrevia as gravações das análises preliminares para a forma escrita, automaticamente. Esse material contribuiu para a composição do capítulo de Análise e discussão dos Dados.

André (1983) esclarece que a subjetividade e intuição do pesquisador são importantes no processo de análise. Sobre essa afirmação, Silva (2017, p.48) concorda afirmando que “o papel da subjetividade e intuição do pesquisador é colocado em ação na análise de prosa, assim como a experiência profissional, o vínculo do pesquisador com os informantes e o tema da pesquisa, enfim, todos esses elementos são constitutivos do processo”.

Entende-se dessa forma, que a proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo, também colaborou com a pesquisa, no sentido de fornecer elementos que se somaram ao conteúdo da discussão.

³⁸ *Speed Texter* é um aplicativo gratuito que transforma a gravação da voz em texto. Após a transformação, o texto pode ser gravado e enviado, via e-mail e utilizado na composição de outros textos.

Após o estabelecimento dos critérios de classificação dos dados, esses foram organizadas em temas que, ao final, foram agrupados em tópicos de acordo com o assunto tratado. Essa organização seguiu os passos citados por Sigalla (2018), com pequenas variações devido ao conteúdo e o objeto da pesquisa ser diferente. Segundo a autora:

[...]apoiamo-nos em nossa experiência na área de Língua Portuguesa, especificamente no ensino de produção de textos, que considera assunto como algo amplo, que pode ser desdobrado em **temas**, mais específicos. Em outras palavras, podemos dizer que um assunto (“tópico”) agrega variados temas, ou que os temas são variações dentro de um mesmo assunto (SIGALLA, 2018, p.105, grifo da autora).

Os temas são considerados por André (1983) como ideias comuns recorrentes no material pesquisado, sejam de um único autor, no caso um diretor entrevistado e suas várias produções ou nos materiais de diferentes diretores se comparados entre si. Para André (1983, p.67) a pesquisa pode se iniciar com algumas “questões ou problemas considerados importantes e que servirão de guia para a coleta e análise inicial dos dados”. A partir daí, pode-se definir categorias de análise.

Devido à grande quantidade de dados e antes do estabelecimento dos temas, após várias leituras da transcrição das entrevistas e utilizando-se do método de extração de palavras e ou frases que se repetiam entre os entrevistados, bem como aquelas únicas de cada um dos quatro diretores, mas que fossem relevantes e que estivessem alinhadas com os objetivos específicos da pesquisa, criou-se um quadro resumo. Nele foram inseridas as perguntas da entrevista e o que cada diretor respondeu de mais relevante. Também levou-se em consideração algumas observações que os entrevistados fizeram de outros colegas sobre os encontros presenciais ou em suas trocas de informações no aplicativo.

Esse quadro serviu como um primeiro filtro³⁹ para que se desse continuidade à pesquisa em outras fontes, já com indícios das informações que deveriam ser buscadas.

Além desse, foi criado outro quadro que se encontra no Apêndice I, com informações quantitativas sobre as contribuições de cada entrevistado na comunidade virtual de aprendizagem. Nesse momento já se sabia que os diretores entrevistados fizeram uso do aplicativo *Whatsapp*⁴⁰. Por isso e também devido à diferença no número de postagens apresentada entre os diretores, foi acrescentada uma coluna com o que foi declarado nas

³⁹ Apesar de ser um primeiro filtro, esse quadro resumo ficou muito extenso e por isso, optou por não disponibilizá-lo no Apêndice.

⁴⁰ *Whatsapp Messenger* é um aplicativo gratuito utilizado para troca de mensagens via texto, imagens, *gifs* ou áudio e também para ligações telefônicas. Fonte: <https://www.Whatsapp.com/about/>, acesso em 29 abr. 2020.

entrevistas sobre o uso do aplicativo, de forma a permitir a comparação entre o uso da comunidade virtual de aprendizagem versus o aplicativo.

Nesse quadro observa-se que existe uma relação entre a quantidade de postagens nos fóruns comunitários⁴¹ e o uso do aplicativo. Os fóruns comunitários se revelaram mais relevantes em termos de informações quantitativas do que propriamente qualitativas, até porque, ocorreram grandes variações de postagens entre os quatro entrevistados e algumas postagens não apresentaram relevância em termos de conteúdo visto que eram comentários concordando ou complementando os comentários de outros diretores. No entanto, algum material foi utilizado para composição dos critérios de análise.

Ainda, em busca de evidências para a organização dos dados e utilizando-se dos mesmos critérios utilizados na montagem do quadro das entrevistas, partiu-se para a leitura e extração dos aspectos mais relevantes dos portfólios. Assim criou-se um novo quadro em que se associou o objetivo de cada módulo do curso, à comanda do portfólio e às produções de cada diretor entrevistado. Após a leitura de todos os portfólios, diante das comandas, foram extraídas partes consideradas mais relevantes de cada documento criado pelos diretores, por módulo, para a criação do quadro, de forma a permitir uma visão global de cada produção. O quadro do Apêndice J apresenta uma amostra do resultado desse esforço, com dois módulos apenas, devido a imensa quantidade de dados compilada.

O objetivo da criação dos quadros dos Apêndices I e J residiu na necessidade de acesso mais rápido às informações principais de forma que se pudesse comparar e conseguisse mais elementos que facilitassem a elaboração do quadro para a análise. O processo de leitura e análise foi longo e, após alguns dias para amadurecimento quanto aos aspectos mais relevantes dentre a grande quantidade de dados, iniciou-se a construção do quadro do Apêndice K.

Como já mencionado acima, a criação dos critérios de análise iniciou-se com as entrevistas, mas foram se ampliando, conforme a leitura dos materiais e a montagem dos outros quadros. Verificou-se, por exemplo, que algumas informações, como a forma como cada diretor respondeu a entrevista, o atendimento às comandas e até o empenho de cada um para a confecção de cada portfólio, poderiam ser utilizados para a análise.

Considerando que cada uma das questões da entrevista estava associada a um objetivo específico da pesquisa, definiu-se que as análises iriam partir de cada um desses objetivos.

Procedeu-se então à divisão dos temas de acordo com os seguintes critérios: relevância para cada um dos objetivos específicos, exceto quando o assunto se repetia muitas vezes, aí

⁴¹ O termo Fórum Comunitário corresponde e tem o mesmo significado, na presente pesquisa, de comunidade virtual de aprendizagem.

nesse caso, era uma categoria à parte; recorrência do mesmo assunto entre os entrevistados; recorrência do mesmo assunto comparando-se resultado das entrevistas com outros documentos; situações não previstas que ocorreram naturalmente e repetidamente nos diferentes documentos, seja em seu conteúdo ou em sua forma.

Para dar início a essa categorização, partindo-se dos objetivos e de uma releitura do quadro resumo das entrevistas, foi-se elencando todos os temas tratados e considerados como relevantes na pesquisa. Esse processo, por ser mais minucioso, exigiu uma atenção redobrada e demandou muitas horas para ser finalizado, visto que não se poderia deixar passar alguma informação relevante.

O novo quadro (Apêndice K), conforme foi surgindo, possibilitou que cada tema já pudesse ser separado por tópicos inicialmente provisórios. Esse quadro foi revisto diversas vezes, e para completá-lo, foram retomadas as transcrições das gravações para, já com um olhar mais afinado, buscar assuntos que, com a montagem inicial do quadro, foram acrescentados ou excluídos.

Após esse processo, procedeu-se à adaptação dos tópicos e da escrita dos assuntos no quadro. Ao final, novamente se retornou aos textos e aos objetivos específicos da pesquisa para a divisão dos tópicos em categorias. A revisita aos objetivos foi essencial para que não se perdesse o foco. Isso fez com que esse quadro sofresse inúmeras mudanças até chegar a um formato que permitisse o início da análise num processo de ir e vir que se prolongou até chegar ao formato final.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo a proposta foi analisar e discutir os dados já organizados. Para isso, utilizando-se da análise qualitativa e mais especificamente da Análise de Prosa, desenvolvida por André (1983), à luz das referências e dos vários documentos elencados, com apoio da legislação vigente e atentando-se para o objetivo principal da presente pesquisa, que é o de analisar o curso de diretores ingressantes da EFAPÉ em termos de sua contribuição para a constituição da profissão do diretor escolar; procedeu à análise do conteúdo das entrevistas.

Após análise das entrevistas retornou-se aos quadros dos Apêndices I e J, sobre as contribuições dos diretores nas comunidades virtuais de aprendizagem e os portfólios para verificar a existência de outras contribuições sobre os tópicos já tratados.

Para facilitar a análise e a discussão, o quadro do Apêndice K, **Quadro de classificação do conteúdo das transcrições das gravações em tópicos, temas e categorias**, foi dividido em quadros menores que foram apresentados de acordo com a categoria a ser analisada.

Cada categoria analisada apresenta os objetivos específicos contemplados. Alguns objetivos se repetirão nas diferentes categorias pois eles poderão ser atendidos partindo-se de diferentes ângulos.

4.1 A escola, o cargo do diretor escolar e suas demandas

Dentro dessa categoria foram elencados os temas relacionados à concepção que o diretor tem do seu cargo e de sua função na escola; os desafios que ele encontra em relação a todas as demandas; e também sua relação com a tecnologia. Essa categoria procura trazer elementos que auxiliem no atendimento dos seguintes objetivos específicos da presente pesquisa:

- Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas;
- Verificar em que medida as necessidades tecnológicas que o cargo exige estão contempladas no curso;
- Fazer um levantamento das contribuições do curso para o exercício da função do diretor ingressante, com base no material produzido por ele.

4.1.1 Características esperadas para um diretor escolar, na visão dos entrevistados

Dentro deste tópico, os diretores entrevistados levantaram algumas características ou competências que o diretor deveria ter para atender melhor as demandas internas e externas da escola. Os dados permitiram detectar indícios de que cada diretor trouxe à discussão o tema com o qual mais se identificou no momento da entrevista. Algumas falas da entrevista mostram isso.

Quadro 1 - Características/competências esperadas para um diretor escolar

TEMAS	TÓPICOS
Ter liderança	Características /competências esperadas para um diretor escolar, na visão dos entrevistados
Ter a arte da diplomacia	
Entender as relações de poder que permeiam o ambiente escolar	
Ter um olhar abrangente, a noção das dimensões que tem o dia a dia da escola	
Visão pedagógica - o mais importante é o ensino aprendizagem	
A experiência não é sinônimo de competência	
Domínio dos processos burocráticos	
Tem que ter estrutura pessoal	
Saber lidar com imprevistos	
Ter experiência em diferentes áreas	
Conhecer diferentes culturas	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Para Pablo, o diretor teria que ser “um líder nato. Tem que ser uma pessoa democrática, porque a escola é um espaço democrático”. Quando questionado sobre essa questão do “líder nato” ele disse: “tem pessoas que já nascem com essa questão da liderança, mas tem pessoas que conseguem construir” (Pablo, entrevistado).

A escola de Pablo fica na periferia, onde ele também mora. Segundo ele, existem momentos em que se deve decidir junto com a comunidade, mas outros seria competência do diretor decidir.

A gente trabalha em assembleias com a comunidade, então eu acho que as duas principais competências que um diretor tem que ter hoje é a liderança, responsabilidade compartilhada, lógico [...] e exercer a democracia dentro da escola. Tomada de decisões sempre em grupo com a comunidade, com o corpo gestor, com o corpo docente. Mas algumas questões a gente sabe que é inerente a essa prática democrática. Essa questão do líder nato é saber a hora de agir não sozinho, mas tomar a decisão certa, inclusive cumprir as leis que é obrigação do cargo. Que as leis sejam cumpridas na escola. Isso o diretor tem a obrigação de fazer. Então tem que saber a hora certa de olhar as coisas, as decisões em conjunto como as decisões individuais (Pablo, entrevistado).

Dessa forma, Pablo pondera em relação ao que seria responsabilidade exclusiva do diretor daquela que pode ser compartilhada com o grupo. Agir de forma democrática, como Pablo diz, faz parte de sua função de diretor escolar e o exercício da liderança faz parte da dimensão democrática, mas essa também aparece como característica essencial a todas as dimensões de sua atividade de diretor, como também é apontado por Lück (2009, p.16):

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Para Lück (2010), a liderança não é uma característica inata e nem privilégio de gestores. Ela é composta de competências básicas como a capacidade de motivar, orientar e coordenar pessoas para um fim determinado. Corrobora essa informação Silva (2015, p.53), quando aponta:

As pessoas não nascem com a característica de liderança, o diferencial está em que algumas carregam consigo maior facilidade para exercê-la; porém trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas e que pressupõe capacitação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional.

Ricardo afirma que o diretor teria que ter a arte da diplomacia e entender como são as relações de poder que permeiam a escola. Este diretor passou por algumas situações complicadas no final do primeiro ano como efetivo na escola em que se encontra e ainda está se refazendo da situação.

Não dá mais para você ser um gestor a ferro e fogo. Não dá para você ser um gestor também do amém a tudo. Então você tem que saber falar sim, saber falar não, mas com muita delicadeza e diplomacia para conseguir resolver os conflitos da escola, porque é muito conflito [...]. Então acho que minha primeira dificuldade nessa questão [...] que estou buscando estudar mais, são as relações de poder, como elas permeiam dentro da instituição, muitas vezes esclarecidas e abertamente, e muitas vezes sutilmente escondidas. E se você não tem o feeling de estar prestando atenção ao clima e como as coisas estão mudando, quando você vê, a bomba estoura na sua cara e você não percebeu (Ricardo, entrevistado).

A respeito deste ponto Lück (2009) sinaliza que, entre as competências necessárias ao diretor, quando discorre sobre as dimensões da gestão da cultura organizacional, está a de saber fazer a análise das forças de poder que atuam na escola, quais suas características e seu papel, direcionando-as para “o empoderamento conjunto de todos e da escola” (Lück, 2009, p.115). Mais além, ela completa que:

O exercício do poder está associado à tomada de decisão de como agir sobre a realidade escolar. Como a tomada de decisão em si é inócua e só se completa na ação, o poder é exercido não apenas por quem toma decisão, mas também por aqueles a quem compete pôr em prática a decisão tomada (LÜCK, 2009, p.122).

Ricardo associa as relações de poder à questão da diplomacia como uma competência necessária àquele que atua sobre a realidade escolar e sabe fazer uma gestão, de forma a envolver, se fazer entendido e acatado por todos de uma forma dialógica. Silva (2015) elenca outras possíveis competências essenciais a um gestor para que ele exerça a liderança no ambiente escolar:

O diálogo, a confiança, o respeito, a ética, o profissionalismo, o fazer bem feito e melhor sempre, o espírito em equipe, a pró-atividade, o gosto pela aprendizagem, a equidade, o entusiasmo, a autenticidade, o amor pelo trabalho, a empatia e as expectativas elevadas são componentes a partir dos quais se realiza a liderança escolar e significativas mudanças na cultura escolar (SILVA, 2015, p.55).

No portfólio do módulo **Exercício da Liderança nas Práticas de Gestão Escolar** foi solicitado que elencassem que características o diretor deveria ter para ser considerado um líder. Algumas respostas foram: o autoconhecimento, ter objetivos claros, pensar e trabalhar no coletivo, buscar a corresponsabilidade de todos. Além disso, os diretores citaram a importância de manter o diálogo aberto a todos os segmentos da escola. Um deles apontou que um diálogo insuficiente poderia resultar em apatia ou conflito entre seus funcionários e mais adiante ele sinaliza que, em relação aos alunos, a insatisfação poderia provocar reações como indisciplina, depredação, etc.

Na comunidade virtual de aprendizagem do módulo **Clima Organizacional**, outro diretor também cita a importância do diálogo com seus pares, alunos e comunidade:

Estabelecer um clima harmonioso e favorável à aprendizagem nem sempre é fácil, precisamos estabelecer com todos, na base do diálogo, as regras e princípios que irão nortear as ações. Também, propiciar momentos para uma escuta atenta aos pares é fundamental (diretor ingressante⁴²).

Além disso, esse diretor vai mais além quando comenta a importância da escuta, o que também é essencial para o exercício da liderança na escola.

Já Laura acredita que o diretor tem que ter um olhar abrangente, que abarque todas as dimensões da escola. Ela evoca as dimensões tratadas no curso como necessárias a qualquer gestor e cita principalmente a necessidade da gestão de pessoas e também a gestão dos recursos que chegam à escola, mas faz questão de frisar que a verdadeira função da escola é promover

⁴² Com o objetivo de preservar suas identidades, os nomes dos diretores das comunidades virtuais de aprendizagem e dos portfólios, cujas observações foram utilizadas na presente pesquisa, foram omitidos, sendo utilizado, no lugar, o termo “diretor ingressante” apenas.

o ensino aprendizagem do aluno. Ela é uma diretora experiente, há muitos anos exercendo essa função na mesma escola, e mostra tranquilidade ao afirmar que o diretor tem que dominar todos os aspectos da sua profissão, mas sem perder o objetivo principal da escola. Laura se alinha com Lück (2009, p.22), quando esta sinaliza que:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Todas as ações da escola visam a aprendizagem do aluno, nos vários aspectos. Para Laura, o diretor tem que ter isso muito claro, no exercício do seu trabalho.

Já Sauro aponta outro fator e diz que tudo depende da escola em que o diretor está. Se ela tem todos os recursos humanos e materiais necessários ele:

[...] teria que ter liderança e a questão de ampliar o seu escopo do ponto de vista mais teórico, para compreender as diversas situações possíveis[...] mais da questão pedagógica e claro que, ter contato com outras culturas no sentido de que você possa trazer o que tem do mundo afora ou algumas coisas dessa natureza [...] Trabalhar o processo burocrático e a mim me parece que é um processo possível de desenvolver na boa gestão (Sauro, entrevistado).

Próximo do que Laura defende, Sauro discorre sobre as dimensões da gestão mas considerando que isso se adequa bem a uma escola que tenha recursos.

No portfólio do módulo **O Papel Social da Escola no Século XXI: Desafios e Princípios**, que é sobre a questão da diversidade no ambiente escolar, há alguns registros dos diretores sobre o aumento do número de alunos de diferentes países, com diferentes culturas e religiões. Os diretores alegam que têm desenvolvido projetos para promover a tolerância e o direito à diferença. Noutro registro um diretor pontua que “A escola tem que garantir que isso ocorra na prática ampliando o debate sobre as diferenças, com ações de formação e informação com toda comunidade escolar de forma democrática” (diretor ingressante).

Sobre a frase de Sauro “ampliar escopo do ponto de vista teórico”, Camarota (2012) afirma que o conhecimento teórico deve servir para que o diretor reflita sobre suas experiências práticas e adquira ferramental suficiente para promover mudanças no decorrer do seu trabalho de gestor.

Para Lück(2009), diante da importância do diretor dentro do ambiente escolar, para que desenvolva as competências necessárias para o exercício da sua função, é crucial “um processo

de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos” (LÜCK, 2009, p.24).

Em outro momento, Sauro comenta novamente que a “liderança é o fundamental”. No entanto, se o diretor trabalha em uma escola de recursos mais escassos:

[...]não há formação que dê conta quando você trabalha numa estrutura em que você não sabe o que vai acontecer no instante seguinte. Não tem como organizar, não tem como planejar, você acaba trabalhando apenas apagando incêndios. Mas fundamentalmente nessa situação, tem que ter condição psicológica muito bem estruturada. Senão não dorme à noite, não dorme em final de semana. Acaba entrando num processo de desgaste e ou abandona ou começa a se prejudicar em termos de saúde de maneira muito intensa (Sauro, entrevistado).

Sauro conclui que é necessário mais do que formação para dar conta de um ambiente com tantos imprevistos e que o diretor, para isso, deveria ter uma boa condição psicológica.

Lück (2010), discorrendo sobre lideranças, apresenta um quadro onde elenca quais seriam algumas atitudes identificadas em pessoas que expressam comportamentos de liderança, entre elas vale citar: aceitação a desafios, empatia, inteligência emocional, maturidade psicológica e social, motivação, resiliência e tolerância a crise. Essas características dariam ao diretor um ferramental essencial para lidar de forma equilibrada, com situações inesperadas ou de risco.

Sauro toca num ponto importante quando comenta que o diretor deve ter uma boa condição psicológica, pois para que um diretor tenha condições de exercer seu cargo de forma efetiva e eficaz não basta apenas a experiência, ele tem que desenvolver outras competências necessárias a um diretor, mas também deve ter equilíbrio emocional para poder utilizá-las, algo que é necessário a um líder.

Na comunidade virtual de aprendizagem do módulo **Clima organizacional**, há comentários sobre a necessidade de formação da equipe escolar quanto às competências socioemocionais e inclusive os diretores sugerem que o horário de ATPC também seja utilizado para a abordagem de temas que leve o corpo docente à reflexão.

Mesmo Ricardo tendo experiências variadas, em diferentes cargos ou funções, em escolas públicas, para ele não foi suficiente a experiência. Ele diz que ter competência vai além da experiência. Já Pablo afirma que “escola é um organismo muito complexo, muitas coisas a gente tem que construir no decorrer da carreira”.

Retornando a Ricardo, ele comenta o que entende por competência:

Quantas pessoas a gente conhece nessa trajetória, principalmente na rede estadual, que é muito experiente mas são zero competência. Eles passam às vezes vinte anos

fazendo a mesma coisa, então eles não crescem, não evoluem e muitas vezes um que tem dois, três anos, tem muito mais competência do que quem tem vinte anos. Por isso eu brigo muito com essa questão de competência. Ser competente não é sinônimo de ser experiente. Mas também falando da experiência, com o passar do tempo, a gente adquire muita bagagem (Ricardo, entrevistado).

Lück (2009) discorre sobre o que seria competência, referindo-se a uma função ou profissão. Diz que “é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional” (LÜCK, 2009, p.11). Então, de acordo com o que a autora diz, desempenhar uma atividade de forma efetiva e eficaz pressupõe que as competências para isso, foram desenvolvidas. O fato de alguém ser experiente não o torna competente, a não ser que desenvolva a atividade para a qual é requerido, de forma eficiente e eficaz.

Ricardo é o mais jovem dos quatro diretores e, apesar de já ter tido experiência como diretor no município, ele nunca havia trabalhado na capital de São Paulo e não tinha experiência como diretor de escola estadual, cargo que tem suas especificidades. No entanto ele está em busca de respostas às suas questões:

Quantas dificuldades a gente enfrenta neste início de carreira. Quantas vezes a gente quebra a cara. Essas dificuldades do início, que é o meu objeto de pesquisa, que eu acho que é o mais difícil. Então a gente precisa sim, ter competências e muitas habilidades para enfrentar o dia a dia (Ricardo, entrevistado).

Sauro já havia comentado que a realidade de escolas do interior é diferente daquelas da capital e um dos desafios que ele enfrenta no seu dia a dia é ter que lidar com diferentes culturas. Ao chegar na escola para entrevistá-lo, em uma segunda feira, o dia que mais choveu em São Paulo, a pesquisadora se deparou com aluno de outro país, provavelmente africano, cuja mãe falava em inglês com o diretor. E se ele não soubesse falar inglês? Ser bilíngue é competência necessária a um diretor?

No começo da entrevista Sauro comenta um pouco sobre si e justifica que suas experiências anteriores o auxiliam no dia a dia:

Tenho um pouco de experiência em diversas áreas. Isso tem ajudado bastante porque como nós estamos no dia a dia do caos[...] essas vivências anteriores auxiliam muito a resolver os problemas do dia a dia (Sauro, entrevistado).

Sauro soube mobilizar suas experiências anteriores para criação de novas competências a fim de atender a sua comunidade que, segundo ele, tem uma boa diversidade, sendo composta em parte, de estrangeiros, numa mistura de famílias de diferentes línguas, culturas e religiões.

Sobre os saberes experienciais Tardif (2010, p.39) afirma que os professores, no exercício de sua função, desenvolvem:

[...]saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Considerando que o diretor escolar é, antes de tudo um professor e que seu trabalho é executado também no ambiente escolar, a afirmação de Tardif (2010) pode ser evocada no sentido de contribuir com o entendimento sobre o rol de saberes experienciais que o diretor constrói, além daquelas que ele já adquiriu como professor ou em outras profissões, a fim de buscar soluções para os problemas que surgem no ambiente escolar. Tardif (2010) também afirma que os saberes experienciais são a base da competência do professor, não deixando antes de afirmar que os saberes docentes são compostos de outros saberes também, entre eles, os saberes profissionais, curriculares e disciplinares que trarão a base teórica para a sua formação.

4.1.2 Problemas ou dificuldades que os diretores encontram na rotina escolar

Nesse item, foram elencadas as dificuldades encontradas pelos diretores no exercício de sua função. Esses temas surgiram naturalmente nas entrevistas, pois não havia nenhuma pergunta direcionada a isso. No entanto, conforme os diretores foram discorrendo sobre o seu trabalho e o tempo disponível para fazer o curso, percebeu-se a importância de contemplar essa temática visto que essas dificuldades influenciam e ou prejudicam o exercício do trabalho do diretor no seu dia a dia.

Quadro 2 - Problemas ou dificuldades encontradas pelos diretores na rotina escolar

TEMAS	TÓPICO (assunto)
A escola tem recursos escassos e falta de suprimentos básicos	Problemas ou dificuldades que os diretores encontram na rotina escolar
Não há tempo para estudo durante o período de trabalho	
A questão da segurança escolar	
Como lidar com a falta de funcionários de apoio	
Tempo de atendimento do coordenador para cada professor é escasso	
Os professores faltam muito e por motivos variados	
O ensino fundamental anos iniciais tem poucas horas de ATPC	
Qual a responsabilidade do diretor perante questões contábeis da escola?	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Sauro, ao responder as perguntas da entrevista ponderou e falou de acordo com os recursos que uma escola ideal teria, num esforço de mostrar a realidade das escolas públicas estaduais de modo geral. Em alguns momentos da entrevista ele cita a situação das escolas de outros colegas ou de secretarias municipais de outras cidades, para exemplificar a realidade das escolas públicas. Depois comenta o caso específico de sua escola.

Eu posso citar por exemplo a da cidade de Indaiatuba. Eu olho para aquelas escolas, certo? E fico pensando, os diretores de lá têm condições excelentes de trabalhar o pedagógico que é fundamental. Formação de professores, acompanhamento, trazer novas possibilidades, articular, porque tem uma infraestrutura lá, o que seria o razoável para nós (Sauro, entrevistado).

[...]diretor de escola pública estadual tem que ter muita criatividade para dar conta e uma resposta rápida aos eventos que acontecem. Tem que buscar soluções rápidas para os eventos que acontecem o que muitas vezes, são incontroláveis. E a solução muitas vezes é ele, é ele que tem que dar conta. Exemplo disso, recentemente, é eu e a vice que cuidamos dos banheiros por quase três semanas (Sauro, entrevistado).

No quesito recursos e falta de suprimentos básicos para a escola, verifica-se realidades diferentes nas quatro escolas. Segundo Sauro, para manutenção, em alguns casos, eles são orientados a utilizar recursos próprios. Faltam recursos financeiros para contratação de algum especialista para manutenção da parte física, como pequenas reformas da escola ou conserto de equipamentos. Uma alternativa pode vir a ser o recurso advindo do PDDE⁴³ ou outro recurso advindo da APM⁴⁴

Libâneo et al (2010, p.334) afirmam que a escola pública tem uma autonomia relativa, pois apesar de poder livremente administrar alguns recursos financeiros, por outro lado elas “integram um sistema escolar e dependem das políticas e da gestão públicas”. Assim, muitas vezes, devido às urgências que ocorrem na escola, as soluções encontradas podem não ser a ideais.

Tanto Sauro quanto Pablo comentam que eles mesmos acabam por fazer alguns reparos por terem habilidades para isso. Já Ricardo tem outra formação. Ele diz que tem quatro computadores que não funcionam e a diretoria não tem verba. “Há dois anos que a gente está tentando e a gente não consegue fazer o conserto”.

⁴³ Programa Dinheiro Diretor na Escola (PDDE) consiste de recursos financeiros transferidos da união diretamente às escolas públicas para gastos como “aquisição de material permanente e de consumo, para manutenção e conservação do prédio escolar, para capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, para avaliação de aprendizagem, para implementação de projetos pedagógicos e para desenvolvimento de atividades educacionais diversas, que visem colaborar com a melhoria do atendimento das necessidades básicas de funcionamento das escolas” (LIBÂNEO ET AL, 2010).

⁴⁴ A Associação de Pais e Mestres, de acordo com decreto que estabelece o seu estatuto, define que uma das suas funções é “mobilizar recursos humanos, financeiros e materiais da comunidade” a fim de auxiliar a escola nas suas diferentes necessidades (SÃO PAULO, 1978).

Nesse aspecto Saulo comenta: “Eu já tive que trocar quadro de energia. Troco porque sei trocar, mas se fosse uma outra colega, como é que ela ia fazer”?

Sobre a falta de funcionários, apenas Sauro comentou e o fez sobre os problemas de sua escola, dizendo que são poucos mas competentes e colaborativos, mas também em relação às escolas de colegas:

Aqui eu conto com alguns poucos funcionários que dão conta a maior parte das vezes, mas tem escolas por aí [...] Tenho uma colega que não tem ninguém. Ela faz papel de diretor, papel de gerente, é assustador. Ela diz que quase que ela entra em parafuso (Sauro, entrevistado).

No portfólio do módulo **Acompanhamento e Monitoramento do Ensino e da Aprendizagem**, existem outros comentários acerca do mesmo problema, dizendo que há insuficiência de funcionários para atender os alunos e também a falta exacerbada de professores, o que prejudica a rotina escolar e o aprendizado dos alunos.

O módulo⁴⁵ já é pequeno e ainda assim incompleto, quando não, há muitas faltas, pessoal despreparado, sem compromisso, com elevado grau de irresponsabilidade em várias situações. A gestão quando se depara com situações críticas, não tem o que fazer para minimizar os problemas. Atualmente o gestor tem assumido o papel de faxineiro, porteiro, mediador, orientador, e tantas outras situações. Isto ocasiona uma tremenda sobrecarga levando em algumas situações a indução ao erro e falhas que não deveriam ocorrer (diretor ingressante).

Esse problema também é comentado na comunidade virtual de aprendizagem do módulo **O Papel Social da Escola no Século XXI: Desafios e Princípios**, do curso. Nele, um diretor frisa a importância do estabelecimento de políticas públicas para resolver a questão da falta de funcionários.

Sobre a falta de professores, os quatro diretores são unânimes em comentar os prejuízos que isso causa à escola. Ricardo diz que, todos os dias, de dez professores, cinco faltam. Uma parte dos seus professores acumulam cargo com a prefeitura de São Paulo. Já Laura relacionou as faltas à questão das licenças a que os professores têm direito e enxerga como consequência, a evasão dos alunos:

Tem muitos professores efetivos já antigos aqui. Só que eu tive muita falta de professor, porque professor tira muita licença. Não tenho quem cubra. E aí eu tive muito aluno que evadiu, mas a gente trabalhou muito em cima da evasão escolar e conseguiu recuperar (Laura, entrevistada).

⁴⁵ O Módulo a que diretor se refere é o quadro de funcionários com o quantitativo, que é conferido a cada escola, de acordo com a quantidade de alunos que comporta.

Diferente dos outros diretores, Sauro lida com um público específico, dos anos iniciais do ensino fundamental, composto por alunos de seis a onze anos, em média. Entre os vários problemas típicos desse segmento, o diretor cita que o tempo de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) é muito pequeno e também o tempo de atendimento do professor coordenador aos professores.

Nós temos um grave problema aqui: são pouquíssimas horas de ATPC. Houve uma mudança nos anos finais e no ensino médio, com implantação de mais ATPC o que não aconteceu nos anos iniciais. Isso foi objeto de questionamento em uma reunião do grupo de diretores da DE (Sauro, entrevistado).

Ele se refere ao aumento da carga horária de ATPC para os professores do ensino fundamental, anos finais e médio, ocorrida a partir da resolução estadual SE 72/19, publicada no diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE) em 16 de dezembro de 2019 (SÃO PAULO, 2019). Essa resolução dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino e segundo ela, os PEB I (categoria dos professores de ensino fundamental, anos iniciais) com carga horária de 40 horas continuam com três horas de ATPC como era durante a vigência da resolução estadual SE 8/12, de 19 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012), mas os PEB II (categoria dos professores de ensino fundamental, anos finais e médio) com mesma carga horária, passaram a ter sete horas de ATPC.

Sauro considera importante os períodos de reunião pois são momentos para orientação e formação de seus professores.

Nós temos um coordenador pedagógico para dar conta de tudo. Não há coordenação que dê conta. Nós fizemos um cálculo básico e esse coordenador consegue entrar na mesma sala para dar assistência ao professor a cada três meses. Isto é, ele entra duas vezes por semestre numa mesma sala para acompanhar o professor, dá feedback, faz relatório (Sauro, entrevistado).

Sobre o módulo do professor coordenador da escola, a última resolução estadual, a SE 6/17, de 20 de janeiro de 2017, define que a escola poderá ter dois professores coordenadores se tiver entre 16 e 30 classes com pelo menos dois segmentos (ensino fundamental anos iniciais e anos finais, ou ensino fundamental e Ensino Médios (SÃO PAULO, 2017).

Assim, o caso da escola de Sauro, que tem 26 classes, por ter apenas anos iniciais do ensino fundamental, não está previsto nesta resolução e assim a escola, apesar do número de classes, acabou ficando com apenas um coordenador que, segundo a resolução SE 75/14, com algumas correções da resolução SE 65/16, no artigo 5º, apresenta em torno de 10 atribuições. Entre elas está de:

II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo (SÃO PAULO, 2016)

Pelo rol de atribuições elencados na resolução percebe-se a razão da reclamação de Sauro. O professor coordenador, assim como o diretor e o vice fazem parte do trio gestor da escola, que segundo Lück (2009, p.21), são os:

responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

O trio gestor deve trabalhar em conjunto para atingir o compromisso maior da escola, que é com o aprendizado do aluno. Para isso, cabe ao professor coordenador atuar, junto ao diretor, na formação continuada dos docentes e fazer a articulação dos processos pedagógicos com o projeto político pedagógico (PPP) da escola (MONTEIRO, 2012).

Outro tema também levantado por Sauro foi a questão contábil. Ele acredita que o diretor não tem formação para lidar com essas questões, mas vai mais além, para ele não teria sentido fazer uma formação para isso, pois não acredita ser função do diretor lidar com essas questões. Ele pensa que a SEDUC-SP é que deveria assumir a contabilidade das escolas.

Gerenciar a contabilidade da escola está dentro de uma das dimensões que Lück (2009) cita como de vital importância para a escola: a gestão administrativa. A autora diz que dentro dessa dimensão, uma das competências esperadas para o diretor é o de coordenar e orientar:

a administração de recursos financeiros e materiais e a sua prestação de contas correta e transparente, de acordo com normas legais, seja os recursos obtidos diretamente de fontes mantenedoras, seja os obtidos por parcerias e atividades de arrecadação (LÜCK, 2009, p.105).

Para isso o diretor deve contar com uma equipe formada pelo conselho escolar e a Associação de Pais e Mestres da escola, que podem participar das decisões e resolver em conjunto como fazer a gestão financeira da escola. Isso é assegurado na LDBEN 9394/96, nos artigos 12, 14 e 15:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

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

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

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Os quatro diretores mencionaram ser importante a formação e dizem que ela contribui para o desenvolvimento do seu trabalho, no entanto alguns deles comentaram que precisariam de um tempo dentro da carga horária para o estudo. Ricardo comenta que a rotina do diretor é muito dinâmica, que não consegue fazer as atividades na escola e que, se tivesse um horário de convocação, isso se resolveria.

Se fosse no nosso horário de trabalho, convocado como é, a gente dá um jeito porque é um dia que você sai da escola e resolve aquilo. Agora você falar, não, vai deixar na segunda feira, das 3 às 4h, você vai fazer na sua escola. Não faz, sua porta não para. Tem que tirar o diretor da escola, senão não vai. Então essa questão tempo é o maior dificultador (Ricardo, entrevistado).

Pablo comenta algo bem próximo do que Ricardo disse:

[...]a gente não consegue porque não tem o tempo da pesquisa, do estudo. Você parar um dia da semana, tipo, hoje eu vou só das 14 às 16h, dia de sexta feira. Aí você faz tudo do curso de formação. Eu sei que é uma utopia. A gente ia conseguir organizar melhor nossos horários de estudos. Nossa crítica é essa. Não ter um tempo específico para estudo dentro dos horários semanais (Pablo, entrevistado).

É importante frisar que Ricardo é mestrando e Pablo acumula cargo com a prefeitura. Laura também comenta que seu tempo é escasso:

Às vezes a gente não tem muito tempo porque eu estudo ainda. Eu faço psicopedagogia, então o tempo da gente é meio curto. Porque na escola não dá tempo. É difícil parar um pouquinho. Às vezes você até para um pouquinho, dá uma olhadinha, e consegue ler e tal, mas tem dia que a gente nem consegue ligar o computador. A gente já chega com as tarefas e com a dinâmica toda do dia a dia mesmo (Laura, entrevistada).

A questão do uso do tempo para as atividades é uma questão complexa que também está relacionada ao modo de vida da sociedade atual. Para Flores (2011, p.44), “está ocorrendo uma situação conflituosa entre o tempo limitado e o desejo de escolha dos indivíduos. A velocidade espantosa com que as coisas acontecem passa a interferir diretamente nos comportamentos e modos de vida”. O autor discorre a respeito do controle que os seres

humanos não têm sobre seu tempo apesar de todos terem uma cota igual, de vinte e quatro horas.

No entanto, é necessário buscar a otimização das atividades importantes, em relação ao tempo, e isso traz consigo a evidência de se utilizar ferramentas que auxiliem nesta empreitada. Assim, a gestão do tempo ganha grande importância nesta era do conhecimento (FLORES, 2011, p.47).

Aprender a gerenciar o tempo pode se configurar como uma opção para esses diretores e seu excesso de atividades. Flores (2011) cita várias alternativas como isso possa acontecer de fato e diz que “ aprender a ter disciplina, a dizer “não”, a delegar e a fugir das tarefas que roubam tempo e não trazem resultados, são alguns dos hábitos e técnicas que devem ser incorporados na ação diária” (p.56).

Por outro lado, Pereira (2013), que fez um estudo sobre os tempos e espaços do gestor em cursos EAD, defende que os diretores, ao passarem por formação continuada, que faça parte de alguma política pública, tenham uma maior flexibilidade em sua carga horária de trabalho, visto que a formação é prevista em lei.

Sauro não tece comentários acerca do tempo que dedica aos estudos. Apenas aponta a importância do “aumento do escopo teórico do diretor” fazendo parte do cargo que ocupa, isto é, a necessidade constante de formação para o entendimento e solução das diversas situações que possam ocorrer no dia a dia do diretor. Quanto a isso Sauro também comenta que deveria fazer parte da formação do diretor aprender a lidar com situações inesperadas como invasão da escola, por exemplo. Quanto a questão da segurança, Ricardo tenta se aproximar mais da comunidade. Por outro lado, Sauro comentou que, quando se efetivou, implantou um sistema de segurança:

Então a gente tem aqui um problema muito sério [...]implementei aqui um programa de segurança muito antes de acontecer qualquer coisa. Cheguei aqui e a primeira coisa que eu fiz foi isso, me preocupar com a questão de segurança, entrar em contato com o batalhão da polícia militar, chamar esse pessoal para cá. Estabelecer uma profunda relação. Hoje tenho acesso por telefone, tenho contato [...] nós temos aqui crianças de seis a onze anos e vira e mexe entra um doido aqui e invade mesmo. E assim vai, já precisei usar a força mais de uma vez, não é brincado não. Essa parte não estava no concurso e nem vai estar no curso: o que fazer em caso de invasão (Sauro, entrevistado).

A escola de Sauro fica no centro de São Paulo e ele já passou por diversas situações relacionadas a questão de segurança.

A segurança nas escolas passa pela dimensão da gestão democrática e participativa, pois ao envolver todos os elementos constituintes da escola, isto é, toda a comunidade escolar, essa dimensão favorece a segurança na medida em que todo o entorno passa a se preocupar

com ela. Cabe então ao diretor assumir a liderança nesse processo e envolver a todos da comunidade para que assumam com ele essa questão dentro dos limites que cabem a cada um.

Os diretores entrevistados associaram a tecnologia à questão de segurança, quando disseram que instalaram câmera de monitoramento em suas escolas. Essas câmeras servem, não só para casos relacionados aos eventos externos à escola, mas também aos problemas que possam ocorrer dentro do ambiente escolar como o uso de drogas dentro do ambiente escolar.

Tenho um problema muito grande com a maconha, a questão da droga é muito forte e era uma coisa exacerbada no corredor. Se você não estivesse no corredor, todo dia tinha dois, três fumando. Precisei instalar 24 câmeras na escola, Então começamos com um sistema de monitoramento. A principal questão de segurança entrou por aí (Ricardo, entrevistado).

Essa fala do Ricardo serve de fechamento para este tópico e abertura do próximo que discorrerá sobre as demandas tecnológicas da escola.

4.1.3 O diretor e o atendimento às demandas tecnológicas da escola

Neste tópico foram elencadas todas as demandas e situações relacionadas à tecnologia, que corresponde a uma pergunta específica: Como você e sua equipe lidam com as demandas tecnológicas de sua escola, nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos?

O objetivo da questão residia em verificar se o diretor teria consciência a que demandas a pergunta se referia e se ele sabia utilizar as TIC a seu favor no exercício de suas funções. A maioria dos diretores iniciou sua fala com a questão da segurança.

Quadro 3 - O diretor e o atendimento às demandas tecnológicas da escola

TEMAS	TÓPICOS (assuntos)
O monitoramento da escola por câmeras	O diretor e o atendimento às demandas tecnológicas da escola
Programa Escola conectada	
Faltam professores capacitados	
Formação do diretor nessa área	
Falta de entendimento/discernimento do aluno quanto ao uso de tecnologia	
Resistência do professor quanto à utilização com seus alunos	
Necessidade manutenção das máquinas	
Tecnologia não é só computador	
Falta apropriação por parte do professor	
Escola está defasada tecnologicamente	
Existência de parcerias em algumas escolas que auxiliam nos projetos	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A tecnologia perpassa as dimensões da gestão escolar e o diretor deve incorporá-la a todos os processos em benefício da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009).

Chaves (2006, p.22) afirma que a melhoria da qualidade da educação passa por três choques, o da tecnologia e da gestão conjuntamente, apoiados pelo choque da reconceituação. Diz que é necessário, a partir desses choques rever conceitos sobre a “natureza da educação, da aprendizagem, da função da escola, do papel do professor, e naturalmente do que significa gerir uma instituição que deve ser um ambiente privilegiado de aprendizagem” dentro da sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem.

Considerando o meio tecnológico em que a sociedade vive atualmente, os diretores já fazem uso das várias tecnologias em sua rotina pessoal e profissional e, no momento em que foram indagados sobre o assunto, foram elencando onde e como as tecnologias estão presentes no dia a dia da escola.

A primeira coisa que Ricardo lembrou ao discorrer sobre tecnologia foi a questão de segurança que, como ele mesmo disse no item anterior, era uma questão problemática em sua escola.

No momento das entrevistas observou-se a existência de câmeras em todas as escolas visitadas.

Pablo falou sobre o uso das tecnologias apoiando os processos administrativos da escola. Além disso, também citou o uso do diário digital⁴⁶ por parte do professor, que resiste à sua utilização.

No administrativo eu faço um esforço muito grande para que todos tenham acesso e usem, por exemplo, a plataforma SED⁴⁷. Todos os funcionários e todos professores têm seu *login* e senha. Eu tento ao máximo mandar as informações pelos e-mails institucionais, mas ainda é uma luta para que a gente consiga que eles façam o cadastro. Alguns são muito resistentes com relação a isso, mas eu sou incentivador nato (Pablo, entrevistado).

Pablo entende que, para a criação de uma cultura tecnológica em sua escola, um modo de quebrar as barreiras da resistência é, sendo ele o líder, incentivar funcionários e professores a utilizarem a tecnologia nas diferentes atividades do dia a dia da escola.

⁴⁶ Diário digital é uma opção de preenchimento de diário escolar, por parte do professor, diretamente no sistema SED.

⁴⁷ A Secretaria Escola Digital (SED) é uma plataforma que disponibiliza, aos vários segmentos da SEDUC-SP, o acesso aos vários sistemas, como o de lançamentos de notas e lista de turmas, para os professores; acompanhamento de notas e frequência dos alunos, para os pais; e ainda acesso ao caderno do aluno, pelos alunos; entre outras opções. Está disponível no seguinte endereço: <https://sed.educacao.sp.gov.br/> acesso em 30 abr. 2020.

O processo de integração da tecnologia implica mudança contínua, aprendizagem e aperfeiçoamento. O desenvolvimento de uma cultura que envolve tecnologia também é importante para sua integração bem-sucedida; por exemplo, mandar mensagens importantes por correio eletrônico (*e-mail*), encorajando a administração e os professores a usar agendas eletrônicas para marcação de encontros, leva a uma cultura que aceita a tecnologia como algo “natural” para as atividades do dia-a-dia (LUCENA, 2006, p.29).

Lucena (2006) indica que é esse o caminho. Incentivar a todos da escola para o desenvolvimento de uma cultura tecnológica que pode se iniciar a partir de processos rotineiros de comunicação e organização no ambiente escolar.

Já a fala de Laura diz respeito ao uso da tecnologia por parte de seus professores. Ela mostra que tem algum conhecimento na área, dizendo que tecnologia não é só sala de informática, mas que incentiva seus professores a utilizar. Ela diz que a escola tem estrutura para isso e que criou uma sala multimídia para uso dos alunos e tem outros projetos também. No entanto ela tem outras dificuldades:

A gente está comprando coisas para fazer outra sala. Só que a gente sempre fala que não é só levar o aluno ver o computador, é muito amplo. O professor também tem que tomar posse daquilo. De saber o que é (Laura, entrevistada).

Pablo também afirma que enfrenta resistência por parte do professor e, por ter formação na área, tem uma visão mais ampla das tecnologias educacionais. Defende o uso da tecnologia de forma sustentável⁴⁸ e já participou de diferentes projetos nesta área, como o de uso de mecanismos móveis.

Lógico que a tecnologia não está diretamente ligada a computadores, mas também é computadores e se a gente quer que nossos alunos sejam protagonistas nessa área de tecnologia, a gente precisa dar o mínimo de estrutura a eles (Pablo, entrevistado).

Pablo tem uma visão mais global da tecnologia e consegue enxergar os vários aspectos que permeiam seu trabalho.

Para Sauro, o uso da tecnologia na área pedagógica passa pela necessidade de formação dos profissionais. Nesse item Laura cita a formação do programa Inova⁴⁹, com seus cursos de

⁴⁸ A Tecnologia sustentável é aquela que está alinhada com o desenvolvimento sustentável a fim de minimizar os danos ao meio ambiente. Mais informações no blog: <https://blog.waycarbon.com/2017/08/tecnologia-sustentavel-desenvolvimento/> Acesso em 29 abr. 2020.

⁴⁹ Inova é um programa da SEDUC-SP que tem o propósito de “trazer inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um” dos alunos da rede pública estadual. Por meio desse programa a SEDUC-SP criou três disciplinas: Projeto de vida, Eletivas e Tecnologia para os alunos.

Tecnologia e Inovação para professores, que têm por objetivo ampliar a visão dos educadores sobre o que seria a tecnologia e os prepara para uma nova disciplina que entrou para a grade escolar de todas as escolas de ensino fundamental, anos finais e médio da rede pública estadual.

Ricardo enfrenta os mesmos problemas que os outros diretores, quando diz que faltam conhecimentos a esses professores e não é só uma questão de resistência.

No ano passado a gente fez a prova Pisa. Foi 100% *online* aqui. Eu tenho recursos tecnológicos. O que não tenho é professores para ministrar aulas com esses recursos. Tem kit de robótica e *tablets*. A professora que ministrava, de matemática, se removeu. A outra foi para uma PEI. Os materiais estão aqui guardados. O laboratório de química e biologia são incríveis e cheio de reagentes. Passou o ano inteiro e apenas um professor fazia trabalhos lá. O restante ninguém faz (Ricardo, entrevistado).

Lucena (2006) afirma que é necessária a criação de uma cultura tecnológica na escola e, para isso, sugere algumas perguntas que podem auxiliar o diretor a detectar em que medida a sua escola pode ser considerada uma “escola informatizada”. São elas:

1. São os professores proficientes no uso da tecnologia no ambiente ensino/aprendizagem?
2. São os alunos proficientes no uso da tecnologia no ambiente de ensino/aprendizagem?
3. A tecnologia está integrada no ambiente de ensino-aprendizagem?
4. Estão os recursos tecnológico incorporados ao processo de avaliação do estudante?
5. A tecnologia está incorporada aos processos administrativos? (LUCENA, 2006, p. 30/31).

A partir das respostas, o diretor pode criar um plano de ação que promova as mudanças necessárias para a continuidade da incorporação da tecnologia em sua escola, que venha a beneficiar “todos os aspectos operacionais de uma escola e muitos aspectos do processo de ensino e aprendizagem” (LUCENA, 2006, p. 31).

Para Ricardo existe uma interpretação equivocada por parte dos alunos sobre o que seria o uso de tecnologias em sala de aula.

[...] o adolescente, ele tem uma habilidade para denegrir, criar grupo, tirar fotos das meninas aqui, fazer *bullying*, isso eles conseguem. Mas fazer algo produtivo é muito difícil para eles. Pouquíssimos alunos aqui conseguem montar um folder, uma planilha de Excel ou estruturar um texto no Word. Eles não sabem eles sabem ficar nas redes sociais. Usar a tecnologia a favor deles. Eles não sabem preencher uma tabela (Ricardo, entrevistado).

Já Pablo fala da responsabilidade do professor em relação ao uso das tecnologias pelo aluno, apoiado pelo gestor:

Hoje não é mais uma opção, a gente precisa. A gente tem que ser mediador. A tecnologia já chegou. Alguém vai ter que ensinar esses alunos a usar a tecnologia de uma forma sustentável, que não o *fakenews* e abusos entre outras coisas que a gente sabe que acontece na rede e o lugar propício para isso é a escola. Se a gente não fizer isso, outros órgãos vão fazer pela gente. (Pablo, entrevistado).

Pablo entende que a saída para conscientizar os alunos sobre o uso das tecnologias pode ocorrer por meio da escola e mais precisamente, do professor. Por isso tanto Ricardo quanto Pablo defendem uma melhor formação nessa área para o professor. Mas e o diretor?

No plano de ação para mudanças nas escolas do módulo de gestão de resultados educacionais, que constam nos portfólios, entre outros objetivos, os diretores colocam como importante, a utilização do ATPC para formação de professores para as TIC, além de outras competências e habilidades que os instrumentalize para promoção do ensino aprendizagem na escola.

Para Chaves (2006, p.24), além de equipar as escolas e treinar os professores para o uso das tecnologias, quanto ao seu manejo e como ferramenta promotora de aprendizagem, deve-se também formar os gestores das escolas para que, entre outros objetivos, eles “assumam, como gestores, o papel de verdadeiros líderes do processo de transformação de suas escolas, tornando-as ambientes abertos, democráticos e flexíveis, como são os que favorecem a criatividade, a inovação”.

Já Ricardo, quando perguntado sobre qual a solução para mudar a postura dos alunos afirma que:

Quem sabe a aula de tecnologia agora consiga tirar isso para eles. Mas tem que ser uma Aula de tecnologia. É sentar e fazer eles fazerem no teórico e depois ir para o prático. Uma coisa acompanhada para que eles desenvolvam essas habilidades porque eles não têm, esses adolescentes (Ricardo, entrevistado).

Assim como Laura, quando Ricardo cita a aula de tecnologia, ele se refere aos cursos do Programa Inova, em fase de implementação nas escolas, neste ano.

Sauro cita, como solução, a parceria da sua escola com alguns órgãos. Sua escola é formada por alunos de faixa etária menor que a dos outros diretores, de 6 a 11 anos, portanto não apresentando os mesmos problemas. Ele também mostra uma visão próxima do que Pablo pensa, em termos de tecnologia.

Ainda nós temos a questão da tecnologia vista de uma maneira específica que é o computador. Então dentro dessa visão e nessa perspectiva, eu diria que a escola que estou é bastante beneficiada no sentido de que nós tivemos um projeto com os parceiros da educação, recente, neste projeto foi montada uma sala de informática que eu, particularmente, sou contra [...] Eu sou mais a favor de você ter sistemas abertos, equipamentos móveis, para que você possa trabalhar e não um local específico para isso. Bom, então, dessa maneira, eu não tenho problemas imediatos com esta sala de informática, mas há problemas de manutenção (Sauro, entrevistado).

Ao final, Sauro cita um problema recorrente às quatro escolas que é a questão da manutenção. No caso dele, algumas coisas ele mesmo faz, ou algum outro professor, assim como Pablo que também recorre ao auxílio da comunidade.

Voltando à questão das parcerias, os diretores comentaram que seu acesso à Internet se dá através de um projeto em parceria com o MEC, denominado Programa de Educação Conectada⁵⁰, que provê conexão via Internet para todos os setores da escola.

Na atividade de portfólio do módulo **Planejamento e organização escolar**, do curso, foi solicitado que os diretores sugerissem melhorias para cada plano da escola. No preenchimento do plano de gestão, um dos diretores entrevistados registrou sua intenção de estabelecer convênios com Universidades públicas e privadas, bem como com outros órgãos de governo.

Para Iannone (2006), as escolas públicas atuais estão sendo estimuladas a formarem parcerias, como forma de promover a autonomia e resolverem localmente, também com o auxílio das comunidades, questões mais específicas. Para ela, “os gestores devem criar condições e estratégias que supram os recursos adequados à consecução da eficácia, sem descartar, no trajeto, a perspectiva humanista e política que distingue a organização escolar das demais” (IANNONE, 2006, p.40).

Para que as TIC sejam utilizadas em benefício de toda a comunidade escolar, é importante que sejam criadas políticas públicas que atendam às necessidades de formação dos diretores nessa área, visto que a tecnologia perpassa por todos os setores do ambiente escolar.

⁵⁰ “O Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica”. Site: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/> acessado em 20 abr. 2020.

4.2 O curso de diretores ingressantes

Nessa categoria foi discutido o que os diretores entrevistados pensam sobre o curso de modo geral. Essa categoria é organizada em três tópicos e contempla os seguintes objetivos específicos:

- Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas;
- Fazer um levantamento das contribuições do curso para o exercício da função do diretor ingressante, com base no material produzido por ele.

4.2.1 Vantagens que o curso oferece

Esse tópico apresenta os pontos fortes do curso e aquilo que os cursistas detectaram de intencional por parte dos idealizadores do curso e que surtiram bons efeitos.

Quadro 4 - Vantagens que o curso oferece

TEMAS	TÓPICOS (assuntos)
No curso vê-se um esforço em atender as necessidades dos diretores ingressantes	Vantagens que o curso oferece
Embasamento teórico lógico	
Legislação e cases são ponto forte do curso	
Formadores competentes	
Curso contribui e faz jus ao que se propõe	
Algumas questões abertas para o diretor refletir sobre suas ações	
Dá um maior atendimento aos inexperientes	
O cronograma do curso alinhado com a escola	
Empenho no atendimento às necessidades da escola	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

De modo geral todos os diretores, de diferentes formas mostraram que viram no curso houve uma tentativa clara de atender as necessidades dos novos diretores.

Um fato relevante a ser citado diz respeito à parte técnica, como equipamentos e o acesso à internet. Nenhum dos cursistas comentou dificuldades quanto a esse aspecto, visto que, apesar de todos terem computadores em suas escolas, a parte a distância do curso, poderia ser acessada utilizando-se de equipamentos em suas residências ou ainda equipamentos móveis, como *smartphones* ou *tablets*.

Ricardo diz que o curso foi bem estruturado

No começo tinha vários videozinhos da diretora que começou no primeiro dia, da escola e tal. Aquilo foi muito rico para mim. Amei aquilo porque é a realidade, como a diretora chega na escola, como ela é recebida, os problemas, estudo de casos. Isso é importante (Ricardo, entrevistado).

Outro tema que chamou muito a atenção de Ricardo foi toda a parte da legislação. Ela veio ao encontro do que ele precisava naquele momento.

Muito rica aquela parte para quem está totalmente fora do estado, as legislações. Então, tinha muito material. Dava para baixar. Montar seu portfólio de leis e deixar na sua cabeceira. Então tinha coisas muito ricas (Ricardo, entrevistado).

Ricardo veio de uma escola da rede municipal. Então, para ele, assim como para muitos outros diretores que vieram de outras redes, essa parte foi muito bem pensada e atendeu as suas necessidades.

Pablo considera que é o melhor curso que já fez na EFAPE e cita como um item muito acertado, o cronograma do curso, porque, segundo ele, foi ao encontro do cotidiano de sua escola.

Então por exemplo, essa época do ano, no ano passado, nosso tema era conselho de escola e APM⁵¹. É nessa época que se dão as assembleias para a gente estar constituindo esses colegiados e o grêmio estudantil. No final do ano veio a autoavaliação institucional que era a época em que a gente está fazendo autoavaliação institucional na escola (Pablo, entrevistado).

Além disso, Pablo também elogia a associação entre a teoria e a prática do curso, com “embasamento teórico lógico, mas muito prática para que a gente possa aplicar na escola. De todos os módulos, não consigo aplicar 100%, porque nosso ambiente é muito dinâmico, mas pelo menos parcialmente”.

Nesse aspecto Laura diz que o curso permite que ela retorne aos conteúdos sempre que necessário e também vê uma preocupação por parte dos autores em estar “atendendo, e estar buscando ajudar os ingressantes porque cada módulo ali são os assuntos que a gente vive no dia a dia mesmo, que a gente contempla no dia a dia”.

Já para Sauro, a partir da perspectiva de que ninguém fazia parte da rede antes, ele diz que o curso contribui e faz jus ao que se propõe. Considerando essa uma primeira formação ele diz que é necessária uma continuidade e também trazer exemplos de situações reais da rede. Para ele o curso atende principalmente àqueles diretores que não tinham experiência no cargo

⁵¹ A Associação de Pais e Mestres (APM) das escolas estaduais é, segundo o artigo 2º do Decreto 12.983 de 15 de dezembro de 1978, uma instituição que serve para auxiliar a escola e o escolar, atuando na integração da escola com a família e a comunidade (SÃO PAULO, 1978).

e nem na Rede pública estadual. Laura também concorda com isso, visto que, por ter uma longa experiência na rede, vê conteúdos do curso que vão ao encontro daquilo que ela aprendeu na rotina do dia a dia escolar.

Os quatro diretores, durante as entrevistas, elogiaram repetidamente os formadores presenciais. Os formadores, também chamados de tutores pelos diretores, são supervisores das diretorias escolhidos para a função de formação dos diretores em período probatório. Cada diretoria tem dois formadores, que passam por formação também, de dois dias na EFAPE, antes dos encontros presenciais de cada módulo. A partir dessa formação eles preparam os encontros de oito horas por módulo. São portanto onze encontros presenciais.

A Supervisão faz isso de uma maneira bem tranquila. Conduz de uma maneira bem tranquila. Atende aos objetivos e promove o encontro do pessoal dos grupos ou seja, fortalece a galera que está ali vivenciando o dia a dia e aproxima. É bem conduzido e bem estruturado e você encontra o pessoal com quem você interage todo o tempo. Acaba suprimindo essas e outras necessidades (Sauro, entrevistado).

Os nossos tutores conseguem diversificar dentro do tema. Não teve nenhum tema que eu dissesse, não, eu saí daqui com nada De 90 a 100% a gente consegue aproveitar dos encontros (Ricardo, entrevistado).

Os nossos formadores, eu não sei como funciona nas outras diretorias [...] Eu saio sem dúvida nenhuma sobre o que aconteceu no percurso do módulo. A gente faz o encontro de fechamento, aproveita e já tira as dúvidas do módulo seguinte. Nessa questão eles são supercompetentes, inclusive, em todas as reuniões do curso de ingressante, para estar fazendo o fechamento e início do próximo, a gente faz uma autoavaliação e dificilmente alguém fala, lógico que precisa melhorar, mas pouquíssimas críticas dos cursistas (Pablo, entrevistado).

4.2.2 O que é necessário melhorar no curso

Alguns dos temas listados são mais relacionados à realidade de alguns diretores entrevistados do que de outros, no entanto são importantes pontos a serem analisados pois podem representar a realidade de outros diretores, que não os entrevistados.

Quadro 5 - O que é necessário para melhorar no curso ou sugestões

TEMAS	TÓPICOS (assuntos)
Há pouco tempo para o estudo	O que é necessário para melhorar no curso ou sugestões
É necessária a continuidade da formação	
Mais exemplos reais da rede	
O curso deveria ser presencial	
Aumentar a carga horária do presencial	
Há a necessidade de aprofundamento para os diretores sem experiência sobre o que é ser diretor	
Maior valorização da prática	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Uma parte dos entrevistados considera que o tempo destinado ao estudo é muito pequeno considerando o volume de trabalho que eles têm no seu dia a dia. Essa questão já foi discutida em itens anteriores, quando se comentou a questão da gestão do tempo.

Mas não é só isso, eles acreditam que o curso teria que ser feito no horário de trabalho deles, no entanto como o dia a dia do diretor é muito dinâmico, é praticamente inviável acompanhar o curso na escola.

Ricardo, apesar de não ter dificuldades com curso a distância, diz que preferiria que fosse todo presencial, pois nos encontros presenciais é quando, além do apoio dos formadores, ocorre a troca de informações com seus pares e ele considera esses momentos como os mais ricos do curso.

Nós formamos um grupo bem legal aqui na nossa diretoria e ao final de cada módulo a gente se reúne durante o dia e a gente faz as discussões daquele módulo. E assim, é unânime, é o único momento em que a gente para realmente para discutir, para ler e para entender o módulo. Falar que a gente consegue fazer esse estudo, no decorrer do processo na escola, não consegue. Na escola a gente não consegue parar um segundo para ler texto, para fazer uma atividade, para responder uma questão (Ricardo, entrevistado).

Só que eu acho que o presencial ainda é mil vezes melhor que a distância. Nunca você vai conseguir ter o mesmo nível de aprendizagem do que no presencial (Ricardo, entrevistado).

Então é presencial. Se quiser realmente ter uma boa bagagem tem que parar e sair da escola para ter esse momento de estudo e focar naquilo. A gente não consegue fazer isso dentro da escola e no local de trabalho. Não dá. E o final de semana é muito complicado. Quem tem outra coisa, não consegue aproveitar (Ricardo, entrevistado).

Na inviabilidade de um curso presencial Ricardo diz que mais tempo presencial seria melhor para que os diretores pudessem ter um atendimento mais próximo dos formadores.

Laura diz que isso seria inviável devido ao tamanho da Rede.

Tem pessoas que não gostam de cursos assim, mas eu já fiz tantos. Então eu já estou acostumada com esse tipo de plataforma. Porque hoje em dia é a distância, é o tempo, tudo é contado. Pensa bem se todos ingressantes tivessem que deixar a escola deles para ir fazer um curso desse em algum lugar, um polo, por exemplo, que não fosse *online* (Laura, entrevistada).

Para Pablo, o curso deveria ter dois encontros presenciais por módulo, de seis horas cada. Ele considera esse tempo mais razoável. No entanto, além das trocas de informações no aplicativo, ele diz que o seu grupo se encontra em outros momentos: “Na verdade a gente se encontra. Tem muitas demandas da diretoria em que a gente acaba se encontrando, por exemplo dia de atribuição de aulas, reuniões de trabalho”, e acabam aproveitando para trocar outras informações, como do curso.

É porque o cronograma do curso está diretamente relacionado ao nosso cronograma letivo então a gente acaba trocando experiência, trocando informações porque os dois estão diretamente ligados. Então a gente consegue estar atuando com o tema do curso dentro da escola (Pablo, entrevistado).

Para Sauro, o máximo que o curso pode fazer é orientar. Para ele o curso não tem condições de atender algumas questões urgentes e mais específicas de cada diretor.

Algumas coisas o curso pode colaborar, principalmente nesse aspecto de orientar. Por outro lado, a responsabilidade o curso não pode assumir como sendo algo que ele vai fornecer porque a responsabilidade tem que ser dada para aquele diretor de escola (Sauro, entrevistado).

Sobre essas questões, Libâneo et al (2010, p.323), quando discorrem sobre o sistema de organização e de gestão da escola, afirmam que:

Constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir e frequentemente, conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas e a eficiências nos procedimentos administrativos.

O processo de formação focado nas necessidades do diretor, deve visar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de suas funções, por meio de orientações, estudo de caso, fornecimento de novas informações.

Sauro acredita que o curso deve ter uma continuidade, um aprofundamento, com o que Laura também concorda, até porque ela já tem bastante experiência na área e muita coisa não é novidade. Eles entendem que isso deveria ocorrer principalmente para os diretores mais inexperientes.

Agora, como eu disse, toda formação precisa ser continuada. Essa como primeira formação é extremamente importante e interessante, entretanto ela precisa ter continuidade. Por mais que o cidadão diga: isso aí eu sei. Sabe nada, vem aqui e senta aqui, vamos refazer. E é importantíssimo trazer situações reais da rede (Sauro, entrevistado)

Eu acho que poderia ter talvez um maior aprofundamento, porque o conhecimento nunca é demais. Então o diretor, principalmente, uma leva de diretores que ingressaram agora, eles são novos. Eu conheci vários que saíram da sala de aula e assumiram a escola e se sente perdido...eu fico imaginando eles (Laura, entrevistada).

Eu estou falando isso porque, tudo que estou vendo no curso, para mim não é novidade. Eu bato o olho e falo, nossa isso aqui é uma coisa que acontecia lá em 96 ou 97. É coisa antiga que depois foi mudando. Uma bagagem a gente tem, mas quem ingressou agora, nunca ouviu falar. Então eu acho sim, que deveria ter um aprofundamento, principalmente para esses diretores ou no curso em geral, que aprofundasse mais, mesmo o conhecimento sobre o que é ser um diretor de escola. Qual a responsabilidade que você vai ter. Porque quando a gente lê o perfil do diretor e quando a gente vai prestar o concurso, está tudo lá. Mas tá lá, é bonito. Nossa eu acho que sou tudo isso aqui. Só que quando você entra [...] você vai ter que criar todo seu conhecimento. Você vai ter que gerir uma escola (Laura, entrevistada).

Sobre as situações reais, Ricardo diz que nos primeiros módulos tinham muitas dessas situações, mas que depois o conteúdo começou a ficar muito teórico. Ele acha necessário apresentar essas situações práticas, ou casos reais.

Tem umas questões abertas sobre o que você faria. Aquilo é muito rico, pois faz você se colocar no dia a dia numa situação real que acontece com a gente. Então aquilo foi muito bom. A partir do Clima escolar, acho que ele ficou mais teórico, ficou muita leitura. Embora que para mim é muito pertinente o estudo, mas observei muita leitura, pelo tempo (Ricardo, entrevistado).

O que o diretor Ricardo diz vai ao encontro do que Prado (2006) afirma sobre os materiais de leitura (são conteúdos que subsidiam o desenvolvimento de uma atividade) produzidos para uso em cursos a distância. Segundo a autora eles devem propiciar o aprofundamento das questões e a interação entre os participantes dos cursos, mas também:

É interessante constar no conteúdo dos artigos exemplos de situações reais e do cotidiano, favorecendo ao aluno estabelecer relações entre a teoria e a sua vivência prática, bem como ressignificá-las (a teoria e a prática). Os textos não devem ser longos nem ter uma linguagem demasiadamente acadêmica. Ao mesmo tempo em que é desejável cuidar da formatação estética dos materiais, é preciso estar atento a quem se destina o seu uso, ou seja, pensar na pessoa que está do outro lado da Internet interagindo no curso, inclusive na performance tecnológica que viabiliza o seu acesso no curso (PRADO, 2006, p.4).

As atividades que configuram-se como análise de casos reais, segundo Prado (2006, p.5) instigam o aluno a “agir e tomar decisões em função da solução”. Dessa forma eles conseguem fazer uma simulação da situação, sem estar vivenciando-a e com tempo para pensar na melhor solução. Esse tipo de atividade vai ao encontro de um dos princípios da andragogia, segundo Chotguis (2005), que diz que os adultos “estão prontos para aprender aquelas coisas que precisam saber e capacitar-se para fazer, com o objetivo de resolver efetivamente as situações da vida real”.

4.2.3 Módulo que mais contribuiu, de que mais gostou

Nesse tópico foram analisados os temas relacionados ao que os diretores elencaram como o módulo do curso que mais o auxiliou no decorrer do seu trabalho. Anteriormente já tinha sido comentado que os diretores tendiam a discorrer mais sobre aquilo que lhes era próximo, isto é, o que eles estavam vivenciando no momento ou identificação do diretor com o conteúdo em questão.

Os módulos do curso são composições das dimensões da gestão escolar e para sua criação foram utilizadas referências de diferentes autores, mas principalmente Lück (2009), que trata das 10 dimensões, conforme já explicitado no item **A Formação continuada do diretor escolar**. Os autores do curso, a partir das referências, levando em consideração o público ao qual o curso se destinava, a modalidade escolhida para o curso, as políticas públicas para a educação e também o calendário escolar, criaram os módulos, na modalidade híbrida e numa sequência lógica.

Assim nesse tópico, os diretores se manifestaram discorrendo sobre as diferentes dimensões da gestão de que mais gostaram, mas nem sempre disseram a qual módulo essas dimensões pertenciam. Ao analisar os assuntos, buscou-se no curso a qual ou quais módulos os temas correspondiam.

Vale lembrar que o curso de diretor ingressantes tem 11 módulos, que estão relacionados às diferentes dimensões da gestão escolar (Apêndice B). A primeira edição do curso iniciou em 17 de agosto de 2018 com previsão de término para 17 de julho de 2020.

Quadro 6 - Módulo que mais contribuiu ou de que mais gostou

TEMAS	TÓPICOS (assuntos)
Papel Social da escola no século XXI	Módulo que mais contribuiu ou o que mais gostou
Planejamento e Organização escolar	
Análise do Contexto: conhecer para intervir e transformar	
Liderança nas Práticas de Gestão Escolar	
Gestão de Resultados Educacionais	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Ricardo deixa claro que já passou por algumas experiências difíceis no decorrer de seu tempo como diretor e, para ele, a legislação o auxiliou a tomar as decisões certas. Por ter pouco tempo de experiência como diretor, ele sempre se pauta na legislação.

Culminou que quando eu estava passando por esse turbilhão de coisas era a parte de legislação e eu amo legislação. Acho que é mais fácil para mim assim me pautar sempre na legislação. Para mim foi rico. Eu ia baixando, tirei algumas dúvidas, fiz meu portfólio de legislação. Então para o meu momento isso foi muito importante. Mas olhando meus amigos também que fazem o curso comigo, eu acho que essa parte do início, chegar nas escolas, primeiros desafios, conhecer a equipe eu acho que é o que mais foi rico em termos de curso (Ricardo, entrevistado).

O diretor se refere ao conteúdo que foi trabalhado pelos formadores, durante o primeiro encontro presencial. Fazia parte desse material o estudo de casos e a legislação correspondente.

É relevante comentar que em alguns momentos da entrevista, Ricardo acabou respondendo às perguntas como um grupo, visto que ele faz parte de um grupo de diretores ingressantes em um aplicativo e troca diariamente informações com seus colegas. Eles se auxiliam. Assim a segunda parte da sua resposta apresenta também o que outros diretores do grupo dele responderiam: a parte inicial do curso.

Esse primeiro módulo, **Papel Social da Escola no século XXI**, teve por objetivo, apresentar ao diretor, o contexto em que a escola está inserida no mundo contemporâneo e também uma visão de alguns dos maiores desafios que irá encontrar que são aqueles relacionados à diversidade do seu público em termos de cultura, etnia, gênero, família, etc. A parte presencial, além de toda explicação de como seria o curso e demais informações relacionadas à sua estrutura, trabalhou também com casos práticos e suas possíveis soluções, embasados na legislação.

Já Pablo, devido ao seu interesse particular pela gestão democrática, diz que era um estudioso do tema, desde a época em que era professor. Para Pablo, o estudo desse tema o auxiliou a passar no concurso.

Quando surgiu esse tema no curso de ingressantes foi na época em que eu estava com muitas dúvidas da escola. Muitas dúvidas de como fazer, como proceder, os registros, onde fazer a questão burocrática mesmo de cartório. Quem vai comigo abrir conta bancária. Até onde eu posso opinar sobre as questões de deliberação, de fiscalização e assim me ajudou muito que lá tirei quase todas as minhas dúvidas (Pablo, entrevistado).

Lück (2009) dividiu as diferentes dimensões da gestão escolar em dez e depois as associou em dimensões de organização ou de implementação e frisou que elas foram organizadas para facilitar o estudo, mas que no dia a dia escolar, as dimensões se interconectam em uma relação de interdependências. Quando Pablo comenta a gestão democrática, percebe-se que ele não está se referindo apenas ao módulo, mas a uma visão e pensamento democrático que se manifesta em todas as suas ações. Assim, Pablo comenta o módulo **Planejamento e Organização escolar**, que tem por objetivo orientar o diretor na organização dos documentos (a proposta pedagógica da escola, o plano de gestão, os planos de curso, de ensino e de aula) de sua escola e na articulação de todos os processos voltados para o ensino aprendizagem, da concepção à operacionalização.

Considerando que Pablo, assim como outros diretores, aproveitam os encontros presenciais para tirar dúvidas relacionadas ao seu dia a dia na escola, é possível que misturem os assuntos dos módulos, com aqueles dos encontros presenciais e com outros ainda mais

específicos às suas escolas. Na realidade, esses três momentos se complementam e vão ao encontro do objetivo de formação do diretor ingressante.

Outro módulo que chamou bastante a atenção de Pablo foi o de **Análise do Contexto: conhecer para intervir e transformar**, que tem por objetivo preparar o diretor para se aprofundar e refletir sobre a autoavaliação institucional.

Esse era um tema difícil para mim. Eu tinha muitas dificuldades em me auto avaliar e com esse tema eu consegui fazer minha primeira autoavaliação. No outro ano consegui dar a devolutiva para os professores e isso me ajudou muito no decorrer do ano, porque eu tinha toda uma pesquisa do que estava ótimo, bom, mais ou menos ou ruim na minha gestão. Não sei se consegui melhorar tudo, mas consegui pelo menos rever alguns conceitos que eu tinha e realmente eram coisas que travavam meu dia a dia. Então foram esses dois temas que eu mais me identifiquei: gestão democrática e autoavaliação (Pablo, entrevistado).

Já Laura comentou que a gestão de pessoas a auxiliou a resolver problemas na escola.

[...]gestão de pessoas porque eu acho que é uma das principais coisas que a gente se depara no dia a dia na escola, então esse módulo veio com bastante assuntos e temas que levou a gente a refletir e também a até a usar em ATPC com os professores. A dinâmica de você saber tratar o assunto, de você conversar, direcionar um professor para uma sala de aula e como trabalhar em uma sala de aula com os alunos, com os problemas sociais que ocorrem hoje em dia, que refletem na escola. (Laura, entrevistada).

[...]como você trabalhar o funcionário [...]Ali eles dão umas ideias e às vezes você tem um assunto para tratar e ele não aceita. Então eu acho que isso ajuda muito [...] Hoje mesmo eu até apliquei um pouquinho, porque eu tive um probleminha e chamei a funcionária para conversar. Eu lembrei das coisas que eu li ali e eu falei para ela: Eu não estou te prejudicando, eu estou querendo melhorar, porque o intuito todinho não é você punir, mas melhorar as condições (Laura, entrevistada).

Na realidade a dimensão Gestão de Pessoas compõe vários módulos. Dessa forma, Laura diz que o curso a tem auxiliado em alguns aspectos do seu dia a dia. Principalmente naqueles em que ela mais precisava, no caso, as relações interpessoais. Pela fala de Laura um dos módulos que trata dessa questão é o **Liderança nas Práticas de Gestão Escolar**, já bastante comentado anteriormente. Entre os objetivos desse módulo estão oportunizar ao diretor para que reflita sobre a sua atuação junto aos demais membros da escola de forma a instigar a cooperação de todos para o objetivo comum da escola, que é a promoção da aprendizagem do aluno.

Laura também comenta o índice de resultados que é um assunto tratado Módulo **Gestão de Resultados Educacionais: Foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem**, cujo objetivo é o entendimento e mudança de paradigma acerca do monitoramento dos processos escolares de forma a obter os resultados planejados.

Já Sauro comentou que todos os módulos são importantes e que não lembrava de nenhum em específico, que o tenha auxiliado diretamente. Para ele, todos os módulos cumpriram seu objetivo.

Dentro dessa perspectiva todos os módulos têm contribuído sobremaneira para te dar uma visão do que é a Rede. É ao que o curso se propõe, é uma visão do que é a rede, como está estruturada, qual é a abrangência dessa rede. Dessa maneira, entendo que atende perfeitamente para que as pessoas possam ter uma noção bem ampla (Sauro, entrevistado).

Para Sauro seus problemas principais residem fora do curso, como resolver questões urgentes como invasão, falta de recursos e como resolver as questões contábeis da escola. É relevante lembrar que Sauro, dentre os diretores entrevistados, é o que tem maior diversidade de experiências profissionais. Diferente dos outros, ele não construiu uma carreira dentro do ensino público.

Agora o restante, o curso vem suprindo. Os módulos suprem, mas é aquilo. Eu sempre brinco com as situações que acontecem no dia a dia dizendo, olha eu não lembro dessa pergunta no concurso. Tinha essa pergunta no concurso? (Sauro, entrevistado).

Esses problemas a que Sauro se refere perpassam pelo módulo **Exercício da Liderança nas Práticas de Gestão Escolar**, conforme já discutido no tópico sobre características ou competências que um diretor deve apresentar.

Todos os entrevistados, direta ou indiretamente acabaram comentando o módulo **Planejamento e Organização Escolar**, mas como já dito, os assuntos dos módulos não são estanques, assim como a fala dos diretores. Isto é, durante a entrevistas muito do que foi dito referia-se a vários módulos, como quando Ricardo comenta as dificuldades encontradas em sua escola, isso perpassa as dimensões gestão democrática e participativa e gestão de pessoas.

Assim o assunto, como se percebe, não se esgota nos módulos, mas vai bem mais além e os diretores entrevistados, como lidam diretamente com todas as dimensões da gestão escolar, se preocuparam principalmente em responder aquilo que dizia respeito à sua rotina diária.

4.3 A modalidade do curso e a metodologia adotada

Nessa categoria foi discutida a modalidade do curso, considerando que é semipresencial ou híbrido; a metodologia adotada; e que impactos trouxe ao aprendizado dos diretores. Essa categoria contempla os seguintes objetivos específicos:

- Procurar indícios que conectem à modalidade do curso, híbrido e auto instrucional, à aprendizagem do seu conteúdo;
- Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas.

4.3.1 Utilização da educação a distância

Este tópico contempla as impressões e a avaliação que os diretores fizeram da modalidade do curso e da EAD de modo geral.

Quadro 7 - O uso da educação a distância

TEMAS	TÓPICOS (assuntos)
Já tinha vivência com EAD- sem dificuldades	O uso da educação a distância
O curso tem a vantagem de poder rever os conteúdos quantas vezes quiser	
O diretor deveria ter um espaço dentro da carga horária de trabalho para fazer as atividades do curso	
O fato do curso ser <i>online</i> foi bem pensado, devido às dificuldades de locomoção dos Ingressantes	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Nenhum dos diretores apontou dificuldades relacionadas à utilização da EAD, ao contrário, eles deixaram claro que já frequentaram outros cursos nessa modalidade sem problemas. A EFAPE, nos últimos anos tem privilegiado formações a distância e os diretores são incentivados tanto a fazer, quanto a motivar os funcionários e professores para tal fim.

O que se observou, no curso de diretor ingressante, é que o modelo semipresencial ou híbrido, o qual alterna momentos a distância com outros presenciais, atende bem a necessidade dos cursistas. Isto é, apesar de não apresentarem dificuldades técnicas em relação à parte do curso que é a distância, de modo geral, eles valorizam bastante os encontros presenciais pois são momentos em que podem resolver suas dúvidas e interagir com os colegas de profissão.

A inserção das novas tecnologias aproximou a educação a distância e a educação presencial, ampliando os espaços de ambas. Com isso tornou possível também a criação de modalidades híbridas, que não podem ser classificadas como totalmente a distância ou totalmente presencial. Essa dicotomia entre uma e outra tende a desaparecer, dando lugar a várias formas resultantes da síntese das principais (PRANDINI, (2009, p.77).

Para Prandini (2009), a diferenciação entre modalidades tende a desaparecer, dando lugar a um formato de ensino que as utilize de forma conjunta com diferentes gradações.

[...] a distinção entre ensino “presencial” e “a distância” será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia

interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino [...], as características da aprendizagem aberta a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo. (Levy, 1999, p. 170).

Prandini (2009) corrobora as ideias de autores como Levy (1999) e Moran (2008), os quais projetaram que futuramente a aprendizagem se dará em qualquer lugar, sem distinção seja por meio de alguma tecnologia ou presencialmente.

Ricardo e Pablo comentaram que precisam de mais tempo de atividades presenciais. Para Ricardo o curso deveria ser totalmente presencial. Percebe-se no entanto sua dificuldade em relação a organização do tempo de estudo, fora dos encontros. Talvez não só a organização, pois faz um curso de mestrado, que é totalmente presencial e demanda bastante do seu tempo. Já Pablo tem outro trabalho, é professor da rede municipal. Ambos reivindicam que o curso possa ser feito dentro do horário de trabalho, mas em um período específico.

Já Laura apesar de estudar, parece se organizar melhor, talvez por já ter superado alguns desafios, visto que foi diretora antes de se efetivar na mesma escola. Para Laura, o fato do curso ser a distância, facilita o seu estudo, pois ela pode rever os conteúdos sempre que quiser.

[...] olha o fato de ele ser auto instrucional é bacana, porque você pode estar revendo. Você tem os textos lá e pode estar revendo. A plataforma também é fácil de acessar. É fácil de você buscar, né? (Laura, entrevistada).

Os diretores misturam um pouco as informações pois para alguns o curso EAD é a mesma coisa que um curso auto instrucional. Isso mostra que talvez a pesquisadora devesse ter explicado melhor a pergunta, visto que, apesar dos diretores não encontrarem dificuldade para acessar o curso e frequentá-lo, não necessariamente tenham que dominar o linguajar e os conceitos específicos dessa área. Por outro lado, o fato de não sentirem falta de alguém que faça a mediação no curso pode ser indício de quem utiliza outros meios para a interação com um “tutor”.

A questão da tutoria é mencionada por Sauro. Ele não vê necessidade e diz que “a tutoria foi substituída pelo grupo de amigos” se referindo ao uso do aplicativo.

Acho que esse formato é importante, também é interessante porque as pessoas que estão fazendo esse curso são todos profissionais. Não sei se necessita de tutoria. Algumas vezes acontece que, por questões ou mesmo ações não serem bem organizadas, surgem dúvidas, mas fora isso, as respostas acontecem no **fale conosco**. No restante, sem problemas (Sauro, entrevistado, grifo nosso).

Sauro cita o uso de uma ferramenta, o Fale Conosco⁵², que está disponível aos diretores, mas não só a eles. Essa ferramenta, entre outras funções, serve para esclarecer dúvidas gerais sobre o curso e sua organização, menos o conteúdo.

Sauro cita três possíveis razões que fazem com que os cursistas não sintam falta de tutor *online*: profissionais não precisam de tutores, uso de um aplicativo para a interação e uso do fale conosco. Pode ser que todos esses fatores citados por Sauro e mais um, o fato do curso ser semipresencial, contribuam para que os diretores não sintam falta de um profissional que faça a mediação *online*.

Laura, Ricardo e Pablo disseram que um curso totalmente presencial seria inviável para uma boa parte dos ingressantes, devido à questão da locomoção. Até porque esse curso não poderia ter uma carga horária presencial só de 8 horas.

Nesse aspecto, Prandini (2009, p.77) afirma que “as TIC têm ampliado as possibilidades de formação profissional, à medida que permitem acesso a projetos de formação a professores de áreas distantes dos grandes centros...e não dispõem de tempo para dedicarem-se à sua formação”, mas, segundo a autora, essa ampliação de possibilidades também tem gerado novas demandas por formação aos órgãos competentes.

4.3.2 Comunidade virtual de aprendizagem

Esse tópico corresponde a uma pergunta específica da entrevista: Os fóruns comunitários⁵³, existentes nos módulos do curso, suprem a necessidade de interação entre seus pares? Se sim, por quê? Se não, vocês utilizam outros meios?

A pergunta tinha por objetivo identificar se a falta de interação com um tutor/professor seria fator dificultador para a aprendizagem do diretor e se a interação com seus pares compensaria a falta de um mediador. Além disso, também era intenção da pesquisadora confirmar se os diretores utilizavam outros meios para interação com seus pares e como se dava essa utilização.

⁵² “O **Fale Conosco** é uma ferramenta digital que permite às equipes de coordenação, pedagógicas e técnicas de um determinado programa, ação e/ou curso: oferecer suporte técnico, administrativo e/ou pedagógico aos usuários; esclarecer dúvidas relacionadas ao curso e/ou ação em que você está envolvido(a); manter o registro, o histórico e o acompanhamento de todo o processo”. Fonte: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8913> Acesso em 5 mai. 2020.

⁵³ Para facilitar a discussão junto aos entrevistados utilizou-se o termo “fórum comunitário” mas a expressão utilizada no AVA é Comunidade Virtual de aprendizagem.

Quadro 8 - A comunidade virtual de aprendizagem

TEMAS	TÓPICOS (assuntos)
A comunidade virtual de aprendizagem contribui com o entendimento	A comunidade virtual de aprendizagem
Ela supre a necessidade de interação ou não?	
O Uso de aplicativo em substituição a comunidade virtual	
A comunidade virtual de aprendizagem permite uma visão dos problemas comuns	
A interação ocorre no aplicativo (<i>Whatsapp</i>)	
Algumas postagens não correspondem à realidade	
Ela é considerada uma ferramenta formal com função definida de registro	
O <i>Whatsapp</i> é a ferramenta informal onde há a liberdade de expressão	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Segundo os diretores entrevistados, a comunidade virtual auxilia no entendimento de alguns assuntos e os ajuda a perceber que, apesar de serem de escolas diferentes, uma parte das dificuldades é comum a todos. Pablo diz que apesar de poucas postagens no fórum, devido à correria, ele observa que, quando entra no fórum:

a gente percebe que as dificuldades são as mesmas então isso acaba sendo até uma referência para que a gente não surte na escola. Como a gente não sai de nossa escola, a não ser para DE ou SEE, achamos que só tem problema aqui. Não é, os problemas são os mesmos (Pablo, entrevistado).

Ricardo comenta que essa troca contribui para o entendimento dos vários assuntos, no entanto ele observa que os diretores não se expõem muito, o que não é o caso dele.

[...] observo que as pessoas são mais sucintas, colocam poucas coisas e às vezes não respondem a consigna. Outros já colocam muitas coisas. Numa questão, sobre uma tabela da escola eles já colocam o organograma inteiro. Então varia bem. Mas observo que a maioria faz um comentário. A pessoa lê o comentário do outro e vai respondendo de acordo com o que o outro colocou e contempla mais algumas questões e assim vai. Então eu acho que uma contribuição que ele dá talvez, seja para entendimento do assunto. O que está sendo discutido (Ricardo, entrevistado).
Eu acho que, no fórum em si, até por essa questão de que outras pessoas de outros lugares vão ler, você acaba fechando um pouco a sua resposta. Eu diferente, muitas vezes, desabafei muitas angústias, desci o verbo em vários momentos. (Ricardo, entrevistado).

Já Laura questiona a veracidade dos depoimentos da comunidade. Para ela:

A pergunta do fórum é direcionada, mas quando você vai ler lá as vezes você vê assim, que tem umas respostas que fazem você pensar como será que ele conseguiu fazer uma coisa dessas, porque a gente sabe que é meio fora da real (Laura, entrevistada).
Não sei, eu gostaria que colocassem lá como chegou naquilo. Porque ainda é um entrave para o diretor (Laura, entrevistada).

Ela cita como exemplo, diretores que comentam que conseguem trazer a comunidade para as escolas mas não dizem como fizeram isso. Ela afirma que está há seis anos nessa escola e sabe o quanto isso é difícil, porque os pais trabalham manhã, tarde e noite.

Sobre a interação, Ricardo comenta que a comunidade virtual atende a necessidade da troca de vivências, mas não para a interação. A interação real para ele, ocorre no aplicativo, lá ele teria a liberdade de se expressar. Tanto ele, quanto Pablo e Sauro, participam de grupos no *Whatsapp*, específicos de diretores ingressantes e o utilizam para tudo do curso, mas também para dúvidas de trabalho que surgem no dia a dia.

A qualquer hora, você usa muito esses grupos, apesar do objetivo ser o curso de formação. Por exemplo, eu estou com as provas diagnósticas aqui, de início de ano e a gente está com um monte de sala faltando prova. O nosso meio de interação é esse grupo (Pablo, entrevistado).

O nosso grupo hoje tem aproximadamente vinte pessoas. São dois grupos, o de diretores e o dos formadores. Todos os diretores também estão no de formadores (Pablo, entrevistado).

Mendes e Kuin (2009, p.161), ao discorrerem sobre o uso do fórum, citando o curso de formação do PEC⁵⁴, dizem que, apesar de haver tutoria *online* elas encontraram alguns “entraves”, entre eles, a “cultura de participação protocolar”, onde o cursista, ao postar uma resposta atendendo à comanda, se daria por satisfeito e entendido que teria cumprido sua tarefa, sem necessidade de interação com os outros participantes do fórum. Segundo as autoras, elas juntamente com o professor *online*, levaram meses para superar essa situação e promover um espaço de interação nesse ambiente. Nesse caso, os cursistas contavam com a participação de um mediador, que ao intervir, conseguiu reverter esse quadro.

No caso do curso de diretor ingressantes, eles não têm um mediador que possa promover a interação no fórum, desse modo pelos comentários dos diretores, as interações acabaram adquirindo a característica citadas por Mendes e Kuin (2009), como um tipo de participação que serve para cumprir o protocolo. No entanto, os diretores encontraram outros meios para promover essa interação.

Pablo deixa claro que a interação via aplicativo é constante e supre inúmeras necessidades do grupo de diretores ingressantes, mas essa ferramenta também abriu um canal de comunicação direto com os supervisores, que os auxilia nas mais variadas necessidades ou dúvidas.

⁵⁴ Programa de Educação Continuada.

Ricardo comenta também que a segunda turma de ingressantes, que se efetivou em 2019, um ano depois da primeira, também foi incluída no mesmo grupo de diretores da primeira turma e se beneficiou com isso. Com Pablo aconteceu a mesma coisa e diz que isso facilitou o acolhimento deles.

Sauro entende que a comunidade virtual e o aplicativo são importantes mas têm funções diferentes. Segundo ele, a comunidade virtual contempla a escrita e o aplicativo, a oralidade. Ele deixa claro que os dois têm fins diferentes e que a liberdade de expressão ocorre no aplicativo.

O fórum aí é interpretado como algo formal. Você tem que ir lá e fazer a sua discussão sobre uma pergunta. O grupo do *Whatsapp* é uma coisa mais informal onde você amplia o seu debate sobre todas as situações. O fórum me parece muito mais a escrita e o *Whatsapp* a linguagem oral. A linguagem escrita do fórum, ela precisa ter continuidade, começo, meio e fim, certo? Já no aplicativo não, ela trabalha mais a questão da oralidade. Você insere uma discussão, daqui a pouco você muda, dali a pouco você volta e vai para frente e fica chateado e despeja um caminhão de melancia (Sauro, entrevistado).

Laura também participa de grupos de *Whatsapp*, mas nenhum de ingressantes, os grupos dos quais ela participa estão mais direcionados ao seu trabalho. Coincidentemente ou não Laura, entre os quatro, é a que tem mais postagens na comunidade virtual de aprendizagem, em média três postagens para cada módulo.

Sobre comunidades virtuais, Alves e Silva (2009, p.99), a partir de uma experiência que tiveram com um curso de formação de professores a distância, afirmam que “Nas comunidades de aprendizagem há o incentivo ao trabalho colaborativo com respeito às individualidades, os integrantes têm objetivos comuns, todos são autores, todos têm a possibilidade de expressar as suas ideias, defendê-las e redefini-las”.

O uso de grupos no aplicativo *Whatsapp* é algo recente e carece de estudos na área. No entanto, a criação de grupos de trabalho utilizando esse aplicativo, se assemelha em parte, às comunidades virtuais de aprendizagem, com a vantagem de serem mais livres por que as regras de seu funcionamento são definidas pelos próprios participantes do grupo, sem a necessidade de vínculo com as normas do curso ou obrigatoriedade de atendimento a alguma comanda. Isto é, as normas são definidas pelo grupo que participa por livre e espontânea vontade, de forma síncrona ou assíncrona, em uma relação em que todos se beneficiam.

Uma comunidade virtual é construída sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (LEVY, 1999, p.127).

Levy (1999), ao discorrer sobre as comunidades virtuais acaba por demonstrar, mesmo não intencionalmente, como podem funcionar os grupos do *Whatsapp*.

Pode-se acrescentar ainda que, neste ambiente, a interação e a troca de informações entre os pares, ocorre em um ambiente fechado, com acesso apenas por meio da autorização do grupo, onde os integrantes vivenciam um clima de confiança e sem cobranças externas. Assim eles se auxiliam no entendimento dos textos, na confecção das tarefas do curso e também na construção de uma prática do ser diretor, facilitado por um sentimento de pertença.

4.3.3 Sobre os encontros presenciais

Alguns temas desse tópico já foram discutidos em itens anteriores. Eles aparecem novamente pois o foco será a discussão do tema por outro ângulo. Esse tópico foi contemplado por uma pergunta específica, no entanto foram observados alguns outros comentários sobre este assunto em outras questões. A pergunta era a seguinte:

Os encontros presenciais compensam o fato do curso ser auto instrucional? Dentre os encontros presenciais dos quais você participou, qual ou quais foram os melhores e por quê?

O objetivo ao fazer essa pergunta era o de identificar em que medida os encontros presenciais compensam a falta do tutor/professor e se os conteúdos dos encontros foram ao encontro das necessidades profissionais do diretor.

Quadro 9 - Sobre os encontros presenciais

TEMAS	TÓPICOS (assuntos)
O tempo do encontro presencial é muito pequeno	Sobre os Encontros presenciais
Ele é melhor do que a parte a distância	
O encontro presencial rico e supre as dúvidas	
Ele compensa a falta de mediador na parte a distância	
Os encontros bem organizados e atendem aos objetivos	
Eles são bem conduzidos e bem estruturados	
Eles promovem o encontro e a aproximação dos grupos- fortalecimento	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Como já explicado anteriormente, são onze encontros presenciais de oito horas cada. Eles ocorrem nas diretorias de ensino que correspondem ao total de 91 no Estado de São Paulo. Cada diretoria delega a formação a dois supervisores que passam por uma formação de dois dias na EFAPE.

Dentro de um período determinado pela EFAPE, as diretorias têm uma certa autonomia para o agendamento das datas de cada encontro. Após a formação, o supervisor responsável aponta a presenças dos diretores no AVA-EFAPE. Essa presença é computada como atividade no curso.

Apesar de, dentro da carga horária do curso, os encontros presenciais corresponderem a uma carga menor do que a parte que ocorre no AVA-EFAPE, 88 horas do total de 360 horas, os diretores de modo geral supervalorizaram essa parte. Pois, além da formação, o dia do encontro se revela como um momento de rever colegas, trocar informações e tirar dúvidas com os formadores. Por isso Ricardo e Pablo consideram que o tempo do encontro presencial não atende suas necessidades.

Ricardo comentou que o tempo presencial é muito pequeno mas é melhor que o tempo a distância, e que o formador presencial não compensaria o fato do curso não ter um tutor a distância.

[...] eu acho que não compensa, apesar de nossas tutoras serem maravilhosas. O prazo de tempo é muito curto. O assunto, elas dão uma pincelada e a gente também daquilo que conseguiu pegar do decorrer do curso, traz para as discussões. Elas sempre abrem muito pro diálogo e a gente fala tudo que está vivendo [...] Só que eu acho que o presencial ainda é mil vezes melhor que a distância (Ricardo, entrevistado).

Já Pablo, Laura e Sauro acreditam que compensa sim.

Compensa e assim eu acredito que se não tivesse essa mediação dos supervisores, muitos temas ficariam muito difíceis de a gente conseguir desenvolver sozinhos, mesmo buscando fontes que não estejam lá na plataforma (Pablo, entrevistado).

Laura diz que compensa devido a organização e dinâmica dos encontros. Para ela é importante ir para os encontros já preparada com as atividades feitas. Observa-se no entanto que outros diretores como Ricardo e Pablo preferem fazer as atividades conjuntamente com seus pares.

Então eu prefiro ler, prefiro entrar, fazer umas coisas para eu poder também, na hora do grupo, de reunir em grupo, eu estar preparada. Mas eles são bons e eu não tenho o que falar. Acho que compensa bastante (Laura, entrevistada).

Para Sauro os encontros presenciais vão além

Atende aos objetivos e promove o encontro do pessoal do grupo, ou seja fortalece a galera que está ali vivenciando o dia a dia e aproxima. É bem conduzido e bem

estruturado e você encontra o pessoal com quem você interage todo o tempo. Acaba suprimindo essas e outras necessidades (Sauro, entrevistado).

Imbernón (2011, p.19), quando defende que o professor deve ser formado para a mudança e a incerteza, afirma que:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhar, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (ibid, p.19)

Isso também pode ser aplicado aos diretores, pois estes encontram nesses momentos presenciais, espaço para troca e reflexão e saem fortalecidos dos encontros para nas escolas lidar, como afirma Imbernón (2011), com a mudança permanente e os imprevistos do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que se apresentou na presente pesquisa é em que medida o curso de diretores ingressantes da EFAPE contribuiu para a formação do diretor escolar. A fim de atingir esse objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar em que medida as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas;
2. Fazer um levantamento das contribuições do curso para o exercício da função do diretor ingressante, com base no material produzido por ele;
3. Procurar indícios que conectem a modalidade do curso, híbrido e auto instrucional, à aprendizagem do seu conteúdo;
4. Verificar em que medida as necessidades tecnológicas que o cargo exige estão contempladas no curso.

Para encontrar elementos que auxiliassem a responder essa questão principal e aquelas mais específicas, buscou-se nas respostas das entrevistas e em outros materiais produzidos pelos diretores ingressantes, com apoio das referências e outros documentos, indícios que contemplassem esses objetivos.

Os participantes da entrevista são quatro diretores ingressantes da 1ª edição do curso, que se dispuseram a participar de uma entrevista, após responderem um questionário enviado a todos aos diretores ingressantes das diretorias da Capital e Grande São Paulo.

A análise baseou-se na Análise de Prosa proposta por André (1983) que afirma ser uma forma ampliada da análise de conteúdo, pois acrescenta mais fontes de informação, normalmente ignoradas, para uma mesma pesquisa, como o olhar do pesquisador ou mensagens não verbais, entre outras; e que enriquecem e permitem uma fidedignidade maior do produto final da análise.

Ao focar a formação nas competências necessárias ao diretor para o exercício de sua função, verificou -se que a EFAPE criou condições para que isso acontecesse produzindo um documento orientador, “Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP⁵⁵ o qual apresenta como uma das justificativas básicas para sua existência, o atendimento

⁵⁵ As Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP é um documento orientador que apresenta as matrizes de formação estabelecidas pela EFAPE aos profissionais da gestão, baseadas na política de formação da SEDUC-SP. Ele se encontra no seguinte endereço: <http://www.escoladeformação.sp.gov.br>, acessado em 20 abr. 2020.

à “heterogeneidade dos profissionais que ocupam o cargo/função de gestão na Secretaria.” Nesse documento também consta a lista da legislação vigente para a formação de gestores (diretores, professores coordenadores, vice diretores e supervisores) além dos princípios, dimensões e matrizes de competência.

Sobre a legislação vigente, o documento cita a resolução estadual 56/16 que apresenta qual deve ser o perfil do diretor de escola da rede estadual de ensino e as competências e habilidades requeridos, além de referências e legislação, “que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos”. Para cada competência apresentada nessa resolução são apresentados os conhecimentos a serem construídos (SÃO PAULO, 2016).

Assim a concepção de formação da SEDUC-SP, está baseada no desenvolvimento das competências de habilidades elencadas nesses documentos. A partir deles a EFAPE criou um curso, na modalidade EAD com encontros presenciais e duração de dois anos, a ser cursado pelo diretor em seu período probatório. O curso é composto de onze módulos que abordam temas que acompanham o diretor no decorrer do ano letivo, no intuito de contemplar suas necessidades, já no exercício de sua função.

Percebeu-se a partir dos depoimentos dos diretores, que o curso tem contribuído para a sua atuação profissional e cumpre os objetivos de formação. Eles consideram importante a formação continuada e, em diferentes momentos da entrevista, conseguiram exemplificar conteúdos teóricos do curso que deram aporte às diferentes situações vividas por eles no dia a dia da sua rotina escolar.

No entanto a partir da análise feita, foram encontrados alguns indícios que sugerem algumas outras necessidades desses diretores. Algumas delas os próprios diretores mencionaram, outras surgiram no confronto dos depoimentos com outros documentos. Seguem portanto, algumas considerações no sentido de trazer novos elementos que possam somar ao que já foi ofertado em termos de formação, tanto em relação ao formato do curso como aos temas abordados.

Verificou-se, no decorrer do processo de escolha e também posteriormente, durante as entrevistas, uma diversidade de idade, formação e experiências dos participantes da pesquisa. Essa heterogeneidade, já citada no documento das diretrizes⁵⁶, gerou necessidades específicas, que, em várias situações, foram resolvidas pelos próprios cursistas. Nesse sentido o curso cumpriu seus objetivos, pois pode-se entender que os diretores mobilizaram ou construíram

⁵⁶ Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP.

competências que os capacitaram para resolver algumas questões próprias da sua profissão. Uma dessas competências foi o aumento da autonomia do diretor na busca de novas informações para encontrar soluções para problemas pontuais.

Observou-se que os diretores acabaram por valorizar os encontros presenciais, mais do que a parte do AVA-EFAPE, pois eram nesses momentos que eles, além do curso em si, conseguiam apoio dos formadores e de seus pares para resolver questões mais específicas de suas escolas, além do objetivo do encontro, que era o de formação.

Além disso, quase todos os diretores afirmaram que os encontros presenciais compensavam o fato do curso ser auto instrucional. Alguns diretores inclusive denominaram os formadores como tutores. Assim, verifica-se que os formadores, além da atividade de cada encontro, também auxiliaram os diretores no entendimento quanto ao conteúdo e nas tarefas do curso.

Um dos diretores chegou a afirmar que preferia que o curso fosse totalmente presencial apesar de ter elogiado o seu conteúdo. Os outros consideraram importante a parte no AVA, pois lá encontravam bastante material que podia ser consultado sempre que necessário. Ao ser perguntada se os módulos do curso contemplam a necessidade do perfil de diretor, Laura respondeu:

Eu vejo pelos módulos que sim [...]por ter já experiência eu , vejo que a preocupação de estar atendendo, de estar buscando ajudar os ingressantes [...] são os assuntos que a gente vive no dia a dia mesmo, que a gente contempla no dia a dia [...]Então para mim, é um curso com vídeos e textos ótimos e a gente pode voltar e revisar porque é um material muito rico (Laura, entrevistada).

Entende-se assim, que o formato híbrido atende as necessidades dos diretores e que talvez o período entre um encontro e outro devesse ser diminuído ou, como Pablo sugeriu, houvesse mais encontros com menos horas cada (dois encontros de seis horas). Quanto ao curso ser totalmente presencial isso se revela como inviável devido ao tamanho e complexidade da rede estadual.

Sobre a comunidade virtual de aprendizagem os diretores não consideraram essa ferramenta como um meio de interação e sim como um espaço em que cumpriam a tarefa de postar o que era solicitado na comanda. Uma parte desses diretores não fez postagem nas comunidades de todos os módulos. No entanto, eles consideraram como uma tarefa importante, visto que lá eles podiam comparar as postagens dos colegas com suas experiências. Um dos diretores entrevistados chegou a questionar se o que os outros postavam correspondia à

realidade, já que ele tinha dificuldade em relação ao tema que foi abordado em uma das comunidades.

Assim, nesse caso o trabalho de um tutor/professor *online*, talvez revertesse essa situação. Mendes e Kuin(2009) afirmam que conseguiram transformar a comunidade virtual de um curso do PEC, em um espaço virtual interativo após a atuação persistente de um professor *online* (ou tutor *online*). Considerando que o curso de diretor ingressante tem duração de dois anos, um tutor *online* teria bastante tempo para fazer a mediação junto aos cursistas. Resta avaliar se esse espaço é válido, se ele agrega novas informações que não possam ser apresentadas em outros espaços.

Pablo comentou que os formadores de sua diretoria frisaram a importância da postagem e interação na comunidade virtual, mas ele acredita que esse problema seja geral, que ocorre em todo o estado e não é pontual, e justifica que é devido ao excesso de trabalho. No entanto ele acredita que seja um espaço importante.

Quando a gente entra no fórum, a gente percebe que as dificuldades são as mesmas. Então isso acaba sendo até uma referência para que a gente não surte na escola. Como a gente não sai de nossa escola, a não para DE ou SEDUC, a gente acha que só tem problema aqui. Não é, os problemas são os mesmos. Mas o fórum do curso não é uma ferramenta que supre essa interação. A gente tem mais interação pelo *Whatsapp* (Pablo, entrevistado).

Para Sauro a comunidade virtual é um espaço formal, onde você entra, responde uma pergunta, tendo cuidado com a linguagem e lê o que os outros postaram. É uma tarefa.

Entende-se assim, que a comunidade virtual de aprendizagem tendo sido criada com um objetivo, acabou por atender outro implícito, um lugar onde os diretores atendem a uma comanda e depois suas respostas serão lidas por outros. Não poderia haver um espaço que abarcasse isso e fosse mais interativo?

O meio de interação encontrado pelos diretores foi a criação de grupos em um aplicativo, o *Whatsapp*, com os colegas de curso e também com os formadores. Apenas Laura, que era a diretora mais experiente dos entrevistados, não formou grupos com outros diretores ingressantes. Ela faz uso desse aplicativo mas não especificamente para resolver questões do curso ou interagir com outros ingressantes.

Os outros três diretores entrevistados utilizam ativamente o aplicativo e um deles trouxe para a entrevista impressões não só individuais, mas também aquelas que eram discutidas em seu grupo. Dois dos diretores revelaram que eles incluíram no grupo, diretores que entraram em outra edição, no ano seguinte (2019).

O grupo do *Whatsapp* começou no primeiro, por que agora a gente já está na segunda turma. Como eles fazem no mesmo dia que a gente, eles entraram no mesmo grupo. [...] e a gente os abraçou [...] estamos em onze no grupo [...] e rola uma interação legal porque um avisa o outro dos prazos, atividades, quando tem portfólio. A gente os ajudou a montarem o plano que tinha que entregar para a diretoria no ano passado (Ricardo, entrevistado).

O nosso grupo hoje tem aproximadamente vinte pessoas. Então a gente resolveu fazer o grupo por conta da organização dos dias para a gente estar interagindo nas pautas. São dois grupos, o de diretores e o dos formadores. Todos os diretores também estão no de formadores. Qualquer hora, você usa muito esses grupos, embora o objetivo seja o curso de formação. Por exemplo, eu estou com as provas diagnósticas aqui, de início de ano e a gente está com um monte de sala faltando prova. O nosso meio de interação é esse grupo. Se alguma escola tiver sobrando então a gente faz a troca (Pablo, entrevistado).

Entende-se portanto que o uso do aplicativo funcionou como um apoio não previsto mas que facilitou a resolução de inúmeros problemas e criou um espírito de união entre os diretores de forma a diminuir a sensação de solidão profissional, característica desse perfil na escola. Para Fullan e Hargreaves (2000, p.101), mais do que o professor, o diretor é um solitário e todas as exigências do cargo aliadas ao “medo de parecer ignorante” e ao “stress de tentar equilibrar a vida pessoal e profissional coloca o diretor em um posição difícil para satisfazer expectativas” (p.101).

Além disso, o fato de alguns desses diretores participarem também de um grupo com os formadores, mostra que esse pode ter sido uma solução para compensar a falta de um tutor na parte do curso a distância. Isso pode ser um indício de que os grupos atenderam as necessidades mais urgentes daqueles diretores que tinham pouca ou nenhuma experiência na área, mas também outras necessidades de interação.

Verificou-se que uma parte dos problemas que os diretores encontram em suas escolas não poderia ser resolvida por meio de um curso, pois vão além da sua governabilidade. Um exemplo disso é a afirmação por parte dos diretores que a falta de funcionários ou professores na escola prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos. Isso é fato, porém para resolver esse tipo de problema seria necessária uma mudança na legislação.

Diferente de Pereira (2017), Camarota (2012) e Costa (2012), que detectaram dificuldades tecnológicas por parte dos participantes durante os cursos referentes às suas pesquisas, os diretores ingressantes da presente pesquisa não apontaram dificuldades nesta área. Afirmaram inclusive, que já frequentaram outros cursos usando a tecnologia como meio.

Percebeu-se, pelos depoimentos dos diretores, que eles entendem que as diferentes faces da tecnologia fazem parte das competências necessárias ao gestor escolar. No entanto, verificou-se que isso não está muito claro para os diretores entrevistados. Eles mostraram que

apoiam os vários setores da escola nessa área, mas isso não é suficiente. Faltam subsídios a esses diretores.

Tarouco (2016, p. 204), após citar alguns exemplos de problemas relacionados à chegada das TIC na escola, afirma que, além da capacitação do gestor, será necessário um “mínimo de alfabetização digital” pois se o gestor não tiver condição de perceber e definir que demanda tecnológica ele tem, “terá menor chance de sucesso na busca de recurso e apoio externo” para resolver os problemas e atender as necessidades de sua escola”.

Apenas um dos diretores, que tem formação na área é que mostrou que transitava mais tranquilamente pelas demandas tecnológicas da escola.

Para Alonso e Almeida (2004, p.2) é essencial que os diretores entendam qual a:

relevância do seu papel como líder institucional para o desenvolvimento de uma nova proposta educacional, em que a tecnologia pode ocupar um lugar de ferramenta que favorece o trabalho coletivo, a gestão participativa, a tomada de decisões, a identificação de talentos e lideranças.

Para isso será necessária a construção de mais conhecimentos na área que instrumentalizem o diretor escolar para, a cada situação, saber qual deve ser o seu papel.

Isto é, em algumas situações ele será o formador ou orientador, atuando junto aos professores e coordenadores, quanto ao uso das ferramentas tecnológicas de apoio à aprendizagem, ou junto a funcionários na utilização das ferramentas de gerenciamento. Em outras situações, ele será o administrador dos processos tecnológicos de sua escola e terá que ter a competência de escolher, junto a sua equipe, a quem delegará ou quem será contratado para resolver as diferentes questões relacionadas ao conserto, manutenção ou instalação, por exemplo.

A responsabilidade do diretor em relação à tecnologia na escola é gigantesca e envolve a mobilização de um conjunto de competências necessárias para gestão de todos os processos relacionados. Por isso, ela até poderia compor mais uma dimensão da gestão escolar, a dimensão tecnológica, que deve ser levada em consideração em todos os seus aspectos, na continuidade da formação do diretor escolar. A tecnologia perpassa por todos os processos relacionados diretamente ao ensino aprendizagem, mas também a todos os outros que proporcionam as condições para que o principal objetivo da escola se concretize.

Sobre futuras formações, nas entrevistas os diretores sugeriram que fosse dada uma atenção maior àqueles que ingressaram sem nenhuma experiência no cargo. Essa atenção poderia ser durante o curso, nos encontros presenciais ou na oferta de um curso de aprofundamento para os diretores que estiverem nessa situação.

Outro fator a ser considerado é como formar o diretor para ser um agente de mudanças. A contribuição dos autores Alonso e Almeida (2004) sinaliza a importância do diretor na concepção de uma escola como “um espaço em permanente construção”.

A escola apresenta-se como um espaço em contínua construção. Ela é uma instituição humana e pressupõe a perspectiva de quem nela atua. Neste sentido, pode-se procurar preservá-la como algo estático ou engajá-la em movimentos de mudanças que busquem sua atualização, de forma a torná-la condizente com o seu tempo (ALONSO; ALMEIDA, 2004, p. 3).

Assim, cabe ao diretor liderar o movimento de mudança da escola. É ele que deve criar as condições, apoiado pela sua equipe, para acompanhar as mudanças de forma a atender o seu público. Para isso é imprescindível que participe constantemente de processos formativos, mas mais do que isso, esses processos devem estar voltados para um mundo em constante mudança. A mudança permanente traz situações inesperadas, não previstas nos planos e no planejamento escolar.

A formação do diretor deve ultrapassar as fronteiras da escola, deve ser global de forma que abranja aspectos que afetam direta e indiretamente a sua formação profissional.

Pode-se considerar então que o curso para diretores ingressantes seja a primeira etapa da formação. Nesse sentido ele deve criar as condições necessárias para que esse profissional não só tenha aportes suficientes para dar andamento aos primeiros desafios como diretor, mas também deve instrumentalizá-lo para dar continuidade na busca por soluções dos problemas diários. Isso é o que vai compor os vários aspectos do seu cargo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA E. C. Formação como inovação: preparação de professores ingressantes na escola pública de São Paulo. *In: ALMEIDA, F. J.; COSTA, V. L. C. (Org.). **Quantidade é qualidade***. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011.
- ALMEIDA, M. E. B. **Educação à distância no Brasil**: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. *In: 6 Congreso Iberoamericano, 4 Simpósio Internacional de Informática Educativa, 7 Taller Internacional de Software Educativo [Archivo de ordenador]: IE-2002: Vigo, 20, 21, 22 de Noviembre de 2002. Servizo de Publicacións, 2002. p. 102.*
- ALMEIDA, M. E. B.; PRADO M. E. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. *In: **Anais do Workshop de Informática na Escola***. 2003. p. 53-60.
- ALMEIDA, M. E. B.; RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola**: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC - SP, 2004.
- ALONSO, M.; ALMEIDA, M.E.B. **Inserção de tecnologias na escola e formação continuada e em serviço de gestores**. São Paulo: PUC- SP, 2004.
- ALONSO, M.; ALEGRETI, S.M.M. Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância. *In **Educação a distância via Internet***. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2003.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio-agosto 2010.
- ALVES, C.T.P.; SILVA, N. A. P. O saber-se e o saber ser professor *online* em ambientes presenciais e virtuais. *In Hessel, A; Pesce, L. Allegretti, S. **Formação online de educadores: Identidade em construção***. São Paulo: RG Editores, 2009.
- AMARAL, C; SANTOS I.; SCHENEIDER, A.; MENDONÇA M. **Gestão em EaD em duas dimensões: o tempo e o risco. Do presencial ao virtual na Educação Superior**: o e-learning. Estudos de caso, experiências e modelos de boas práticas. 2007. Disponível em: < https://www.virtualeduca.info/encuentros/aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Universidade/trabalho03_cer_anais.pdf >. Acesso 15 nov. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados Qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2010.
- BANCOVSKY, Renata. Formação e prática de gestão escolar com o uso das tecnologias. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BRASIL. Lei 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**,

Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Referenciais de qualidade para educação superior à distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (2007). Brasília: MEC/SEED, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 5 maio 2020.

BRITO, R. L. G. L. **Escola, Cultura e Clima: Ambiguidades para a administração escolar**. 1998. Tese. (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAMAROTA D.T.S. **Atribuições de diretor de escola pública: desafios para a formação**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Juiz de fora, 2012.

CARVALHO, C. R. **Gestores iniciantes no Ensino Fundamental: trajetórias, desafios e possibilidades**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

CHAVES, E.O.C. Pensar e Plantar: alavanca para um salto de qualidade *in* Almeida F. J.; Almeida, M.E.B.B. **Liderança, Gestão e Tecnologias para a melhoria da Educação no Brasil**. São Paulo: Parceria Microsoft/PUC-SP, 2006.

CHOTGUIS, J. **Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto**. NEAD–Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2005.

COSTA, A. L. N. G. **O programa escola de gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2012.

COSTA, J. R. Ferramentas de escrita colaborativa da web 2.0 e mediação pedagógica por computador: construção e ressignificação do conhecimento on-line. **SIED: EnPED**. UFScar, v.1, n. 1, p.1-12, setembro de 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/20/7>> Acesso em 2 maio 2020.

COSTA, E. A. **O cotidiano do diretor escolar da rede estadual de São Paulo: estratégias que otimizam a articulação dos segmentos da escola**. 2017. 96 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2017.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L.; LEITE, M. C. S. R. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 1, p. 65-84, 2015.

FLORES, G. T. **Gestão do tempo como contribuição ao planejamento estratégico pessoal**, 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

FORMIGA, M. **Panorama Nacional e Internacional de Educação Aberta e a Distância**. Brasília: SENAC Educação a distância, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALLINDO J.; A. L. ANDREOTTI. A Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). *In: Andreotti A. L.; Lombardi J.C; Minto L.W.(Orgs.). História da administração Escolar no Brasil: Do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GODOY, A. S. (1995b). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.4, p. 65-71, 1995.

HOJAS, V. F. **Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

IANNONE, L.R. Práticas Educativas Informatizadas. *In Almeida, F.J.; Almeida, M.E.B.B. Liderança, Gestão e Tecnologias para a melhoria da Educação no Brasil*, São Paulo: Parceria Microsoft/PUC-SP, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

JENSEN, L. F.; ALMEIDA, O.C. S. A correlação entre falta de interatividade e evasão em cursos a distância. *In: Anais: XV Congresso Internacional de Educação a Distância*. Fortaleza, Ceará, 2009.

JOSÉ, M.A; SILVA, M.G.M. Tutoria, um quebra-cabeça de peças delicadas. *In: ALMEIDA, F. J.; COSTA, V. L. C. (Org.). Quantidade é qualidade*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011.

KUIN, S. **Dimensão do Tempo na Formação online de Educadores**. 2012. 222f. Dissertação (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LUCENA, M, Integração das Tecnologias na Gestão Escolar. *In* Almeida, F.J.; Almeida, M.E.B.B. **Liderança, Gestão e Tecnologias para a melhoria da Educação no Brasil**. São Paulo: Parceria Microsoft/PUC-SP, 2006.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília v. 17, n. 72, fevereiro 2008.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**, Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf> Acesso em 19 set. 2019.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUDKE M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, Marília, v. 14, n. 2, p. 259-274, maio-agosto 2014.

MENDES, M; KUIN, S. O não mensurável na avaliação do professor *online*. *In* Hessel, A; Pesce, L. Allegretti, S. **Formação online de educadores: Identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009.

MINTO L. W. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. *In*: Andreotti A. L.; Lombardi J.C; Minto L.W.(Orgs.). **História da administração Escolar no Brasil: Do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2012.

MIRISOLA, C. D. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a Escola de Formação e o Curso para professores ingressantes da SEE/SP**. 2012. 22º f. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos, novos desafios e como chegar lá**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2008.

MONTEIRO, E. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

NUNES, J. B. C; PEREIRA, E. S.; JUNIOR, J.F.S; ROCHA, S.S.D; BEZERRA, W.M.Q. **Formação dos gestores escolares, tecnologias e educação a distância**. Software livre e Educação a distância. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317318920_Formacao_dos_gestores_escolares_tecnologias_e_educacao_a_distancia>. Acesso em 5 maio 2020.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. *In* Litto, F.M. Formiga M.M.M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

OGAWA, M. N.; FILIPAK, S. T.A formação do Gestor Escolar. *In* XI Congresso de Educação- EDUCERE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

PEREIRA, A. G. **Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância**. 2013, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PEREIRA, M. A. C. **RedeFor e a formação de gestores: novas subjetividades na educação a distância**. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADO, M.E.B.B. A Mediação Pedagógica: suas relações e interdependências. **Anais do XVII SBIE - Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Brasília, 2006. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/7d35/76c9dc0b5649a3fa35a6de2dc562f0857c07.pdf>> Acesso em 30 abr. 2020

_____. Estratégias de orientação para a prática do professor no contexto da educação a distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 29 abr. 2020

PRANDINI, R.C. Formação do Formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. *In* Hessel, A; Pesce, L. Allegretti, S. (Org.) **Formação online de educadores: Identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009.

RALSTON, A.T. Parceria pública e privada para uma educação melhor. *In* Almeida, F.J.; Almeida, M.E.B.B. **Liderança, Gestão e Tecnologias para a melhoria da Educação no Brasil**, São Paulo: Parceria Microsoft/PUC-SP, 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÀN, J. G. **La dirección de centros: análisis de tareas**. Madrid: Centro de Publicaciones/Ministério de Educación, Cultura y Deporte. 1995

SACRISTÀN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SALES, M. V. S. Uma reflexão sobre a produção do material didático. *In*: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12, 2005, Florianópolis. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>> Acesso em 30 abr. 2020.

SALES, P. A. O. **Evasão em curso à distância**: motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo. 2010, Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2010.

SALMAZO, M. M. **Uma proposta de formação de gestores tendo em vista a implantação do Programa São Paulo Faz Escola**. 2016, Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2016.

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

SANTOS, E. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In* SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação Online**: cenário, formação e questões didático metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Decreto N. 5.586, DE 5 DE FEVEREIRO DE 1975. **Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério**. São Paulo, 1975. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-5586-05.02.1975.html>>. Acesso em 12 ago. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto N. 12.983, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1978. **Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres**. São Paulo, 1978. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/62159>>. Acesso em 05 maio 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 54.297 de 5 de maio de 2009. **Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-5.05.2009.html>>. Acesso em 23 out. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010. **Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55717-19.04.2010.html>>. Acesso em 23 out. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. **Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-5.05.2009.html>>. Acesso em 23 out. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 64.187, DE 17 DE ABRIL DE 2019. **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.** São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto6418717.04.2019.html>> Acesso em 23 out. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar do Estado de SP n. 1.256, de 6 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.** São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/92fc3899e1d64b7983257dc8005e60f0?OpenDocument>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 08, de 19-01-2012. **Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino.** São Paulo, 2012. Disponível em: <http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_08,_de_19_de_janeiro_de_2012> Acesso em 1 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 75, de 30-12-2014. **Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.** São Paulo, 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=25/01/2016%2010:13:27> . Acesso em: 30 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 56, de 14-10-2016. **Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas.** São Paulo, 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=21/09/2019%2017:33:53> . Acesso em: 21 set 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 65/ 16, de 19-12-196 **Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.** São Paulo, 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/65_16.HTM?Time=21/03/2017%2015:34:15> . Acesso em 30 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 6/17, de 20-1-2017. **Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador,** São Paulo, 2017. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/6_17.HTM?Time=04/04/2017%2016:18:07> . Acesso em: 30 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 72/19, de 16-12-2019. **Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino.** São Paulo, 2019. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72_16.HTM?Time=12/10/2018%2018:46:47> . Acesso em 30 abr. 2020.

SCAVAZZA B.; IANNONE L. Rede do Saber, Tecnologias Interativas no Serviço de Educação: novos tempos, novos desafios. **Informática Pública** vol. x (x): 77-88, 2004. Belo Horizonte- MG. Disponível em < www.ip.pbh.gov.br > ANO6_N1_PDF>. Acesso em 13 set. 2019.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria Acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC- SP. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, N. D. B. **Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense**. 2016. 127 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

SILVA, C. G. da. **Dimensões da gestão escolar: saberes e práticas do Diretor de escola**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, M. C. **Técnicos de secretaria de educação atuando como formadores de diretores**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, R.F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EdUNESP, 1998 .

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In* TARDIF, M., **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2010, p. 31-55.

TAROUCO, L.M.R. Desafios da gestão e uso da TIC na escola *in* BATISTA, N.C.; FLORES M. L. R.(org.) **Formação de gestores escolares para a educação básica**: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN, Porto Alegre: Evangraf, 2016.

TEIXEIRA, A.C.; BRANDÃO, E. J. R. Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 1, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13635/7711> Acesso em: 30 dez. 2019.

UMEOKA, E. Educação, tecnologia e transformação *In* Almeida, F.J.; Almeida, M.E.B.B. **Liderança, Gestão e Tecnologias para a melhoria da Educação no Brasil**, São Paulo: Parceria Microsoft/PUC-SP, 2006.

VIEIRA, A. E. R; BUSSOLOTI, J. M. GESTÃO ESCOLAR. **Interação - Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão, Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas (FEPESMIG)**, 20(1), 45 – 70, 2019. *in* <<https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.167>>, acesso em 4 abr. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1- Resolução estadual 56/16 (sem o anexo)

Resolução SE 56, de 14-10-2016

Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP, e considerando a importância da:

- definição do perfil profissional do Diretor de Escola da rede estadual de ensino, que propicie educação básica inclusiva, democrática e de qualidade;
- definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas para a carreira de Diretor de Escola;
- sistematização de capacidades e conhecimentos a serem considerados nos processos avaliativos e formativos para acompanhamento do trabalho do Diretor de Escola;
- seleção de bibliografia, publicações institucionais e legislação que informem requisitos mínimos necessários à elaboração de concurso público e processos seletivos para preenchimento de cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério - QM/ SE,

Resolve:

Artigo 1º - Fica aprovado o ANEXO, integrante desta resolução, que dispõe sobre o perfil, as competências e as habilidades a serem requeridos dos integrantes do Quadro do Magistério - QM/SE, no exercício de cargo de Diretor de Escola, bem como sobre os referenciais bibliográficos, as publicações institucionais e a legislação, que versam sobre conhecimentos e capacidades mínimos, em consonância com as competências exigidas para o exercício desse cargo nos concursos e processos seletivos promovidos por esta Pasta.

Artigo 2º - Os subsídios para o aprofundamento das capacidades, conhecimentos e atitudes requeridos nos termos desta resolução serão propostos em Curso Específico para Diretores de Escola ingressantes, na organização dos processos avaliativos e nas ações formativas previstas em legislação.

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

- I - o perfil profissional proposto;
- II - os princípios que orientam a ação do Diretor de Escola;
- III - a proposição do trabalho nas dimensões de atuação definidas.

Artigo 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário e, em especial, os itens 3 e 4 do Anexo A e o inciso II do Anexo B constantes da Resolução SE nº 52, de 14.8.2013.

Anexo 2 - Autorização da EFAPE para pesquisa



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa

Ofício

Interessado: Rosângela de Lima Francisco; Profa. Dra Marli Eliza Dalmazô Afonso de André; Comitê de Ética da PUC

Assunto: Solicitação de apoio à realização de pesquisa (M) de Rosângela de Lima Francisco do PPG em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP)

Prezado Comitê de Ética da PUC-SP,

Em atenção à sua solicitação, apresentamos nossa disposição em apoiar a realização da pesquisa de mestrado da aluna Rosângela de Lima Francisco.

Para fins de comunicação, tratativas e encaminhamentos de ações necessárias, indico o contato das equipes da EFAPE atuantes na Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa por meio do e-mail uctec.efape@educacao.sp.gov.br.

Apresentamos nossos votos da mais alta estima e consideração.

Atenciosamente,

São Paulo, 02 de outubro de 2019.


Adriano José Marangoni
Assessor Técnico de Coordenador
Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa



Assinado com senha por ADRIANO JOSE MARANGONI.
Documento Nº: 319702-9045 - consulta à autenticidade em
www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=319702-9045

Classif. documental 006.01.10.003



SEDUCOFI201909421A

APÊNDICES

Apêndice A- Informações resumidas das pesquisas correlatas

AUTOR	MODALIDADE	ANO	OBJETIVO GERAL	CENÁRIO/FOCO	PROCEDIMENTOS/recurso	CRITÉRIOS-PÚBLICO ALVO
NATHÁLIA DELGADO BUENO DA SILVA	Dissertação	2016	Analisar as funções dos diretores eleitos da rede pública do estado do Paraná e as funções dos diretores concursados da rede pública do estado de São Paulo, articulando-as com suas devidas formas de ingresso na rede escolar. Segundo a autora: "Função aqui entendida como as atuações dos diretores de escola no exercício de seu trabalho."	Diretores egressos de concurso público (Estado de São Paulo) e de diretores eleitos (Estado do Paraná).	Entrevistas semiestruturadas e objetivando articular os três discursos - literário, político e prático utiliza o método da Análise Discursiva Textualmente Orientada- ADTO, que explora a conexão entre textos linguísticos e as relações de poder.	A seleção de diretores ocorreu de forma aleatória, mas a autora utilizou o critério de quantidade de escola de um e outro estado. Foram 8 diretores escolhidos, sendo 4 de Marília e 4 de Londrina.
MARIA SILVIA AZARITE SALOMÃO	Tese	2011	Investigar o impacto de programas de formação continuada implementados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo no período de 2000-2006 na gestão escolar.	Dezenove diretores de escola das Diretorias de Ensino de Catanduva (n = 8) e Taquaritinga (n = 11)	Questionários com perguntas fechadas e abertas, dezenove diretores escolares de duas diretorias (Catanduva e Taquaritinga) do Estado de São Paulo. Cada questionário era composto de três partes: caracterização geral do participante, caracterização da trajetória profissional e análise dos programas de formação continuada. Com os dados obtidos, traçou o perfil desse público além de analisar o impacto que alguns	Escolha de duas diretorias do Estado de São Paulo, Catanduva e Taquaritinga. Foram escolhidas as DE devido à proximidade e experiência nessa região da autora como diretora. No total de diretores participantes da pesquisa foi de 19,

					programas (Circuito Gestão, Progestão e Gestão Educacional) surtiram nesse público.	sendo 8 de Catanduva e 11 de Taquaritinga.
DANIELLE TEODORO SANTOS CAMAROTA	Dissertação	2012	Proposição de um programa que visa capacitar os professores, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG.	Sete diretores de escolas públicas municipais escolhidos após audiência na Secretaria de Educação do Município de Itapevi.	Questionário para caracterização das escolas e para SETE diretores de escolas.	Levou-se em consideração as diversidades e complexidades das escolas, bem como as formações profissionais, tempo de experiência, faixa etária e organização desses gestores.

ALBA LÚCIA NUNES GOMES DA COSTA	dissertação	2012	analisar a implementação do curso de especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica, identificar as contribuições do curso para prática gestora dos seus egressos, caracterizar as dificuldades enfrentadas pelos cursistas e conhecer as sugestões apresentadas pelos egressos para a melhoria do desenvolvimento do curso.	implementação do curso de especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica da UFPB.	Abordagem qualitativa- aplicação de questionários e entrevistas estruturadas com as pessoas envolvidas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.	Foram escolhidos 18 cursistas gestores dos ingressos do ano de 2010 e concluintes do ano de 2011, porque foram os pioneiros no curso de especialização. As entrevistas ocorreram após o término do curso.
MARCIA MARIA DE MELLO	tese	2014	Ampliar a compreensão sobre a categoria profissional, imergir em seu contexto de atuação e desvendar o rol de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão.	seis diretoras de escola de uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. 3 do EF e 3 da Educação infantil.	Os procedimentos metodológicos foram organizados em quatro etapas: a construção de instrumento para coleta, a realização de entrevistas, a confecção de diários para o registro das atividades relativas à gestão e a categorização e análise dos dados.	O público alvo, seis diretores foram indicados pelo departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, por solicitação da pesquisadora, que de acordo com a visão do departamento, possuíam prática bem sucedidas de gestão.

CAMILA GODÓI DA SILVA	dissertação	2015	Identificar saberes necessários para a prática do diretor de escola, suas ações, seus significados, concepções, motivações e implicações em relação às dimensões da gestão escolar.	Foram delimitadas escolas públicas municipais da cidade de Itapevi que atendem o ensino Infantil e Fundamental.	Tomou-se por base a pesquisa qualitativa, com foco na investigação bibliográfica, análise documental e na pesquisa de campo. Após o mapeamento de campo foi construído e aplicado questionário com o intuito de caracterizar o perfil das escolas e dos gestores, para então, proceder à seleção dos sujeitos pesquisados - diretores de escolas Municipais da cidade de Itapevi-SP junto aos quais foram realizadas entrevistas de aprofundamento.	Os sujeitos nesse estudo são sete diretores de escolas públicas municipais da cidade de Itapevi, escolhidos após audiência realizada na Secretaria de Educação do Município com a Secretária de Educação. Isso após a análise de um questionário aplicado para 68 diretores. Estabeleceu-se critérios de escolha como diversidades e complexidades das escolas, formação profissional, tempo de experiência, faixa etária e organização dos gestores
MARIA ALICE CARRATURI PEREIRA	tese	2015	analisar o novo papel docente quando permeado pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e pelos processos de subjetivação engendrados na sociedade da informação.	curso de especialização em gestão de escolas para diretores da rede Estadual, oferecido pelo programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor).	análise de um curso de especialização em gestão de escolas.	O público alvo é composto pelos gestores inscritos no curso e a análise foi baseada naquilo que o curso oferece. O curso oferecido aos gestores de escola da rede pública estadual de São Paulo teve a duração de doze meses e foi chamado

						de “Especialização em Gestão da Escola” para os diretores das escolas estaduais.
VIVIANI FERNANDA HOJAS	dissertação	2011	analisar os editais e as provas dos concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino de São Paulo entre 1979 e 2007, bem como a concepção que os diretores concursados têm acerca da função que exerceram e/ou exercem nas escolas.	diretores em concursos públicos de 1979 a 2007.	Foram feitas entrevistas com um diretor de cada um dos concursos realizados entre 1979 e 2007. total de 6 entrevistados.	A Diretoria de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo auxiliou na localização dos diretores. Foi criada então uma lista com os nomes de alguns diretores e dos respectivos concursos que eles realizaram. A partir dessa lista prévia, foi realizado o contato pessoal e, posteriormente, foram feitas entrevistas com um diretor de cada um dos concursos realizados entre 1979 e 2007, em um total de seis entrevistados.

JOÃO FERREIRA FILHO	dissertação	2016	Compreender como ele, em suas vivências histórico-culturais, foi se constituindo o Diretor de Escola pública que, preocupado com a gestão democrática e com a qualidade do ensino.	Diretor em uma escola pública estadual.	Autobiografia a partir da história de vida do autor, construída no ambiente escolar e análise das vivências e práticas que o constituíram como um diretor democrático.	O autor fez uma autobiografia, cuja narrativa contempla quatro fases de sua vida: aluno, professor, diretor, e diretor com a comunidade escolar.
MARTA MARIA SALMAZO	dissertação	2016	Aprimoramento da formação dos gestores escolares da Diretoria de Ensino de Araraquara, quanto aos aspectos pedagógicos, incluindo nesse processo um melhor entendimento da atual organização curricular do Estado de São Paulo .	Diretores escolares da DE de Araraquara do Estado de São Paulo.	Levantamento bibliográfico e realização da Proposta de Formação. A pesquisa realizada a partir de uma pesquisa-ação, Essa proposta denominou-se “Gestão pedagógica: a prática do currículo em sala de aula”.	A autora restringiu a pesquisa ao município de Araraquara, ampliando posteriormente para mais dois municípios próximos (Jaboticabal e São Carlos). O Curso contou com a participação de 41 profissionais.
MÁRCIA CRISTINA DA SILVA	dissertação	2017	Geral da pesquisa é investigar a atuação dos técnicos de uma secretaria municipal de educação como formadores de diretores.	Formadores de diretores de Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, no Estado do Espírito Santo (ES).	Entrevista de cinco técnicos formadores, uma análise dos seus contextos de trabalho e pesquisa documental. Para a análise das entrevistas ela se baseou no método de análise da prosa de André (1983).	A escolha de três técnicas da Secretaria de Educação ocorreu por elas mostrarem interesse em investirem em sua formação e buscarem parcerias para promover novas reflexões sobre formação e gestão escolar.

ELAINE APARECIDA COSTA	dissertação	2017	Analisar as estratégias utilizadas pela diretora da escola para otimizar a implementação das dimensões escolares da Gestão Democrática e Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Processos Administrativos e Gestão de Equipes e Pessoas, de uma escola de periferia da Rede Estadual de São Paulo, com vista às transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar a qualidade do ensino, conforme a Resolução SE 56/2016.	A Escola Estadual Padre Giuseppe Ângelo Bertolli, da Diretoria de Ensino de Itapevi, localizada na periferia do Município de Jandira. O sujeito é a diretora desta escola.	Estudo de caso- com entrevista e análise do ambiente e contexto escolar de um diretor.	SD
-------------------------------	-------------	------	---	--	--	----

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações pesquisadas, 2019.

Apêndice B- Lista de cursos da EFAPE, ofertados especificamente aos diretores, desde a criação desta coordenadoria, em 2009.

NOME OFICIAL DO CURSO	ANO DE OFERTA	TOTAL
PDG Educação Gestão Escolar e a Política Educacional - 1a edição	2010	4213
PDG Educação Gestão Escolar e a Política Educacional - 2a Edição	2010	2459
Liderança de gestores	2010	46
Gestão para o Sucesso Escolar (Diretores)	2011	317
PDG Educação Gestão Escolar e a Política Educacional - 3a Edição	2011	1020
Programa REDEFOR -2011/2012 Especialização em Gestão da Escola	2011	1135
Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG – AP Diretores	2012	1184
Progestão On-line 2012 – CONSED e IRS	2012	810
Programa de Liderança de Gestores de Escolas Públicas – 2012	2012	70
MBA Gestão Empreendedora - Educação - 1ª Edição (2012/2013)	2012	56
PROGESTÃO <i>Online</i>	2012	804
MBA Gestão Empreendedora - Educação - 2ª Edição (2012/2014)	2012	174
A Equipe Gestora Construindo a Escola de Qualidade	2013	SD
Formação de Gestores / Ação Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 2	2013	11684
PDG-AP (verificar o público de cada um deles)	2013	SD
MBA Gestão Empreendedora - Educação - 3ª Edição (2013/2014)	2013	188
MBA Gestão Empreendedora – Educação – 4ª Edição (2013/2015)	2013	163
Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 2 – Formação de Gestores Escolares – 2. Ed.	2014	2397
MBA Gestão Empreendedora – Educação – 5ª Edição (2013/2015)	2013	183
MBA Gestão Empreendedora – Educação – 6ª Edição (2014/2015)	2014	102

MBA Gestão Empreendedora – Educação – 7ª Edição (2014/2016)	2014	120
MBA Gestão Empreendedora – Educação – 8ª Edição (2014/2016)	2014	187
Autoavaliação Institucional Participativa 2014	2014	709
Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 3 – Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias – Gestão	2014	3290
Gestão de Pessoas: Reflexões, desafios e Ações – 2015	2015	SD
MBA Gestão Empreendedora – Educação – 9ª Edição (2015/2017)	2015	156
Foco Aprendizagem – Diretor de Escola e Vice Diretor	2016	3584
Liderança Escolar	2016	24
Foco Aprendizagem – Diretor de Escola e Vice Diretor – 1ª Edição/2017	2017	1480
Melhor Gestão, Melhor Ensino / Curso 3 – Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias – Gestão - 1ª Edição / 2017	2017	1655
Curso de Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 2 Formações de Gestores Escolares - 1ª Edição / 2017	2017	1645
Foco Aprendizagem – Diretor de Escola e Vice-Diretor – 2ª Edição/2017	2017	238
Foco Aprendizagem – Diretor de Escola Ingressante– 1ª Edição / 2018	2017	1022
Foco Aprendizagem – Diretor de Escola Ingressante dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1ª Edição / 2018	2018	169
Diretor de Escola: Desenhando o Amanhã -1ª Edição/2018	2018	1406

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatórios anuais, e do sistema Histórico de participação utilizado para gestão de cursos da EFAPE, 2019.

Apêndice C- Curso Diretor Ingressante com os módulos e seus objetivos

MÓDULO	TEMA	OBJETIVO- possibilitar aos cursistas o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários...
1	Papel Social da Escola no século XXI	Para que promovam em sua escola os fundamentos, os princípios, as diretrizes e os objetivos educacionais previstos na legislação nacional e estadual, assim como aqueles estabelecidos pelas políticas educacionais do Estado de São Paulo, com foco na formação e na aprendizagem dos estudantes.
2	Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar	Para que promovam em sua atuação profissional a reflexão sobre a importância do autoavaliação institucional como estratégia para a tomada de decisão.
3	Planejamento e Organização Escolar	Para que adotem, em sua prática profissional, o processo de planejamento como condição para estabelecer orientação estratégica das ações educacionais, assim como organização para a efetividade do seu trabalho.
4	Gestão de Resultados Educacionais	Para que assumam a gestão de resultados educacionais, isto é, das consequências do trabalho educacional, como prática regular de seu trabalho e da comunidade escolar
5	Acompanhamento e Monitoramento do ensino e da aprendizagem	Para que promovam, em sua atuação profissional, a primazia da gestão pedagógica, de modo a colocar como objetivos principais a aprendizagem e a formação dos estudantes como eixo condutor de todas as ações educacionais.
6	Exercício da liderança nas práticas de gestão escolar	Para que atuem de modo a incentivar, a engajar e a inspirar as pessoas da comunidade escolar
7	Gestão Democrática e Participativa	Para que promovam, em sua escola, ação competente e participativa, ambiente educacional organizado e sistemático, dedicado à promoção da aprendizagem e formação dos estudantes, mediante atuação integrada, participativa e competente entre todos os seus participantes da comunidade escolar.

8	Clima organizacional	Para que desenvolvam por meio de sua prática profissional a cultura de paz e a criação de um ambiente positivo Isso irá favorecer a execução de um trabalho com entusiasmo, promovendo as relações positivas, colaborativas e produtivas.
9	Gestão da vida funcional	Para que os cursistas possam orientar e acompanhar os procedimentos atinentes à vida funcional dos profissionais que compõem o quadro da escola.
10	Gestão do espaço físico e do patrimônio	A fim de que os cursistas possam atuar na otimização dos espaços edificados como espaços educativos.
11	Gestão Administrativa	Para que atuem de modo a conhecer os regulamentos e processos de como gerenciar os recursos financeiros, transporte e alimentação escolar, com vistas a proporcionar um ensino de qualidade, com transparência e compromisso a fim de colocar a administração da escola a serviço da aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do regulamento do curso diretor Ingressante edição de 2018, disponibilizado no site da EFAPE: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8804>. Acesso em 20 set. 2019.

Apêndice D- boletim enviado pela EFAPE aos diretores



PESQUISA n° 134 – 11/12/2019

Apoio à pesquisa de Mestrado: Contribuições do Curso de Diretor Ingressante para a constituição da profissão

Prezado(a) diretor(a),

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE), por meio de sua Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTEC), vem apoiando iniciativas de pesquisas que possam contribuir para a melhoria da qualidade das ações formativas por ela ofertadas.

Para isso, contamos com a sua participação para responder ao questionário que faz parte de uma pesquisa de mestrado, intitulada "**Contribuições do Curso de Diretor Ingressante para a constituição da profissão**".

Sua contribuição é fundamental para que se obtenham informações sobre as necessidades de formação do diretor escolar da rede estadual de ensino, mais precisamente em relação ao curso de Diretor Ingressante.

Os dados também terão potencial para apoiar e direcionar novas pesquisas e intervenções na área de formação de diretores escolares.

Para participar, acesse o link:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewWMZ6oWstFDHMFfZT3B-UN5YA10nPyAZ0yTWvcvs85kHsow/viewform?vc=0&c=0&w=1>

O prazo para o acesso e preenchimento do questionário vai até o dia 20 de dezembro de 2019.



Importante! Não serão divulgados quaisquer dados que permitam reconhecer o respondente.

Contamos com a sua participação e agradecemos!

Atenciosamente,

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
"Paulo Renato Costa Souza"



Apêndice E- questões enviadas aos diretores

Pesquisa- Diretor Ingressante

Caro Diretor, este formulário faz parte de uma pesquisa de mestrado, que tem por objetivo levantar informações sobre o seu perfil e também sobre o curso ofertado para o diretor ingressante, em período probatório. Ela vai compor um conjunto de informações necessárias para complementar os estudos de como se dá a formação do diretor escolar e não tem vínculo com a SEDUC-SP.

Ao respondê-la, você estará colaborando com a pesquisadora para que ela possa entender, produzir e publicar informações, que venham ao encontro das necessidades de formação do Diretor Escolar. Para isso solicitamos que responda o formulário até o final e, se possível, aceite participar de uma pequena entrevista deixando seu nome e contato.

Lembramos que não serão divulgados quaisquer dados que permitam reconhecer o respondente da pesquisa.

*Obrigatório

1- Indique quantos anos você tem de experiência como professor, independente da rede de ensino: *

Marque todas que se aplicam.

- 8 a 13 anos
 14 a 19 anos
 20 a 24
 anos 25 a
 30 anos
 30 ou mais anos

2- Antes de você ser nomeado no cargo, já havia tido experiência como diretor escolar? *

Marcar apenas um oval.

- Sim
 Não

3- Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, por quanto tempo (em anos)?

4- E como Vice- diretor? *

Marcar apenas um oval.

- sim
 Não

5- Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, por quanto tempo (em anos)?

6- Suas expectativas em relação ao curso têm sido atendidas? *

Marcar apenas um oval.

- totalmente
- parcialmente
- não
- outro

7- Que elementos você gostaria de ter visto no curso que não foram contemplados? *

8- No sentido de colaborar para o aperfeiçoamento do curso de diretor ingressante, você teria interesse em na auxiliar concedendo uma pequena entrevista presencial? Caso afirmativo, por favor, escreva abaixo seu nome e telefone de contato.

Apêndice F- Resultado do questionário enviado anteriormente, aos diretores ingressantes.

Carimbo de data/hora	1- Indique quantos anos você tem de experiência como professor, independente da rede de ensino:	2- Antes de você ser nomeado no cargo, já havia tido experiência como diretor escolar?	3- Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, por quanto tempo (em anos)?	4- E como Vice-diretor?	5- Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, por quanto tempo (em anos)?	6- Suas expectativas em relação ao curso têm sido atendidas?	7- Que elementos você gostaria de ter visto no curso que não foram contemplados?	8- No sentido de colaborar para o aperfeiçoamento do curso de diretor ingressante, você teria interesse em na auxiliar concedendo uma pequena entrevista presencial? Caso afirmativo, por favor, escreva abaixo seu nome e telefone de contato.
12/11/2019 19:31:37	30 ou mais anos	sim	15 anos	Sim	1 ano	parcialmente	Pelo perfil exigido pela Seduc, minha expectativa é que seria um curso mais aprofundado, nível mestrado, ministrado por uma universidade, curso auto instrucional e/ou ministrado por supervisores da Seduc me frustraram muito, a Seduc já ofereceu cursos bem melhores para Diretores em outras épocas. Se quer bons profissionais, precisa investir mais.	não
12/13/2019 15:23:03	14 a 19 anos	não		Não		totalmente		

12/13/2019 15:26:28	30 ou mais anos	sim	10 anos	Sim	3 anos	totalmente	prestação de contas e pagamento	sim
12/13/2019 15:55:35	20 a 24 anos	sim	6	Sim	4	parcialmente	Gostaria de aprender mais sobre as questões contábeis no que tange a parte de prestação de contas, entender sobre geração guias, recolhimento de impostos, tributos e efetivação e lançamento no sistema.	sim
12/13/2019 16:07:10	20 a 24 anos	não		Não		parcialmente	Parte administrativa	---
12/13/2019 18:18:26	20 a 24 anos	sim	3 anos	sim	10 anos	totalmente		---
12/13/2019 18:23:32	20 a 24 anos	sim	9	não		parcialmente	Administrativo, pagamento, orçamentos, verbas etc.	Sim
12/13/2019 18:44:29	25 a 30 anos	sim	4 anos	não		parcialmente	Gestão Financeira: APM, Recursos Federal e Estadual; Conhecimentos sobre manutenção para acompanhar os serviços prestados.	sim
12/13/2019 21:15:09	20 a 24 anos	sim	8	sim	3	totalmente	Nenhum	---
12/13/2019 23:35:28	25 a 30 anos	sim	7	sim	2	não	Gestão de processos	Não
12/14/2019 20:51:59	30 ou mais anos	não		sim	9	totalmente	Gestão de recursos financeiros	sim

12/15/2019 1:03:01	20 a 24 anos	sim	9 anos	sim	7 anos	totalmente	Por enquanto tudo tem sido contemplado.	sim
12/15/2019 10:17:55	25 a 30 anos	não		sim	3 meses	outro		sim
12/15/2019 11:32:45	25 a 30 anos	sim	15 anos	sim	1 ano	totalmente	Parte administrativa	---
12/15/2019 18:00:25	30 ou mais anos	sim	11	sim	10	totalmente	O curso é totalmente voltado para a área pedagógica, gostaria de mais apoio para lidar com o burocrático.	não.
12/16/2019 7:12:37	20 a 24 anos	não		não		totalmente	Gestão financeira.	sim
12/16/2019 10:40:43	25 a 30 anos	não		não		totalmente		sim
12/16/2019 18:48:52	14 a 19 anos	sim	12 anos	sim	5	totalmente	Até o módulo VIII penso que contemplou tudo	sim
12/19/2019 12:08:27	25 a 30 anos	não		não		parcialmente	PRESTAÇÃO DE CONTAS DAS VERBAS FEDERAIS E ESTADUAIS	---

12/19/2019 13:01:30	30 ou mais anos	Não		Não		parcialmente	<p>Até o momento não observei discussões sobre a dificuldade que encontramos no nosso cotidiano, enquanto gestores, com professores, alunos e pais/responsáveis que são descompromissados. Em relação a professores, há casos em que faltam excessivamente e, também, há casos em que por mais que sejam oferecidas as formações nas ATPC, os mesmos não alteram suas práticas pedagógicas (por vezes já desatualizadas) e nem sua postura ou atitudes em relação a alguns alunos (por vezes, preconceituosas, muito inadequadas). Em relação a alguns alunos e pais/responsáveis, as atitudes e envolvimento em relação às questões escolares são as piores - mesmo com as conversas / orientações com a gestão, não mudam, não se envolvem.</p> <p>Uma outra questão refere-se à falta de discussões sobre a recuperação de</p>	sim
---------------------	-----------------	-----	--	-----	--	--------------	---	-----

							<p>alunos que, conforme a legislação, deve ocorrer continuamente pelo próprio professor da sala de aula regular. Como isso é possível?</p> <p>Numa sala com até 45 alunos, como um professor pode atender os alunos que não possuem dificuldades ou defasagens e também dar conta dos que as possuem? Lembrando que há uma grande diferença entre "alunos com dificuldade de aprendizagem" e "aluno com defasagem de conteúdos" - são duas questões distintas que precisariam ser atendidas e trabalhadas por "especialistas", no contra turno (na minha opinião).</p>	
12/19/2019 19:05:11	25 a 30 anos	não		não		parcialmente	Financeiro APM	---
12/20/2019 12:05:07	20 a 24 anos	sim	Substituí o diretor em férias. 4 anos.	sim	6 anos	totalmente	Questões práticas relacionadas a vida funcional dos professores e funcionários.	---
12/20/2019 17:41:51	14 a 19 anos	não		sim	3 anos	parcialmente	Gestão de recursos financeiros	---

1/3/2020 14:37:01	20 a 24 anos	Sim	15 anos	Não		parcialmente	Atividades que retratem a prática e problemas atuais da escola	não
1/14/2020 14:39:23	14 a 19 anos	Sim	Era diretor de escola municipal	Não		parcialmente	A agrupamento de diretorias diferentes. Estudo de caso entre outros.	

Fonte: Extraído do formulário elaborado pela autora no aplicativo GoogleForms (site do Google: <http://www.google.com.br>)

Apêndice G- Quadro utilizado no processo de escolha dos diretores a serem entrevistados

ENTREVISTAS	NOMES (FICTÍCIOS)	ESCOLA-REGIÃO	SEGMENTO	DIRETORIA	EXPERIÊNCIA ANTERIOR	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	EXPERIÊNCIA ANTERIOR	OBSERVAÇÕES IMPORTANTES
ok	Pablo	Zona leste	EF anos finais e EM	Zona leste	vice diretor	20 anos	AOE+ professor+ PC+ vice	---
ok	Laura	Grande São Paulo	EF anos finais e EM	Grande São Paulo	diretor	30 ou mais	professora + vice+ Diretora substituta+ diretora	Quando assumiu, aposentou-se do cargo anterior - prof. Efetiva
ok	Ricardo	Zona norte	EF anos finais e EM	Zona norte	diretor municipal	14 a 19	professor + EI+ EF+ PC + Diretor municipal	---
a combinar	José	Zona leste	EM	Zona Leste	não	20 a 24	professor	Sem experiência anterior no cargo
10/fev.	Sauro	Centro	EF anos iniciais	Centro	não	25 a 30	professor	Sem experiência anterior no cargo
a combinar	Maria	Zona leste	EF anos finais e EM	Zona Leste	diretor e vice	20 a 24	professora, vice e diretora	disponível à noite
a combinar	Joana	Zona sul	EF anos iniciais	Zona Sul	diretor e vice	30 ou mais	professora, vice e diretora	---

Fonte: elaborado pela autora, 2020

Legenda

 Diretores já entrevistados
 Diretores em análise

 Fatores levados em consideração para a escolha do último diretor a ser entrevistado
 Diretor com entrevista marcada, após análise

Apêndice H- Quadro de perguntas para a entrevista

PERGUNTAS	COMPLEMENTO	OBJETIVO DA PERGUNTA EM RELAÇÃO AO OBJETIVO DA PESQUISA	OBJETIVO DA PESQUISA
1. Faça um breve histórico da sua carreira como profissional da educação	Encontrar conexões entre a experiência do diretor em sua área e suas necessidades de aprendizado.	Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas
2. Considerando suas experiências e na sua opinião que características/competências deve ter um diretor escolar para dar conta de todas as demandas de seu cargo?	Por quê? Você pode me dar um exemplo, contar uma situação?	Verificar se o diretor tem conhecimento acerca das competências e habilidades elencadas em documentos como as da resolução estadual 56/16 e se elas divergem do que ele acredita ser necessário para o exercício de sua função.	Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas; Fazer um levantamento das contribuições do curso para o exercício da função do diretor ingressante, com base no material produzido por ele;
3. Ao analisar todos os módulos do curso de formação de Diretor Ingressante você acredita que ele contempla todas as necessidades do perfil levantado na pergunta anterior?	Por quê? Você pode me dar um exemplo?	A partir do que o diretor acredita como necessário à sua função, levá-lo a analisar se o curso atende suas necessidades formativas.	Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas; Fazer um levantamento das contribuições do curso para o exercício da função do diretor ingressante, com base no material produzido por ele;
4. Me fale um pouco sobre o formato do curso, lembrando que é a distância com encontros presenciais nas diretorias e sem tutoria. Você teve alguma dificuldade?	Quais as vantagens? De uma maneira geral, qual a sua opinião	Verificar qual a visão do diretor acerca da aprendizagem via EAD, e se ele transita naturalmente pela diferentes modalidades.	Procurar indícios que conectem o formato do curso, híbrido e autoinstrucional, à aprendizagem do seu conteúdo;
5. Os fóruns comunitários, existentes nos módulos do curso, suprem a necessidade de interação entre seus pares? Se sim, por quê? Se não, vocês utilizam outros meios?	Dê exemplos	Identificar se a falta de interação com um tutor/professor é fator dificultador da aprendizagem do diretor e se a interação com seus pares compensa a falta de um mediador.	Procurar indícios que conectem o formato do curso, híbrido e autoinstrucional, à aprendizagem do seu conteúdo;
6. Os encontros presenciais compensam a falta de tutoria? Dentre os encontros presenciais dos quais você participou, qual ou quais foram os melhores e por quê?	Dê exemplos	Identificar em que medida os encontros presenciais compensam a falta do tutor/professor e se os conteúdos dos encontros vão ao encontro das necessidades profissionais do diretor.	Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas; Fazer um levantamento das contribuições do curso para o exercício da função do diretor ingressante, com base no material produzido por ele; Procurar indícios que conectem o formato do curso, híbrido e autoinstrucional, à aprendizagem do seu conteúdo;
7. Dos módulos frequentados, qual ou quais se aproximaram mais da sua realidade?	Dê exemplos	Encontrar indícios que mostrem que o diretor está relacionando a teoria com a prática do seu dia a dia na escola.	Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas;
8. Como você e sua equipe lidam com as demandas tecnológicas de sua escola, nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos?	Você poderia me contar uma situação ?	Verificar se o diretor tem consciência de que demandas são essas e se sabe utilizar as TIC em auxílio ao exercício de suas funções.	Verificar em que medida as necessidades tecnológicas que o cargo exige estão contempladas no curso.
9. Se você pudesse fazer alterações no curso para a oferta em edições, o que você mudaria nele e por quê?	As sugestões de alteração podem indicar que expectativas não estão contempladas no curso.	Procurar indícios que conectem o formato do curso, híbrido e autoinstrucional, à aprendizagem do seu conteúdo; Identificar se as expectativas dos diretores em relação ao curso estão sendo atendidas;
10. Por último, por que você aceitou ser entrevistado?	Verificar se o aceite da entrevista contempla algum dos objetivos da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Apêndice-I - quantitativo de respostas à comunidade virtual de aprendizagem X uso do Aplicativo *Whatsapp*

DIRETOR *	COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM		APLICATIVO WHATSAPP
	TOTAL DE POSTAGENS	TOTAL DE POSTAGENS POR MÓDULO**	COMO UTILIZA
1	13	1.5; 1.10; 2.4; 2.4; 2.4; 3.4; 4.4; 5.3; 5.6; 5.6; 7.8; 7.11; 8.4	dois grupos, um com duas turmas (2018 e 2019) e outro com formadores
2	25	1.5; 1.5; 1.10; 1.10; 1.10; 2.4; 2.4; 2.4; 3.4; 3.4; 4.4; 4.4; 5.3; 5.3; 5.6; 5.6; 6.5; 6.5; 7.8; 7.11; 7.11; 8.4; 8.4; 9.6; 9.6;	usa, mas sem formação de grupo
3	9	1.5; 1.10; 3.4; 5.3; 6.5; 7.8; 7.11; 7.11; 9.6;	dois grupos , turma de 2018 e de formadores
4	3	1.5; 3.4; 5.3	dois grupos, um com duas turmas (2018 e 2019) e outro com formadores

Fonte: Elaborado pela autora a partir das postagens dos diretores no AVA-EFAPE e das informações das entrevistas, 2020.

* os diretores não foram identificados.

** as cores se referem à frequência de postagem.

Apêndice J- quadro resumo de preenchimento dos portfólios – ideias principais dos módulos 1 e 2 do curso de diretor ingressante

MÓDULO	1	2
TEMA	Papel Social da Escola no século XX	Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar
OBJETIVO-possibilitar aos cursistas o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários...	Para que promovam em sua escola os fundamentos, os princípios, as diretrizes e os objetivos educacionais previstos na legislação nacional e estadual, assim como aqueles estabelecidos pelas políticas educacionais do Estado de São Paulo, com foco na formação e na aprendizagem dos estudantes. O assunto é Diversidade	Para que promovam em sua atuação profissional a reflexão sobre a importância do auto avaliação institucional como estratégia para a tomada de decisão. A-potencialidades/propostas de melhoria; 1- Gestão de equipes e pessoas, 2- gestão pedagógica, 3- processos administrativos; B- fragilidades e propostas
Assunto	Diversidade	A- potencialidades/propostas de melhoria; 1- Gestão de equipes e pessoas, 2- gestão pedagógica, 3- processos administrativos; B- fragilidades e propostas
diretor	1 "o número crescente de alunos vindos de outros países, com outras culturas e novas visões de mundo, aliado ao conservadorismo proveniente de uma bancada evangélica que insiste em se utilizar de Deus para pregar o preconceito, vem desencadeando um novo cenário dentro da escola"	1- pesquisa virtual com todos segmentos/ manter todos informados e atentos; 2- integração entre todos os segmentos da escola/ acolhimento e melhorar a comunicação; 3- dominar técnicas para aprimorar o atendimento à comunidade/ priorizar a cordialidade e atendimento eficaz; 1- melhorar nossos espaços de diálogo/formação para os diferentes segmentos ; 2- atividades de inclusão de todos os alunos nas práticas pedagógicas inovadoras/Propor nas "ATPC" maior diversidade de práticas pedagógicas ; 3- Coordenar a utilização de forma apropriada das instalações, os equipamentos e materiais pedagógicos e tecnológicos/Capacitações e conscientização dos docentes para o uso dos ambientes e Estabelecer combinados entre secretaria, professores, alunos e pais -

2		<p>"O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações. A escola tem que garantir que isso ocorra na prática ampliando o debate sobre as diferenças, com ações de formação e informação com toda comunidade escolar de forma democrática[...]"</p>	<p>1- ATPC lotados e participação coletiva na resolução de problemas/garantia de formação com planejamento e cronograma; 2-envolvimento de toda equipe na diminuição dos conflitos e potencializa o processo de ensino/aprendizagem/formação continuada nesse sentido; 3- Atendimento ao público, entrada e saída de alunos/ Melhorar o monitoramento nos intervalos e troca de aulas, para evitar acidentes e conflitos; 1- Poucas ações formativas nas ATPC, falta de eficácia na observação de sala de aula./Intensificar o estudo das concepções pedagógicas e padronizar os instrumentos de observação em sala de aula com devolutiva ao professor; 2- Trabalho focado na justiça punitiva, sem mediação de conflitos /Trabalho focado na justiça punitiva, sem mediação de conflitos, ênfase na justiça restaurativa; 3-Muitas brigas e acidentes nas trocas de aulas e intervalos./Formação continuada com ênfase na prevenção e antecipação de problemas</p>
3		<p>"Para elaborar a Proposta Pedagógica e o Regimento escolar, foram feitas pesquisas entre os alunos, sobre como se definiam nas questões de: raça, sexo, religião, com quem moram (família). Após isso, fizemos um gráfico e colocamos na proposta pedagógica, o levantamento prévio foi muito importante porque através dele observamos que nossos alunos estão construindo suas identidades"</p>	<p>1- Reuniões pedagógicas regulares ou em ATPC e com a equipe gestora semanal/ otimizar o tempo buscando melhorias; 2-continuar a realizar os projetos culturais e pedagógicos/ Fazer da escola cada vez mais um ambiente acolhedor e motivador; 3-reuniões regulares fazendo os acertos para as intervenções necessárias/valorizar e elogiar o trabalho dos funcionários; 1- evasão de alunos/ contato com famílias e conselho tutelar; 2-ausência das famílias em reuniões/ estratégias para envolvimento das famílias; 2- número insuficiente de funcionários/estratégias para adaptação aos intervalos das aulas</p>
4		<p>" [...] este tema não é tratado, além das questões de gênero que é muito pouco explorado... no dia a dia escolar uma ou outra manifestação com respeito a questão religiosa, notadamente quando tratamos de atividades folclóricas. [...] racismo e de gênero não são tão críticas no cotidiano escolar, não se observando momentos de desconforto que possam merecer atenção específica. Provavelmente o pouco enfoque deva-se ao nível de ensino o qual a escola atenda, que é a dos anos iniciais".</p>	<p>1-Observação de aulas, devolutiva e reflexão nos HTPC/Intensificar formação com base no currículo e observação em sala de aula;2-Cronograma de reuniões semanais com toda a equipe e participação nos HTPC/Intensificar a proposta de assembleias para resolução de conflitos; 3- Acompanhamento de todos os processos administrativos/ Ampliar o acompanhamento. 1- dificuldade em lidar com questões envolvendo conflitos em sala de aula e no ambiente escolar por serem de natureza familiar/ Intensificar formação e assembleias. Aguardar ação de instâncias superiores a partir dos registros no ROE; 2-Descolamento das atribuições da família em relação à escola/Intensificar momentos de ações família-escola; 3- Atender em tempo hábil as demandas da DE e dos órgãos centrais/ Está fora da governança da direção da escola</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das postagens dos diretores no AVA-EFAPE, 2020.

Apêndice K- Quadro de classificação do conteúdo das entrevistas em tópicos, temas e categorias

TEMAS	TÓPICOS (assuntos)	CATEGORIAS
Ter liderança	Características/ competências esperadas para um diretor escolar, na visão dos entrevistados	
Ter a arte da diplomacia		
Entender as relações de poder que permeiam o ambiente escolar		
Ter um olhar abrangente, a noção das dimensões que tem o dia a dia da escola		
Visão pedagógica - o mais importante é o ensino aprendizagem		
A experiência não é sinônimo de competência		
Domínio dos processos burocráticos		
Tem que ter estrutura pessoal		
Saber lidar com imprevistos		
Ter experiência em diferentes áreas		
Conhecer diferentes culturas		
A escola tem recursos escassos e falta de suprimentos básicos	Problemas ou dificuldades que os diretores encontram na rotina escolar	A ESCOLA, o cargo do DIRETOR escolar e suas demandas
Não há tempo para estudo durante o período de trabalho		
A questão da segurança escolar		
Como lidar com a falta de funcionários de apoio		
Tempo de atendimento do coordenador para cada professor é escasso		
Os professores faltam muito e por motivos variados		
O ensino fundamental anos iniciais tem poucas horas de ATPC		
Qual a responsabilidade do diretor perante questões contábeis da escola?		
O monitoramento da escola por câmeras	O diretor e o atendimento às demandas tecnológicas da escola	
Programa Escola conectada		
Faltam professores capacitados		
Formação do diretor nessa área		
Falta de entendimento/discernimento do aluno quanto ao uso de tecnologia		
Resistência do professor quanto à utilização com seus alunos		
Necessidade manutenção das máquinas		
Tecnologia não é só computador		
Falta apropriação por parte do professor		
Escola está defasada tecnologicamente		
Existência de parcerias em algumas escolas, que auxiliam nos projetos		
No curso vê-se um esforço em atender as necessidades dos diretores ingressantes	Vantagens que o curso oferece	

Embasamento teórico lógico		O curso de diretores ingressantes
Legislação e cases são ponto forte do curso		
Formadores competentes		
Curso contribui e faz jus ao que se propõe		
Algumas questões abertas para o diretor refletir sobre suas ações		
Dá um maior atendimento aos inexperientes		
O cronograma do curso alinhado com a escola		
Empenho no atendimento às necessidades da escola		
Há pouco tempo para o estudo	O que é necessário para melhorar no curso ou sugestões	
É necessária a continuidade da formação		
Mais exemplos reais da rede		
O curso deveria ser presencial		
Aumentar a carga horária do presencial		
Há a necessidade de aprofundamento para os diretores sem experiência sobre o que é ser diretor		
Maior valorização da prática	Módulo que mais contribuiu ou o que mais gostou	
Papel Social da escola no século XXI		
Planejamento e Organização escolar		
Análise do Contexto: conhecer para intervir e transformar		
Liderança nas Práticas de Gestão Escolar		
Gestão de Resultados Educacionais	O uso da educação a distância	
Já tinha vivência com EAD- sem dificuldades		
O curso tem a vantagem de poder rever os conteúdos quantas vezes quiser		
O diretor deveria ter um espaço dentro da carga horária de trabalho para fazer as atividades do curso		
O fato do curso ser <i>online</i> foi bem pensado, devido às dificuldades de locomoção dos Ingressantes	A comunidade virtual de aprendizagem	
A comunidade virtual de aprendizagem contribui com o entendimento		
Ela supre a necessidade de interação ou não?		
O Uso de aplicativo em substituição a comunidade virtual		
As comunidades virtuais de aprendizagem permitem uma visão dos problemas comuns		
A interação ocorre no aplicativo (<i>Whatsapp</i>)		
Algumas postagens não correspondem à realidade		
Ela é considerada uma ferramenta formal com função definida de registro		
O <i>Whatsapp</i> é a ferramenta informal onde há a liberdade de expressão		
O tempo do encontro presencial é muito pequeno		

Formato do curso e metodologia utilizada

Ele é melhor do que a parte a distância	Sobre os Encontros presenciais	
O encontro presencial rico e supre as dúvidas		
Ele compensa a falta de mediador na parte a distância		
Os encontros bem organizados e atendem aos objetivos		
Eles são bem conduzidos e bem estruturados		
Eles promovem o encontro e a aproximação dos grupos- fortalecimento		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020