

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DE MIPIBU, RN - BRASIL

Vilani Guedes de Moura, Ana Luísa Rodrigues

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3464>

Submetido em: 2022-01-07

Postado em: 2022-01-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
COMISSÃO DE ÉTICA**

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação da estudante do curso de Mestrado em Educação - área de especialização Administração Educacional, Vilani Guedes de Moura intitulado “O papel do diretor escolar do ensino infantil na gestão financeira e administrativa e pedagógica: uma perspetivas dos diretores escolares e das famílias de S. José de Mipibu, RN-Brasil” considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são em geral respeitados. Como se irá fazer gravação áudio o das entrevistas deverá ser notificado o Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Lisboa, Doutor Carlos Ribeiro, Vice-Reitor da Universidade de Lisboa (recomenda-se consultar guia de boas práticas em: <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica>).Deverão ser respeitados os procedimentos éticos da investigação exigidos no sistema educativo brasileiro, onde vai ser realizada a recolha de dados.

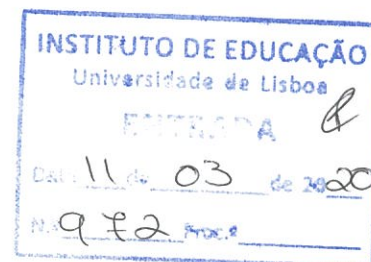
Recomenda-se a consulta do Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia (RGPD), que passou a produzir efeitos a partir de 25 de maio de 2018, em particular dos artigos 5.º a 20.º e 32.º a 34.º. (ver <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2016:119:FULL&from=EN>), a fim de assegurar os seus princípios relativos ao tratamento de dados, seu armazenamento e conservação,

IEUL, 11 de março de 2020,

Membro da Comissão de Ética,

A handwritten signature in blue ink that reads 'Ana Paula Caetano'.

Professora Ana Paula Caetano



PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DE MIPIBU, RN - BRASIL

VILANI GUEDES DE MOURA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0641-3458>

ANA LUÍSA RODRIGUES²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6648-7956>

RESUMO: A gestão escolar é liderada pelo diretor escolar e compartilhada com os familiares nas escolas do ensino infantil no Brasil. O conhecimento produzido pela ciência, acerca da função do diretor escolar, demanda tempo para alcançar a sociedade, e a literatura aponta falhas na formação do diretor escolar. Isso sugere que há defasagem entre a prática do diretor escolar e o conhecimento familiar em gestão escolar em relação ao que é preconizado pela literatura. O presente estudo visou identificar as perspectivas dos diretores escolares e dos familiares dos alunos acerca do papel do diretor escolar e confrontá-lo entre si e com a literatura. Para efeito, utilizou-se de abordagem qualitativa, sustentada em entrevistas realizadas aos informantes a respeito das funções do diretor na gestão escolar. Os principais resultados foram: os diretores entendem que todas as áreas da gestão escolar têm influência no sucesso dos alunos; a gestão pedagógica está voltada exclusivamente para o aluno; no campo administrativo financeiro, existe ressonância com o que preconiza a literatura, porém há dificuldade na execução da burocracia; na gestão democrática, há afastamento das famílias no processo decisório e aproximação para execução de ações estabelecidas pela direção.

Palavras-chave: administração escolar, gestão pedagógica, gestão compartilhada, ensino infantil, diretor escolar.

SCHOOL DIRECTOR ROLE IN MANAGEMENT OF CHILDREN'S EDUCATION IN SÃO JOSÉ DE MIPIBU, RN - BRAZIL.

ABSTRACT: School Principals lead the school management and share it with family members in early childhood schools in Brazil. The Scientific knowledge produced about the role of the school principal demands time to reach society. Also, the literature points out flaws in the education of the school principal as well. It suggests a gap between the literature recommendations regarding school management and: the practice of the school principal; and the family knowledge in school management. Therefore, the study aims to identify the school principals', as well the students' perspectives, regarding the role of the school principal. To this end, a qualitative approach was used, based on interviews with informants about the principal's role in school management. The main results were: the principals understand that all areas of school management influence the students' success; pedagogical management is focused exclusively on the student; in the financial administrative field, there is a resonance with what the literature advocates, but there is difficulty in the execution of bureaucracy; in democratic management, there is a withdrawal of families in the decision-making process and an approximation for the execution of actions established by the management.

Keywords: school administration, pedagogical management, shared management, infant education, school principal.

¹ Mestre pela Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Lisboa, Portugal. <vilaniguedesdm@gmail.com>

² Professora auxiliar na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Lisboa, Portugal. <alrodrigues@ie.ulisboa.pt>

PAPEL DEL DIRECTOR EN LA GESTIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL DE SÃO JOSÉ DE MIPIBU, RN - BRASIL.

RESUMEN: Los directores de escuela dirigen la gestión escolar y la comparten con los miembros de la familia en las escuelas de primera infancia en Brasil. El conocimiento científico producido sobre el papel del director de escuela exige tiempo para llegar a la sociedad. Además, la literatura también señala fallos en la formación del director de la escuela. Sugiere que existe una brecha entre las recomendaciones de la literatura sobre la gestión escolar: la puesta en práctica por parte del director; y el conocimiento familiar en la gestión escolar. Por lo tanto, el siguiente estudio tiene como objetivo identificar las perspectivas de los directores de escuela, así como las de los estudiantes, con respecto al rol del director de escuela. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, basado en entrevistas con informantes sobre el rol del director en la gestión escolar. Los principales resultados fueron: los directores entienden que todas las áreas de la gestión escolar influyen en el éxito de los estudiantes; la gestión pedagógica se centra exclusivamente en el alumno; en el campo administrativo financiero, hay una resonancia con lo que defiende la literatura, sin embargo hay dificultad en la ejecución de la burocracia; en la gestión democrática, las familias no participan en la toma de decisiones.

Palabras clave: administración escolar, gestión pedagógica, gestión compartida, educación infantil, director de escuela.

INTRODUÇÃO

Objetivou-se comparar as perspectivas de pais/responsáveis e familiares de alunos e Diretores Escolares (DE) do ensino infantil com o que é descrito na literatura a respeito da gestão administrativa/financeira e pedagógica, em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte, nominada São José do Mipibu, Brasil.

A construção deste estudo partiu da mudança do papel do diretor escolar ao longo da história. Questionamentos mais primordiais, como “seria o professor o melhor profissional para assumir uma direção escolar?” até reflexões mais intensas: “o DE deve liderar e participar do processo pedagógico?”, são exemplos de questões que podem modificar o papel do DE (Teixeira et al., 1968; Lück, 2009).

Dúvidas como essas surgem desde os primórdios da Administração Educacional (AE), em virtude da evolução das ciências da educação, cujas bases advêm das ciências políticas, sociológicas, educacionais e administrativa, e contêm subdivisões, como gestão administrativa, financeira, pedagógica (Barroso, 2002). Naturalmente, o conhecimento da AE vem evoluindo ao longo do tempo, na medida em que incorpora diferentes ciências para desenvolver e aprimorar o objeto de estudo. Houve um período em que AE era dominada pela perspectiva da administração de empresas, negligenciando os saberes pedagógicos, mas que foi evoluindo, na medida em que a sociologia trouxe a reflexão das práticas sociais desenvolvidas na escola, e a educação se afirmava enquanto ciência (Barroso, 2002). Portanto, a práxis do DE é influenciada pelas teorias em voga.

Outra mudança importante foi a participação dos familiares na gestão escolar. No Brasil, estes ganharam importância na AE, quando leis federais, estaduais e municipais foram sancionadas, de modo a garantir o compartilhamento da decisão do DE com os membros da comunidade escolar. Por exemplo, as escolas precisam montar o próprio Conselho Escolar (Caixa-escolar), que apesar de liderado pelo DE, contém representantes dos responsáveis legais da criança matriculada na escola. Esse mecanismo garante aos representantes dos familiares o direito de discussão sobre as decisões que serão tomadas na escola e o direito de voto. Assim, questões como: deliberar sobre o projeto político e pedagógico da escola; propor alternativas para demandas administrativas e pedagógicas; desenvolver programas para integração da comunidade escolar, estabelecer parcerias e convênios; emitir parecer sobre eventos escolares, relatórios anuais; e estabelecer cooperação com outros conselhos escolares são atribuições tanto do DE quanto dos representantes dos PR, por intermédio do Conselho Escolar

(Brasil, 1996; Prefeitura Municipal de São José de Mipibu, 2017; Secretaria de Educação do Governo do Maranhão, 2017).

Oliveira & Menezes (2018) trazem em revisão que, mesmo com os avanços da AE e da democratização familiar, ainda há lacunas do conhecimento que versam sobre a formação do gestor e as respectivas competências, a identidade e a qualidade dos gestores (Oliveira & Menezes, 2018). Para além, não se encontraram estudos que verifiquem se o DE está com o conhecimento em alinhamento com o que é preconizado com a literatura, e se o mesmo acontece com familiares dos alunos. Entende-se que o alinhamento da prática do DE e dos familiares com a literatura da AE é fundamental para oferecer educação contemporânea e de qualidade, no mais amplo significado. Divergir do que é preconizado pela ciência da educação pode resultar em práticas obsoletas, ou incongruentes com o objetivo primordial da escola que é educar para sociedade.

MÉTODOS

Trata-se de estudo com aspectos quantitativos, predominantemente qualitativo, descritivo e transversal, que seguiu a perspectiva de Minayo (2015), desenvolvido durante o mestrado de educação na Universidade de Lisboa (Moura, 2021).

População-alvo

A população do presente estudo foi composta por diretores e pais dos alunos das escolas municipais com ensino infantil de São José do Mipibu (SJM), Rio Grande do Norte, Brasil. Com intuito de evitar viés das informações colhidas, excluiu-se do estudo a Escola Municipal Jorge Ferreira da Silva, pois um dos pesquisadores foi diretor desta escola entre os anos de 2015 e 2018.

Para compor a amostra da pesquisa, realizou-se sorteio de quatro escolas municipais do ensino infantil. Em seguida, compuseram dois grupos: um de diretores escolares, e outro de pais/responsáveis dos alunos, os quais participaram da última eleição para gestor escolar. Assim, convidaram-se um diretor e um familiar por escola para compor a amostra, totalizando oito informantes por grupo.

Estabeleceram-se como critérios de exclusão: recusar a participar da pesquisa; não assinar ou retirar o termo de consentimento livre e esclarecido; e não conseguir compreender os questionamentos. Porém, esses eventos não foram registrados.

Coleta dos dados

Os participantes foram convidados, individualmente, para uma sala do ambiente escolar, em que se aplicou um questionário socioeconômico e se realizou entrevista semiestruturada.

Os dados foram utilizados para caracterização amostral e são compostos de informações pessoais e socioeconômicas. Estes dados foram coletados pelo *Google Forms*[®] e encontram-se dispostos na Tabela 1. Os dados qualitativos foram coletados mediante entrevista, seguindo a proposta de Quivy e Van Campenhoudt (1998), gravadas e transcritas *ipsis litteris* ao diálogo, sendo atribuídos pseudônimos para os participantes.

Análise dos dados

Os dados quantitativos estão dispostos na Tabela 1. Minayo (2015) elucida que esses dados são importantes para que se possa contextualizar a fala do informante a partir de experiências prévias. Destaca-se que, devido ao tamanho amostral, os dados deste estudo não são passíveis de extrapolação para o município, e as conclusões advindas destes devem ser tratadas com parcimônia, não sendo possível efetuar generalizações.

O método escolhido foi o de análise temática. Este foi escolhido por ser capaz de destacar semelhanças e divergências entre os discursos, gerar novas linhas de análises e adequá-las para ciências sociais em pesquisas qualitativas (Braun & Clarke, 2006). A gerência dos dados e aplicação desse método foram procedidas com auxílio da ferramenta NVivo[®], versão 12.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo empírico visou comparar o entendimento dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da gestão escolar por parte do gestor e dos familiares com a literatura pertinente ao assunto, e, assim, confrontar com as perspectivas de ambos os grupos.

Perfil amostral

O perfil dos participantes do estudo pode ser observado na Tabela 1. Com maioria feminina, os grupos têm média de idade entre os diretores de 45,75 anos e dos familiares de 34,28 anos. Os diretores possuíam formação *lato sensu*, enquanto a maioria dos familiares concluiu o ensino médio, sendo um dos familiares estudante de pedagogia.

Tabela 1. Perfil socioeconômico dos informantes diretores e familiares das escolas da educação básica de São José de Mipibu.

Grupos	Diretores				Familiares			
Informante	D1	D2	D3	D4	F1	F2	F3	F4
Idade	39	46	48	50	31	34	38	34
Sexo ¹	F	F	M	F	F	M	F	F
Estado civil	Casado	Casado	Solteiro	Solteiro	Casado	Casado	Casado	Casado
Nível Educacional	<i>Lato sensu</i>	<i>Lato sensu</i>	<i>Lato sensu</i>	<i>Lato sensu</i>	Ensino médio Autônoma	Ensino superior incompleto: Pedagogia	Ensino médio	Ensino médio
Profissão	Professor	Professor	Professor	Professor	a	Vigilante	Dona de casa	Dona de casa
Renda Familiar ²	4+	4+	2-3	4+	2-3	-1	-1	1-2
Zona Escolar	Urbana	Urbana	Rural	Urbana	Urbana	Urbana	Rural	Urbana
Idade Escolar do aluno	*	*	*	*	4 anos	2 anos	5 anos	5 anos
Nível Educacional do aluno	*	*	*	*	4 nível	2 nível	4 nível	5 nível

1- Masculino(M) e feminino (F) 2- (-1) renda até um salário-mínimo; (1-2) renda de um a dois salários mínimos; (2-3) dois a três salários mínimos; (4+) quatro ou mais salários mínimos. * Não se aplica.

Com formação educacional mais avançada, os diretores informaram remuneração de quatro salários-mínimos, ao passo que metade dos familiares recebiam menos que um (Tabela 1). Metade das escolas se encontra em zona urbana, e os familiares são os responsáveis por crianças que estão entre o segundo e o quinto nível do ensino infantil. Os diretores participantes eram pedagogos há 4,8 anos em média, variando de dois meses a oito anos de experiência na função de gestor escolar. Ademais, trabalharam na escola por, no mínimo, três anos, portanto, diretores nas escolas em que

exerciam a função de professor, sendo que 75% ($\frac{1}{4}$) do grupo tiveram experiências de lideranças anteriores: coordenação, liderança do conselho municipal e vereador.

Quanto à formação dos diretores, um realizou especialização (*lato sensu*) na área de Gestão e Coordenação, e os demais na área do Ensino. O candidato à vaga de direção escolar precisa ocupar o cargo de professor no município e, a partir de 1996, precisaria ter nível superior, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, foi um fato inesperado todos a possuírem (Brasil, 1996; Prefeitura Municipal de São José de Mipibu, 2019). A realidade da amostra destoa do Estado do Rio Grande do Norte que entre os anos 2009 e 2014 apenas 36,04% dos professores da educação infantil tinham nível superior de ensino. Não obstante, o mesmo segmento infantil para os anos que não são obrigatórios a oferta, houve aumento injustificável de educadores com o ensino médio, compondo 91% dos professores. Em estudo realizado entre os anos de 2009 e 2014 pelo governo estadual do Rio Grande do Norte (RN), identificou-se que 36,04% dos professores da educação infantil concluíram o ensino superior. No mesmo período, verificou-se aumento de 91% de professores com ensino médio para os anos não obrigatórios (Brasil, 1996; Rio Grande do Norte, 2015).

As razões para ocupar o cargo de DE foi dividida em duas: aqueles com motivação pessoal (D4: “O que me motivou, porque essa [escola] eu tenho uma história com ela, desde a fundação...”; D3: “A questão da necessidade de conhecer a realidade da escola e de querer fazer algo pela escola da minha comunidade.”) e a outra metade estimulada por terceiros (D1: “Começou os incentivos, como eu já era a coordenadora pedagógica, começou os incentivos para gente, [...] foi tanto incentivo que eu acabei acatando a ideia, estou por aqui”; D2: “Começou a insistência da coordenadora da escola, [...] e depois de muita, de muita insistência, a gente resolveu sair candidata a diretora.”; D2: a secretaria de educação nos convenceu a sair aqui para ver se a gente dava um jeito,). O estímulo por terceiro para ocupar o cargo de DE trouxe o seguinte questionamento: seria o cargo de diretor escolar atrativo? No que diz respeito à Lei Complementar no. 008/2010 de SJM que versa sobre salários dos DE, ela define gratificação de 10% - 60% sobre o salário base, como destacado na Tabela 2.

Tabela 02. Gratificação dos Diretores Escolares sobre o salário base de professor de nível I em função do número de alunos.

Diretor Nível Infantil			
Categoria	Salário Base	Gratificação	Número de Alunos
Diretor VII		10%	<70
Diretor VI		15%	71 a 150
Diretor V		20%	151 a 300
Diretor IV	Salário Base do Nível do Professor ¹	30%	301 a 500
Diretor III		40%	501 a 800
Diretor II		50%	801 a 1000
Diretor I		60%	> 1000

1 - O Nível do Professor varia em virtude do seu nível educacional. Nível I - Ensino Médio; Nível II - Ensino Superior; e Nível III - Pós-graduação *Lato Sensu* (especialização). Fonte: (Prefeitura Municipal de São José de Mipibu, 2010)

A Tabela 2 aponta que quanto maior for o tamanho da escola, maior será o impacto da gratificação sobre o salário. Também revela que quanto maior for o nível, maior será o valor dessa

gratificação, tendo em vista que o salário base de um professor Nível I é menor que o professor Nível II para um mesmo tempo de serviço. Contudo, os níveis educacionais *stricto sensu* (mestrado e doutorado) são retribuídos em forma de gratificação. Ou seja, ser titular de mestrado ou doutorado não altera o salário base. Desta forma, a proporção da gratificação com o salário dos DE - impacto da gratificação sobre o salário - é menor, quanto maior for o nível educacional *stricto sensu*. Assim, do ponto de vista da gratificação, a posição de DE é mais atrativa para aquele profissional com especialização do que para o profissional com os maiores níveis educacionais.

Em relação ao perfil dos pais e responsáveis, a maioria composta do sexo feminino (75%), variando de 31 até 38 anos, e metade recebendo menos do que um salário-mínimo. Com estado civil casado, e mais de um filho em idade escolar. Um informante estava cursando pedagogia, e os demais concluíram o nível médio. Metade da amostra possuía relação de mais de um ano com a escola.

A escolha da escola para matrícula do filho se deu por pesquisa (F1: O motivo é a [direção], e me darem boas referências da escola, [...] por eu conhecer, ver que é uma pessoa bem organizada, então, a gente se sente mais confiante. F2: “Pelo empenho de cada professor, cada participante dessa unidade que eu vejo o empenho de cada um. Eu vejo que é um bom lugar para educação do meu filho desenvolver na educação dele.”) ou conveniências (F3: “Porque estudei muito tempo aqui, eu gosto daqui”; F4: “...é perto da minha casa”). O grupo familiar revela uma participação na escola (F1: “Como eu falei, estou bem apta assim a reuniões que já tive, já participei.” F2: “Sim, o planejamento construtivo que vem tendo no colégio eu colaboro.”), mas sentem dificuldade por ordem do trabalho. (F2: “Sempre que possível, porque eu trabalho em dois turnos, aí, sempre que é possível eu estou presente nas reuniões.”), apesar das dificuldades, entendem que este processo é vantajoso (F4: “porque eu acho vantagem participar de tudo que acontece na escola.”).

Perspectivas sobre a Gestão Pedagógica

Para os DE do estudo (3/4), a gestão pedagógica está vinculada à direção escolar. Para D1 - “...a direção escolar tem responsabilidade pedagógica [...] porque apesar de [ter] o coordenador pedagógico, a gente precisa estar em consonância [...] e também ver e perceber. Assim, ter um diálogo, não só da direção, mas de todos para perceber o que precisa ser feito pedagogicamente para os alunos.”; D4 - “[O diretor tem a responsabilidade] de planejar com coordenador pedagógico as ações direcionadas para melhoria da aprendizagem dos alunos.”. Porém, para D2, ele havia assumido essa função em virtude da ausência de um coordenador pedagógico (D2: “Aqui tem [responsabilidade pedagógica].”; “Aqui, a gente, sempre que necessário, que tem um tempinho, a gente se senta mesmo para planejar juntamente com os professores, devido à falta de coordenador.”).

Excetuando D2, quando indagados qual seria sua função pedagógica, as respostas foram semelhantes. D4 apresentou que o líder escolar “precisa acompanhar [...] o planejamento, ver a questão do cronograma da rotina, e mesmo que não interfira diretamente, mas precisa estar de olho, e estar ciente do que acontece na escola pedagogicamente.” D3 corroborou afirmando que o DE “vê, junto com a coordenação pedagógica, a questão de planos diários, os planejamentos bimestrais, o professor está usando qual metodologia em sala de aula? Se está evoluindo, o que está acontecendo? Ter acesso livre com os professores para as questões e ver o que está precisando.”. Ou seja, D3 defende posição mais executiva do diretor escolar no fazer pedagógico e não apenas fiscalizadora. Contudo, D1 destaca sua função como mediador de conflitos e fiscal das tarefas, ao passo que afasta a execução da gestão da direção escolar. “...vai junto com a coordenação pedagógica, depois conversar, dialogar com os professores. Não é participar dos planejamentos, e sim importante para ver se tudo está caminhando e, aí, senão a gente vai compactar, vai fazer aquela roda de conversa e vê o que precisa até organizar.”

Os desafios enfrentados pela direção na gestão pedagógica também foram abordados durante a entrevista. D2 reforçou o desafio “de não ter um coordenador pedagógico” para realização da gestão pedagógica, e apontou lacuna em sua formação “...a secretária que dá aquele apoio bimestralmente, mas eu sinto dificuldades na hora de planejar, porque, assim, eu fiz a minha pós [pós-graduação] em coordenação, mas, assim, eu nunca atuei. Eu nunca fiz outro curso de capacitação para coordenação, eu sinto essa dificuldade na hora de planejar o pedagógico. Para outros diretores, a

escassez de “material e de recursos” foi a queixa de D3, enquanto D1 e D4 concordaram que a maior dificuldade na gestão pedagógica é a carência de professores formados para atuar com a educação infantil (D4: “A formação do professor para a educação infantil, porque quando faz seletivo, eles fazem seletivo para professor, ele não sabe se vai para fundamental, para infantil. E, às vezes, quando são pessoas que nunca foram a uma sala de aula do Ensino Infantil?”). Destarte, as principais adversidades destacadas foram: escassez de recursos, financeiros e físico, materiais pedagógicos e professores qualificados para o ensino infantil.

Sobre a execução da gestão pedagógica, foi unânime que este campo é fundamental para o sucesso dos alunos. Os pensamentos dos diretores podem ser condensados na fala de D3: “... se o diretor vê que tem alguma coisa que está acontecendo, que não está aprendendo, vê com o professor o que está acontecendo, porque eu [diretor] estou ali para buscar meios para ajudar nesse processo.”

Para os familiares participantes, a gestão pedagógica é de responsabilidade dos DE, como resumido nas seguintes falas: F2: “Ele tem a responsabilidade sim, porque ele vai ter ali, observando o andamento de cada sala de aula, de cada professor para com cada aluno, então, isso, aí, tem um bom desenvolvimento”; F4: “Também tem [responsabilidade pedagógica], porque cada dia mais as crianças já estão chegando em casa com um negócio novo que aprende na escola”. Apesar disso, os familiares não souberam dizer o que seria essa gestão pedagógica do ponto de vista prático. F2, estudante de pedagogia, trouxe a seguinte fala: “...um diretor [...] que é bem desempenhado, que ajuda ali nas coisas pedagógicas, como posso dizer? Nas aulas de campo, juntamente com os professores, têm um diretor que ajuda a cooperar na construção das maquetes, o diretor está lhe auxiliando também, para ver se tudo está correndo certo. Eu acredito que o diretor também faz parte desse desempenho.”

Apesar do entendimento vago da gestão pedagógica, os familiares perceberam a relevância desse campo da gestão escolar para o sucesso dos alunos, ideias reunidas na fala de F1: “Creio eu que sim, [...] como [diretora] é preparada também para isso. Então, passa os funcionários e tudo tem aquelas reuniões pedagógicas, que todos fazem parte. Então, creio que sim.”. Porém, mais uma vez, os familiares tenderam a destacar o papel fiscalizador do diretor na gestão pedagógica, como o fazem para as outras gestões escolares.

Depreendeu-se das falas que para o cenário pesquisado, o diretor tem participação reduzida na gestão pedagógica, permanecendo esta função na figura do professor/coordenador. O papel do DE é visto como fiscalizador e sem liderança da direção escolar. A literatura caminha no sentido contrário ao afirmar que o diretor deve ter participação mais enérgica na gestão pedagógica, ainda que haja um coordenador pedagógico (Lück, 2012).

Não suficiente, ambos os grupos apresentaram conhecimento insuficiente a respeito da gestão pedagógica. O DE deve participar ativamente do fazer pedagógico. A partir da observação da interação do aluno com o professor em sala de aula, poderá identificar as variáveis que precisam de ajustes e multiplicar na escola aquelas que são facilitadoras do sucesso pedagógico. Ademais, a partir de relação horizontal, cria-se vínculo com o professor, ao compartilhar as ações de sucesso e os ajustes das falhas. A partir de perspectiva de semelhantes, é possível tratar as falhas como oportunidades de melhora e um fazer pedagógico compartilhado (Lück, 2009).

Ademais, o DE precisa integrar a demanda da comunidade escolar, do mercado de trabalho com o Projeto Político Pedagógico (PPP), junto com as potencialidades e limitações administrativas, financeiras, estruturais etc. Apenas o diretor, e não o coordenador pedagógico, tem a posição para integrar as diferentes áreas da gestão escolar. Lück (2009) lista que as funções dos diretores incluem: integrar as ações dos diferentes profissionais da educação; criar ambiente de discussão e engajamento, visando aprendizado; estimular e articular atividades extrassala; orientar as ações dos escolares, em conjunto com o PPP; e estimular a inserção de novas ferramentas e tecnologias educacionais.

Ao comparar a literatura com a fala dos diretores, identificou-se que a maioria da amostra esteve de acordo, porém com afirmações incipientes sobre a gestão pedagógica. Portanto, reitera-se que apesar de haver um coordenador pedagógico, o processo ensino-aprendizagem fica limitado, sem a participação direta do DE.

Perspectivas sobre a Gestão Administrativa e Financeira

A entrevista semiestruturada foi pensada para abordar a gestão administrativa e financeira como pontos distintos de discussão. No entanto, os diretores e familiares tratavam os conceitos como únicos, de tal forma que se optou por seguir essa perspectiva e discutir os temas em conjunto. Por exemplo, quando os diretores foram questionados sobre a gestão administrativa, houve predominância das funções mais relacionadas à gestão financeira (D1: “Ele precisa gerir os recursos [...] que chegam, por exemplo: de merenda, do PNAE, PDDE. Precisa [...] gerir de forma equilibrada, onde consiga suprir as necessidades da escola.”; D2: “Pesquisar preços mesmo, de buscar o mais em conta, de comprar, de prestar contas no final do ano.”; D4: “Transparência, de zelo com o dinheiro público, de procurar o menor preço, mas também vê a qualidade do produto que está sendo adquirido.”; D4: “Na aquisição de insumos necessários tanto de material de expediente, material de limpeza, quanto de alimentos para o programa de alimentação escolar.”). Ademais, ao observar os trechos mais relacionados com a gestão administrativa, as respostas foram pouco concretas (D1: “[O diretor] precisa, de certa forma, gerir os recursos financeiros, precisa também ver o funcionamento da escola, se está funcionando direitinho, se está tudo dentro do esperado. E, assim, quando não está, ver, rever e buscar soluções para tentar resolver, acionar, resolver as questões pendentes que ainda não foram solucionadas.”; D2: “É o peso maior a questão administrativa aqui, embora a gente tenha que resolver as coisas em conjunto, mas a gente sabe que o peso maior são dos gestores, é que tem que está com todo peso.”; D2: “[...] aqui mesmo eu só não faço a parte de secretaria porque nós temos duas secretárias, e elas são muito competentes. Então, a parte de secretaria não faço, mas as outras coisas aqui é tudo com a gente.”; D3: Ele é responsável por tudo que acontece.; D3: São funções meio complicadas, mas ele aceitou ser gestor, tem que segurar esse processo todinho, sua função é fazer com que caminhe adequadamente.). Apenas um diretor escolar tangenciou melhor a questão administrativa. (D4: “É longa viu, porque vai desde os recursos humanos, a gestão de recursos humanos, a gestão do recurso financeiro, e a gestão pedagógica.”). Essa comparação sugere que os professores possuem maior dificuldade de enumerar as funções administrativas, quando comparadas com as funções financeiras.

Além de buscar identificar o que os diretores destacaram como função administrativa e financeira, exploraram-se as dificuldades neste campo. Há as dificuldades de manutenção da estrutura e sede fixa (D1: “É uma escola que o histórico é meio sofrido porque ela nunca teve uma sede própria. [...] a gente está aqui nesse prédio, mas não é o nosso próprio ainda, com o nosso próprio”; D1: “Há 10 anos que estão construindo, aí”; D2: “Estrutural”; D4: “Nunca é suficiente, porque, por exemplo, a manutenção do prédio é muito cara, e a gente não tem recurso. A gente tem que ficar pedindo a prefeitura, aí que está a grande parceria. Que a gente quer para ontem, tudo, tudo, na escola é para ontem. Quebra uma torneira, você não sabia que ia quebrar um sanitário. Uma pane na energia, como na semana passada. É que você tem que cobrar, e você tem que estar lá, e isso tudo é o recurso que é insuficiente, é o terror.”), e problemas de relações interpessoais (D4: “Olha, eu vejo a minha maior dificuldade é a relação humana, não eu e os funcionários, mas uma forma geral porque são mais de 40 pessoas. Cada uma com uma carga diferente, de vida como de profissional então para gerir isso aí, mas o setor de recursos humanos, assim a gestão de relações humanas, eu tenho, eu vejo a minha maior dificuldade.”).

Sobre as adversidades vividas na gestão financeira, a burocracia em torno do dinheiro depositado na escola foi destaque. Por exemplo: diretores destacaram que o financiamento da escola deveria ser baseado no número de alunos do ano corrente, e não no Censo de alunos do ano passado; ainda há a dificuldade de encontrar produtos menos onerosos dentre os licitados (D1: “No financeiro, eu tenho mais dificuldade, porque, além de tudo, além de ser a gente, é muito papel para prestar conta. É muita coisa que você tem que ver todos os detalhes, bem assim, bem minuciosamente. Então, eu acho que a parte burocrática é mais difícil.”; D1: “O PNAE a gente está tendo um pouco de dificuldade, porque a gente não tinha experiência. Teve que ver a *per capita* dos alunos para fazer o pedido, para depois prestar conta, para depois pagar esse pedido, prestar a conta e a gente está tendo

dificuldade.”; D3: Financeira, a parte mais importante burocrática que é mais complicado, mas eu acho que deveria ter alguém, algo que nos orientasse mais, nos ajudar mais, porque as coisas ficam sempre mudando. Seria necessário alguém que nos ajudasse na questão financeira, a escola que só tem um diretor como é meu caso, não tenho vice-diretor.”; D3: “É o PDDE.”; D3: “Eu acho que é super complicado é o financeiro, porque eu acho que o ideal seria o censo de 2019 para 2019, e o censo, 2018 valer para 2018, e não de 2019 vale para 2020. Porque aumenta o número de alunos no colégio e, muitas vezes, isso atrapalha também, entendeu? [...] como é que ele vai administrar 40 alunos a mais no censo de 2019, aí, isso atrapalha o trabalho.”; D2: “A dificuldade de encontrar o menor preço.”; D4: “Financeira e na direção das relações humanas.”).

Por outro lado, quando questionados acerca das facilidades, perceberam-se nas falas específicas grande heterogeneidade do grupo. Para os diretores D1 e D3, as habilidades interpessoais eram destaque (D1: “lidar com as pessoas, conversar.”; D3: “facilidade é conversar com os pais, ouvir as crianças, conversar com eles”. Eu acho que eu tenho mais facilidade de ter um bom relacionamento.”). Essas falas são diametralmente opostas à da diretora D4, que como destacada, relatou que uma das dificuldades seriam relações humanas.

A respeito da educação formal para a gestão escolar, naturalmente, o grupo de diretores conquistou diploma superior e pós-graduação. Ainda assim, uma porção do grupo afirmou que a formação não contemplou esse campo da educação, mesmo aquele que obteve formação em Gestão e Coordenação (D1: “formação prévia que teve foi as vivências.”; D2: “Caí de paraquedas.”). A outra metade entendeu que a formação foi dada de maneira informal (D3: “Foi fundamental porque, a gente, quando aprende um pouco de liderança com o povo, você vai ter que conseguir controlar algumas situações.”; D3: “Ajudou. Foi a teoria, a criação da lei de diretrizes e bases, alguma coisa de direito, foi coisas que aumentassem o meu trabalho, que a lei garantia aquilo que eu fizesse, entendeu? Que tem que ter alguma teoria para pôr em prática”; D4: “Ajudou, porque quando eu fui tutora de formação pela escola, eu tomei conhecimento de todos os programas do MEC do FNDE, e foi, assim, um aprendizado grandioso para exercer agora a função de diretor. Eu acho que todos os diretores deveriam fazer o curso completo de formação pela escola.”; D4: “... mas também a gente aprende no dia a dia. Essas funções que eu exerci, esses cargos anteriores, contribuíram, mas também a gente aprende no dia a dia.”).

A associação positiva do sucesso dos alunos com a gestão financeira e administrativa foi identificada por todos os diretores participantes. Nesse sentido, destacaram-se dois pontos: a capacidade de liderança de um gestor (D1: Tem sim, acho que tem influência na escola toda, porque quando o diretor ele está, ele está ali, ele está presente, ele tem uma harmonia com as coisas, quando o diretor vem impondo ordem e não tem harmonia na escola, isso prejudica não só os alunos, mas a todos os funcionários; D2: Você tem que trabalhar em prol das crianças. Se não for, se você não pensar nisso, e [...] não buscar alternativas para que agrade, para que desenvolva o desempenho dos alunos, não vai fluir.); a importância da gestão administrativa para manutenção do aluno da escola através da merenda escolar, da gestão do recurso humano e, em especial, do professor (D4: Sim, claro! Uma má gestão administrativa, ela incide no desempenho dos alunos, porque uma escola mal gerida, como é que os alunos..., na hora que falta o professor, você está atrapalhando o fazer pedagógico. E o aprendizado do aluno na hora que falta merendeira, também na hora que você não compra merenda no dia certo, não solicita, também vai faltar merenda, o aluno vai mais cedo para casa. Na hora que falta uma ASG [auxiliar de serviços gerais] para varrer uma sala, na hora que quebra uma torneira, você tem que ter ali. Todo uma gama de resoluções, assim, bem rápida para resolver. Não são coisas que você [vê] amanhã. Vai acontecer isso, são coisas de momento que você tem que determinar.).

O aspecto financeiro da direção é fundamental para o desenvolvimento da gestão escolar (D1: De uma certa forma influencia, porque se a gente não tem acesso ao recurso, a gente não tem como). Entende-se que o financiamento escolar é uma ferramenta para facilitar o ensino e o aprendizado (D2: “Tem tudo tem, porque você tem que até mesmo pela questão de você ver o que é mais necessário naquele momento, qual a maior necessidade para se comprar, com esse recurso, tudo isso a gente pensa voltado para ela não, o que vai facilitar para o professor dar uma boa aula, essas

coisas.”; D3: “Tem, a escola mais estruturada é melhor para o aprendizado das crianças”); e um meio de manutenção das condições sanitárias para recepção dos alunos (D4: “Sim porque se você não tem material de limpeza, se você não tem recurso para fazer pequenos reparos, aí, você vai precisar mandar o aluno para casa, porque não está em condições de receber o aluno, isso tudo atrapalha a aprendizagem do aluno.”).

Tendo em vista que os diretores escolares tiveram dificuldade para expressar o conhecimento sobre a gestão financeira/administrativa, a expectativa das falas dos pais sobre a mesma temática seria ainda mais frágil, em virtude do nível educacional. Os familiares destacaram o papel de gerir a estrutura física da escola, a merenda e o material escolar, ou revelaram completo desconhecimento destas funções da direção escolar. Este pensamento do grupo foi condensado nas seguintes falas: F1: “Creio eu que ela deve ser diretora e administradora, porque eu não sei, se aqui tem a parte, tipo secretária, para poder administrar em geral. Eu acho que o diretor, aqui, já faz as duas funções”; F1: “Entendo que a responsabilidade dele, é de poder pegar aquele dinheiro, para poder usufruir nas coisas que está necessitando a escola. [...], ele vai ter que fazer a compra naqueles estabelecimentos que fornecem justamente para a escola”; F2: “Ele [Diretor] tem desempenhado conhecimento nessa parte de reforma, [...] de material para os alunos.”; F3: “Na merenda, as coisas que acontecem na escola, entre pai e professores”; F4: “Essa [pergunta sobre responsabilidades administrativas do diretor escolar] também não sei responder.”.

Aspecto do discurso familiar que merece destaque é a visão do diretor fiscal. Isto representa visão obsoleta do gestor escolar. F1: “É justamente isso, acho que é supervisionar, o diretor ele está aqui pela confiança que os pais deram [...], mas a importância dele é justamente de fiscalizar; F2: “Tem sim, sim senhor, a responsabilidade de um diretor no meu ponto de vista, ele verificar se realmente essa verba tá sendo distribuída no local certo, que é para ser distribuída, e um diretor ele também passa a ser um supervisor nessa parte financeira, aqui o colégio não sofre nenhum dano, nenhuma perda.”. Adicionalmente, os familiares observaram que os gestores possuem esse papel de liderança e garantidor do funcionamento da escola (F2: “... [o diretor] vai ter as suas exigências de fardamento, controlar como é que pode ser a regra do colégio, é, então, assim, sem, vai se tornar uma bagunçada, então, tem que ter um diretor que é justamente para administrar essa parte, porque todos os colégios têm suas normas, então, preciso de um direção administrativa, um diretor para que possa dar andamento nessas normas.”), impactando no engajamento dos pais e alunos na escola (F3: Com certeza, porque estimula mais os pais e as crianças a vir à escola).

As falhas educacionais na formação do diretor escolar encontraram ressonância nas falas dos diretores. No que tange à universidade, há que se rever a estrutura dos cursos, para que contemplem esse campo de atuação do pedagogo, observando a formação de futuros gestores. É preciso pensar em uma educação continuada para os professores que já estão liderando as escolas, seja desenvolvendo ações no campo da esfera municipal, seja com a ampliação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, no âmbito federal (Aguiar, 2010; Conselho Nacional de Educação, 1996; Lück, 2000, 2009). Destarte, a práxis da direção escolar está, por muitas vezes, entregue ao empirismo e se revelou também nesta amostra.

Como reflexo da educação, os professores podem desempenhar papel adequado enquanto diretor escolar, mas, ao mesmo tempo, possuir dificuldade em estruturar o discurso sobre o próprio trabalho, por este ser realizado empiricamente, e assim obter classificações confusas sobre este papel.

Não obstante, a literatura compreende a amplitude da gestão escolar. Atente-se no exemplo de Oliveira et al. (2020, p.1319) que define o papel do diretor de forma ampla: “O papel do diretor é coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis de atendimento às necessidades dos educandos, promovendo seu desenvolvimento.” Contudo, os autores ressaltam que o diretor escolar deve conhecer os documentos que normatizam a educação, no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação; o Plano de Desenvolvimento da Educação; o Estatuto da Criança e do Adolescente e a porção da Constituição Federal referente à educação (I. P. de Oliveira et al., 2020).

Acrescenta-se a estas as leis estaduais e municipais que, apesar de estarem alinhados com o governo federal, possuem nuances burocráticas que podem gerar grande impacto na fluidez de uma gestão.

Oliveira e colaboradores (2020) colocam que o diretor precisa ser mobilizador. Ou seja, que compartilhe as dificuldades, que participe do planejamento e da execução da gestão pedagógica, busque a consolidação de ferramentas que colabore com a gestão democrática, que resolva conflitos, ao passo que traz ambiente de trabalho em equipe.

O grupo dos familiares verbalizou papel administrativo/financeiro em acordo com a experiência pessoal com a gestão. Conforme os aspectos financeiros mais citados, apresentaram como função a compra de material, merenda escolar e reforma da escola. No fazer administrativo, destacou-se a visão fiscalizadora do gestor escolar, ser fruto da experiência com a direção, ou da construção social do líder de um grupo/organização, sendo aqui a escola. Além disso, os familiares afirmaram que a tomada de decisão era centrada no diretor escolar. Porém, é almejada gestão horizontal, com diretor capaz de identificar as dificuldades e estimular a solução mediante espaço seguro e colaborativo (Medina, 2002). As habilidades interpessoais precisam ser desenvolvidas para viabilizar o gestor mobilizador que facilite o trabalho da equipe rumo aos objetivos e às metas estabelecidos em conjunto. Afastar a tradicional liturgia do cargo em favor da contemporânea liderança participativa, respeitosa, que represente as demandas dos diferentes atores da comunidade escolar, contribuindo para interseção de vontades (Lück, 2012). Sendo a presente amostra de familiares composta por informantes com o ensino médio completo, estando com acesso limitado a uma educação formal que busque desenvolvimento da liderança, é possível inferir que a visão de uma gestão escolar ideal esteja atrelada à visão clássica do gestor.

As dificuldades que os gestores da amostra enfrentaram a respeito da gestão administrativa e financeira foram investigadas. As queixas se relacionaram com um documento produzido pelo Sindicato de Especialista de Educação de São Paulo. O documento pontua que 60,28% dos gestores apresentaram inadequação estrutural das escolas e que 53,80% afirmaram que essas deficiências impactam no desenvolvimento pedagógico. O sindicato afirma ainda que, em relação ao financiamento recebido pelas escolas, estas têm autonomia para decidir o emprego, contudo, não este não é suficiente para sanar os problemas estruturais (Sindicato de Especialista de Educação de São Paulo, 2019). O município de São Paulo possui a maior média salarial da classe trabalhadora, com o maior produto interno bruto por pessoa e o mais populoso no Brasil (11.253.503 de pessoas) (IBGE, 2010), realidade completamente distinta de SJM, porém com dificuldades semelhantes reveladas pelo Censo Escolar. Inclusive, parece ser um cenário nacional, em que as escolas municipais trazem deficiências importantes em estrutura (QEDu, 2019).

Apesar das dificuldades do montante financeiro disponível, a maioria dos gestores destacou que o trâmite burocrático como principal queixa. Essa perspectiva levanta duas possibilidades: ou os diretores entendem que barganhar por mais dinheiro está além das capacidades e/ou funções; ou os trâmites burocráticos são realmente complexos. Afinal, financiamento adequado não parece ser o caso de SJM/Brasil, tendo em vista a estrutura escolar disposta no Censo Escolar, nos dados do PISA (488 pontos), do IDH (0.611) e do IDEB (6 pontos) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015; OECD, 2019; QEDu, 2019; Sindicato de Especialista de Educação de São Paulo, 2019).

De fato, os trâmites burocráticos são complexos. Nesta pesquisa, não foi possível identificar material informativo pela secretaria da educação, tão pouco não se encontrou material advindo do Ministério da Educação de forma didática que esclareça os procedimentos. Estas informações estão restritas às resoluções públicas dispostas no site do ministério (Ministério da Educação, sem data). Por esse motivo, a secretaria do município de SJM busca acompanhar a prestação de contas das escolas e orientar os diretores nesse processo, a fim de facilitar este trâmite burocrático.

Outra dificuldade financeira recai sobre o financiamento escolar feito com base em censo do ano anterior. O censo é organizado em dois momentos que busca coletar os dados no início e término do ano letivo. O perfil de cada escola contempla número de professores e alunos, abandono escolar, transferências, falecidos. Esses números servem para programas, como o FUNDEB, PDDE e

transporte escolar. Contudo, caso o diretor tenha bom desempenho escolar, que acarrete aumento de novos alunos na escola, o gestor dessa escola precisará administrar o novo contingente de alunos, com base no financiamento do ano anterior. De certa forma, o modelo de financiamento pode ser interpretado como punição, apesar de este ter tornado a escola mais atrativa (Ministério da Educação, sem data; Secretaria de Educação do Governo do Maranhão, 2017).

Por outro lado, coletar dados em nível nacional e analisá-los requer tempo. Por isso, seria interessante modelo em que ocorresse o financiamento das escolas com base em um censo escolar pretérito, enquanto se faz o levantamento dos dados do ano corrente e houvesse, a partir de então, repasse atualizado. Desta forma, os gestores sentiriam rapidamente o impacto da gestão, ajustando as falhas para os próximos meses e multiplicando os acertos para maximização dos resultados.

Quanto a pleitear maiores investimentos, os diretores podem fazer isso por meio de solicitações, memorandos, para secretaria municipal. Outra forma é tentar arrecadar dinheiro por meio de doações, sem que gere prejuízo para garantia de uma educação pública e gratuita. Escola no estado de Curitiba conseguiu arrecadar R \$12.481,01, que representa 32,1% do montante repassado pelo Governo do Estado para a escola (de Souza, 2001). Na experiência profissional de um dos autores/pesquisadores deste estudo, enquanto Diretor de uma escola, organizou junto com a comunidade formas de doações para reformas na escola. Contudo, isso deve ser concebido como complemento, pois a Constituição Federal afirma que a educação deve ser financiada pelo Estado, em suas diversas esferas de governo (Brasil, 1988). Destarte, o diretor escolar não deve, sob o risco de esvaziar esta função do governo, mas poderia buscar formas de doação para escolas. Imprescindível evidenciar que ao deixar de fazer, isso não deve ser visto como dissociação das demandas enquanto diretor escolar, haja vista que, constitucionalmente, a função de financiar a educação é do Estado.

A respeito da capacidade e dificuldade dos diretores, observou-se relação de complementaridade entre as falas, em que um possui dificuldade, outro sobra em talento. Talvez, por isso, Lück (2009) destaca que os maiores impactos educacionais em termos de educação continuada dos professores/gestores são mais sentidos quando feito contínua e individualmente por cada diretor escolar ou coordenador pedagógico em sua instituição, em detrimento das capacitações pontuais realizadas por intermédio das secretarias educacionais. A Secretaria de Educação do Maranhão (2017) propõe timidamente que a educação continuada seja desenvolvida pelos gestores escolares. Uma forma de encontrar um meio termo entre as propostas, seria propor à secretaria responsável a criação de módulos educacionais mais específicos que pudessem auxiliar o setor pedagógico da escola a implementar capacitações de profissionais, sempre que forem identificadas falhas. Assim, além de garantir formato educacional liderado pela instituição escolar que já se mostrou valioso, traria a secretaria de educação como facilitador das capacitações.

Por fim, ambos os grupos expuseram visões que as diversas gestões confluíram para a questão pedagógica. Assim, o profissional que assumirá o cargo da direção precisa ser capacitado. Por isso, deve ser experiente, enquanto professor, e capacitado pela academia. Ainda que o processo de ocupação dessa vaga seja eleitoral, há que se permear a elegibilidade e atratividade para o cargo, com critérios que visem atrair e selecionar os melhores candidatos para eleição, com base na ciência da educação, observando a realidade local. Não cabe à SJM restringir o acesso aos diretores ao cargo de diretor escolar para doutores em educação, por não haver profissionais doutores suficientes para ocupar o cargo. Porém, compete à Secretaria de Educação, estudar o perfil dos profissionais, a fim de verificar o nível educacional mais adequado para o critério educacional de elegibilidade. Também, cabe tornar a profissão mais financeiramente atrativa para quem tem mais tempo de serviço, favorecendo a seleção de diretores que possuam expertise e formação que favoreça o desempenho enquanto diretor e, em última instância, o sucesso educacional dos alunos.

Perspectivas sobre a Gestão democrática

De acordo com as obrigações do diretor escolar no Brasil, insere-se a tarefa de tornar a escola um ambiente em que pais, professores e funcionários podem participar dos processos de tomada de decisão escolar. Neste sentido, estruturam-se os dados encontrados nos tópicos de mecanismos de

gestão democrática, participação da família e gestão compartilhada. Cada tópico está subdividido entre as perspectivas dos gestores em relação aos pais e a comparação com a literatura.

Para os diretores, os mecanismos que a escola possuía para propiciar a participação da comunidade escolar na tomada de decisões eram: as reuniões de pais e mestres; o conselho escolar; e o caixa escolar. Porém, alguns dos diretores evidenciaram que não se limitaram aos mecanismos oficiais, destacaram que as festividades e o contato direto com os familiares na porta da escola também era utilizado como forma de manter a gestão em sintonia com os familiares: D4: “Nós temos o caixa escolar e, nesse caixa escolar, a gente tem duas mães, que elas fazem parte da diretoria do conselho escolar e também nas reuniões [de pais e mestres] a gente coloca para eles, [...] a gente tem um quadro ali de prestações de contas, [...] durante as reuniões para fazer a prestação de conta e também para elaborar o plano de trabalho do ano.”; D2: “a gente faz reuniões pedagógicas bimestrais, pedagógicas não, com a família, bimestralmente.”; D1: “Tem o conselho que também tem a participação dos pais, que sempre tem reuniões, e sempre tem ações, e a gente sempre buscar o diálogo. Até todo dia, cotidianamente, a gente está sempre no portão, sempre conversando e ouvindo os pais, e eu acho que esse diálogo é muito importante.”

Há alerta acerca do entendimento do que é um mecanismo de participação familiar na gestão, sendo necessária atenção quanto a isto. Identificou-se na fala a seguir, que as festas promovidas pela escola (ex. dia das mães), eram vistas como participação dos pais na gestão escolar: D2: “Olhe, a gente faz reuniões pedagógicas bimestrais, pedagógica não, com a família bimestralmente, os eventos que a gente trabalha aqui com festa junina que a gente arrecada é uma das coisas que faz para arrecadar dinheiro para comprar alguma coisa.”

Independente da divergência conceitual, a amostra de diretores se dividiu entre aqueles que acreditavam que os mecanismos oficiais de gestão democrática eram suficientes (D2: “...para mim, eles estão bem presentes na escola.”; D1: “Eu acho que a gente já está utilizando, assim, eu acho que a gente já oferece as reuniões e algumas conversas...”) e outros que gostariam de poder ter mais, ainda que não tenham propostas que se mostrem viáveis (D3: Eu acho que já, fiz várias coisas e parece que os pais acham que a responsabilidade é só da escola, e não é deles, e a maioria não participa. Sinceramente, já fizemos várias coisas e ainda não conseguimos atingir o que queria.”).

Para os familiares, os mecanismos de gestão democrática parecem ser incipientes para os familiares. O primeiro aspecto é a carência de compreensão acerca do que é um mecanismo de gestão democrática, como nas falas: F1: “Eu creio que assim já tem bastante [mecanismos de gestão compartilhada], tem as reuniões [pais e mestres]. Aí, como me falaram também, foi uma referência de ano, dia de mães, ele sempre leva para um espaço”; F2: “...é pedir a colaboração dos pais aqueles que podem ajudar no colégio, também, de certa forma, voluntariamente. Então, nesse mecanismo que o pai vem se envolvendo também com a educação das crianças.”

A fala de F1 também expôs a mesma preocupação do grupo de gestores sobre a compreensão do que é gestão democrática. Não obstante, os familiares não se sentem integrado na gestão escolar como evidenciado por F3 que relatou: “Só o que tem mesmo [nesta escola] é reunião, para falar o que vai fazer, uma festa assim comemorativa, o encerramento para entregar os trabalhos e no início das aulas”. Porém, esse mesmo familiar não pareceu estar satisfeito, quando afirmou que “Também, porque é como eu falei para você. A escola não é para você, a escola não é só para uma família. Então, a gente, [...] na minha opinião, a gente era para participar mais. Os pais, as coisas que fossem acontecer na escola, a gente era para ser comunicado, entendeu? Que nem uma coisa que aconteceu sobre escolher os alunos aí que eu não concordei, mas foi [a direção] que organizou isso aí, então, eu não posso fazer nada. Mas, teve mãe que foi na direção e também disse que isso era errado.”

Ou seja, apesar de reconhecer as tentativas de inserção familiar no ambiente escolar, o familiar não se sentiu inserido nas tomadas de decisões, inclusive, manifestou sentimento de incapacidade de interferir nas questões da direção escolar, com receio de ser rotulada negativamente, como evidenciado na fala de F1: “Que às vezes ficar [reclamando] também é até chato. Lá vem aquela mãe, lá vem a mãe.”

As perspectivas dos familiares quanto à criação dos novos mecanismos para participação dos pais na escola segue o mesmo padrão dos diretores. Os familiares se dividem entre o desejo de mais formas de inserção da família nos processos de tomada de decisão da escola (F3: “Sim, seria bom, agora eu só não sei o quê?” F2: “Eu acho que poderia ter assim, uma eleição para um pai ser responsável de formar um conselho dos pais, e ter um responsável ali para estar levando a ideia, levando a voz dos outros pais. Para que pudesse ter uma melhoria das crianças...”) e aqueles que entendem que os mecanismos já são suficientes (F1: “Eu creio que assim já tem bastante”), e que novos mecanismos não seriam compatíveis com a rotina de uma família que trabalha e ainda precisa estar presente na escola (F1: “eu creio que está bom porque, se você também é assim como nós também, trabalhamos, tem muitos que trabalhar, tanto em casa como também aqueles que trabalham em empresas privadas. Então, às vezes, você tem direito, muitos pais não tem como está disponível, então acho que o que tem está suficiente.”).

De fato, é função do diretor liderar a equipe para alcançar uma gestão democrática. Como a função abarca cada divisão da gestão escolar, cabe a ele dialogar com cada membro da comunidade escolar, ajustando os interesses de cada participante, em consonância com a visão e missão da escola, em direção a um ideal comum de educação (Lück, 2009). Contudo, é preciso buscar o entendimento do diretor sobre o que é, em termos práticos, a gestão compartilhada, garantida pela lei educacional do Brasil. Há que se consolidar os direitos e deveres e interrelacioná-los dentro da gestão, para que se tenha uma gestão democrática. Em uma democracia, pressupõe-se o diálogo sobre a problemática, a proposta de soluções e a avaliação entre os prós e os contras, a reavaliação e o replanejamento dialogado das medidas tomadas, envolvendo todos os interessados, ou, em última instância, os representantes (Lück, 2009; Silveira & Coelho, 2019).

Por exemplo, as reuniões de pais e mestres podem ser mecanismo de gestão compartilhada, porém é mais tradicional afirmar que é um mecanismo de comunicação e escuta. Não deriva dessas reuniões as decisões de gestão, na melhor das hipóteses, o diretor pode sondar para qual direção os pais desejam levar a educação dos filhos. Outro ponto semelhante se refere às festas desenvolvidas na escola. Estas constituem mecanismo de aproximação familiar. Nestas festas, os pais não são capazes de participar de uma ação de gestão compartilhada, como ocorre nos conselhos e caixas escolares, por exemplo, sendo essa visão compartilhada por componentes de ambos os grupos. A participação dos pais como voluntários na execução de atividades para escola, como planejamento de festas para datas comemorativas, ou até auxiliando por meio do trabalho, na restauração da estrutura física da escola, não devem ser vistas como mecanismos de participação na gestão administrativa e financeira.

Sem dúvida, essas formas de participação são de extremo valor para as unidades escolares, contudo parece não existir nestes mecanismos formas de compartilhamento da tomada de decisão, o que mantém o poder de decisão centralizado na figura do diretor.

Dessa forma, torna-se imprescindível atentar para educar os pais sobre quais mecanismos a escola tem por obrigação, e instituir quais os meios que os familiares dos alunos possam usufruir destas oportunidades de influenciar institucionalmente a educação dos filhos. Os mecanismos de gestão compartilhada para existir com eficiência dependem da preparação, competência e orientação dos membros. Para tanto, não deve simplesmente implantar os mecanismos estabelecidos por lei. Precisa-se estabelecer o sentido de unidade e objetivos de educação em comum, determinar relações de confiança e esforços em equipe, valorizar as capacidades de cada membro e celebrar os resultados alcançados (Lück, 2009).

Os mecanismos de gestão democrática, mesmo que sejam suficientes, precisam ser aprimorados constantemente. Por exemplo, a rotatividade dos representantes; a autorreflexão para verificar quais interesses estão sendo desenvolvidos na escola; se as medidas tomadas por estes mecanismos representam o todo, e talvez o mais importante, identificar o acesso dos pais a estes mecanismos.

Isso deve ser orientado frente à realidade dos familiares de uma escola. A dificuldade de conciliar os trabalhos dos familiares com as atividades democráticas da escola se repetiu em outro

estudo, e estes sugerem maior flexibilidade nos horários das ações que envolvam os pais, como forma de atraí-los (Colares et al., 2009).

A respeito dos desafios da participação familiar na gestão escolar, os diretores, quando questionados sobre os benefícios da participação da família, concordaram que traziam benefícios. As falas transcritas sugerem diretores que estabelecem relação de parceria e troca, sendo a gestão escolar influenciada e auxiliada pelas ideias dos pais. D1: “a gente vai vendo os anseios e angústias deles, e, aí, eles vão nos ajudar também. [...] Ver o que eles desejam feliz...”; D4: “Em relação às sugestões que eles nos dão, as críticas também, porque através das críticas, a gente evolui. Também a gente não é o dono do saber, os pais, como eles estão de fora, um olhar diferente, às vezes, a gente que está no dia a dia, a gente não consegue nem ver algumas coisas, e os pais eles estão sempre sugerindo, criticando para gente melhorar a gestão.”

Quando questionados sobre os aspectos negativos da participação das famílias, os diretores sentiram falta de uma fração dos pais (D2: “O aspecto negativo é a questão de alguns pais que não querem participar, mas que são bem pouco aqui.”; D3: “Ausência de alguns, que não comparecem na escola.”), ou dificuldade da compreensão da realidade a qual a escola está inserida (D1: “Os aspectos negativos é que, às vezes, tem um, né?, que [...] quer coisa demais, ou então quer algumas coisas impossíveis, que não são de acontecer.”).

Em relação ao entendimento do grupo dos familiares, esse ambiente participativo encontra aprovação nas falas dos deles: F1: “A parte positiva [da participação familiar] são os conhecimentos que a gente não tem. Então, quando a gente participa da reunião, como eu te falei, eu soube de várias coisas que não é nem tanto assim, não é nem função tanto da escola, uma parceria que eles têm com a prefeitura, que [...] o filho pode ser atendido por outras áreas em questão de saúde.”; F2: “Tem vários aspectos do meu ponto de vista, que se eu começar a citar, eu acho que eu vou passar aqui o dia todo, à tarde todinha. Mas, os aspectos positivos, que eu acho mais importante, a presença do pai na vida, nos envolvimento da educação, ajudando próximo da criança. É porque ela se sente mais segura no seu entendimento, no seu desenvolvimento, ela não se sente sozinha, não se sente desamparada e isso aí já torna a criança mais segura no que ele quer.”.

Os pais destacaram como aspectos negativos dos familiares a falta de habilidades interpessoais dos próprios familiares (F1: “Tudo bem que várias pessoas pensam de forma diferente, mas se você não der uma opinião, como é que também você vai poder compartilhar uma informação sua”; F3: “Sim, tem muitas mães [que] não tem jeito de falar com o professor até mesmo com a direção. Acho que a gente tem que chegar primeiro com educação. Saber ouvir, para depois falar, e tem uns que vão logo na agressão [verbal], isso eu não concordo.”).

Esses familiares indicam que a satisfação está atrelada à participação ativa, em um ambiente com uma liderança mais horizontal, que permite que a construção da educação venha também dos familiares, para além das responsabilidades educativas com as crianças em casa. Os familiares precisam estar inseridos em mecanismos oficiais dentro do sistema de ensino.

Esse achado reforça componente especial da gestão democrática: a liderança do diretor escolar. A natureza das relações entre funcionários, professores, pais e alunos são construídas no modelo que o diretor estabelece. Por isso, e mais uma vez, há que se afirmar que o diretor precisa permitir a construção em conjunto, por meio de ambiente dinâmico, que promova a interação dos envolvidos, orientando as ações para valores educacionais elevados, bem como orientando potencialidade e limitações de cada participante (Lück, 2009).

Dentre os aspectos mais negativos expressados pelos informantes da pesquisa, as relações interpessoais surgiram como questão central. Por isso, a figura do diretor precisa ser capaz de mediar as dificuldades. Entender onde está a fonte dos conflitos. Se a dificuldade é de compreensão do que é realizável em curto prazo, cabe ao diretor orientar e ser viável estabelecer planejamento para médio e longo prazo. Caso a dificuldade seja de formação mínima educacional dos integrantes, cabe ao diretor fomentar ações, para que a informação se torne acessível. Mas, o diretor não deve ser o único capaz de resolver. Cabe a ele, delegar tarefas para pessoas mais capacitadas (Lück, 2009). As melhores equipes de trabalho, não são aquelas que possuem os integrantes com coeficiente de inteligência mais elevado, mas

aquelas que são mais capazes de utilizar os membros mais hábeis para as tarefas. Ele amplia, ainda, dizendo que os membros dessas equipes precisam ser capazes de identificar outras pessoas que possam auxiliar as dificuldades do grupo ainda que temporariamente (Golleman, 1995).

Assim, entende-se que é importante a inclusão dos familiares em uma gestão democrática, cujos aspectos negativos podem ser elucidados com educação e orientação da realidade escolar.

Autoavaliação do Desempenho do Diretor Escolar e Familiar

Um dos pontos de investigação do trabalho era identificar a autopercepção do papel do DE na gestão escolar.

Os diretores entenderam que realizavam boa gestão, essa percepção pode ser sintetizada na fala de D2: “Eu não sou 100%, mas eu tento sempre fazer o melhor e o tanto que a gente sempre está recebendo elogios e isso é bem gratificante.”. Essa boa gestão é pautada em esforço pessoal relevante, e que nem sempre é suficiente (D3: “Eu acho que eu procuro fazer o que eu posso, o que está ao meu alcance.”; D4: “...eu sei que eu tenho muito que avançar, porque o desafio aparece a gente tem que procurar como resolver, mas, assim, eu me sinto gratificada porque eu faço o que eu gosto”).

Quando questionados sobre as dificuldades, dois dos diretores não souberam identificá-las (D2: Assim, eu acho que o negativo seria que eu não sei; D3: Não sei explicar não, os pontos negativos não.) e os outros dois se dividiram entre dificuldades na resolução de conflitos e na gestão financeira (D4: “Quando a gente falha com o funcionário, quando a gente não consegue avançar em alguns casos.”; D1: E as dificuldades é porque, assim, às vezes, tem alguns profissionais que são resistentes a algumas mudanças, então, eu acho que essa a dificuldade.; D1: “A questão financeira que eu queria que tivesse uma pessoa só para isso.”; D4: “A grande dificuldade é o financeiro, porque os recursos são poucos para dimensão do prédio, do número de alunos, que a gente tá tendo...”).

Ao expressar o que estes gostariam de fazer diferente, a questão das relações interpessoais, mais uma vez se destacou (D2: “eu acho que a gente poderia cobrar mais, mas, ao mesmo tempo, eu vejo esse lado que é um lado o que eu faço que eu não gosto; D4: Gostaria de ter mais apoio, de uma assistente social, ter um psicólogo, não precisava ser todos dias não, mas para a gente contar com uma assistente social e um psicólogo aqui.”). Houve o desejo de aumentar a carga horária de trabalho de 30h/semanais para 40 horas semanais (D3: “Seria ideal um gestor de 40 horas, eu queria fazer tudo daqui, mas infelizmente o que ganhamos, não dá direito de usufruir, porque é complicado está 40 horas na escola com o salário que a gente ganha.”). Por fim, apenas um diretor destacou a dificuldade da atual formação universitária dos professores, que segundo D4: “...e a formação mesmo que não se tem tempo de formar o professor, em serviço, e está chegando. Chego já. Já está entre nós os novos elementos da BNCC e os professores não têm esse conhecimento, mas a gente tenta a cada encontro pedagógico superar essa dificuldade.”

A autoavaliação dos familiares sobre a participação na escola apresentou algo positivo (F4: “Eu acho boa, porque tudo que é coisa eu participo com a minha filha, e todos os dias eu venho buscar e deixar minha filha, nunca deixei de participar.”). Os familiares destacaram a participação como fiscal (F1: “É muito importante, porque eu fiscalizo, eu posso dar minha opinião, naquilo que eu acho que está positivo, naquilo eu acho que está negativo.”) e voluntários nos serviços da escola (F2: “Bom, eu acho fundamental a minha participação [...] sempre que precisa, no colégio, de um serviço voluntário, eu tenho ajudado. É isso aí é fundamental, se todos os pais tivessem esse ponto de vista seria diferente da educação também no Brasil.”), e nas reuniões de pais e mestres (F3: “Eu acho muito importante para ele saber, que ele vem deixar vem pegar, participa da reunião.”). Houve também falas sobre a possibilidade de estar acompanhando os filhos, percebendo as interações com outras crianças (F2: “Vendo o andamento dele, mas disciplina é o convívio dele social com os outros alunos, inclusão dele, então, isso, aí, torna uma segurança maior para o seu filho, acredito que o desempenho deles vai lá para cima.”).

A autopercepção que os gestores tiveram de estarem fazendo um bom trabalho parece encontrar, em parte, ressonância na literatura (Lück, 2000, 2009, 2012; Secretaria de Educação do Governo do Maranhão, 2017; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2019). Quanto à

autopercepção dos familiares, os informantes concordaram que a participação é importante para a formação da criança e a própria formação. Entende que a classe possui dificuldades importantes que atrapalham o processo de participação. Ressaltaram a fiscalização da escola como o principal garantidor de uma educação de qualidade.

Por isso, a direção escolar deve também formar familiares, para que estes possam ir além do familiar fiscalizador da escola, compreendendo verdadeiramente o poder da intervenção familiar na escola e formando o familiar para ter participação crítica e harmônica, conforme os mecanismos de gestão compartilhada (Silveira & Coelho, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho representa recorte da realidade, cujos dados não possuem poder para representar a realidade de SJM, portanto, sugere-se que questões divergentes da literatura possam ser melhores investigadas. Por exemplo, os participantes entenderam que todas as áreas da gestão pedagógica são importantes para o sucesso do aluno. Contudo, a gestão pedagógica parece não ser objeto de atenção pelos diretores escolares, estando essa função mais limitada aos coordenadores pedagógicos.

No campo administrativo/financeiro, a maior dificuldade esteve na burocracia enfrentada pelos diretores. Neste sentido, capacitar os DE nos trâmites processuais da lei poderá ajudar o diretor no desempenho da função, ao passo que favorece a transparência da situação fiscal da escola.

Na gestão compartilhada, recomenda-se capacitação tanto dos professores quanto dos familiares. Logo, propõe-se formação que cubra os conceitos de gestão compartilhada, aspectos necessários para compor essa forma de gestão, e exemplos práticos de implementação desse modelo de gerir, para que comunidade escolar possa ter uma gestão, que de fato, seja compartilhada.

A respeito das perspectivas dos familiares sobre o papel do diretor escolar, a amostra demonstrou conhecimentos insuficiente. A pouca compressão da gestão escolar deve ser abordada, a fim de favorecer que os familiares possam contribuir de maneira mais assertiva e ativa na gestão compartilhada.

As limitações deste estudo incluem: ausência de familiares que participem dos mecanismos de gestão compartilhada e tamanho amostral reduzido que inviabiliza a representação da realidade municipal. Assim, sugerem-se tamanhos amostrais mais representativos, bem como a comparação das perspectivas de pais que participam rotineiramente dos mecanismos de gestão compartilhada.

Em suma, o papel do diretor escolar na gestão pedagógica, financeira e administrativa assume elevada relevância para o bom funcionamento de uma escola, sendo importante a consciencialização, o contributo e a colaboração dos familiares na gestão participada.

REFERÊNCIAS

Aguiar, M. A. da S. (2010). A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. *Educar em Revista*, 161–172.

Barroso, J. (2002). *A investigação sobre a escola: Contributos da administração educacional*. 1(1), 277–320.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Senado Federal.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*,

3(2), 77–101.

Colares, M. L. I. S., Pacífico, J. M., & Estrela, G. Q. (2009). *GESTÃO ESCOLAR: ENFRENTANDO OS DESAFIOS E COTIDIANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS*. CRV.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&Itemid=30192

Conselho Nacional de Educação. (1996). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*.

Ministério da Educação.

de Souza, A. R. (2001). *A escola por dentro e por fora: A cultura da escola e a descentralização financeira em Curitiba-PR*. *Educar em Revista*, 240–241.

Golleman, D. (1995). *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 37ª edição. Tradução por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva.

IBGE. (2010). *IBGE | Cidades@ | São Paulo | São Paulo | Panorama*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Pisa e o Ideb*.

<http://portal.inep.gov.br/pisa-e-o-ideb>

Lück, H. (2000). *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. *Em Aberto*, 17(72), 23.

Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Positivo.

<http://files.diretortecniconpe.webnode.com/200000067-5f5ce614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf>

Lück, H. (2012). *Liderança em gestão escolar*. Editora Vozes Limitada.

Medina, A. da S. (2002). *Supervisão escolar: Da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: AGE.

Minayo, M. C. de S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. C. (2015). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.

Ministério da Educação. (sem data). *Portal do FNDE - PDDE*. Programa Dinheiro Direto na Escola.

Obtido 13 de Junho de 2020, de <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde>

Moura, V. G. de. (2021). *O papel do diretor escolar do ensino infantil na gestão pedagógica, financeira e administrativa: Uma perspectiva dos diretores escolares e das famílias de São José de Mipibu, RN-Brasil* [PhD Thesis].

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I)*.

<https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/5f07c754-en>

Oliveira, I. P. de, Lima, B. V. G. D., & Carvalho, A. D. (2020). A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA GESTÃO: A FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR. *Cadernos da Pedagogia*, 14(27). <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1319>

Oliveira, I. C., & Menezes, I. V. (2018). Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876–900.

Prefeitura Municipal de São José de Mipibu. (2010). *Lei Complementar no 008/2010*.

Prefeitura Municipal de São José de Mipibu. (2017). *REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DE MIPIBU/RN*.

Prefeitura Municipal de São José de Mipibu. (2019). *Decreto executivo nº026/2019-GP/PMSJM*. Federação dos Municípios do Rio Grande do Norte. <http://www.diariomunicipal.com.br/femurn/>

QEDu. (2019). *Censo—Matrículas e Infraestrutura*. QEDu: Aprendizado em foco.

<http://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (Gradiva).

Rio Grande do Norte. (2015). *Plano Estadual de Educação (2009-2014) Plano Estadual de Educação (2015-2024)*.

<https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/verProducao?idProducao=42015&key=b224ebad6203aee88d3c0dc3299ed36d>

Secretaria de Educação do Governo do Maranhão. (2017). *Escola Digna—Caderno de Orientações Pedagógicas (Gestão Escolar)*. <https://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/>

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (2019). *A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação*.

Silveira, R. B., & Coelho, T. C. (2019). GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR. *Caderno Científico FAGOC de Graduação e Pós-Graduação*, 3(2).

Sindicato de Especialista de Educação de São Paulo. (2019). *Retrato da Rede 2019*. Sinesp - Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo.

<https://www.sinesp.org.br/407-retrato-da-rede/retrato-2019/8116-retrato-da-rede-2019.html>

Teixeira, A. S., Mascaro, C. C., Ribeiro, J. Q., & Brejon, M. (1968). *Administração Escolar* (Vol. 2). Livro.

<http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/2-Administracao-Anisio.pdf>

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Vilani Guedes de Moura – Conceitualização, Gerência do Projeto, Curadoria dos dados, Análise dos dados, Investigação, Metodologia, Escrita do artigo final.

Ana Luísa Rodrigues – Supervisão, Conceitualização, Metodologia, Fonte de Estudo, Revisão da escrita do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.