

O PAPEL DOS GRUPOS DE REFERÊNCIA NA FORMAÇÃO DE GESTORES (AS) ESCOLARES

Renata Maria Moschen NASCENTE¹

14

RESUMO: O objetivo da comunicação é apresentar e discutir alguns resultados de uma pesquisa voltada às possíveis articulações entre uma formação oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP por meio dos Grupos de Referência – GR a equipes gestoras, compostas por professores (as) coordenadores (as), diretores (as) de escola e supervisores (as) de ensino, e suas práticas de gestão tanto em suas escolas como nas diretorias de ensino da rede pública paulista. A abordagem metodológica é predominantemente qualitativa e exploratória, tendo com principal instrumento relatos de observações dos encontros formativos. Assim, primeiramente contextualizam-se historicamente a formação e o desenvolvimento profissional de gestores (as) escolares, focalizando, mais especificamente, o Estado de São Paulo. Em seguida, explicita-se como a formação oferecida por meio do GR foi planejada. Finalmente, apresentam-se e discutem-se alguns resultados, derivados de uma primeira sistematização de dados referentes a alguns encontros formativos do GR. Eles confirmam que a autonomia, a participação e a gestão democrática podem ter sido alguns dos princípios do planejamento da formação por parte da SEE/SP e que esses princípios não têm orientado a formação como seria esperado em razão de limitações de várias ordens, notadamente aquelas impostas pelo próprio sistema de ensino estadual. Apesar desse entrave fundamental, é possível vislumbrar, já nesta análise inicial, algumas possíveis interlocuções entre a formação no GR e práticas gestoras.

PALAVRAS CHAVE: Grupos de Referência. Formação. Gestores Escolares.

Introdução

O objetivo da comunicação é apresentar e discutir alguns resultados de uma pesquisa cujo objetivo tem sido compreender o papel de uma formação oferecida pela SEE/SP por meio dos Grupos de Referência – GR, destinada às equipes gestoras, compostas por professores(as) coordenadores(as), diretores(as) de escola e supervisores(as) de ensino. A investigação tem como finalidade levantar as possíveis articulações entre a formação e práticas gestoras. O problema reside assim e entender como esse processo ocorre e quais são os seus resultados para a gestão escolar.

¹ UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Educação. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 - renatanascente@ufscar.br

A hipótese norteadora do trabalho é que a mútua influência entre formação e prática pode gerar articulações que são possíveis em razão das peculiaridades do GR como iniciativa de formação em serviço não só por um sistema público de ensino, mas também dentro desse próprio sistema. A principal dessas peculiaridades reside na proposta inicial de formação por meio do GR (SÃO PAULO, 2011), que anuncia como seus princípios básicos a autonomia, a participação e a gestão democrática e ainda a pesquisa-ação como metodologia de trabalho.

A pertinência da investigação reside na importância da ampliação do conhecimento sobre a formação de gestores(as) e a gestão escolar na atual sociedade brasileira, devido à complexidade das demandas sociais a serem atendidas pelas escolas e sistemas públicos de ensino e às mudanças às quais as equipes gestoras estão sendo sujeitas pelas atuais políticas públicas no campo da educação. Além, portanto, de sua relevância teórica, também é possível que pesquisas como esta tenham o potencial de subsidiar o trabalho dos(as) gestores(as) escolares tanto nas escolas como nas secretarias de educação.

A abordagem metodológica é predominantemente qualitativa e exploratória, baseada na sistematização de alguns dados levantados por meio de relatos de observações realizadas durante os dois primeiros encontros formativos do GR. Essa sistematização é apresentada na comunicação, possibilitando uma problematização sobre o potencial autônomo e participativo da formação, indicando ao mesmo tempo algumas limitações ao seu desenvolvimento que são intrínsecas ao próprio sistema de ensino do qual faz parte. Os resultados sugerem ainda algumas das possíveis articulações entre formação e práticas gestoras, tanto nas escolas como nas diretorias de ensino.

O trabalho é organizado de três partes. Na primeira delas, contextualiza-se historicamente a formação e o desenvolvimento profissional dos gestores(as) escolares, para em seguida, na segunda parte, explicitar como vem sendo desenvolvidas suas formações no GR e como a investigação tem se configurado metodologicamente. Finalmente, na terceira parte, alguns resultados são sistematizados e apresentados no formato de um quadro explicativo referente às expectativas dos(as) participantes(as) do GR em relação a essa formação, às reflexões externalizadas durante os primeiros encontros e algumas ações por eles(as) relatadas que estariam relacionadas à formação estudada.

Formação e desenvolvimento profissional de gestores(as) escolares

Um dos pressupostos deste trabalho é o de que são imprescindíveis formações de gestores(as) escolares baseadas nos princípios da autonomia, da participação e da gestão democrática para o alcance da finalidade primordial da educação escolar, que é aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2000; LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Para que seja possível compreender a formação de gestores(as) por meio do GR, levando em consideração esse pressuposto, é fundamental que se contextualize historicamente a formação e o desenvolvimento profissional desses(as) educadores(as).

Segundo Andreotti (2012) e Penteado e Bezerra Neto (2012), na década de 1930, na busca de uma maior racionalização e eficiência da administração do ensino público, o Estado de São Paulo instituiu as Delegacias Regionais de Ensino. O cargo e a função de supervisor(a) de ensino também tiveram sua origem nessa época, sendo inicialmente nomeados(as) em número de 35. Esses(as) profissionais, chamados na época de inspetores(as), atuavam como orientadores(as) e/ou supervisores(as) de ensino. Ainda nesse período foi criada no Estado de São Paulo a secretaria de Estado de Negócios da Educação e Saúde Pública. Também foram estabelecidos os concursos e provas de títulos para diretores(as), além da exigência de formação específica para esses(as) profissionais em nível superior. Finalmente, em 1941 houve o primeiro concurso para diretor(as) de escola no estado de São Paulo.

Apesar desse aparente avanço, Gallindo e Andreotti (2012) explicam que durante as décadas de 1950 e 1960, quando foi discutida, elaborada e promulgada a 1ª LDB, o(a) diretor(a) era uma autoridade escolar sem autonomia dentro de uma administração centralizada, ratificada pela legislação. Ele(a) era um(a) reproduzidor(a) das políticas públicas, com um papel análogo ao do supervisor(a) na fábrica. Esse quadro se fortaleceu durante o governo militar (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012). Nele a educação básica sofreu o mesmo cerceamento de outros setores da sociedade, que se concretizou pela promulgação da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), pela qual passou a ser exigida a formação em administração escolar em cursos superiores de Pedagogia para diretores(as) em todos os níveis de ensino. Houve, portanto, uma valorização do curso de Pedagogia como locus privilegiado de formação de professores(as) e dirigentes escolares. A referida lei extinguiu ainda o Grupo Escolar e criou os ensinos de primeiro e segundo graus, desaparecendo assim o cargo de Diretor(a) de Grupo Escolar e surgindo o cargo de Diretor(a) de Escola. No estado de São Paulo, a partir dessa lei, vai

esvanecendo a figura do(a) diretor(a) como educador(a), como professor(a) mais experiente da escola e vai se consolidando a figura do diretor-administrador(a), que deveria coordenar uma equipe escolar voltada ao atendimento de um contingente muito maior da população. O(a) diretor(a) vai paulatinamente assumindo três papéis fundamentais que perduram até hoje, autoridade escolar, educador(a) e administrador(a).

A década de 1980 se caracteriza pelo início do desmantelamento da estrutura autoritária de poder estabelecida durante os anos dos governos militares. Para Minto (2012) esse período se destaca pela luta pela gestão democrática da educação tanto nos sistemas como nas unidades escolares, pelo ressurgimento do tema da participação, e também pela ênfase dada à gestão nas discussões sobre a educação. As bandeiras mais importantes foram as da descentralização administrativa e pedagógica, da gestão participativa, das eleições diretas para dirigentes de instituições de ensino e da formação e fortalecimento dos colegiados escolares.

Um marco fundamental da redemocratização no que se refere especificamente à educação é a promulgação da LDBN – Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), na qual foi ratificado o provimento do cargo de diretor(a) de escola por meio de concurso público de provas e títulos, além da exigência da licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de educação e da experiência docente como pré-requisitos básicos para o exercício desse cargo. O detalhamento dessas exigências foi delegado aos sistemas de ensino municipais e estaduais. Apesar da normatização da aprovação em concurso público para a ocupação de quaisquer cargos no magistério, constata-se que atualmente a maioria dos cargos de diretor(a) de escola ainda é provida por nomeação do chefe do executivo local. De acordo com Paro (2003), o Estado de São Paulo é único em que o número de diretores(as) de escola que passaram por concurso público é maior do que a de diretores(as) nomeados e ainda são relativamente poucos os estados e municípios que adotam as eleições para dirigentes escolares.

De acordo com os objetivos deste trabalho, deve-se esclarecer que na rede estadual paulista os requisitos para o exercício das funções de diretor(a) de escola e/ou supervisor(a) de ensino são ter graduação em Pedagogia ou ter formação na área de educação em nível de pós-graduação. São também exigidos oito anos de experiência docente para diretor(a) e dez anos para supervisor(a). Para o professor(a) coordenador(a) não é exigida uma formação específica, basta ter uma licenciatura e estar em exercício na rede, segundo a LC Nº 444/1985 (SÃO PAULO, 1985).

No que diz respeito à formação desses(as) gestores(as) escolares, segundo Lück (2000) e André (2004), os cursos de Pedagogia não têm subsidiado nem suficientemente, nem adequadamente, os(as) educadores(as) em formação para a gestão escolar, recaindo sobre os sistemas de ensino e cursos de pós-graduação a responsabilidade de formar esses(as) profissionais. Pois, ainda segundo as autoras, não é possível aos(as) gestores(as) escolares compreenderem e trabalharem com a realidade escolar repleta de desafios e extremamente complexa sem estarem inseridos em processos permanentes de formação. Essa visão é compartilhada por Imbernón (2005, 2009), para quem essa formação deve ser realizada em regime de colaboração entre universidades e escolas, articulada horizontalmente por todos os envolvidos(as), tendo como ponto de partida a escola e a sua realidade, sem divisões, estendendo-se ao longo da vida profissional dos(as) educadores(as). Esta é a perspectiva de análise adotada neste trabalho para tentar entender a formação das equipes gestoras por meio dos GR.

Os Grupos de Referência da SEE/SP

Os Grupos de Referência – GR foram montados pela SEE/SP nas 91 Diretorias de Ensino do Estado tendo como objetivo anunciado (SÃO PAULO, 2011) implantar uma política de formação permanente de professores(as) e gestores(as) que atuavam nas escolas, nas diretorias de ensino e nos órgãos centrais em parceria com universidades, institutos e organizações da sociedade civil para ampliação das possibilidades de formações centradas na gestão escolar, no currículo e nas práticas docentes.

Essa formação (SÃO PAULO, 2011), deveria agregar fundamentos teóricos, legislação educacional e o cotidiano escolar, principalmente nos aspectos que interferem nas práticas educacionais e processos de aprendizagem dos(as) alunos(as), tendo como metodologia de trabalho a pesquisa-ação, justificada pela congruência dessa metodologia com os objetivos da formação proposta.

O documento norteador (SÃO PAULO, 2011) dividia essas formações baseadas na pesquisa-ação em duas modalidades de Grupos de Referência: os destinados à formação de professores(as) e os destinados à formação de gestores(as). Os encontros do GR voltados à formação de gestores(as), foco deste estudo, desdobra-se em dois núcleos. No primeiro núcleo, o regional, cerca de 30 membros de equipes gestoras de escolas abrangidas por quatro diretorias de ensino, agrupadas por proximidade geográfica, realizam encontros periódicos, em uma delas, contando ainda

com a participação de representantes da CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da SEE/SP e um(a) consultor(a), preferencialmente professor(a) de uma universidade pública. No segundo núcleo, o local, os(as) participantes do GR regional, promovem encontros formativos em cada uma de suas respectivas diretorias de ensino. De acordo com essa proposição, os(as) participantes dos GR regionais constroem suas próprias formações e são organizadores(as) dos processos formativos das equipes gestoras em suas respectivas diretorias de ensino.

O GR foco deste estudo agrupa quatro diretorias de ensino do interior do Estado de São Paulo. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa e exploratória em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 2010), baseada em dados levantados e organizados, oriundos de relatos de observações realizadas durante os encontros formativos.

Discussão dos resultados

Para que se entenda a sistematização na qual se baseia a discussão dos resultados é necessário que se explicita como se desenrolaram os encontros formativos, assim como algumas subjetividades desse GR. Quando o plano de formação foi publicado (SÃO PAULO, 2011), foi solicitado às quatro diretorias envolvidas que selecionassem os(as) participantes, componentes de equipes gestoras, diretores(as) e professores(as) coordenadores(as) das escolas e supervisores(as) das diretorias de ensino.

Inicialmente, as representantes da CGEB esclareceram que os(as) participantes selecionados(as) foram aqueles(as) considerados(as) em suas próprias diretorias de ensino como potenciais formadores(as) e que o objetivo fundamental da formação era o aprimoramento da gestão escolar. Elas também enfatizaram que não haveria uma hierarquia no grupo, ou influência da SEE/SP, todas as decisões sobre a formação deveriam ser tomadas coletivamente, pelos próprios(as) participantes. Estes(as) manifestaram insegurança diante dessa suposta autonomia outorgada ao grupo, principalmente por que o plano publicado (SÃO PAULO, 2011) estabelecia algumas regras básicas, entre as quais se destacou o trabalho referenciado pela pesquisa-ação. Considera-se que essa insegurança deve referir-se justamente ao fato da autonomia escolar ainda ser um processo em construção, carregado de muitas contradições internas

e limites estabelecidos pelos sistemas de ensino e pelas próprias culturas escolares (NÓVOA, 1999; LÜCK, 2000).

O Quadro 01 (APÊNDICE 01) apresenta a organização dos dados coletados por meio de observações dos dois primeiros encontros do GR. As participações das equipes gestoras foram sistematizadas em três tópicos: **expectativas** quanto à formação oferecida (1º encontro), **reflexões** propiciadas pela formação (1º e 2º encontros) e algumas **ações desencadeadas** (2º encontro) nas suas escolas e diretorias e ensino por influência da formação no GR. A ideia dessa análise, portanto, é tentar entender como a formação constitui-se em catalizadora das expectativas e reflexões do grupo e como esse processo poderia de alguma forma influenciar suas práticas gestoras.

A análise das expectativas do grupo (APÊNDICE 01) no primeiro encontro revela como os(as) participantes, apesar da falta de informação sobre a formação da qual tomariam parte, manifestaram o desejo de serem autores(as) de suas próprias trajetórias, por meio da aprendizagem, do trabalho coletivo e do compartilhamento de saberes. Além disso, eles(as) explicitaram que a validade desse trabalho estaria condicionada a sua aplicabilidade nas escolas. Também ficou demarcada a ânsia por autonomia de trabalho e pela energização mútua possibilitada pelo trabalho coletivo. Eles(as) ainda revelaram a concepção de que existe a necessidade da construção de uma cultura de diagnóstico e planejamento tanto no sistema de ensino como nas escolas. Portanto, pode-se afirmar que grupo demonstrou potencial para gerir a própria formação e também para articular aprendizagens teóricas e práticas. Isso significa que apesar das restrições impostas pelos sistemas de ensino, há espaço nas escolas e disposição das equipes escolares para a mudança (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Já o estudo das reflexões do grupo (APÊNDICE 01) revela que alguns(as) participantes percebiam a necessidade de articulação entre teoria e prática nas formações oferecidas pela SEE/SP, que não estariam conseguindo chegar aos(as) professores(as) em suas salas de aula. Eles(as) também pareciam perceber que algo deveria ser feito pelo grupo na busca de caminhos para sistematizar formações para professores(as), constatando que muitos deles(as) tiveram uma formação inicial bastante deficiente, que precisaria ser fortalecida e encaminhada de maneira mais constante e sistematizada, ideia confirmada por André (2004) e Imbernón (2005, 2009). Além disso, eles(as) constataram a diversidade nas culturas organizacionais das escolas e nos níveis de aprendizagem dos seus alunos.

O espírito crítico do grupo foi demonstrado pela sua percepção de que há uma significativa diferença entre os discursos oficiais, a legislação educacional e as realidades vivenciadas pelas escolas. Além disso, eles(as) reconheceram a premência de um aprimoramento na compreensão da própria profissionalidade, tanto no que se refere à formação como ao trabalho nas escolas. Os limites à autonomia das escolas e de seus profissionais permitida pelo sistema estadual de ensino também parecem ter sido reconhecidos e a necessidade de ampliá-la por meio de uma participação mais efetiva das comunidades nas escolas também é manifestada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009; LÜCK, 2000).

Por outro lado, as reflexões do grupo também demonstram certo preconceito com os professores(as) nas escolas, de forma até derogativa, pela generalização de que não gostam do(a) professor(a) coordenador(a), e/ou do seu trabalho, porque não gostam de ler ou estudar. Outro aspecto interessante é que enquanto alguns membros demonstraram desejar uma ampliação de autonomia e participação em relação à própria formação em curso, outros(as) desejariam que ela fosse enquadrada nos moldes de outra oferecida pela SEE/SP, bastante estruturada e centralizada, baseada no currículo oficial e em seus materiais e abordagens. O papel da universidade na formação ainda não parecia estar claro, pois ela deveria apontar caminhos, como se fosse detentora única do saber.

Levando em consideração que os(as) gestores(as) da rede estadual têm uma prática profissional muito voltada ao fazer cotidiano, sem muito tempo e espaço para a reflexão, a oportunidade de refletir sobre ações e formações em curso foi interessante, pois isso pode fomentar neles(as) uma postura crítica em relação a esses processos. Essa postura crítica deve tê-los(as) auxiliado também no levantamento das problemáticas que são fulcrais na educação atual, a saber, a integração entre escola e comunidade, a formação docente e as dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Os índices das avaliações externas também foram aproveitados pelos(as) participantes de maneira potencialmente positiva, na indicação de escolas com necessidades específicas, por meio de ações de formação e acompanhamento, não demonstrando aparentemente intenção de classificação e escalonamento das escolas. Isso deve ter ocorrido porque esses(as) educadores(as) são parte da rede, do sistema de ensino, vendo a si mesmos(as) como sujeitos dessas avaliações e não como os(as) avaliadores(as).

Considerações finais

Os resultados preliminares apresentados e discutidos referendam o pressuposto estabelecido por Lück (2000) e por Libânio, Oliveira e Toschi (2009) de que são imprescindíveis formações de gestores(as) escolares baseadas nos princípios da autonomia, da participação e da gestão democrática para o alcance da finalidade primordial da educação escolar, que é aprendizagem de todos os(as) alunos(as).

Diante dessa finalidade tão fundamental, é pertinente tentar compreender como uma formação promovida por um sistema público de ensino, idealizada aparentemente para ser democrática, promotora da autonomia e participação de gestores(as) escolares tem se desenvolvido e se tem conseguido se refletir na prática dos(as) educadores(as) envolvidos(as) em suas escolas e diretorias de ensino.

Os resultados parecem ainda indicar que apesar dos limites e dificuldades impostos pelo próprio sistema de ensino e pelo trabalho cotidiano dos(as) envolvidos(as) é possível que alguns princípios trabalhados na formação, com destaque para a necessidade de interlocução entre teoria e prática em uma perspectiva de formação permanente (ANDRÉ, 2004; IMBERNÓN, 2005, 2009), ao longo da vida dos(as) profissionais da educação, estejam sendo incorporados às práticas gestoras dos(as) envolvidos(as).

Finalmente, tem sido observado que os processos de formação vivenciados pelos membros do GR têm caminhado enfrentando percalços que são comuns à transição da gestão escolar centralizada para a gestão escolar democrática e que os esforços envidados, apesar da incipiência dessa formação, já podem estar repercutindo nas práticas gestoras dos(as) educadores(as) participantes.

THE ROLE OF THE REFERENCE GROUPS IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOL ADMINISTRATORS

ABSTRACT: *The purpose of this work is to present and discuss some results from an investigation aimed at the possible articulations between a professional development program offered by the State of São Paulo Educational Bureau through the Reference Groups to school administrative staff – pedagogical coordinators, principals and school district supervisors, and their managing practices in their own school environments as well as in their school district headquarters. The predominant methodological approach was qualitative and exploratory. The data collected derived from observation reports elaborated at Reference Group meetings. Thus, firstly, it is historically contextualized the educational and professional development of public school managers, focusing, more specifically, the State of São Paulo. Secondly, it is presented how the Reference*

Group development program was planned. Finally, some results derived from a preliminary data categorization are presented. Such data confirm that autonomy, participation and democratic management may have been some of the principles underlining the planning of the development program by the State Bureau and that these principles have not oriented the program as it would be expected due to several limitations, mainly the ones imposed by the state school system itself. Despite this fundamental hindrance, it is possible to foresee, even in this initial analysis, some possible links between the professional development program through the Reference Groups and school managing practices.

KEY WORDS: *Reference Groups. Professional development. School administrators.*

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004, p.77-96.

ANDREOTTI, A. A administração escolar na Era Vargas (1930-1946). In: LOMBARDI, J.; ANDREOTTI, A.; MINTO, L. (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Campinas: Alínea, 2012. p.103-124.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, 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 União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 18 mar. 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Ed., 2010.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. A administração escolar no período do governo militar. In: LOMBARDI, J.; ANDREOTTI, A.; MINTO, L. (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Campinas: Alínea, 2012. p.147-172.

GALLINDO, J.; ANDREOTTI, A. A administração escolar no nacional desenvolvimentismo. In: LOMBARDI, J.; ANDREOTTI, A.; MINTO, L. (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Campinas: Alínea, 2012. p.125-146.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TORCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 7.ed. Cortez: São Paulo, 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev./jun. 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da Nova República e do neoliberalismo. In: LOMBARDI, J.; ANDREOTTI, A.; MINTO, L. (Org.). **História da administração escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. Campinas: Alínea, 2012. p.172-200.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1999. p.13-42.

PARO, V. H. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PENTEADO, A. E. A.; BEZERRA NETO, L. As reformas educacionais da Primeira República (1889-1930). In: LOMBARDI, J.; ANDREOTTI, A.; MINTO, L. (Org.). **História da administração escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. Campinas: Alínea, 2012. p.75-102.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Técnicas. **Plano de formação continuada de professores e gestores:** 2º semestre de 2011. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, 2011.

_____. Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo: Assembleia Legislativa, 1985.

APÊNDICE 01

QUADRO 01 - DIRETORIAS DE ENSINO / TÓPICOS

DE	EXPECTATIVAS	REFLEXÕES PROPICIADAS	AÇÕES DESENCADEADAS
1	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizagem conjunta de gestores. -Socialização de experiências de formação entre diferentes diretorias de ensino. -Alinhamento entre gestão, currículo e aprendizagem. -Apropriação de aportes 	<ul style="list-style-type: none"> -Articulação com outras experiências de gestão e com outras formações (oferecidas pela SEE ou não). -Insatisfação por ainda não ter sido possível aprimorar as atuações dos professores mesmo com todas as formações oferecidas. -Importância do supervisor na formação 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação das características das formações em curso antes do GR. -Levantamento das problemáticas centrais: integração entre escola e comunidade, formação docente e dificuldades de aprendizagem. -Elaboração de proposta de

	<p>teóricos para subsidiar a elaboração de planos escolares.</p> <p>-Busca da eficácia pela união do trio gestor para formação de equipe de trabalho.</p> <p>-Elaboração de diagnóstico e plano de trabalho para o GR.</p>	<p>das equipes escolares.</p> <p>-Diversidade cultural das equipes gestoras e necessidade de trabalho coletivo a ser revertido na aprendizagem dos alunos.</p> <p>-Necessidade de um esquema, organização, estruturação de trabalho como em outros programas da SEE, processo de formação e reflexão sobre a prática.</p>	<p>trabalho voltada à formação de gestores de escolas com baixo desempenho nos índices oficiais.</p>
2	<p>-Correção de falhas da gestão.</p> <p>-Realização de trabalho em equipe.</p> <p>-Mudança de posturas e ideias.</p> <p>-Constituição do GR como referência.</p> <p>-Articulação e gerenciamento dos gestores nas escolas.</p> <p>-Planejamento e gestão da GR.</p> <p>-Construção de uma cultura do planejamento oposta à da improvisação.</p> <p>-Trabalho presencial e coletivo.</p> <p>-Trabalho livre, sem censura, oportunizando liberdade e democracia.</p>	<p>-A abordagem de multiplicação, comumente empregada pela SEE, não produz os resultados esperados.</p> <p>-Necessidade de compreender melhor o perfil e a função do diretor, pois a escola é reflexo de uma cabeça coletiva.</p> <p>-Importância do fortalecimento da escola como instituição.</p> <p>-Formação deficiente do professor se reflete na sala de aula.</p> <p>-Na escola deve haver abertura para falar, ouvir e aprender. A escola deve abrir-se para diretoria e a diretoria para a escola, estar presente, fazer junto.</p> <p>-Há muita diferença entre o discurso oficial e as práticas escolares. Exemplos: as APM e o Conselho de Escola atendem ao que é estabelecido legalmente, mas não têm a devida autonomia. O mesmo ocorre em relação ao professor e aluno, à gestão e aos pais.</p>	<p>-Formação de professores dos quintos e sextos anos baseada no estudo das redações do SARESP com foco na produção de textos.</p> <p>-Acompanhamento de escolas em cada município abrangido pela diretoria, baseado no trabalho dos trios gestores. Desse trabalho surgiram propostas de ação voltadas às HTPC semanais.</p> <p>-Organização de grupos de professores liderados por um deles para preparação de aulas e constituição de um banco de dados para todos, inclusive para os professores coordenadores.</p> <p>-Reuniões semestrais com os gestores.</p> <p>-Acompanhamento dos PC nas escolas pelos PC da diretoria.</p> <p>-Monitoramento da evasão escolar.</p>
3	<p>-Maior protagonismo da supervisão na gestão escolar, notadamente na pedagógica.</p> <p>-Subsídio às práticas nas escolas, tais como atrair os professores para as HTPC.</p> <p>-Mudanças no Ciclo II, que representa a escola tradicional.</p> <p>-Formação no GR baseada em situações concretas.</p> <p>-Troca de experiências, aprendizagens coletivas.</p> <p>-Novos encaminhamentos para os problemas das escolas.</p>	<p>-Sistematização da formação no GR à semelhança de outra, voltada ao Ciclo I, para a formação do trio gestor. Esse trabalho deveria alcançar o Ciclo II.</p> <p>-Os professores não aceitam muito bem os PC porque não gostam de ler e estudar.</p>	<p>-Plano de ação baseado no tripé: formação, material e fazer pedagógico. Incluindo: observações de sala, monitoramento dos alunos pelos professores coordenadores da escola e da diretoria, elaboração de mapas de sondagem e de problematizações como foco na alfabetização e na formação de professores coordenadores e de professores durante as HTPC.</p>
4	<p>-Esperança de que o grupo se fortaleça para ser espaço de abertura e formação.</p> <p>-O GR como possibilidade de estudos, de pensar sobre.</p> <p>-Levantamento das necessidades das escolas e proposição de caminhos viáveis.</p> <p>-Que o GR seja algo de diferenciado.</p> <p>-Escuta e proposição de ideias</p>	<p>-Solidão do diretor de escola, que atua burocraticamente resolvendo problemas pontuais.</p> <p>-O professor da universidade deve apontar caminhos.</p> <p>-Preocupação com a descrença nas formações nas diretorias de ensino e escolas.</p> <p>-Preocupação com os alunos não alfabetizados do Ciclo II e até do EM.</p> <p>-Falta de compreensão do currículo oficial e da gestão.</p>	<p>-Acompanhamento da equipe gestora para refletir sobre e aprimorar as rotinas escolares, tendo como um dos instrumentos registros de encontros.</p> <p>-Ação focada nas escolas com baixos índices nas avaliações externas, principalmente no que se refere à gestão do tempo.</p>

	de valorização.	-Necessidade de atenção especial às escolas rurais. -O GR deve perceber o que está sendo feito na rede e valorizar, pois muita coisa é realizada.	
--	-----------------	--	--

Fonte: Elaboração própria.