

AÇÕES E PRÁTICAS DO DIRETOR ESCOLAR: DA ORIGEM ÀS CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA PROFISSÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Tathyana Gouvêa da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

tathygouvea@gmail.com

Resumo: Pautando-se em um balanço de teses sobre o diretor escolar, observou-se a necessidade de explorar o tema, em especial as ações desempenhadas por estes profissionais. Com base em observação de campo, entrevistas e questionários levantou-se as ações da direção. No entanto, para compreender o porquê destas ações foi preciso entender as circunstâncias e condições a que os diretores estão submetidos. A retomada histórica de como se constituiu o cargo de diretor escolar no Estado de São Paulo nos revelou que a democratização do ensino e as tendências neoliberais são as principais explicações para as atuais características da profissão.

Palavras-chave: diretor escolar; história; ação.

AÇÕES E PRÁTICAS DO DIRETOR ESCOLAR: DA ORIGEM ÀS CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA PROFISSÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Os estudos sobre direção escolar no Brasil, embora em número crescente, ainda são poucos. Apesar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revelar que entre 1997 e 2008 as pesquisas acadêmicas triplicaram no país, um levantamento das teses e dissertações sobre direção escolar aponta que estas pesquisas não representam nem 1% da produção anual em Educação (Silva, 2009). A importância de estudar as ações da direção escolar não se limita a ampliar a compreensão sobre o tema por parte dos pesquisadores, mas também, e em especial, a contribuir para que os sujeitos deste processo adquiram consciência sobre a própria prática.

Para Gimeno Sacristán (1999) a ação é o processo e o resultado do fazer, sendo sempre pessoal. *A ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos* (Gimeno Sacristán, 1999, p. 31). O que não exclui o fato de ser mutuamente social, por se dar em interação com os outros.

A complexidade de compreender o sentido de cada ação está no fato de serem múltiplas suas razões e também pelo fato de termos diferentes graus de consciência sobre o que fazemos e especialmente por serem por vezes incoerentes e conflitantes os desejos, interesses e intenções que nos movem (Gimeno Sacristán, 1999). Isso porque a ação é a expressão individual da cultura que os sujeitos partilham. Está submetida às condições (físicas, sociais, econômicas) externas e aos mecanismos internos de escolha e decisão dos indivíduos, suas crenças e motivações (Gimeno Sacristán, 1999).

A relação do indivíduo com seu meio, que se dá pela ação, gera efeitos, tanto naqueles que a realizam, como no contexto em que ocorre. Segundo Gimeno Sacristán (1999), apesar das ações serem manifestações criativas, singulares, originais e imprevisíveis, seus efeitos perman-

ecem nos sujeitos sob a forma de esquemas. Este efeito de acumulação é inerente à ação e facilita e economiza as ações humanas. Prolongando-se em outras, as ações configuram estilos de agir. Ou seja, pelos esquemas também forjamos nossa identidade. Mas os esquemas, podendo ser transmitidos pelos mecanismos naturais inerentes à comunicação humana, também geram cultura compartilhada. *O caráter compartilhado das ações dos sujeitos gera a realidade social, que torna mais estável a ação de cada um e cria a possibilidade de propor e manter projetos coletivos* (Gimeno Sacristán, 1999, p. 72).

O compartilhamento de experiências também se dá ao longo da história, pela educação, situando nossas ações na experiência coletiva. A esta cultura acumulada sobre as ações dá-se o nome de prática. *A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradição e formas visíveis de desenvolver a atividade* (Gimeno Sacristán, 1999, p. 73). A prática é operacional na medida em que organiza a ação dos membros que compartilham uma cultura, é o conjunto das ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Dessa maneira, as ações dos sujeitos em dados contextos tornam-se previsíveis porque se unem à tradição. A prática aparece como algo dado aos sujeitos, um legado imposto aos mesmos. A prática, expressa em ritos, costumes, espaços, papéis e formas de organização, carrega o saber fazer, o saber como junto dos motivos e valores coletivos (Gimeno Sacristán, 1999).

[...] é conveniente deter-se no estudo da ação humana, na qual podem ser apreciados os componentes básicos que serão os pivôs para entender práticas que, embora ainda mantenham uma dependência direta daqueles que estão envolvidos em seu desenvolvimento, adquirem, no entanto, um caráter social e cultural que ultrapassa os indivíduos concretos que as praticam. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 30)

A ação pode ou não vir a ser prática. São dois os possíveis meios pelos quais isso pode dar-se: pela comunicação de informações ou pela institucionalização. A ação codificada pela linguagem fica disponível no tempo e espaço, ultrapassando o momento de sua realização. No entanto, essas informações que tornam a cultura transmissível são compartilhadas de maneiras e medidas diferentes, permitindo infinitas combinações que dão singularidade aos indivíduos. Mesmo diante das singularidades, observa-se que tais combinações não são ao acaso, são distribuídas em conglomerados ordenados em função do *habitus* e da institucionalização (Gimeno Sacristán, 1999).

O *habitus* produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir. Uma vez assumido, o *habitus* tem mais força que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a isso, a reprodução da prática passa despercebida, simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 84)

A instituição (conjunto de normas que regulam a ação social) surge na interação de duas ou mais pessoas na criação de caminhos reconhecidos reciprocamente. Assim, liberam o indivíduo por oferecerem padrões de solução ao mesmo tempo em que conservam a ordem

social. Possuem função educativa, pois introduzem os sujeitos na memória coletiva, controlam as ações, permitem a interpretação das ações dos outros, as tornam previsíveis e facilitam as relações sociais. Exemplos de instituições são os papéis profissionais e as relações que estes estabelecem (Gimeno Sacristán, 1999).

As ações sociais são, portanto, manifestações simultaneamente subjetivas e sociais, uma vez que são a expressão do próprio homem enquanto ser social.

Para Weber (2008) a ação social é o objeto central de estudo da sociologia. É a partir dela que se pode compreender a sociedade e a articulação de seus elementos. O autor compreende como ação social as ações que se orientam pela ação presente, passada ou futura de outros.

O conceito de ação social é individual, o sentido é próprio de cada sujeito. Às condutas de duas ou mais pessoas em que as partes se orientam significativamente umas as outras, Weber atribuiu o nome de relações sociais. Nelas os indivíduos orientam suas ações partilhando expectativas, mesmo que não partilhem o mesmo sentido, possibilitando que haja a probabilidade de se atuar socialmente da maneira esperada (Weber, s/d).

Ações e relações sociais que se evidenciam com certa frequência são, para Weber (s/d), estimuladas por interesse próprio, costume ou ainda por alguma forma de dominação, seja ela legitimada por convenção (coerção do grupo) ou por alguns poucos indivíduos (lei). Para o autor, se os sujeitos percebem algumas ações como obrigatórias, a probabilidade de que a exerçam é maior. Assim, as ações estabelecidas pelo grupo ou por alguma autoridade, são aquelas com maior possibilidade de realização, sendo elas validadas pela tradição, pelo carisma ou pela legalidade (Weber, 2008).

O interesse em analisar e compreender as ações dos diretores exigiu a pesquisa de campo, acompanhada de entrevistas e questionários. Durante um ano acompanhou-se as ações de quatro diretoras que trabalharam em uma escola estadual de ensino fundamental localizada na cidade de São Paulo.

Valendo-se do esquema analítico que Gimeno Sacristán (1995) desenvolveu para compreender o trabalho realizado pelos diretores escolares na Espanha, separou-se as ações levantadas na observação de campo em sete categorias. As ações que compõe cada categoria foram, em parte, semelhantes às ações apresentadas pelo autor na Espanha, carecendo de algumas adaptações para melhor representar a realidade paulista. Tomando como base a pesquisa de Gimeno Sacristán (1995) e a de Meneses (1972), realizada em São Paulo, levantou-se quais das ações de direção apresentam-se como práticas diretivas, ou seja, ações próprias ao grupo de diretores apontadas tanto em outra localidade, como em outra década.

Das 39 ações levantadas, 19 foram caracterizadas como práticas de direção (assinaladas com *), conforme segue:

Categoria: Assessoria Pedagógica e Profissional

Esta categoria se refere às atividades de apoio aos diversos agentes escolares: professores, alunos e funcionários. Trata-se de subsidiar os profissionais no planejamento, desenvolvim-

ento e avaliação de seus trabalhos, bem como os estudantes em seu processo de aprendizagem. Foram observadas as seguintes ações relativas a esta categoria:

- Subsidiar o trabalho dos professores
- Subsidiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos representantes dos colegiados
- Subsidiar o trabalho dos funcionários
- Empenhar-se em prol dos alunos e favorecer o processo de aprendizagem *
- Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.

Categoria: Clima Social

A categoria de Clima Social refere-se às atividades do diretor, que visam contribuir para um ambiente de trabalho harmonioso e estimulante. A escola revela-se enquanto instituição educativa, não apenas pela atividade de instrução das crianças, mas também pela atuação direta ou indireta de todos que compõem este ambiente (Gimeno Sacristán, 1995). Assim, a direção assume a responsabilidade por fazer deste um ambiente democrático, inclusivo e harmonioso. Foram ações observadas:

- Favorecer as relações e mediar possíveis conflitos *
- Ajudar os professores e funcionários com problemas profissionais e/ou pessoais
- Estimular e fazer reuniões com os estudantes
- Auxiliar alunos de diferentes classes e culturas
- Estimular a participação e o compromisso dos estudantes, pais, professores e funcionários com a escola
- Realizar festas, eventos e campeonatos na escola *
- Manter bom relacionamento com pais, professores e funcionários

Categoria: Controle

A categoria de controle está associada à ação de verificar, atestar e garantir que haja correspondência entre o que foi previsto e executado. Se por um lado pode ser interpretada como uma forma de alcançar os objetivos e metas da instituição, por outro, pode ser vista como um mecanismo de dominação dos indivíduos, homogeneizando seus comportamentos (Gimeno Sacristán, 1995, p. 161).

As atividades que compõe esta categoria mostram ambas as dimensões do controle: ao mesmo tempo em que revelam a preocupação dos diretores com o desempenho acadêmico dos alunos, os contemplam como disciplinadores de alunos, professores e funcionários.

- Preocupar-se com o rendimento acadêmico dos alunos e estimular que a média da escola seja elevada *
- Garantir a disciplina na escola *

- Observar se professores e funcionários cumprem com suas obrigações: atribuições, horários etc. *
- Elaborar, cumprir e fazer cumprir as regras da escola, a legislação e os acordos *
- Solicitar comprovantes, fazer registros e estatísticas *

Categoria: Coordenação

As atividades da categoria de coordenação visam auxiliar o trabalho coletivo e viabilizar um projeto comum, sendo interligadas às outras categorias, contemplando especialmente, mas não exclusivamente, o trabalho dos docentes.

- Estimular e coordenar o trabalho conjunto dos professores
- Propor e tomar medidas para favorecer a adaptação dos alunos novos.
- Fomentar e estimular a realização de atividades culturais, extra-escolares e assistenciais *
- Definir como os professores e funcionários devem proceder em casos particulares
- Planejar, autorizar e estimular as propostas que envolvam alterações no que está estabelecido, por exemplo, a rotina da escola e as atribuições de cada um
- Definir e autorizar os dias e horários para as atividades na escola *
- Fazer com que a escola atenda ao maior número possível de alunos.

Categoria: Distribuição de Informação

A ampla rede de relações que se estabelece no interior e exterior da escola coloca o diretor como um centralizador e transmissor de informações. As informações, compreendidas como dados, normas, percepções, acordos, costumes e notícias, são cruciais para a gestão, assim como para os outros setores, desde os funcionários da limpeza à Secretaria de Educação.

- Receber e criar meios para receber informações dos professores, coordenadores, alunos, pais e funcionários *
- Transmitir e criar meios para transmitir as informações para os professores, coordenadores, alunos, pais, funcionários e órgãos superiores *
- Restringir e ponderar as informações aos diferentes agentes que integram a escola

Categoria: Gestão

Apesar deste termo se referir a inúmeras questões, muitas das quais tratadas em outro grupo de atividades, como as referentes à esfera pedagógica; com base em Gimeno Sacristán (1995) optou-se por inserir nessa categoria apenas as questões relativas à administração de recursos e infra-estrutura e as relativas aos aspectos de cunho administrativo-burocrático.

- Realizar a gestão financeira e de suprimentos *
- Preocupar-se com a manutenção, a reforma, a organização e o cuidado do edifício, da mobília e dos materiais *
- Atentar para que esteja em dia a documentação da escola e as atividades da secretaria *
- Aprimorar a gestão da escola

Categoria: Representação

As atividades relacionadas à categoria de representação são aquelas que apresentam o diretor como símbolo da instituição, o que se verifica em situações em que ele tem autoridade para falar em nome da escola ou dos grupos ligados a ela.

- Representar a escola em atividades externas *
- Relacionar-se com a supervisão e órgãos superiores *
- Relacionar-se com outras escolas
- Buscar uma imagem de destaque e positiva para a escola *
- Manter relações com os sindicatos
- Disponibilizar que façam pesquisas e estágios na escola
- Presidir reuniões e cerimônias *
- Atentar para suas próprias ações

Para compreender o porquê destas ações é preciso entender as circunstâncias e condições a que os diretores estão submetidos. A retomada histórica de como se constituiu o cargo de diretor escolar no Estado de São Paulo nos fornece as bases para esta reflexão. É importante salientarmos que no Estado de São Paulo o acesso ao cargo de diretor é realizado por concurso, mas a análise e as conclusões desta pesquisa podem servir de subsídio às ações de todo diretor, independente da forma de acesso.

A origem da direção escolar no Brasil remonta ao século XVI, período da colonização brasileira e início da escolarização no país. Durante duzentos anos a Companhia de Jesus foi a responsável pela educação aqui desenvolvida, cujas diretrizes pedagógicas e administrativas se encontram no *Ratio Studiorum* (Tabacchi, 1979).

A figura de maior autoridade do colégio era o Reitor, cujas atribuições eram, entre outras, a de atingir os objetivos da Companhia de Jesus, estimular os alunos e professores e distribuir racionalmente o trabalho. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 não houve mais registros no país de práticas de administração escolar até o século XIX. Em 1854, no Decreto nº 1.331-A, menciona-se pela primeira vez a figura do diretor de escola primária. Tratou-se do estabelecimento de idade mínima para os diretores de escolas particulares primárias e secundárias. Em 1887 são mencionadas em lei algumas das atribuições dos diretores de instituições privadas, entre elas a responsabilidade de enviar relatórios com informações sobre a escola, o currículo e os alunos para os órgãos responsáveis. Nas escolas públicas as atividades

de inspeção e controle eram realizadas por órgãos superiores, como os Conselhos Municipais (Tabacchi, 1979).

Em 1890 foi criada, junto à Escola Normal, a Escola-Modelo, baseada na escola dos missionários presbiterianos. Uma das reformas propostas para esta nova escola era a inserção de duas novas cadeiras, entre elas a de Organização e Direção de Escolas. Dois anos depois era possível encontrar a figura do diretor em alguns tipos de escola, sendo em 1894, com a criação do Grupo Escolar, instituído o papel do diretor para administração destes grupos. O diretor, escolhido dentre os professores das escolas que compunham o Grupo Escolar que possuísem diploma da Escola Normal, era nomeado pelo Governador. O primeiro documento legal a tratar do assunto foi o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo (Tabacchi, 1979).

Este diretor tornou-se necessário em um momento no qual se procurava implantar uma reforma educacional proposta à semelhança da estrutura e organização das Escolas-Modelo. Era preciso um elemento capaz de sensibilizar os professores que exerciam a docência muito antes da Reforma do Ensino Normal, para que estes aceitassem e participassem da experiência que se processava, uma vez que estavam amparados em lei e eram titulares de suas cadeiras, com plena liberdade didática (Tabacchi, 1979, p. 32). O diretor escolar foi, desde seu início, instituído como agente intermediário na burocracia do sistema de ensino público, atuando entre os órgãos superiores e a escola.

O concurso público para o cargo de diretor do Grupo Escolar do Estado de São Paulo foi exigido a partir de 1933, com o Decreto nº. 5.884/33. Em 1938 se estabeleceu o concurso público de provas e títulos e posteriormente também passou a se exigir tempo mínimo de experiência como docente, inicialmente cinco anos, posteriormente oito anos.

Respaldados nas leis que regulamentam as atribuições dos diretores, Tabacchi (1979) e Ordonhes (2002) fizeram uma reflexão sobre o desenvolvimento do cargo e do perfil do diretor no Estado de São Paulo. Para o primeiro, com a crescente complexidade da estrutura escolar, as atividades administrativas rotineiras foram se desenvolvendo. A mudança na concepção de diretor escolar viria apenas com a Lei Federal nº 5.692 de 1971, e a legislação dela decorrente, que passaria a concebê-lo como um *verdadeiro líder educacional, membro de uma equipe que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar* (Tabacchi, 1979, p. 111). Para a segunda, o ponto de inflexão no desenvolvimento do cargo se deu com os acréscimos do Decreto 10.623/77, que levaram o cargo do diretor de cunho autoritário para a fase democrática que, segundo a autora, é a fase em que nos encontramos no momento.

A legislação que atualmente regulamenta o cargo de diretor escolar em São Paulo é vasta e dispersa, sendo possível encontrar obrigações, deveres e direitos dos diretores no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº. 8.069/90 (Brasil, 1990), em que são apontadas as obrigações dos diretores principalmente no que tange as faltas escolares e a comunicação com o Conselho Tutelar; na Constituição da República (Brasil, 1988), em que é garantido o princípio

de gestão democrática; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996), que especifica normas para os estabelecimentos de ensino e para a garantia da gestão democrática; no Estatuto do Magistério - Lei Complementar nº. 444/85 (São Paulo, 1985), que regulamenta o cargo, seus direitos e deveres; bem como no Decreto nº. 5.586/75 (São Paulo, 1975), que estabelece as atribuições do diretor e na Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Dezembro de 2009 (São Paulo, 2009), em que são definidas as atribuições, competências e habilidades do diretor.

A legislação e os trabalhos acadêmicos nos mostram que o cargo de diretor escolar foi se constituindo principalmente ao longo do séc. XX e permanece ainda hoje sendo reformulado, pelo movimento dialético dos agentes sociais, buscando regulamentar as práticas existentes e estimular as práticas ainda não institucionalizadas.

A comparação das atribuições legais no surgimento da função com as atuais atribuições dos diretores do estado evidencia a expansão do número de regulamentos e o caráter mais minucioso destes. As responsabilidades regulamentadas dos diretores em 1894 eram onze e na atualidade passaram a ser mais de cem (Silva, 2010).

A expansão da rede de ensino veio acompanhada de diversos complicadores. O aumento no número de escolas e profissionais a ela vinculados resultou em maior complexidade na gestão do sistema, ao mesmo tempo em que a tendência neoliberal passou a reger a educação. Ambos os fatores ampliaram a necessidade de se organizar a escola racionalmente, reforçando seus aspectos burocráticos.

As escolas, por constituírem o sistema estatal, fazem parte do Estado burocrático e são regidas por seus princípios. Além disso, enquanto organizações escolares também se caracterizam pela burocracia (Weber, 2002). *Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício do poder* (Hutmacher, 1995).

Quando instituído o cargo de diretor em São Paulo, a população que frequentava a escola era pequena e seleta. Inferimos que seus diretores ainda mais, uma vez que se exigia que fossem diplomados pela Escola Normal, eram nomeados pelo Governador e considerados os principais responsáveis pelo progresso do Grupo Escolar (Tabacchi, 1979). Entre um grupo seletivo, com pessoas que partilham dos mesmos valores, a coerção é bastante forte, não é preciso expressar em lei o que está implícito, o que é sabido por todos aqueles que são do mesmo grupo (Weber, 2008). Com a expansão do sistema, a demanda por estes profissionais cresceu e o perfil destes mudou, se diversificou. A distância entre as expectativas do sistema e as concepções de direção dos diversos sujeitos exigiu a formulação de leis, ou seja, da manifestação expressa do que o sistema pressupõe que os diretores realizem, fazendo desdobramentos mais minuciosos de leis gerais.

Outro fator que justifica a expansão do número de atribuições do diretor é a crescente complexidade da escola. Com a mudança do perfil dos alunos que passaram a frequentar a escola, esta teve que se adaptar, ampliando seu quadro administrativo, abrindo-se para a comu-

nidade e incluindo atividades assistenciais. Considerando a tendência neoliberal, vemos ainda uma crescente participação de outras organizações na vida escolar, sejam elas empresas terceirizadas ou ONGs. Todos estes elementos passaram a exigir mais da gestão escolar, ampliando o número de responsabilidades do diretor. A crescente especialização e complexidade fomentam o desenvolvimento da burocracia (Weber, 2002).

Todavia, conceber a escola como uma organização burocrática (Weber, 2002) não é o mesmo que crer que toda sua complexidade se esgota nesta definição, nem tampouco de que a escola é um tipo puro de burocracia. Lima (2001) evidencia a escola ora como burocrática, ora como uma anarquia organizada, em que os objetivos e preferências são pouco claros e em conflito, os membros possuem diversos graus de envolvimento com regras informais e não formais e os processos e tecnologias são ambíguos e incertos, operando na base da tentativa e erro.

Esta característica da organização escolar define o diretor não apenas pelas atribuições legais que lhe são impostas, mas também pelas particularidades daqueles que assumem a função em dado estabelecimento de ensino e pela cultura do grupo (Gimeno Sacristán, 1999).

Com essa pesquisa evidenciou-se que a direção escolar, regulamentada em 1894, apresentou grandes transformações com a expansão do ensino, com o processo de burocratização do estado e as tendências neoliberais. A ação diretiva, no entanto, não é fruto apenas das atribuições legais, mas também das emergências cotidianas da escola. A ação, como expressão subjetiva de uma cultura de direção, revela suas particularidades em cada diretor, ao mesmo tempo que traz indícios da prática diretiva. Os resultados da pesquisa de campo comparados com o resultado de outras pesquisas permitiram qualificar diversas ações como próprias do grupo de diretores, revelando elementos de sua cultura, ampliando, assim, a compreensão que os próprios sujeitos têm de suas ações.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de Outubro de 1988
_____. Lei 8.069, de 15 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências, 1990
_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Centro de Publicaciones – MEC, 1995
_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, p. 44-76, 1995
- LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001

- MENESES, João Gualberto de Carvalho. *Direção de Grupos Escolar-Análise de atividades de Diretores*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1972
- ORDONHES, Maria Ignês. *O papel pedagógico do diretor escolar na produção discente dos Cursos de Pós-graduação em Educação das Universidades Paulistas (1970 a 1999)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2002
- SÃO PAULO. Decreto 5.586, de 5 de Fevereiro de 1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério, 1975
- _____. Lei Complementar 444, de 27 de Dezembro de 1985. Estabelece o Estatuto do Magistério, 1985
- _____. Resolução SE 90, de 3 de Dezembro de 2009. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas, 2009
- SILVA, Tathiana Gouvêa da. Balanço de teses e dissertações sobre diretor escolar utilizando software estatístico e o banco de teses da CAPES: contribuições da análise de dados para a área acadêmica. In: *E-book de casos [web] do Quanti & Quali 2009*. Canoas: Sphinx, 2009
- _____. *Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2010
- TABACCHI, Jesus Rudney. *O cargo de diretor de escola – origem e evolução no sistema escolar paulista*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1979
- WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002
- _____. *Conceitos básicos de sociologia*. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2008
- _____. *Fundamentos da sociologia*. 2ª ed. Porto: Rê, s/d