

**DIRETORES DE ESCOLA EM FORMAÇÃO:
GRUPOS DE REFERÊNCIA DA SEE – SP/ BRASIL**

Renata Maria Moschen NASCENTE

Universidade Federal de São Carlos UFSCAR/ BRASIL

renatanascente@ufscar.br

RESUMO

O objetivo é apresentar e discutir alguns resultados de uma pesquisa sobre as articulações entre uma formação oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP por meio dos Grupos de Referência – GR a diretores (as) de escola e suas práticas de gestão. A metodologia é qualitativa e exploratória, tendo como instrumentos relatos de observações dos encontros formativos e um questionário aberto. Primeiramente o desenvolvimento profissional dos (as) diretores (as) é contextualizado para em seguida, explicitam-se os princípios formativos do GR e a metodologia de trabalho. Os resultados confirmam o potencial de articulação entre teoria e prática da formação e apontam para alguns efeitos na gestão escolar, com destaque para o fortalecimento da participação e da autonomia.

Palavras-chave: Grupos de Referência; Formação; Diretores de Escola.

Introdução

O objetivo da comunicação é apresentar e discutir alguns resultados relativos a sete diretores (as) de escola, sujeitos 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 consiste em entender como esse processo tem ocorrido e quais são os seus resultados para a gestão escolar.

A hipótese norteadora do trabalho é que a mútua influência entre formação e prática cria 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 de formação por meio do GR, expressa no Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores (SÃO PAULO, 2011): o processo formativo deveria ser construído pelos próprios participantes, portanto, tratar-se-ia de uma formação potencialmente participativa e autônoma.

A relevância da investigação reside na importância da ampliação do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional dos (as) diretores (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.

O trabalho é organizado em quatro partes. Na primeira delas, contextualiza-se historicamente a formação e o desenvolvimento profissional dos (as) diretores (as) de escola, para em seguida, na segunda parte, explicitar eles têm construído suas formações no GR. Na terceira parte é explicitada a metodologia de trabalho. Finalmente, na quarta parte, alguns resultados são sistematizados e apresentados no formato de quadros explicativos referentes ao perfil dos (as) diretores (as) participantes, às aprendizagens desenvolvidas e à articulação entre a formação e suas práticas gestoras.

1. Desenvolvimento profissional de diretores e diretoras de escola

Para que seja possível compreender a formação dos (as) diretores (as) mediada pelo GR é importante que se contextualize historicamente a formação e o desenvolvimento profissional desses (as) educadores (as).

Segundo Andreotti (2012) e Penteado e Bezerra Neto (2012), foi a partir da década de 1930 que a função de diretor (a) de Grupo Escolar foi sendo normatizada no Estado de São Paulo, pelo estabelecimento de concursos e provas e títulos para diretores (as), além da exigência de formação específica para esses (as) profissionais em nível superior.

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, 2012). Nele a educação básica sofreu o mesmo cerceamento de outros setores da sociedade, que se concretizou pela promulgação da Lei 5.692/1971, 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 diretores (as).

A Lei 5.692/1971 extinguiu ainda o Grupo Escolar e criou os ensinos de primeiro e segundo graus, desaparecendo assim o cargo de Diretor (a) de Grupo Escolar 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 na escola que perduram até hoje, o de autoridade escolar, de educador (a) e de administrador (a).

A década de 1980 se caracteriza pelo início do dismantelamento da estrutura autoritária de poder estabelecida durante os anos dos governos militares. 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.

Para uma compreensão mais apurada do desenvolvimento profissional de diretores (as) de escola no estado de São Paulo, deve-se esclarecer que, segundo a LC Nº 444/1985 (SÃO PAULO, 1985) para ser diretor (a) é obrigatório ter graduação em Pedagogia ou formação na área de educação em nível de pós-graduação e ainda oito anos de experiência como docente.

No que diz respeito à formação de diretores (as), 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. Segundo as autoras, é muito difícil para diretores (as) compreenderem e trabalharem com a realidade escolar repleta de desafios e extremamente complexa se não estiverem 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 entre inicial e continuada, 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.

Espera-se que essa perspectiva de formação (IMBERNÓN, 2005; 2009), que parece a que tem sido desenvolvida no GR, contribua, dentro de um sistema educacional bastante centralizado como é o caso do Estado de São Paulo, para que os (as) diretores (as) de escola participantes possam gradativamente ir desconstruindo discursos e práticas legitimadoras de uma autonomia decretada, que lhes vem sendo concedida pelo sistema. A formação no GR seria assim também um subsídio para a construção de uma autonomia baseada na realidade de cada escola, conquistada pela equipe escolar e pelas

suas comunidades, por meio da estruturação de ações organizadas em função de objetivos coletivamente construídos (BARROSO, 1996).

Essa perspectiva de construção coletiva de uma autonomia conquistada e não outorgada (BARROSO, 1996), também dialoga com a visão de pesquisa e análise de Nóvoa (1999), que aponta para a necessidade de se escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro*(sala de aula) e um olhar *macro*(sistema de ensino), privilegiando um nível *meso*(escola) de compreensão e de intervenção. Como a formação de diretores (as) é construída no GR e como ela estrutura práticas gestoras em suas respectivas escolas representa justamente o nível *meso*, no qual, segundo o Nóvoa é possível articular reflexões e ações sobre e nas escolas.

2. Grupos de Referência: princípios e formação

Os Grupos de Referência – GR foram montados pela SEE/SP nas 91 Diretorias de Ensino do Estado tendo como objetivo anunciado no Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores (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 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 Plano (SÃO PAULO, 2011) dividia essas formações em duas modalidades de Grupos de Referência: os destinados à formação de professores (as) e os destinados à formação das equipes gestoras. Os encontros do GR voltados à formação de diretores (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.

Assim, percebe-se pela leitura do Plano (SÃO PAULO, 2011) a presença dos princípios da autonomia e da participação na formação proposta. Eles se expressam pela liberdade dada aos GR regionais de elaborarem suas próprias pautas formativas a partir das demandas dos GR locais. Colabora para essa perspectiva a reafirmação no documento de que a formação de docentes e de gestores (as) deve ser permanente e centrada nas problemáticas vivenciadas nas escolas de acordo com suas respectivas culturas organizacionais que transcendem os espaços delimitados “pelos muros das escolas à medida que há uma inter-relação entre escolas, as demais instâncias do sistema de ensino, a comunidade local e a sociedade na qual se integram” (SÃO PAULO, 2011, P.03).

A escolha da pesquisa-ação como metodologia de formação também aponta para os princípios da autonomia e da participação. Segundo o Plano (SÃO PAULO, 2011, p. 04):

Considerando os objetivos do Plano de Formação de Professores e de Gestores, propõe-se uma metodologia de formação continuada referenciada na pesquisa e ação dos integrantes desse processo com base nos relatos das experiências vivenciadas nas Diretorias de Ensino e Escolas, que serão objeto de análises e discussões, num movimento dialógico e colaborativo dos professores e gestores sobre o fazer e o pensar, a prática e a teoria, a ação e a reflexão sobre as práticas curriculares e de gestão escolar. (SÃO PAULO, 2011, p. 04)

Consideramos assim, que a formação de diretores (as) de escola mediada pelos GR tem potencial para desenvolver a autonomia e a participação no espírito da gestão democrática, pois promove tanto uma como a outra por meio da autogestão dos grupos de estudo no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados, as formas pelas quais

será feito, assim como as ações possivelmente desencadeadas pelos participante em suas escolas.

3. Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa que vem sendo utilizada nesta investigação é a qualitativa e exploratória em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 2010). Essa opção de trabalho se deve tanto à natureza do estudo proposto quanto ao envolvimento da pesquisadora no GR.

Para tentar compreender como tem ocorrido o desenvolvimento profissional dos (as) diretores (as) no GR foco desta pesquisa, a abordagem qualitativa e exploratória pareceu a mais adequada pelo fato de que os dados a serem levantados são em quase sua totalidade qualitativos: relatos de experiências, reflexões, opiniões e manifestações subjetivas, passíveis de serem levantados, assim, por instrumentos próprios dessa abordagem: observações, questionários abertos e entrevistas.

Também os objetivos da investigação remetem a uma metodologia qualitativa, pois referem aos significados que a formação pode ter para cada sujeito envolvido e como ele/ela estabelecerá uma ligação entre teoria e prática em seu contexto de trabalho. Consideramos ainda que a natureza dos dados e os objetivos de pesquisa necessitam de um tratamento metodológico além de qualitativo, exploratório, devido à imprevisibilidade dos resultados, o que leva ao estabelecimento de objetivos e hipóteses provisórias que vão sendo reconstruídas ao longo do processo de investigação.

A perspectiva exploratória também é validada pelo fato da pesquisadora ser participante do GR foco de estudo como assessora universitária. Tendo participado desde o primeiro encontro formativo do grupo e tendo iniciado as observações participantes já naquele momento inicial, não havia como ter problemas, hipóteses e objetivos pré-estabelecidos. O acompanhamento do grupo por meio das observações dos encontros formativos é que foi gradativamente subsidiando a elaboração desses aspectos da pesquisa.

Tratando-se ainda de uma pesquisa em andamento e havendo a necessidade de levantar alguns dados mais específicos, relacionados à atual etapa de

seu desenvolvimento, optou-se por solicitar aos (às) sete diretores (as) participantes que respondessem um questionário aberto (APÊNDICE 01) destinado a, juntamente com os relatos baseados nas observações dos encontros formativos, tentar responder as atuais questões de pesquisa propostas. As sistematizações dos dados levantados por esses questionários são apresentadas e discutidas na próxima seção.

4. Algumas reflexões sobre os resultados

As reflexões que serão explicitadas a seguir são fruto de uma primeira sistematização dos dados levantados. Para que se compreenda a interlocução entre (as) diretores (as) participantes no GR e suas práticas de gestão é preciso mais uma vez recorrer ao Plano (SÃO PAULO, 2011, p.08) que explicita o perfil dos (as) gestores (as) recomendável para a sua composição:

A escolha do gestor - Supervisor, Diretor e Professor Coordenador - que integrará o Grupo de Referência deve se apoiar nos seguintes critérios, observando-se a ordem de apresentação. Preferencialmente, gestor com: a) Curso de pós-graduação, doutorado/doutorando e mestrado em gestão escolar ou educação. b) Curso de especialização em gestão escolar ou educação. c) Experiência profissional em gestão. d) Compromisso profissional. (SÃO PAULO, 2011, p.08)

Esse perfil desejável de participante apontado pelo Plano (SÃO PAULO, 2011, p.08) indica que o GR deveria ser composto por educadores (as) que apresentassem três características básicas: bagagem acadêmica, experiência e compromisso profissional. A análise das respostas dadas ao questionário aberto indica que os (as) sete diretores (as) participantes do GR foco de estudo apresentavam essas características, que de acordo com as observações das discussões realizadas durante os encontros formativos, parecem ter contribuído para o desenvolvimento de sua autonomia e participação nos parâmetros da formação proposta.

Deve-se esclarecer que com o objetivo de garantir o anonimato dos (as) diretores (as) sujeitos desta investigação, seus nomes verdadeiros foram trocados por nomes de deuses da mitologia greco-romana.

O quadro 01 foi elaborado com o objetivo de sistematizar os dados relativos ao tempo de serviço no magistério nas funções docente e gestora dos (as) diretores (as).

Quadro 01: Diretores (as) – Tempo de Serviço

| Anos/ Diretores (as) | Docente | Diretor (a) | Total |
|-----------------------------|----------------|--------------------|--------------|
| Apolo | 16 | 25 | 41 |
| Atena | 14 | 6 | 21 |
| Hebe | 25 | 18 | 43 |
| Selene | 22 | 12 | 34 |
| Hermes | 12 | 10 | 22 |
| Diana | 17 | 12 | 25 |
| Ceres | 15 | 11 | 26 |

Apesar do quadro 01 apresentar dados aparentemente quantitativos, a intenção é analisá-los qualitativamente. Em uma primeira aproximação, observa-se que os (as) sete diretores (as) têm uma das características fundamentais apontadas pelo Plano (SÃO PAULO, 2011), isto é: experiência profissional. Percebe-se que eles ultrapassaram significativamente os oito anos mínimos de docência para o exercício da direção de escola estabelecido pela LC 444/ 1985 (SÃO PAULO, 1985). Ressalta-se aqui que não se está simplesmente traduzindo anos de serviço em experiências profissionais. Sabe-se que não há uma relação unívoca entre esses dois fatores, em outras palavras, pode-se repetir um ano de experiência em vinte anos de trabalho. Este não parece ter sido o caso desses (as) diretores (as). Suas manifestações no primeiro encontro formativo, em 2011, sinalizam que tem havido aprendizagens próprias à profissionalidade docente e gestora ao longo dos anos de carreira. Como demonstra a colocação da diretora Diana em um dos encontros a cerca de suas expectativas em relação à formação da qual tomaria parte no GR: *Esperamos organizar, sistematizar e discutir nossas reflexões sobre o currículo e a gestão escolar, em um grupo menor para traçar um trabalho formativo participativo e coletivo.*

Também o diretor Apolo sintetiza suas expectativas demonstrando um conhecimento refletido de sua prática profissional: *O que espero alcançar com essa formação é o fortalecimento do processo formativo/diálogo franco e produtivo. Aprimoramento da nossa formação fundamentada e consistente para o trabalho nas escolas.*

Essas colocações demonstram um amadurecimento profissional, fruto, provavelmente, dos anos de trabalho dedicados às funções docentes gestoras, assim

como os investimentos em uma formação contínua, que está demonstrada, caso a caso no quadro 02.

Quadro 02: Formação Inicial/ Formação Continuada

| Diretores (as) | Formação Inicial | Formação Continuada |
|-----------------------|---|---|
| Apolo | Licenciatura em química– universidade pública; Pedagogia – instituição privada. | Tem participado de todas as capacitações oferecidas pela SEE a partir de 1972. |
| Atena | Pedagogia – universidade pública. Também é bacharel em direito. | Nas áreas de gestão e legislação educacional; inclusão e inteligências múltiplas. |
| Hebe | Magistério; Pedagogia; Pós-graduação em universidade pública. | Além das formações oferecidas pela SEE, participa semanalmente da formação continuada desenvolvida nas ATPCs. |
| Selene | Magistério; Ciências; Matemática; Química e Pedagogia. | Diversos cursos da SEE além de Gestão Educacional em universidade pública. |
| Hermes | Licenciatura Plena em Matemática; Pedagogia. | Todos os cursos oferecidos pela SEE. |
| Diana | Biologia; Pedagogia | Nunca parou de estudar de estudar. Sempre participou de cursos oferecidos pela SEE. Quando coordenadora de núcleo pedagógico elaborou/ organizou formações para os professores, abrindo caminhos para práticas pedagógicas diferenciadas. |
| Ceres | Biologia – universidade pública; Pedagogia – universidade pública. | Todos os cursos oferecidos pela SEE. |

Mais uma vez, é possível afirmar que os (as) diretores (as) participantes do GR estavam em congruência com o perfil especificado no Plano (SÃO PAULO, 2011), isto é, caracterizavam-se como educadores (as) que buscavam e aproveitavam oportunidades de formação tanto oferecidas pelo próprio sistema da SEE/SP como para além dela, nas universidades públicas e privadas. Para alguns deles (as) o próprio curso de Pedagogia, obrigatório para o exercício da direção de escola (SÃO PAULO, 1985), se constituiu em uma continuidade de suas formações iniciais, baseadas no antigo curso de magistério ou em alguma outra licenciatura.

Parece plausível, portanto, intuir os (as) diretores (as) participantes do GR estivessem relativamente preparados para traçar um percurso formativo focado em suas próprias necessidades e expectativas, relacionados a problemas e dificuldades vivenciadas em suas respectivas escolas, como explicou a diretora Atena em um dos

primeiros encontros: *O que esperamos é um tempo e um espaço para estudos e subsídios do grupo para planejar formação dos professores e gestores em nossas escolas para melhoria da prática. Planos com diretrizes comuns respeitando as metas e especificidades locais.* A diretora Diana também se coloca nesse sentido: *o que gostaria de fazer são estudos de caso, algumas ações para fortalecer a equipe escolar, trabalhar na escola com a busca de soluções coletivas, também levantar resultados mensuráveis sobre a aprendizagem dos alunos e também desenvolver ações coerentes.*

Assim, durante os primeiros encontros foram sendo estabelecidos os fundamentos do funcionamento daquele GR. Foi acordado coletivamente pelo grupo que o GR deveria ser um espaço de diálogo constante, no qual todos deveriam ter vez e voz. Quanto à natureza da formação, o grupo concordou que ela deveria basear-se em situações problema vivenciadas nas escolas. Tanto o funcionamento quanto os conteúdos deveriam estar calcados no cotidiano escolar. Todo esse processo deveria ser trabalhado em cada uma das escolas dos (as) diretores (as) envolvidos, com foco no fortalecimento das práticas docente e gestora.

A análise dos dados apresentados nos quadros 01 e 02 em conjunção com os levantados nos encontros formativos e no próprio Plano (SÃO PAULO, 2011) indica que a formação construída pelos (as) diretores (as) no GR guarda algumas semelhanças com a que é considerada desejável por Imbernón (2005; 2009), permanente e centrada na escola.

Nos quadros 03 e 04 estão organizadas as respostas dadas pelos (as) diretores (as) sobre as aprendizagens fomentadas pelo GR e sobre as influências mútuas entre a formação e as práticas gestoras.

Quadro 03: Aprendizagens no Grupo de Referência

| Diretores (as) | Aprendizagens no Grupo de Referência |
|-----------------------|--|
| Apolo | Troca de experiências entre diferentes escolas, registro de todas as atividades nas reuniões dos grupos regional e local, êxito alcançado na implementação das atividades propostas para o grupo de diretores das escolas de cada um, dinâmica utilizada nessas atividades, riqueza de material obtido através das respostas dos senhores diretores procurando analisar o perfil de cada um deles (pedagógico, administrativo..) para a tomada de ações. |
| Atena | O que mais aprendi é socializar praticas e experiências na área da educação, na formação (teoria e prática). |
| Hebe | Além de embasamento teórico nos ofereceu uma troca de experiências e |

| | |
|--------|--|
| | oportunidade de formação e reflexão. |
| Selene | Que a todo o momento estamos fazendo pesquisa-ação, pois refletimos muito, estudamos, trocamos experiências e nos fortalecemos a cada encontro. |
| Hermes | Principalmente fundamentos teóricos que iluminam a prática do dia-a-dia. |
| Diana | Refletir a ação e praticar a ação. |
| Ceres | Todo encontro do GR tem sido interessante. O convívio com pessoas diferentes é enriquecedor e tem sido estimulante. Estava querendo a algum tempo participar desse grupo por acreditar que seria um espaço para estudar. |

Quadro 04: Influências mútuas entre formação no Grupo de Referência e práticas gestoras.

| Diretores (as) | Como a formação influencia as práticas? | Como as práticas influenciam a formação? |
|-----------------------|---|---|
| Apolo | Com tantas experiências vivenciadas durante essa permanência no Grupo de Referência tem proporcionado uma visão muito mais globalizada e dinâmica na análise dos problemas que envolvem uma boa gestão. | Principalmente na busca de subsídios para a implementação das políticas públicas, pois o contato com gestores de outras unidades escolares, de outras regiões do estado, além dos encontros descentralizados em São Paulo proporcionam a todos os participantes uma riqueza de dados necessários a uma análise mais criteriosa do grupo gestor em benefício da aprendizagem dos alunos. |
| Atena | Possibilita a análise e avaliação da minha atuação na escola como gestora, em uma sociedade em constante processo de mudança, gerando muitos desafios. | Trazendo as boas práticas de gestão para o GR. |
| Hebe | Toda formação acrescenta e influencia nosso trabalho. A escola através da pesquisa ação fez um levantamento de todas as nossas fragilidades e posteriormente o plano de ação. | O cotidiano escolar serve como referência na discussão e estudos. É possível ver a prática refletida na teoria e vice versa. |
| Selene | Por fazer parte do Grupo, imediatamente levo ao conhecimento da Equipe e juntos resolvemos como atuar em ATPCs, sala de aula, etc. | Muito e em todas as dimensões sempre volto e após reflexão sobre o trabalho realizado, procuro direcionar ou atuar buscando alternativas para os problemas detectados. |
| Hermes | Faz com que refletimos melhor as situações de conflito na Unidade Escolar. | Melhora a socialização com os membros do grupo, compartilhando as experiências realizadas. |
| Diana | Ao refletir sobre temas elencados pelo grupo, de uma forma ou de outra, eles passam a fazer parte da prática. E em fazendo parte da prática me leva a buscar mais leituras. Posso dizer que sou melhor diretora depois do GR. | “Dando voz” aos anseios dos meus pares (diretor), procurando resolver nossos anseios. |
| Ceres | Todos os textos lidos e as discussões dos encontros têm possibilitado algumas reflexões que partilhado com minha equipe de gestores. | Procuro levar para as reuniões situações do meu dia a dia para exemplificar situações e analisarmos sobre a ótica dos autores estudados. |

Apesar de tratar-se de um grupo experiente de educadores (as) tanto no que se refere ao trabalho na escola, dois deles com mais de 40 anos de magistério, como no que diz respeito à formação permanente, eles (as) elencaram no questionário diversas aprendizagens que teriam sido propiciadas pelo GR. Isto é, nenhum deles expressou que essas aprendizagens seriam repetições de outras. Suas falas refletem, ao contrário, certo entusiasmo por aportes que se não lhes eram inteiramente novos, também não foram meras repetições de outras formações.

No quadro 03 eles expressaram que as aprendizagens desenvolvidas referiram-se centralmente à interlocução entre teorias e práticas. A diretora Ceres, por exemplo, levou a discussão sobre as aprendizagens para o campo de seu próprio desenvolvimento pessoal, indicando que estava ansiosa por uma oportunidade formativa nesse campo.

Além dessa visão, o diretor Apolo aponta várias aprendizagens propiciadas pelo GR, tais como a elaboração de registros das atividades realizadas, que se transposta para as escolas é uma aprendizagem muito promissora, pois por meio de registros das práticas docentes e gestoras é possível levantar informações e perspectivas sobre a realidade escolar e construir conhecimentos sobre a escola que podem subsidiar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico e as reflexões e ações do Conselho de Escola. Ele também expressa o êxito alcançado por algumas das propostas trabalhadas na formação quando implementadas nas escolas. O mais interessante, entretanto, parece ser o conhecimento mútuo entre os diretores, e como a troca de conhecimentos sobre a docência e a gestão entre eles pode subsidiar ações nas escolas.

Cabe ainda salientar as aprendizagens explicitadas pelas diretoras Hebe e Selene, relativas ao embasamento teórico construído no grupo, além das oportunidades de reflexão. Selene demonstra ainda ter se apropriado de alguns aspectos da metodologia que tem referenciado a formação, a pesquisa-ação, o que supostamente também pode auxiliar na compreensão da realidade escolar e na sistematização de objetivos de trabalho.

Quando perguntados diretamente sobre as influências mútuas entre formação e práticas gestoras, os (as) diretores (as) elencaram vários elementos. O diretor Apolo é mais prolixo em relação à influência das práticas da gestão na formação do que vice-

versa. Ele enxerga a possibilidade do diálogo sobre essas práticas influenciarem a elaboração de políticas públicas. Isso demonstra certo empoderamento desse diretor, que se sente capaz de dialogar com o sistema de ensino, o que é bastante promissor na busca de uma autonomia conquistada e não outorgada.

No que diz respeito à participação nessas decisões do sistema quem se coloca é a diretora Diana, que considera o GR como uma possibilidade de dar voz aos seus próprios anseios e aos de seus pares.

Percebe-se assim, que articulação entre teoria e prática, significação de experiências e reflexões compartilhadas perpassam tanto o movimento da formação para a escola como vice-versa.

Considerações finais

A análise das observações realizadas nos primeiros encontros do GR revelou que os (as) diretores (as) manifestaram certa insegurança diante da autonomia formativa que lhes estava sendo outorgada. Nos questionários eles/elas deixaram entrever que apesar de outorgado, esse nível de autonomia concedido poderia ser expandido, criando a possibilidade trazer para o grupo as demandas das escolas, compreendê-las, elaborar sobre elas algum conhecimento e retornar a elas não com soluções prontas, acabadas, mas como alguns subsídios para coletivamente desenvolver diagnósticos e ações.

Portanto tem sido possível confirmar que os (as) diretores (as) mediados pela formação no GR têm conseguido articular formação e práticas gestoras de forma relativamente autônoma e participativa. Deve-se ainda admitir que essa experiência de conquista de autonomia dos (as) diretores (as) participantes do GR tem sido moderada pelos limites estabelecidos pelo sistema ensino, que é centralizado, e também pelas próprias culturas organizacionais de cada escola.

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. (orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea, 2012, p. 103-124.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Ed. 1996, p.167-189.

BRASIL. Lei Federal n. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996, 26p.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010, 336 p.

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. (orgs.). *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. (orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea, 2012, p. 125-146.

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

_____. *Formação permanente do professorado*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J. F.; TORCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7ª ed. Cortez: São Paulo, 2009, 408p.

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, 99p.

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*. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2003, 136 p.

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

SÃO PAULO (Estado) Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1985.

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.

Apêndice 01

QUESTIONÁRIO ABERTO

Nome/ Escola: _____

1. Tempo de trabalho como professor (a): ____ anos
2. Tempo de trabalho como diretor (a): ____ anos
3. Por que decidiu ser professor (a) e posteriormente diretor (a)?
4. Descreva a sua formação inicial, na faculdade/universidade?
5. Descreva a sua formação continuada, considerando cursos que você optou por fazer e aqueles dos quais participou por ser do sistema público de educação básica.
6. O que você tem aprendido nos encontros do Grupo de Referência?
7. Essa formação tem de alguma forma influenciado o seu trabalho na escola?
Como?
8. Como o seu trabalho na escola, no seu dia a dia, influencia sua participação nas reuniões do Grupo de Referência?