

FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE DIRETORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE UM PLANO DE GOVERNO

Angela Maria Martins

Fundação Carlos Chagas
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
ange.martins@uol.com.br

Cristina de Cássia Mabelini Silva

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
cris.mabelini@gmail.com

Resumo

Este artigo se insere em investigação que apresentava como propósito analisar desdobramentos e repercussões de um Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores, implementado pela Secretaria de educação do Estado de São Paulo/Brasil, em escolas públicas de educação básica. O estudo partiu do pressuposto de que, entre o discurso normativo do Estado e práticas de atores escolares, responsáveis pela operacionalização de programas governamentais, há uma distância considerável. Este texto discute de que forma diretores escolares da educação básica se apropriaram dos fundamentos políticos e pedagógicos do referido Plano, e quais eram suas percepções acerca da participação de professores, funcionários, alunos e pais na escola. Tendo em vista tratar-se de estudo qualitativo, procurou-se manter o distanciamento necessário entre os pesquisadores e os diretores, o que não significa que estes não tenham lançado mão da já conhecida agenda oculta, como assinalaria Goffman (1992). As abordagens foram feitas por meio de entrevistas que continham questões fechadas e abertas respondidas por 29 diretores de escolas da capital, Grande São Paulo e do interior (escolas urbanas e rurais), com participação maior de diretores de escolas urbanas do interior. Inicialmente, discute-se o referencial teórico que fundamenta o estudo; na sequência são apresentadas duas dimensões de análise estruturadas, baseadas apenas nas respostas abertas: apropriações (ou não) de referenciais teóricos do Plano: a pesquisa-ação no espaço escolar como estratégia de processo formativo; participação de professores, funcionários, alunos e pais na escola.



Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Básica; Direção Escolar; Políticas Educacionais.

Abstract

This article is part of an investigation that had the purpose of analyzing developments and repercussions of a Continuing Teacher and Principals Training Plan, implemented by the Education Department of the State of São Paulo / Brazil, in public basic education schools. The study started from the assumption that, between the normative discourse of the State and the practice of school actors, responsible for the operationalization of governmental programs, there is a considerable distance. This text discusses how school principals of basic education have appropriated the political and pedagogical foundations of this Plan, and what were their perceptions about the participation of teachers, employees, students and parents in the school. Goffman (1992) points out that this is a qualitative study that seeks to maintain the necessary distance between the researchers and the principals. This does not mean that they have not used the well-known hidden agenda. The approaches were made through interviews that contained closed and open questions answered by 29 directors of schools in the capital, the greater São Paulo and in the countryside (urban and rural schools), with greater participation of principals of urban schools in the countryside. Initially, is discussed the theoretical framework that underlines the study; in sequence, two dimensions of structured analysis are presented, based only on open answers: appropriations (or not) of the theoretical reference of the Plan: the action research in the school space as a strategy of formative process; participation of teachers, employees, students and parents in school.

Keywords: Continued Education; Primary Education; School Management; Educational Policies.

Relevância do Estudo no Campo das Políticas Educacionais

Este artigo discute dados de pesquisa que se insere no campo de políticas educacionais, assinalando, inicialmente, a relevância da análise de elementos e/ou aspectos de processos de implementação, que possibilitam examinar diretrizes, princípios e contextos da formulação de agendas governamentais, assim como o que



ocorre no cotidiano de redes de ensino, em espaços escolares e nas interações dos profissionais que neles atuam. Em outros termos, destaca-se a relevância de compreender de que forma práticas de atores escolares interferem nas metas e objetivos registrados em agendas de governo, materializados em programas e projetos a serem implementados.

Conforme aponta a literatura da área, pesquisas que integram enfoques diversos vêm crescendo no cenário contemporâneo (Martins, 2011), e são tributárias de conhecimentos oriundos do campo da antropologia, da sociologia - estudos etnográficos, etnológicos, pesquisa-ação, pesquisa de intervenção – e /ou da ciência política. Lançam mão de observações (participantes ou não); entrevistas semiestruturadas, reflexivas e narrativas; painéis de entrevistas; dinâmicas de grupo; livre associação; grupos focais; grupos operativos. Podem se aliar, ainda, à análise documental, desenhando possibilidades mais flexíveis de pesquisas qualitativas na área. Perez (2010) observa que analisar a implementação das políticas sinalizando o que de fato funciona, é tão importante quanto investigar contextos e condições nas quais políticas educacionais são implementadas. Para Frey (2000, p. 214),

“Deve-se atentar para o fato de que programas ou políticas setoriais foram examinados com respeito a seus efeitos e que esses estudos foram antes de mais nada de natureza descritiva com graus de complexidade analítica e metodológica bastante distintos. Predominam micro abordagens contextualizadas, porém dissociadas dos macroprocessos. Normalmente, tais estudos carecem de um embasamento teórico que deve ser considerado um pressuposto para que se possa chegar a um maior grau de generalização dos resultados adquiridos”.

Modelos mais dinâmicos e processuais pressupõem não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral da macropolítica – o que se pode identificar como determinação externa –, como também as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciarão o seu comportamento, por serem eles agentes do processo de implementação (Perez, 2010). Esse conjunto de fatores, interagindo entre si e com a estratégia de implementação, pode afetar o grau de alcance dos resultados e formas da implementação.

Nessa direção, pesquisas de processos de implementação não precisam, exatamente, adotar desenhos metodológicos de escala (surveys), invariavelmente



preocupados em fornecer *feed-back* aos *policy makers* para que as políticas públicas sejam reorientadas. Podem ser adequados a estudos de caso desde que cercados de cuidados redobrados na exposição de resultados que não podem ser generalizados sem as devidas ponderações metodológicas. Na visão de Ozga (2000), professores, diretores e alunos também são construtores de políticas, pois influenciam fortemente a interpretação que se faz das diretrizes e programas governamentais, envolvendo-se em questões políticas quando decidem aceitá-las, modificá-las ou traduzi-las para o cotidiano de trabalho com todas as peculiaridades, possibilidades e limites que configuram as redes de escolas.

Vale também destacar que na perspectiva micro sociológica (Lapassade, 2005), professores e gestores podem classificar alunos entre bons e maus – os que obedecem e os que se rebelam –, construindo, muitas vezes, estigmas e estabilizando essas noções como fatos sociais, o que torna, de certa forma, homogêneos os referenciais que suportam as atividades cotidianas de sala de aula e as regras a serem cumpridas nos demais espaços escolares. Nessa visão, as múltiplas interações contribuem para estabelecer uma ordem mínima, transformando a classe em “micro sociedade instituída que, ao mesmo tempo, institui-se continuamente” (Lapassade, 2005, p. 64).

Tomando as premissas acima explicitadas como campo de referência, o estudo qualitativo ora discutido assume que dinâmicas institucionais são configuradas por indivíduos que pensam e agem de formas diferentes e que possuem diversas concepções de mundo, de educação, de adesão política. Em organizações complexas – hospitais, escolas - as subjetividades e concepções individuais são obscurecidas por objetivos comuns que dão unidade ao modo de funcionamento daquela organização, configurando o polo positivo. Contudo, no cotidiano de trabalho divergências vêm à tona, originando negociações, conflitos, posturas contraditórias, dissimulações, reinterpretções do que deve ser feito, o que configuraria o polo negativo dos objetivos da própria instituição. Os autores propõem, dialeticamente, que os dois movimentos – o polo negativo e o positivo - sejam considerados numa terceira dinâmica que permita renovar os relacionamentos internos e os processos de funcionamento da organização, fazendo emergir uma síntese possível (Lapassade & Lourau 1972).

Procedimentos Metodológicos

Ressalte-se, inicialmente que analisar aspectos legais e/ou fundamentos



políticos e pedagógicos de programas e projetos governamentais tem sido procedimento largamente utilizado no campo das políticas públicas de educação (Martins, 2011). Entretanto, entre o discurso normativo do Estado e práticas profissionais de atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável. Este artigo discute de que forma diretores escolares da educação básica se apropriaram dos fundamentos políticos e pedagógicos do referido Plano, e quais eram suas percepções acerca da participação e quais eram suas percepções acerca da participação de professores, funcionários, alunos e pais na escola. Procurou-se manter o distanciamento necessário entre os pesquisadores e os diretores, o que não significa que estes últimos não tenham lançado mão da já conhecida agenda oculta, como assinalaria Goffman (1992), respondendo de forma burocrática apenas para atender expectativas colocadas pelo estudo. Em outras palavras, levou-se em consideração a premissa de que a situação de entrevista e/ou de preenchimento de questionários abertos ou semiestruturados, com a presença dos pesquisadores, promove influências nas possibilidades de respostas. Nas palavras de Bourdieu (2005, p. 81), “conforme a distância objetiva entre entrevistador e entrevistado, e conforme a capacidade do primeiro em ‘manipular’ essa relação” (a entrevista pode variar) “da forma suave de interrogatório oficial até a confidência”. Foi com esse olhar – e sabendo dessas limitações constituídas em situações de interação entre pesquisadores e entrevistados –, que se buscou desvendar percepções de diretores de escolas públicas do ensino fundamental da rede estadual paulista sobre o processo formativo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

As abordagens foram feitas por meio de um instrumento semiestruturado respondido por 29 diretores de escolas da capital, Grande São Paulo e do interior (escolas urbanas e rurais), com participação maior de diretores de escolas urbanas do interior. O instrumento - organizado em três blocos – tinha como objetivo obter respostas que proporcionassem questionamentos (Stake, 2011) na perspectiva de estabelecer distanciamentos necessários entre o conhecimento acumulado dos pesquisadores envolvidos e aqueles que são produzidos pela coleta de informações. No estudo original, as questões fechadas foram tabuladas e as respostas abertas classificadas em protocolos de pesquisa e categorizadas em cinco dimensões de análise. Neste texto – desdobramento da investigação maior realizada – serão analisadas as seguintes dimensões, baseadas nas respostas abertas: apropriações (ou não) de referenciais teóricos do Plano: a pesquisa-ação no espaço escolar como



estratégia de processo formativo; participação de professores, funcionários, alunos e pais na escola.

Perfil dos Diretores Participantes

Inicialmente apresenta-se o perfil dos diretores pesquisados. No que diz respeito à faixa etária dos diretores, 55% têm entre 40 e 49 anos; 31% entre 50 e 59 anos, 4% de 30 a 39 anos e 10% têm mais de 60 anos de idade. Considerando que o cargo de diretor de escola faz parte da carreira do magistério e que, no Estado de São Paulo, para prestar concurso público, ou pleitear a função, o profissional tem que ter oito anos de magistério, pode-se concluir que os diretores participantes do estudo são experientes nas atribuições inerentes à carreira. Quanto ao gênero, a maioria é composta de mulheres (86% do gênero feminino e 14% do gênero masculino).

No que diz respeito ao tempo de magistério, 62% dos entrevistados possuem mais de 20 anos de trabalho e 14% atuam há mais de 30 anos. Considerando que o tempo para a aposentadoria de diretores é de 30 anos para mulheres e 35 anos para homens, esse dado aponta que a maioria dos diretores está próxima da aposentadoria ou já passou do tempo de serviço necessário para solicitá-la.

Sobre a formação acadêmica, identifica-se que os diretores são oriundos de diversas áreas do conhecimento: Linguagens (Letras, Educação Física e Arte), Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza e Matemática. Pedagogos representam 37% do total. Para o cargo de diretor de escola, exige-se licenciatura em pedagogia ou especialização, mestrado ou doutorado na área de Educação, além de, no mínimo, oito anos de efetivo exercício de magistério. Quanto ao tempo de direção, 69% dos diretores está há mais de dez anos no cargo/função de direção de escola, o que ratifica o dado anterior sobre significativa experiência no cargo. No que tange ao tempo de direção na escola atual, 31% tem até cinco anos, os demais - 69% - estão há mais de cinco anos na escola. Considerando que o tempo é um fator importante para o reconhecimento da realidade da escola, da comunidade local e de suas necessidades, pode-se inferir que esses diretores conhecem razoavelmente as condições de funcionamento da escola em que atuam. Entretanto, esse fator deve ser visto com a devida precaução no que se refere a repercussões e/ou desdobramentos de programas de governo no espaço escolar, pois outros fatores pesam significativamente, como se discute adiante.



Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores: O Discurso Normativo

Atualmente, o estado de São Paulo possui 5.340 escolas estaduais, agrupadas em 91 Diretorias de Ensino Regionais (DERs), que atendem a educação básica em dois níveis de ensino: o fundamental e o médio, na modalidade regular e de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Tem um quadro de 233.127¹ professores, 6.942 especialistas de suporte pedagógico (dirigentes regionais, supervisores de ensino, diretores de escola e coordenadores pedagógicos), 7.755 vice-diretores, 11.781 professores coordenadores, totalizando 26.478 gestores e 4.900.000 alunos.

O Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores (Comunicado CENP de 11 de julho, publicado no Diário Oficial de 12 de julho de 2011), tem como marcos legais a LDBEN (Lei 9.394/1996), a Resolução SE 62/2005² e a Portaria Conjunta Cenp/DRHU³, de 27 de setembro de 2005, e defende como princípio, a educação como direito de todos e com qualidade social. O Plano assinala que a formação continuada de professores e gestores deve considerar os aspectos do cotidiano escolar que se articulam às questões sociais mais amplas, com vistas a superar dinâmicas tradicionais nas relações de ensino e de aprendizagem:

[...] a formação continuada de professores e gestores deverá levar em conta não apenas a fundamentação teórica e a legislação pertinente ao processo educativo, mas também os demais aspectos do cotidiano escolar que interferem e são parte constitutiva da prática curricular diária, que precisa cada vez mais estar articulada às questões colocadas pela sociedade, em especial pela comunidade local, devido à complexidade da vida contemporânea e da necessidade de ir além dos papéis tradicionais de transmissão de conteúdos pelos professores e de administração pelos gestores (Comunicado Cenp., 2011, p. 42).

O referido documento compreende ainda a escola como o principal *locus* de formação continuada:

¹Dados da Coordenadoria de Recursos Humanos (CRHU) da Seesp. Recuperado em 25 abr. 2014 de <http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp>.

² Resolução SE 62/2005. Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de

² Resolução SE 62/2005. Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica. Recuperada em 18 ago. 2018 de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/62_05.HTM .

³ Portaria Conjunta Cenp/DRHU, de 27 de setembro de 2005. Dispõe sobre a uniformização da implementação de Cursos e de Orientações Técnicas, desenvolvidas por órgãos da Secretaria da Educação e/ou com sua aprovação.



“A escola é o local de trabalho do diretor e do professor coordenador e um dos locais de trabalho do supervisor, o que coloca esse gestor em posição privilegiada em relação ao suporte que pode oferecer para ajudar a escola a se organizar como espaço de formação continuada de professores. Apesar das condições atuais adversas ao trabalho coletivo na escola, cumpre ratificar que este Plano de Formação tem a escola como principal local de formação continuada, coletiva e colaborativa, de professores e gestores”. (Comunicado Cenp., 2011, p. 42)

Os participantes do processo de formação continuada são os supervisores de ensino, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOP), diretores de Escolas, professores coordenadores, um integrante do órgão central e um representante da universidade. Os locais de formação apontados no Plano são a Escola de Formação de Professores e/ou outros espaços da Secretaria de Estado da Educação na capital e, nas demais regiões do estado, nos Núcleos de Formação, nas Diretorias de Ensino e nas escolas (Decreto n.º 57.141/2011).

Em suma, o documento oficial sublinha que as experiências vivenciadas nas Diretorias de Ensino e escolas devem constituir um campo de discussões que considere as relações entre práticas profissionais e teorias que subsidiem as reflexões, criando contextos e condições para que ocorram transformações nas atividades pedagógicas e na gestão escolar. Porém, como afirma Lima (1996), discutir contextos e situações julgados conhecidos profundamente não é uma tarefa fácil, pois:

“Descobre-se [...] que interrogar, procurar definir e caracterizar, aquilo que profundamente conhecemos e vivenciamos em termos de práticas sociais recorrentes, em contextos e situações em que fomos socializados e que hoje parecem desprovidos de segredos para nós, representa um exercício mais difícil do que poderíamos supor e, em todo o caso, um exercício por vezes incômodo”. (Lima, 1996, p. 1)

Como referência teórica, o Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores (2011) indica a pesquisa-ação como metodologia de trabalho a ser desenvolvido nas ações formativas (com desdobramento nas escolas). Conforme discutem Martins, Novaes (2017), a pesquisa-ação se desenvolveu a partir da II Guerra Mundial, baseada em duas perspectivas: uma, psicossocial e organizacional; outra, orientada para a mudança social. Nos Estados Unidos, prevaleceu a dimensão integradora em função da necessidade de acompanhar o estado em ação, por meio da avaliação de programas de intervenção social. Na Europa, configurou-se a dimensão politizada, focada nos direitos de segmentos vulneráveis da população. As autoras



também apontam que a pesquisa-ação influenciou parte dos estudos na área da educação como possibilidade metodológica de relacionar teorias às práticas da sala de aula no que se refere à construção de subsídios para enfrentar problemas de ensino e de aprendizagem, por meio da inserção de professores e gestores na pesquisa. Nessa direção, a pesquisa-ação configura uma possibilidade no encaminhamento de soluções específicas imediatas, tanto no que diz respeito às questões de aprendizagem como no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores (Engel, 2000).

Ao partir de preocupações e necessidades de professores e gestores escolares – baseados em problemas do seu cotidiano de trabalho – estabelece bases para a construção de um conhecimento significativo para os atores envolvidos na situação, tendo em vista considerar que a ciência e seus correlatos não existem exteriormente, mas sim, instituem (e são instituídas) pelo contexto das práticas sociais e culturais de uma sociedade e, conseqüentemente, do cotidiano de trabalho.

Suas origens são encontradas nos trabalhos do psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947), apresentados no ano de 1946 e tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também de atitudes dos americanos em relação aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores, como a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e, ainda, a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a pesquisa-ação teve especial desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional. Para Engel (2000, p. 182),

“A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características desse tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do processo”.

Na concepção original, a pesquisa-ação tem quatro perspectivas: a pesquisa-ação diagnóstica, a participante, a empírica (que acumula dados como nos casos clínicos) e a experimental (controlada). Pode-se apontar para quatro temáticas centrais, a serem examinadas na pesquisa-ação: a identificação do problema e a contratualização; o planejamento e a realização em espiral; as técnicas de



pesquisa-ação; a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Nas palavras de Barbier (2007, p. 117),

“[...] o espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral (grifo do autor) [...]. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Inversamente, porém, todo segmento de ação engendra isso facto um crescimento do espírito de pesquisa. Nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa, como dizia Lewin”.

Entretanto, o Plano não especifica qual perspectiva deve ser adotada. Apenas indica que o trabalho de formação deve partir da pesquisa-ação, a ser realizada de forma colaborativa. O documento considera que os saberes construídos no cotidiano da escola configuram um campo de conhecimento específico e que, nesse processo, as equipes identificam seus problemas, refletem sobre suas ações, elaboram um plano de formação/ação, buscam referenciais teóricos que iluminem a reflexão e proponham novas ações, construindo novas formas de organização pedagógica das escolas.

Para a formação de gestores, a estrutura da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo/Brasil, atendendo ao definido no Decreto n.º 57.141/2011 do Estado da São Paulo, foi organizada considerando o número de supervisores de ensino, diretores de escolas e professores coordenadores; a extensão territorial do estado; as realidades locais; a localização geográfica das 91 Diretorias de Ensino Regionais (DERs) e das escolas; o número de alunos; e a quantidade de escolas prioritárias⁴. As Diretorias de Ensino Regionais foram organizadas em 27 espaços, denominados Núcleos de Formação (agrupando de duas a sete DERs), sendo 12 Núcleos de Formação na Capital e Grande São Paulo, e 15 Núcleos de Formação no Interior. O documento define os Núcleos como espaços de formação continuada dos gestores escolares, onde se reúnem os gestores das Diretorias de Ensino Regionais que os integram, os Grupos de Referência, e um representante do órgão central. Entre 2010 e 2013, foram implementadas 12 ações de formação de diretores escolares, totalizando 43.347 certificações, o que representa a média de dois cursos por diretor.

⁴São consideradas prioritárias, pela Seesp, as escolas que, no Saesp, apresentam percentual abaixo do definido para o nível básico de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.



Apropriações (ou Não) de Referenciais Teóricos do Plano: A Pesquisa-Ação no Espaço Escolar como Estratégia de Processo Formativo

Todos os diretores⁵ afirmam que aplicam a metodologia baseada na pesquisa-ação para a formação continuada. Nas palavras do sujeito 10, “aplico nas ATPCs e no panejamento”, destacando: o levantamento de dificuldades e problemas; os pontos frágeis e as potencialidades da escola; a reflexão coletiva; a coleta de informações para estudo, com trocas de experiências entre os professores; os estudos de textos acadêmicos e as discussões com alunos e professores. O apontamento do Sujeito 2 remete a um movimento na escola que envolve toda a equipe gestora encarregada de observar o trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como os aspectos utilizados como subsídio para ações formativas. Nota-se o emprego da produção acadêmica e a valorização das práticas desenvolvidas na escola, com trocas de experiências. Vejamos:

“Observação em sala de aula pelo grupo gestor com interferências na rotina da escola e, ao mesmo tempo, colhendo informações para estudo utilizando-se tanto de textos acadêmicos como da troca de experiência entre os pares”. (Sujeito 2)

O Sujeito 3 afirma que a utilização da metodologia se dá “através de discussões com os professores em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) e com alunos em sala de aula”. Tal afirmação pode indicar que a metodologia proposta no Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores, pautada no diálogo, está sendo utilizada por meio de ações que envolvem discussões com alunos e estimulam a participação desse segmento na organização da escola. Entretanto, apesar de alguns diretores afirmarem usar a metodologia de trabalho proposta no Plano de Formação, é preciso ressaltar que a maioria aponta dificuldades para lançar mão dos referenciais da pesquisa-ação na implementação de ações formativas na escola. Tal fato demonstra a ausência de compreensão e/ou clareza do proposto no Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores, conforme ilumina a fala do sujeito 25:

“Na pesquisa-ação, temos ainda dificuldades na utilização dessa metodologia, mas no diálogo concretizamos a solidificação da construção do saber assim como a participação inerente nesta construção”. (Sujeito 25)

⁵ Os nomes são omitidos. O processamento das questões gerou uma classificação numérica. Optou-se por denominá-los “sujeitos”.



Em alguns casos, percebe-se a preocupação com o aprofundamento teórico da metodologia referenciada na pesquisa-ação, e sua disseminação para a equipe gestora, ampliando as discussões no âmbito da escola:

“Após estudos, reflexões e discussões sobre esta metodologia no Grupo de Referência, levei a proposta para a escola onde atuo. Em reunião de equipe gestora, orientei a vice-diretora e as coordenadoras pedagógicas quanto a esta metodologia. Em seguida, refletimos sobre algumas problemáticas da escola, levamos à equipe docente, refletimos juntos, diagnosticamos as causas e as consequências e já organizamos ações de melhoria. Isso tudo gerou reflexão e mudança de postura e de ação de muitos profissionais da escola” (Sujeito 4)

Identifica-se a organização da escola com vistas ao diálogo, à participação dos envolvidos no processo, entretanto, observa-se um movimento de formação continuada organizado verticalmente e hierarquicamente: a diretora orienta os demais membros da equipe gestora (vice-direção e coordenação pedagógica), envolvendo-os no processo; a equipe gestora reflete sobre os problemas da escola e leva esses problemas para os professores. Registre-se que em processo coletivo, dialógico, participativo, o levantamento dos problemas da escola deveria ser feito por toda a equipe escolar.

Quando instado a emitir opinião sobre usos da metodologia proposta, o Sujeito 8 afirma:

“Através de textos que foram passados no Grupo de Referência. Os textos foram passados nas ATPCs, e também nas reuniões pedagógicas e reuniões semanais com a equipe gestora”. (Sujeito 8)

Ao repassar o texto para a equipe escolar, o Sujeito 8 pode contribuir com a formação da equipe, estimulando a leitura e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos, porém, não se descarta a possibilidade de os temas indicados pelo Grupo de Referência estarem descontextualizados das necessidades da própria escola, uma vez que há indícios de que não foram levantados/diagnosticados problemas da unidade escolar, na expectativa de melhoria do trabalho de todos os envolvidos e, conseqüentemente, de aprendizagem para os alunos. De qualquer forma, algumas respostas apontam para avanços na prática individual de cada professor e da equipe gestora:

“No coletivo, elencamos nosso foco de estudo, baseado nas nossas dificuldades e



problemas. Depois de escolhido o tema, alguns colaboraram, buscando a bibliografia necessária à formação e ao aperfeiçoamento, com reflexo na prática de cada um". (Sujeito 6).

Percebe-se que o ciclo em espiral proposto na pesquisa-ação e seu caráter colaborativo delineado no Plano não se completam: as equipes avançam no diagnóstico e na reflexão de suas expectativas, problematizam, buscam embasamento teórico, porém, não citam a análise das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e não apontam a proposição conjunta de novas práticas, nem como se deu sua aplicação na escola e/ou na sala de aula. Prevalece um discurso genérico, exemplificado na fala do Sujeito 27.

"A partir de estudos teóricos envolvidos nas práticas escolares, o processo de pesquisa-ação auxilia na formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos e, conseqüentemente, na formação docente, o que reflete nas salas de aula". (Sujeito 27)

Lima (2011) assinala a relevância da liderança distributiva, num processo em que o diretor da escola é a figura que organiza o trabalho com vistas a dar vez e voz a todos, fortalecendo a participação-coesão e a participação-colaboração de professores e demais segmentos da escola, desenvolvendo formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança. Porém, nas falas analisadas, não fica claro esse movimento, remetendo-nos para a centralização das ações na figura dos diretores. Percebe-se, na fala do Sujeito 24, o esforço para convencer e envolver a equipe na realização do trabalho na linha metodológica proposta no Plano:

"Estou buscando, através da conversa, colocar aos docentes a necessidade de refletir sobre ações que são desenvolvidas, mas que, por diversos fatores, ainda não exercem mudanças na aprendizagem dos alunos em sala de aula". (Sujeito 24)

Sua fala aponta para as dificuldades no trabalho cotidiano de promover reorganização das práticas em sala de aula. Nesta dimensão, foi possível identificar mais limites do que possibilidades nos usos das ações propostas no processo de formação continuada - baseadas na pesquisa-ação – perspectiva teórico-metodológica que exige a (re) união de elementos no campo do domínio de conteúdos e de condução de trabalho em equipe. Talvez, o documento oficial, ao propor a pesquisa-ação como referência central das ações formativas, tenha cometido mais um dos equívocos comuns em políticas de formação continuada, qual seja, o de homogeneizar o perfil dos profissionais que trabalham na educação, partindo do



pressuposto que todos têm a mesma formação inicial e estão preparados para enfrentar novos desafios teóricos e metodológicos, (re) agindo positiva e rapidamente frente às expectativas dos órgãos centrais: realizar pesquisa-ação em unidades por eles administradas.

Participação de Professores, Funcionários, Alunos e Pais na Escola

O marco legal que preconiza a participação no âmbito da sociedade civil é a Constituição Federal de 1988, ao implantar conselhos para ampliar o exercício da cidadania no Brasil, reconhecer direitos sociais e acompanhar a implementação de políticas públicas, estabelecendo mecanismos de controle social, no contexto político denominado Nova República. No campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) regulamenta esses princípios constitucionais, delegando aos sistemas e redes de ensino, a implantação e o funcionamento de órgãos colegiados. Em seu artigo 14, a LDB preconiza que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996).

O Plano de Formação Continuada de Gestores estabelece como premissa a participação, entendida como um princípio democrático, normatizado, expresso no plano das orientações para a ação organizacional. O Sujeito 4 afirma que

“[...] no caso da escola onde trabalho, a reflexão e análise da Gestão Pedagógica e de Resultados pauta-se na equipe gestora, equipe docente e nos funcionários. Não ampliamos a discussão, ainda, aos alunos, pais e à comunidade em geral. Apenas após a organização das ações, passamos estas pelo Conselho de Escola”. (Sujeito 4)

O Conselho de Escola é uma forma de participação decretada, ou seja, prevista nas normas que orientam a ação das escolas públicas estaduais no Estado de São Paulo. Participar do Conselho remete ao processo democrático dos que são eleitos e dos que elegem, configurando um tipo de atividade que regulamenta a autoridade na escola. A atuação apontada pelo Sujeito 4 no que se refere ao Conselho de Escola deixa dúvidas sobre uma participação-coesão, participação-colaboração, podendo indicar um envolvimento reservado, ou passivo, com orientações divergentes,



corroborando a concepção discutida por Lima (2011). Assim, nota-se a presença do Conselho de Escola, mas há dúvidas quanto ao tipo de participação ou não participação desse Conselho: se é exercida de fato, com os sujeitos tomando decisões coletivas, ou se ocorre um envolvimento por meio do qual, estes têm transparência das ações realizadas pela escola, mas não participam do momento que as antecede no que se refere à tomada de decisões. O Sujeito 26 afirma que “em vários momentos, a comunidade escolar é convidada à discussão”, mas não aponta o encaminhamento dado a essas discussões. Na perspectiva de Lima (2011), a participação na escola pode ser caracterizada como regulamentada e formal, em referência exclusiva às regras formais, e remeter a um envolvimento reservado e passivo, mesmo com orientação convergente. A não participação também é possível.

A maioria dos diretores afirma que os diversos segmentos da comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários) participam das decisões coletivas da escola e explicam que essa participação se dá no planejamento, nas ATPC, reuniões pedagógicas, nos colegiados (Conselho de Classe e Série e Conselho de Escola), nas instituições (Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil), ou seja, na organização formal da escola. Entretanto, é possível identificar as contradições nesse processo, configurando um campo de desafios a serem enfrentados na gestão escolar:

“Professores e funcionários têm uma participação ativa e satisfatória em tudo o que é proposto, estudado, compartilhado. A participação dos alunos depende diretamente da atuação docente, por tratar-se de Ciclo I inicial. Com relação aos pais e funcionários, digo comunidade, é o nosso desafio, pois é muito limitada”. (Sujeito 18)

A fala do Sujeito 14 também ilustra dificuldades no processo de ampliação da participação no espaço escolar:

“Sim, mas preciso melhorar a gestão participativa, vivemos em uma sociedade autoritária e os participantes ainda encontram dificuldades de aproximação, aceitação, cooperação”. (Sujeito 14)

O Sujeito 22 aponta para a falta de tempo na escola, afirmando que “não há espaço na escola para partilhar. Só temos uma ATPC de 2 horas semanais, em que todos participam. Temos tarefas do Ler e Escrever e Emai para cumprir”. Na afirmação do diretor, identifica-se um campo de tensão entre princípios pedagógicos e as condições de trabalho de professores e gestores, cada vez mais demandados pelos



órgãos centrais para cumprir projetos, programas e diretrizes legais que potencializam a burocracia e o escopo do trabalho cotidiano. Lima (2012, p. 11) aponta para o fenômeno da hiperburocratização – representado por aumento da burocracia racional, de forma exagerada nas escolas, reforçado “pelas novas tecnologias de informação e comunicação” que diminuem os tempos de convivência, além de aumentar e controlar, de forma centralizada, as tarefas dos profissionais da educação, tanto nas ações administrativas, quanto nas pedagógicas. Assim, o trabalho coletivo, a participação nas decisões da escola, a construção conjunta de uma proposta pedagógica e de atividades para os alunos submergem a um “controle centralizado, eletrônico, e aparentemente difuso, contudo, poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares, isto é, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária”.

O Sujeito 20 afirma que a participação na escola se dá “em parte. Nem toda equipe escolar tem interesse ou preocupação em participar dos colegiados ou instituições”. Da mesma forma essa afirmação remete à discussão sobre as dificuldades na organização do trabalho coletivo na escola, concretizado pelas ações dos atores envolvidos nesse processo, por aspectos que se referem ao papel de articulador da direção escolar e pelos jogos de poder. A organização do trabalho coletivo na escola pode não estar propiciando a participação que o diretor espera da equipe. Lima (2011) assinala convergências e divergências dos sujeitos quanto às estruturas formais da escola e afirma que a participação praticada mediante envolvimento pode ser ativa, reservada ou passiva, numa escala que vai do alto grau de envolvimento, até o desinteresse pelas ações da escola. O sujeito 29 aponta a falta de interesse dos pais que, dentre várias possibilidades de participação praticada na ação das escolas, nos remete a não participação:

“A comunidade e os pais não têm interesse em participar, eu realizava reunião aos sábados e eles não compareciam. Professores e alunos não se mostram interessados. Eu tenho usado várias estratégias para que todos participem e ajudem na tomada de decisões e na aplicação das verbas”. (Sujeito 29)

Para Lima (2011), a não participação é uma orientação possível e a afirmação acima, analisada sob a ótica das possibilidades de não participação, pode ser entendida como uma não participação consagrada, uma vez que não está prevista nas leis e nos processos normativos, nem é induzida ou voluntária. A não participação dos pais pode estar relacionada a fatores exógenos: horário de trabalho, ausência de interesse, dentre outros fatores, mas pode estar relacionada, também, aos objetivos



divergentes na estrutura dessa participação na organização da escola.

De todo modo, mecanismos institucionalizados de participação – tais como os conselhos escolares - são pervazados por conflitos constituídos em função de diferentes interesses que se entrecruzam no contexto das escolas. É preciso ressaltar, também, que a discussão sobre conflitos no contexto escolar está quase sempre associada à questão da violência entre os alunos, entre estes e os professores, entre a direção e os alunos e não, necessariamente, a diferentes concepções dos profissionais da educação sobre diretrizes pedagógicas que devem sustentar ações e planos das escolas.

Considerações Possíveis

A ênfase dada à pesquisa-ação no Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores desencadeou ações diferenciadas nos Núcleos de Formação que repercutiram nas escolas, pois a ausência de uma orientação clara sobre o que seria o desenvolvimento de um trabalho referenciado na pesquisa-ação trouxe dilemas e paradoxos nos desdobramentos do processo de formação continuada.

Recorde-se que a pesquisa-ação, conforme Barbier (2007), se pauta por identificar o problema e a contratualização entre os sujeitos; o planejamento e a realização em espiral; as técnicas de pesquisa-ação; a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Identificou-se, na maioria das falas, que o suporte das orientações e cursos se deu por meio de textos discutidos nas reuniões dos Núcleos de Formação, que eles procuraram levar para dentro das unidades escolares, porém, o levantamento de necessidades e da análise de práticas ficou em segundo plano, o que teria sido fundamental no processo formativo em pauta. Essa dinâmica remete a ações já consagradas no campo da formação continuada, que se baseiam em teorias, em detrimento da sistematização e discussão de práticas dos profissionais e das demandas das escolas. Assim, lançar mão das referências da pesquisa-ação acabou por configurar um dos aspectos limitadores do processo de formação, na contramão dos objetivos postos pelo Plano.

Entretanto, também é possível identificar que a formação continuada realizada trouxe ganhos significativos no que tange aos estudos desenvolvidos, às discussões proporcionadas, ao fortalecimento do trabalho coletivo, potencializando espaços e tempos para a formação nas escolas. Assim, foram registrados avanços no que tange ao diálogo, à preocupação com a participação dos diversos segmentos na escola, à



valorização da formação continuada como suporte ao trabalho da/na escola, porém, os diretores ainda têm dificuldade em considerar como ponto de partida para o trabalho de formação continuada no espaço escolar, os aspectos cotidianos da unidade em que atuam, assim como práticas e experiências vivenciadas pelos profissionais. Ressalte-se que a escola é marcada profundamente por heterogêneos e diversificados interesses, valores e projetos (Lima, 2011), que afetam as relações de trabalho configuradas singularmente nesse espaço e, conseqüentemente, as práticas de gestão.

Outro caminho a percorrer é diminuir a distância entre a formação inicial dos diretores e as exigências do seu dia a dia de trabalho, que repercutem nos atributos para exercer o cargo/função – em outros termos, em sua prática profissional. Por um lado, a sua formação inicial, o trabalho em sala de aula, os anos de experiência como diretor e/ou em outros cargos/funções da carreira do magistério, proporcionam certo domínio em atividades cotidianas escolares. Essa trajetória deveria estar contemplada em programas de formação continuada destinados ao gestor. Por outro lado, o avanço na carreira é proporcionado, no Estado de São Paulo, por evoluções funcionais pelas vias acadêmicas e não acadêmicas, de acordo com a Lei Complementar n.º 836/1997⁶, a saber: pelas vias acadêmicas, cursando especialização, mestrado ou doutorado na área de educação; e não acadêmicas, por meio de cursos de atualização e aperfeiçoamento autorizados e homologados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que também promovem desdobramentos em sua trajetória e nas possibilidades e limites de exercer de forma mais coerente – ou não – o cargo/ a função.

Assim, apesar de o Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores remeter à perspectiva voltada para a análise das práticas dos diretores com vistas a construir novos caminhos para a organização pedagógica da escola, os resultados evidenciam a necessidade de estreitamento da articulação entre conteúdos tratados nos temas levantados e estudados pelos diretores nas ações formativas, e os problemas decorrentes de suas atividades no cotidiano de trabalho, o que denota certa fragilidade na fundamentação teórica no referido Plano e/ou ausência de clareza na linguagem utilizada para sua implementação, baseada na pesquisa-ação.

⁶ Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.



Os dados corroboram estudo que ressalta intervenientes nos processos de implementação de políticas públicas de educação, que podem se transformar num ritual de cumprimento burocrático para os diretores, tendo em vista dificuldades identificadas para reorganização das práticas pedagógicas sacralizadas nas unidades da rede de ensino, pois esses profissionais têm sido instados a responderem rapidamente às diretrizes de programas e projetos oficiais, processo esse que, invariavelmente, lhes possibilita pouco tempo para refletir sobre as mudanças propostas e (re) construir práticas de gestão e pedagógicas no âmbito escolar (Martins, 2005). Chama a atenção ainda os problemas apontados no que se refere à participação da comunidade nas escolas e o papel dos conselhos nesse processo. A participação da comunidade na escola compõe um dos pilares da representação de um segmento fundamental da sociedade civil, processo que vem sendo examinado pela literatura da área como a possibilidade de promover a difusão ao invés da concentração de poder, assim como ampliar as possibilidades de gestão participativa. Entretanto, permanece o risco de programas de governo se resumirem a *slogans* e à adoção de modelos teóricos, como no caso em pauta, pois escolas agem dentro de margens relativas de autonomia, forjando um paradoxo. Por fim, não se pode deixar de considerar que as respostas examinadas - de certa forma e até certo ponto cautelosas - podem ser computadas ao fato de que os programas educacionais são modificados constantemente e isto requer dos diretores, mobilidade para resolver problemas imediatos e atender as diretrizes legais. Nesse sentido, maiores envolvimento em ações implementadas por órgãos centrais podem ser vistos com algum distanciamento e/u desconfiança pelos diretores.

Ademais, ao que tudo indica, torna-se tarefa árdua trabalhar com equipes de professores que apresentam rotatividade, cujas interações são de curto prazo, pois não há tempo para estabelecer laços de lealdade e confiança, na direção proposta por Sennet (2006, p. 115). Isso pode dificultar ainda mais o desenvolvimento de ações formativas no espaço escolar para atender às demandas legais. No cenário contemporâneo, organizações complexas como as escolas, são submetidas constantemente a mudanças de diretrizes, programas e projetos de governo, o que requer mobilidade dos profissionais para dominar o conhecimento das novas orientações e reorganizar o processo de aprendizagem institucional. Contudo, vale destacar que “qualquer envolvimento profundo num problema seria contraproducente”, pois os profissionais sabem que “projetos terminam tão abruptamente quanto começam”. Nesse sentido, diretores e professores se veem trabalhando com equipes

que se desfazem com rapidez, em situações de interações de curto prazo (não dá para conhecer ninguém e estabelecer laços de lealdade e confiança), o que pode potencializar fontes de incerteza e angústia.

Em outros termos, na perspectiva sociológica, os contextos organizacionais são constituídos por níveis de lealdade institucional, diferentes graus de confiança formal e informal e de conhecimento acumulado sobre a instituição (Sennet, 2006, p. 64). Ao abordar cada um dos três movimentos, o autor sublinha que estes são tangíveis na vida de qualquer trabalhador "e se relacionam à maneira de uma ferramenta intelectual [...] abstrata" denominada pela sociologia como capital social. Assinala as diferenças entre as duas correntes que abordam a complexidade do tema: o capital social pode ser visto como o envolvimento voluntário de pessoas em organizações sociais e cívicas; o envolvimento ocorre em redes, na família, na educação e no trabalho. A primeira tendência dá valor significativo à disposição que as pessoas têm para se envolver em situações voluntárias nas instituições sociais; a segunda analisa até que ponto e de que forma as pessoas se envolvem em redes de relacionamentos institucionais por vontade própria, ou por necessidade de atender demandas legais de agendas de governo. O autor vai além e analisa o julgamento que as pessoas têm de sua participação, o que pode gerar altos ou baixos vínculos institucionais, sobretudo porque no cenário contemporâneo, o *déficit* social provocado é o de rompimento da confiança formal e informal. A confiança formal é constituída quando uma das partes adere a um contrato acreditando que a outra parte fará honrar seus compromissos. A confiança informal

"[...] implica saber em quem podemos confiar, especialmente quando o grupo está sob pressão [...]. A confiança informal leva tempo. Numa equipe ou numa rede, as pequenas dicas de comportamento e carácter vão aparecendo aos poucos; a máscara com que nos apresentamos aos outros geralmente oculta o grau de confiabilidade que demonstraremos numa crise. Nas burocracias voltadas ao curto prazo, falta muitas vezes o tempo para desenvolver essa compreensão dos outros [...]. A reengenharia corporativa de uma instituição, trate-se de uma empresa ou de uma agência governamental, também pode reduzir drasticamente a confiança informal, pois a reorganização das relações pessoais vem abruptamente de cima e do exterior". (Sennet, 2006, p. 65)

No que diz respeito aos aspectos organizacionais, o peso do conjunto normativo sobre as escolas é significativo, o que gera um movimento pendular: de um lado, as pressões legais externas são implementadas na base do *top down*, isto é, devem ser



cumpridas, porém, nos limites impostos pelos processos de sustentabilidade das políticas públicas (recursos; equipamentos; infraestrutura adequada; materiais didático-pedagógicos etc.); de outro lado, no entanto, esse arcabouço organizacional gera aspectos dinâmicos imprevisíveis no cotidiano escolar.

A implementação de objetivos e metas das diretrizes, programas e projetos de governo pode até ocasionar maior coesão interna nas ações dos profissionais da escola, ampliando os níveis de solidariedade, comunicação e diálogo, como forma de “autoproteção” frente às pressões de agendas governamentais. Em outros termos, o papel do diretor como articulador do grupo e autoridade intermediária entre unidades de ensino e órgãos centrais, pode viabilizar – se bem conduzido – a negociação de diferentes interesses que convivem nas escolas e eliminar parte das fontes de insatisfação e resistência, na direção apontada por Coser (1956).

Nesse sentido, diretores – assim como professores e coordenadores pedagógicos – tendem a se unir e estabelecer acordos e normas (formais e informais), conforme assinala Lima (2011), diante da imposição de controles cada vez mais burocratizados sobre seu trabalho. No campo político, a expressão usual “a política faz estranhos casamentos” ilustra a tendência de se buscar aliados em tempos de conflitos, ainda que sejam inaceitáveis em tempos de paz. No interior de organizações complexas essa máxima também é verdadeira, pois alianças de interesses de grupos no interior das escolas possibilitam aos profissionais da educação reinventarem normas e práticas escolares, formas de resistir e/ou dissimular às pressões e imposições do conjunto legal e normativo, configurando imprevisibilidades e intervenientes nos processos de implementação de planos, programas e projetos.

Referências Bibliográficas

- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro.
- Comunicado Cenp, de 11 de dezembro de 2011. Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 12 jul. 2011, v. 121, n.129, terça-feira, pp. 41 e 42.
- Bourdieu, P. (2005). *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus Editora.
- Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. Chicago. The Free Press of Glencoe, Ill.
- Constituição da República Federativa do Brasil -1988. (2009). 43. ed. São Paulo:



Saraiva.

- Decreto n. 57.141, de 18 de julho de 2011, Reorganiza a Secretaria de Educação e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, de 19 jul. 2011. Recuperado em 18 agosto de 2018 de <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>.
- Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, 16, 181-191.
- Frey, K. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*, 21, 212-279. Recuperado em 12 de outubro de 2010 de <http://desafios2.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>.
- Goffman, E. (1992). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro.
- Lapassade, G. & Lourau, R. (1972). *Chaves da sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 31 dez. 1997. Recuperado em 18 ago. 2018 de <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/alteracao-lei.complementar-836-30.12.1997.html>
- Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Recuperado em 30 de abril de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Lima, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. C. (2011). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena, Jr. J. Silva (Orgs.). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. (pp.129-158). São Paulo: Xamã.
- Martins, A. M. (2005). A gestão de uma escola técnica: desafios pedagógicos. In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: psicologia da Educação, PUC/SP. (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal*. (v. 01, pp. 111-136). Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, A. M. (2011). A Pesquisa na área de política e gestão da educação básica:



aspectos teóricos e metodológicos. *Educação e Realidade*, 36, 45-57.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.

Perez, J. R. R. (2010). Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação & Sociedade*, 31(113), 1179-1193.

Sennet, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Stake, R. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.