



COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

SCHOOL PRINCIPALS' COMPETENCES: A DOCUMENT ANALYSIS

Maria Eduarda Lima PEREIRA¹
Renata Maria Moschen NASCENTE²

RESUMO: O objetivo do artigo, originado em uma investigação realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES, foi apresentar uma análise documental comparativa, realizada por meio de análise de conteúdo, da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) e de documentos que descrevem as competências dos diretores de escolas participantes do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo, buscando identificar convergências e divergências entre eles. Os resultados apontaram que, guardadas algumas diferenças, ambos prescrevem competências que fazem parte dos modelos burocrático e gerencialista de administração escolar, que poderiam ser em alguma medida transgredidos por esses profissionais e suas equipes se possuírem uma visão democratizante da educação escolar.

Palavras-chave: Administração Escolar; Diretrizes Nacionais; Competências do Diretor; Escola de Ensino Integral.

ABSTRACT: The objective of the article, originated in an investigation carried out within the scope of the Group of Studies and Research in School Organization: Democracy, Human Rights and Training of Managers - DEFORGES, was to present a comparative document analysis, carried out through content analysis, of the New Common National Matrix of Competences of School Directors and a document which describes principal's competences within the schools which are comprised in the state of São Paulo's Integral Education Program, seeking to identify convergences and divergences between them. The results demonstrated that, although there are some differences between them, both prescribe competences that are part of the bureaucratic and managerial models of school administration, which could be transgressed to some extent by these professionals and their teams if they have a democratizing view of the school education.

KEYWORDS: School Administration. National Guidelines. Comprehensive Education School Program. Principals' competences.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o campo da administração escolar e educacional, encontramos diversas diretrizes oficiais, nos âmbitos federal, estadual e municipal, normatizando, e, conseqüentemente, regulando, tanto a educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, quanto à Educação Superior. As funções dos agentes envolvidos nesses níveis de ensino têm sido explicitadas nessas diretrizes, principalmente no que se refere a professores e estudantes. Por outro lado, apesar da

¹ Maria Eduarda Lima Pereira, Mestranda em Educação, mariaelp@estudante.ufscar.br.

² Renata Maria Moschen Nascente, Doutora em Educação Escolar, renatanascente@ufscar.br



gestão escolar ter historicamente se constituído como um dos aspectos fundantes da escolarização, o trabalho das equipes gestores e, mormente, do diretor escolar, não tem sido regulamentado por governo federal. Apenas recentemente, foi proposta pelo Ministério da Educação a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) – doravante – MNCCDE, que tem como objetivo anunciar explicitar as competências para o exercício da direção de escolas de educação básica em todo o território nacional.

Por outro lado, um movimento que vem alterando as funções prescritas à direção escolar em todo país tem sido a implantação de programas de ensino/educação/tempo integral nas redes públicas de ensino. No estado de São Paulo, o Programa de Ensino Integral – doravante PEI –, tem se constituído, entre tantos outros variados aspectos, em uma forma não apenas de normatizar essas funções, mas de regulá-las (BARROSO, 2004), estabelecendo mecanismos hierarquizados de controle sobre equipes gestoras.

Segundo o próprio site do governo de São Paulo³, em 2023 2.314 escolas seguiam as premissas do Programa de Ensino Integral, atendendo 1,2 milhões de estudantes em 492 municípios. Desse modo, um programa com tamanha magnitude deve ter um papel relevante no trabalho desenvolvido pelas equipes gestoras. Por isso, entendemos que seria social e academicamente relevante estudar as competências esperadas da direção escolar no PEI em comparação com as explicitadas na MNCCDE (BRASIL, 2021), por serem regulamentações relativamente recentes sobre a direção escolar no país e no estado de São Paulo.

Ao compararmos o documento do PEI em relação às funções da direção (SÃO PAULO, 2014) com a MNCCDE (BRASIL, 2021), provavelmente, seremos capazes de entender como os governos estadual e federal concebem as funções dos diretores, conseguindo apreender convergências e divergências entre essas esferas no que diz respeito a essa problemática, que se configurou a seguinte questão de pesquisa: Quais são as congruências e discrepâncias entre as funções do diretor de escola estabelecidas na MNCCDE e no PEI? O objetivo geral foi analisar comparativamente MNCCDE e os documentos que fundamentam as atividades dos diretores de escolas participantes do PEI, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre eles, identificando seus princípios e intenções. Os objetivos específicos foram: explicitar congruências e incongruências entre

³ Informações retiradas do link < <https://www.educacao.sp.gov.br/pei/#:~:text=Desde%202021%2C%20o%20PEI%20saltou,um%20milh%C3%A3o%20de%20vagas%20ofertadas.> > Acesso em: 25 de fev. 2024



os documentos, além de localizar possíveis alinhamentos entre eles, tendo como perspectiva teórica a gestão democrática da escola pública (PARO, 2010).

Assim, o artigo está organizado nas seguintes seções: esta introdução, metodologia, caracterização da MNCCDE e do PEI, estudo comparativo entre os documentos que compusera o corpus da pesquisa; considerações finais e referências.

METODOLOGIA

A investigação que deu origem a este artigo foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico inicial para obter conhecimento sobre os estudos correlatos à temática das funções oficialmente prescritas aos diretores escolares. Essa primeira etapa foi desenvolvida por buscas na base de dados *Google Acadêmico*, com os seguintes descritores: Gestão Democrática “AND” PEI; Gestão Democrática “AND” Escola; Diretor “AND” Programa de Ensino Integral; São Paulo “AND” Diretor e apenas Gestão Democrática. O último descritor foi mais difícil, por ter levado ao surgimento de muitas referências, por isso, resolvemos restringir o foco em autores academicamente mais conhecidos. Esses textos foram lidos, tendo sido selecionados o que faziam mais sentido em relação à questão e objetivos da pesquisa.

Desse modo, parte-se para uma investigação qualitativa, por meio da pesquisa documental (GIL, 2002) e da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Segundo Gil (2002, p. 46), a pesquisa documental possui fontes diversas e é ampla, porque todo tipo de documento pode ser analisado na busca dos objetivos traçados. Para o autor, " a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados [...]". Nesse sentido, compreende-se que a técnica de análise de conteúdo poderia contribuir para exploração de uma quantidade rica e diversificada de dados que os documentos estudados poderiam oferecer.

Sendo assim, na primeira etapa de pesquisa, ocorreu um levantamento dos textos institucionais – documentos – para compor o nosso corpus de pesquisa, a saber: a MNCCDE (BRASIL, 2021, as Diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2014a); o Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares (SÃO PAULO, 2014 b); o Modelo de Gestão do PEI (São Paulo, 2014 c).

Posteriormente a esse levantamento, houve a organização e realização de fichamento desses documentos, para que fosse possível compreendê-los em



profundidade. Em seguida, a sistematização dos conteúdos mais abordados e considerados mais importantes. Terminada essa etapa, foi possível compreender as convergências entre os documentos, e, por meio de suas divergências ocorreu a elaboração de um quadro comparativo 01.

Esse quadro foi fundamental, para a validação da comparação entre os documentos, em dois sentidos: são relativamente recentes e inovadores; e, cada um deles foi elaborado em instâncias diferentes, federal e estadual. Sendo assim, consegue-se refletir sobre as ideias políticas por trás das orientações de cada um deles em relação ao trabalho do diretor escolar.

A técnica de análise de conteúdo empregada na análise dos documentos foi a proposta por Bardin (1977), tendo sido seguidas suas etapas básicas. O resultado desse trabalho forneceu elementos para contextualizarmos os principais aspectos a serem estudados, e, com base nisso, conseguir elaborar um quadro comparativo (01) das convergências encontradas nas diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2014) e na MNCCDE (BRASIL, 2021), possibilitando, desse modo, a análise das similaridade entre esses documentos orientadores do exercício da direção escolar.

COMPREENDENDO O PEI E A MNCCDE

Em 2012, a SEDUC-SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) lançou o PEI, fundamentada em uma experiência de sucesso de ensino integral em uma escola central da cidade do Recife – Pernambuco. Baseado nessa experiência e na realidade paulista, objetivando formar estudantes com excelência acadêmica e prepará-los para ter um projeto de vida, o PEI foi alicerçado em premissas voltadas à formação de um cidadão autônomo, solidário e competente, protagonista de sua própria história, capaz de resolver seus problemas e interferir na sociedade em que vive, tendo pensamento crítico e buscando sempre seu desenvolvimento pessoal e acadêmico (SÃO PAULO, 2014 a).

No PEI, a carga horária de alunos e equipe escolar também é ampliada, o currículo está ligado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a uma matriz diversificada que busca construir o Projeto de Vida dos estudantes, a partir de atividades ligadas ao Protagonismo Juvenil e às Disciplinas Eletivas que são planejadas pelos docentes, baseadas nos interesses dos estudantes fundamentados em seus projetos de vida (PESENTE, 2016).



Um dos princípios do PEI é uma Educação Interdimensional, ou seja, busca por uma educação que integre o sujeito ao mundo, aos conhecimentos escolares e à vida cotidiana. O programa também tem como base o relatório da Unesco, da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. Um outro pilar do programa é a pedagogia da Presença (SÃO PAULO, 2014 a), definindo que a equipe escolar deve se fazer disponível para os alunos a todo momento tanto para questões escolares quanto para vida pessoal. Essa concepção é propiciada pelo fato de que os profissionais trabalham dentro do Regime de Dedicção Plena e Integral (SÃO PAULO, 2014 b).

Além disso, as diretrizes do PEI propõem alguns eixos estruturantes, dentre eles, o Projeto de Vida que está ligado à construção do sonho dos estudantes a fim de projetar seu futuro, tanto pessoal quanto profissional, traçando caminhos de como atingir esses objetivos. O Protagonismo Juvenil, acontece quando os estudantes são estimulados a desenvolverem a autonomia para pensar em suas ações presentes e futuras, dentro e fora da escola (SÃO PAULO, 2014).

Também encontram-se ações do PEI que poderiam ser entendidas como iniciativas democratizantes da gestão escolar, tais como a preconização da existência de Líderes de Turma, que são eleitos por seus pares para representar seus interesses e necessidades, que, por sua vez, se constitui em uma das estratégias para estimular o Protagonismo Juvenil. Além disso, os Clubes Juvenis também colaboram para estimular o Protagonismo Juvenil, pois os estudantes baseados em seus projetos de vida e interesses pessoais, propõem os clubes, que aprofundam conhecimentos e práticas sobre os temas escolhidos, possibilitando a agregação de estudantes em torno dos mesmos interesses, sendo responsáveis pela organização, preparação e realização das atividades (SÃO PAULO, 2014 a).

Cabe ressaltar que o documento orientador deixa claro as funções do Diretor de Escola no trabalho direto com os estudantes, destacando-se a tarefa de divulgar, formar, acompanhar os Líderes de Turma e os Clubes Juvenis. Destacamos também que a função de direção de escola, diferentemente das escolares regulares, se dá exclusivamente por processo seletivo realizado pelas Diretorias de Ensino, que designam diretores para as escolas que podem ter suas funções cessadas de acordo com uma série de avaliações internas e externas as quais seu trabalho está sujeito (SÃO PAULO, 2014 b).

Com base nessa análise, entendemos que, no PEI, além das tradicionais atribuições administrativas e pedagógicas próprias da direção escolar, ela também assume responsabilidade direta sobre o desenvolvimento dos estudantes de acordo com



as premissas do programa. Cabe ao diretor, ainda, o atendimento eficiente e eficaz das demandas de todos os segmentos escolares, inclusive da comunidade de entorno, além dos seguintes alinhamentos: entre os membros do trio gestor – composto pela supervisão, direção e coordenação –; entre a coordenação geral da escola e as coordenações de área; entre a direção de cada escola e a dirigente regional, além da participação em ações formativas periódicas com profissionais da diretoria de ensino.

No que se refere à MNCCDE (BRASIL, 2021), ela foi elaborada pelo Ministério da Educação e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, tendo como objetivo anunciado construir parâmetros para uma atuação do diretor baseados nos princípios da gestão democrática da escola pública estabelecidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela LDB (BRASIL, 1996). Analisando seu conteúdo, compreendemos que se trata de uma lista de competências, organizadas em dimensões, que prescrevem as atribuições, práticas e ações esperadas do diretor de escola no exercício de suas funções, tais como: critérios para o funcionamento de uma escola democrática, apoio aos docentes, definição e cumprimento de metas, gerenciamento de recursos financeiros e de pessoas, garantia de resultados avaliáveis e construção de um ambiente colaborativo pelo compartilhamento de responsabilidades. Essa clara intenção de regular o trabalho da direção escolar torna relevante este estudo pois por meio dele talvez seja possível deslindar concepções sobre o que os órgãos centrais esperam da direção escolar atualmente no Brasil, além de revelar os princípios que embasam a MNCCDE.

A seguir, apresentamos um estudo comparativo entre as prescrições aos diretores de escola no PEI e as competências esperadas desses profissionais explicitadas pela MNCCDE (BRASIL, 2021).

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A MNCCDE E O DOCUMENTO SOBRE DIREÇÃO ESCOLAR DO PEI

Ao fazer a análise comparativa entre a MNCCDE (BRASIL, 2021), e o documento orientador do PEI - Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares que apresenta um Mapa De Competências: Competências, Macroindicadores e Microindicadores (SÃO PAULO, 2014b), foi possível identificar divergências e convergências. Além disso, já em uma primeira leitura, pudemos evidenciar um aspecto fulcral desta análise, que se refere ao aspecto que, nos dois documentos, são delimitadas competências, que os diretores devem ter à priori para assumir esse cargo na escola.



A MNCCDE (BRASIL, 2021), apresenta as competências divididas em quatro dimensões: Político-Institucional, Pedagógica, Administrativo-Financeira e Pessoal & Relacional. Fazem parte das competências da Dimensão Político-Institucional: liderar a gestão da escola; trabalhar/engajar com e para a comunidade; implementar e coordenar a gestão democrática na escola; responsabilizar-se pela escola; relacionar-se com a administração do sistema/rede de ensino; coordenar as ações que promovem a segurança na escola e desenvolver uma visão sistêmica e estratégica.

Já a Dimensão Pedagógica apresenta as seguintes competências: focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem na escola; conduzir o planejamento pedagógico; apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem; coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação; promover um clima propício ao desenvolvimento educacional; desenvolver a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa.

Em seguida, a Dimensão Administrativo-Financeira constitui-se das seguintes competências: coordenar as atividades administrativas da escola; zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos; coordenar as equipes de trabalho e gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola.

Finalmente, a Dimensão Pessoal e Relacional apresenta as seguintes competências: cuidar e apoiar as pessoas, agir democraticamente; desenvolver alteridade, empatia e respeito às pessoas; agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça; saber comunicar-se e lidar com conflitos; ser proativo e comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional.

Nos documentos do PEI (SÃO PAULO, 2014), o Mapa de Competências está organizado a partir das premissas que fundamentam o programa: Protagonismo; Formação Continuada; Excelência em Gestão; Corresponsabilidade e Replicabilidade. As competências são entendidas como comportamentos esperados dos profissionais que aderem ao programa e se dividem em Macroindicadores, que são comportamentos que caracterizam uma determinada competência, e os Microindicadores, que são comportamentos que caracterizam as competências em cada função da gestão escolar.

No sentido de cumprir o objetivo geral desta pesquisa propomos a seguir um quadro comparativo entre as competências preconizadas aos diretores de escolas de educação básica no Brasil pela MNCCDE (BRASIL, 2021) e competências esperadas das equipes gestoras nas escolas do PEI (SÃO PAULO, 2014). Em seguida, apresentamos as competências esperadas dos diretores na MNCCDE, que não aparecem no rol de



competências desses profissionais nas escolas do PEI (SÃO PAULO, 2014). Posteriormente, explicitamos as competências esperadas dos diretores das escolas PEI que não são contempladas na MNCCDE (BRASIL, 2021).

Quadro 01: Competências contempladas nos dois documentos

| Competências esperadas dos diretores das escolas públicas de educação básica no Brasil de acordo com a MNCCDE (BRASIL, 2021) | Atribuições e competências esperadas do diretor das escolas do PEI (SÃO PAULO, 2014) |
|--|--|
| Conhecer as legislações e políticas educacionais, os princípios e processos de planejamento estratégico, os encaminhamentos para construir, comunicar e implementar uma visão compartilhada. | Deve conhecer o PEI que é baseado nas legislações e políticas educacionais. |
| Incentivar e apoiar os colegiados da escola, inclusive a organização estudantil, quando couber. | No estado de São Paulo o diretor é o principal responsável pelos colegiados escolares, especificamente no PEI o grêmio é de responsabilidade direta do vice-diretor, em corresponsabilidade com o diretor. |
| Produzir ou supervisionar a produção e atualização de relatórios, registros e outros documentos sobre a memória da escola e das ações realizadas. | Depreende-se do documento que o diretor é o principal responsável na produção da documentação escolar. |
| Desenvolver mecanismos para prevenção a todas as formas de violência. | Apesar de oficialmente a mediação escolar estar a cargo do vice-diretor, ao diretor cabe garantir que conflitos e indisciplinas interfiram no desenvolvimento dos estudantes. |
| Manter articulação com as instituições da rede de proteção à criança e ao adolescente. | Essa articulação é atribuída ao vice- diretor. |
| Assegurar um calendário de reuniões pedagógicas, mobilizando todos em direção à participação e ao compartilhamento de objetivos e responsabilidades. | Essa ação é direcionada ao Professor Coordenador Geral. |
| Propor e incentivar estratégias para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, valorizando a importância da escola nas suas escolhas e trajetórias, quando couber | Essa ação deve ser proposta pelo vice-diretor. |
| Desenvolver habilidades de resolução de conflitos e construção de consensos com todos os agentes escolares. | Essas habilidades devem ser desenvolvidas pelo vice- diretor. |
| Controlar a frequência dos profissionais da escola | Esse controle deve ser desempenhado pela equipe de secretaria. |
| Informar-se sobre legislações e normas referentes ao uso e à prestação de contas dos recursos financeiros da escola. | Os documentos direcionam essa ação ao vice-diretor, porém entende-se que o diretor segue demandas burocráticas que estão implícitas à função. |



| | |
|--|--|
| Elaborar orçamentos com base nas necessidades da escola, monitorar as despesas e registros, de acordo com as normas vigentes e com a participação do Conselho Escolar. | Operacionalmente quem faz essa tarefa é o vice-diretor, mas como o responsável por despesas e seus registros é o diretor, ele tem que acompanhar os processos. |
| O diretor deve buscar soluções para os problemas da escola. | A busca de soluções é compartilhada com os demais profissionais da escola, sob a liderança do diretor. |

Fonte: as autoras.

Há, entretanto, competências esperadas dos diretores das escolas públicas de educação básica na MNCCDE (BRASIL, 2021), que não são mencionadas em relação às escolas do PEI (SÃO PAULO, 2014), a saber: participar e fomentar o debate sobre a construção das políticas educacionais; garantir e acompanhar o desenvolvimento de planos de ensino individualizado, adequados aos estudantes com necessidades educacionais especiais; acompanhar e monitorar os processos de vida funcional dos trabalhadores da educação e a vida escolar dos estudantes; supervisionar o fornecimento da alimentação, transporte e demais e demais serviços prestados à escola; aplicar ou coordenar a aplicação, quando couber, de sanções disciplinares regimentais a professores, servidores e estudantes, garantindo amplo direito de defesa; identificar, conhecer e buscar programas e projetos que ofereçam recursos materiais e financeiros para a escola; analisar o contexto, identificar problemas ou ameaças possíveis e agir de forma antecipada e preventiva; e, lidar com situações e problemas inesperados e discernir como poderá enfrentá-los e os caminhos para encontrar os recursos necessários.

Além disso, foram observadas competências esperadas da direção escolar nas escolas do PEI (SÃO PAULO, 2014) que não fazem parte daquelas prescritas pela MNCCDE (BRASIL, 2021), sendo as seguintes: desenvolver ações de fomento ao protagonismo juvenil e sênior; formar, acompanhar e promover os clubes juvenis e as lideranças de turma; propiciar espaços que os alunos sejam os principais sujeitos de ação, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola e de desenvolvimento de projetos; atuar como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola; participar frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função; buscar proativamente aprendizagens adicionais por meio de leituras, palestras, congressos e outros meios, colocando em prática as aprendizagens adquiridas; buscar devolutiva da sua atuação com os alunos, pais de alunos e responsáveis, professores, gestores e outros profissionais da escola para se desenvolver; escutar abertamente as devolutivas recebidas e reavaliar seus comportamentos e práticas; revisar e reavaliar suas



práticas para atingir melhores resultados; incentivar os alunos e profissionais da escola a documentar e organizar as boas práticas adotadas tendo em vista o seu compartilhamento; documentar e compartilhar suas boas práticas incentivando os professores, gestores e demais profissionais da escola a compartilhá-las também; e, difundir positivamente o PEI, sendo seu embaixador na comunidade e na própria rede de ensino.

A análise comparativa dos documentos revelou que parte das competências neles explicitadas são convergentes (SÃO PAULO, 2014; BRASIL, 2021), como ficou demonstrado no quadro 01. Uma diferença importante no que se refere a essas competências é que enquanto o documento federal as atribui exclusivamente à direção escolar, o documento estadual as distribui pela equipe gestora, ainda que o diretor permaneça como responsável último de todas as ações desenvolvidas nas escolas. Talvez essa diferença possa ser atribuída à generalidade inerente à MNCCDE, que foi elaborada para parametrizar, como o próprio documento coloca, o trabalho dos diretores escolares em todo o território nacional. Como a composição das equipes gestoras difere substancialmente nos municípios e estados, e, no caso da educação infantil, comumente não há equipe gestora, sendo as escolas exclusivamente geridas pelo diretor, as competências constituem-se em tarefas a serem executadas pela direção escolar, seja ela desenvolvida em equipe ou individualmente. No caso do PEI, as escolas continuaram com a configuração básica da equipe gestora já consolidada na rede, baseada no compartilhamento da administração escolar entre supervisão, direção e coordenação. O programa apenas ampliou as equipes gestoras, com atribuições específicas ao vice-diretor, que anteriormente era auxiliar direto e substituto nato do diretor, e a criação das funções de coordenação geral e de cada área do conhecimento.

Outro ponto de convergência entre as competências explicitadas nos documentos (SÃO PAULO, 2014; BRASIL, 2021) é que, nos dois casos, têm como base CF (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), o que explica que unidades de registro levantadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) remetam à ideia de democratização da gestão escolar. Esse tom democrático, todavia, não garante que a direção de escolar será exercida de forma participativa e relativamente autônoma, pois isso vai depender fortemente das visões das equipes gestoras e, precipuamente, dos diretores – líderes escolares segundo os dois documentos –, sobre a administração escolar, que, segundo Nascente, Conti e Lima (2018) tem se configurado alicerçadas nos modelos gerencialista e burocrático.



Para exercerem lideranças escolares democráticas, diretores teriam que em alguma medida, romper com esses modelos, compreendendo a democracia na escola à semelhança do que nos apresenta Toro (2007), para quem ela é uma cosmovisão, uma maneira de viver e de ver o mundo, que é criada pelas mesmas pessoas que dela usufruem. Assim, a escola deve ensinar a democracia transversalmente por meio de todas as suas ações, a todos os segmentos, além de experienciá-la em seu cotidiano, em todos os seus tempos e espaços, além daqueles legalmente constituídos para as tomadas de decisão, os colegiados escolares, órgãos que garantiriam formalmente relações democráticas nas escolas. Cury (2002) corrobora essa perspectiva no seu entendimento de que a gestão escolar democrática deve ser compartilhada pelo diretor com o conjunto de todos os segmentos e comunidade, envolvendo diálogo igualitário e participação ativa de todos os agentes escolares.

Salientamos, assim, que as análises realizadas apontam que os dois documentos (SÃO PAULO, 2014; BRASIL, 2021) se baseiam nos modelos burocrático e gerencialista da administração escolar, travestidos em um discurso democratizante, que serviria para legitimá-los socialmente e torná-los palatáveis às equipes escolares. No que diz respeito ao PEI, parece que a democracia é implantada de cima para baixo, pelo sistema de ensino, com foco nos estudantes, submetendo os profissionais da escola, neste caso específico, as equipes gestoras, a prescrições estritas e avaliáveis – as competências, que, se não são cumpridas, podem motivar desligamento do programa, que pode ser entendida como uma “demissão branda” – uma vez que o profissional não perde o emprego –, mas sua função em uma determinada escola, em uma lógica empresarial de administração escolar.

Uma reflexão necessária é que MNCCDE (BRASIL, 2021) e os documentos do PEI (SÃO PAULO, 2014) trazem uma lista imensa de atribuições a serem executadas pelos diretores, que se forem tomadas ao pé da letra, tirariam a limitada autonomia que detém, engessando cada vez mais o seu trabalho, tornando-o cada vez mais burocrático e gerencial, pois é como se houvesse uma *checklist* a ser cumprida diariamente, que se levada ao pé da letra, pode tornar o trabalho dos diretores de escola inviável, mormente no que se refere à saúde física e mental desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, depreendemos que a MNCCDE (BRASIL, 2021) e da diretriz do PEI (SÃO PAULO, 2014 a, b, c) são, de forma geral, convergentes no que se



refere às atribuições do diretor de escola, guardadas as diferenças de natureza intrínseca desses documentos. O federal é uma diretriz, isto é, um indicador geral das atribuições da direção escolar na educação básica, então seria factível supor que a equipe que a elaborou realmente não acreditava que ela seria completamente cumprida, até pelas diferenças regionais em um país continental como o Brasil. Já o documento estadual é bastante prescritivo, pois refere-se a um programa específico em uma rede específica, desse modo, provavelmente, seus elaboradores esperariam por um cumprimento completo ou quase completo de suas indicações.

Para além disso, acreditasse que a maior divergência está na centralização das atribuições de gestão escolar na direção expressa na MNCCDE (BRASIL, 2021) e na distribuição dessas atribuições pelos membros das equipes gestoras nas escolas do PEI (SÃO PAULO, 2014 a, b, c). Entretanto, de maneira geral, tanto o documento federal como o estadual reforçam as características burocrática e gerencialista da direção escolar, enfraquecendo, ao invés de fortalecer, a gestão democrática das escolas públicas brasileiras. Para poder exercer essa gestão, ao menos parcialmente, caberá a cada equipe gestora procurar espaços e possibilidades em suas escolas e comunidades para compartilhar problemas, decisões e encaminhamentos relativos à educação escolar básica de nossas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 24 fev. 2024.

BRASIL. Nova Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 fev. 2024.



CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 18, n. 2, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4 ed. 2002.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: Relações escola-Estado e escola-comunidade. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 157-169, 2018.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PESENTE, Adriana Maria. **A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo**. 2016. 106 f. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8924>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral, Caderno do Gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE 2014. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Modelo de Gestão do Programa de Ensino Integral - Caderno do Gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE 2014.

TORO, Jose Bernardo. **Educación para la democracia**, 2007. Disponível em: <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>> Acesso em: 24. fev 2024.