

ENTRE A PRÁTICA E O SABER: A PERCEPÇÃO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS

BETWEEN PRACTICE AND KNOWLEDGE: SCHOOL ADMINISTRATORS' PERCEPTION OF TRAINING PROCESSES

Rafaela Marchetti¹

Bruna Luisa Francisco Benedicto²

Eloisa Elisabeth Dias³

RESUMO: A formação continuada de diretores escolares configura-se como elemento essencial para o aprimoramento da gestão e para a qualificação das práticas pedagógicas no contexto da educação pública. A partir das contribuições teóricas de Bernard Charlot, observa-se que a Relação com o Saber (RcS) permite compreender como os gestores mobilizam, ressignificam e atribuem sentido aos conhecimentos adquiridos nos processos formativos. Os dados analisados evidenciam que as formações ofertadas pelo município estudado contribuem para ampliar os saberes profissionais, fortalecer a identidade do gestor e promover reflexões sobre desafios cotidianos da escola. Destacam-se, ainda, os espaços de troca entre pares, fundamentais para a construção coletiva de aprendizagens e para o desenvolvimento de uma gestão mais democrática. Entretanto, persistem obstáculos estruturais que limitam a participação plena dos diretores, como a ausência de tempos institucionais específicos e dificuldades organizacionais relacionadas ao trabalho escolar. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de políticas formativas sistemáticas, articuladas e sustentadas por condições adequadas que viabilizem a participação efetiva dos gestores. Conclui-se que investir em formação continuada implica reconhecer o diretor como sujeito ativo na construção de saberes e essencial para consolidar práticas de gestão comprometidas com a qualidade e a equidade educacional.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Relação com o Saber; Formação Continuada.

ABSTRACT: Continuous professional development for school principals is essential for improving management practices and strengthening pedagogical processes within public education systems. Drawing on Bernard Charlot's theoretical framework of the Relationship with Knowledge (RcS), this study examines how school leaders mobilize, reinterpret, and attribute meaning to the knowledge constructed during formative processes. The analysis indicates that the training initiatives offered by the municipality contribute to expanding professional knowledge, reinforcing leadership identity, and fostering reflections on the everyday challenges faced in schools. Peer exchange emerges as a central element, providing opportunities for collective learning and supporting more democratic management practices. However, structural constraints persist, limiting full participation in professional development activities, such as the absence of institutionalized time for training and organizational demands inherent to school routines. These findings highlight the need for systematic and well-articulated training policies supported by adequate institutional conditions that ensure principals' effective engagement. The study concludes that investing in continuous professional development means recognizing principals as active subjects in the construction of knowledge and as key agents in promoting educational quality and equity.

¹Rafaela Marchetti, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, marchettirafaela@gmail.com

²Bruna Luisa Francisco Benedicto, graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, bruna.benedicto@estudante.ufscar.br

³Eloisa Elisabeth Dias, graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, eloisadias@estudante.ufscar.br



Keywords: School Management; Relationship with Knowledge; Continuing Professional Development.

INTRODUÇÃO

O termo “gestão” deriva do latim *gestio*, relacionado aos atos de administrar, conduzir e organizar processos. Andrade (2001) observa que, no senso comum, a gestão costuma ser entendida como uma função de natureza burocrática, destinada à orientação do planejamento e à administração de atividades e bens. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), a gestão escolar seguia predominantemente um modelo de inspiração empresarial, centrado em estruturas burocráticas e administrativas.

A Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece que a educação pública deve organizar-se sob a forma de gestão democrática (BRASIL, 1988). A LDB nº 9.394/1996 reafirma esse princípio em seu artigo 3º, inciso VIII, e, em seu artigo 14, define que os sistemas de ensino deverão regulamentar a gestão democrática de acordo com suas especificidades, assegurando: (I) a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico; e (II) a participação da comunidade escolar e local por meio de conselhos escolares ou instâncias equivalentes (BRASIL, 1996).

Com a Constituição Federal de 1988, inaugura-se um novo direcionamento para a organização da educação, ao ser incorporado o princípio da gestão democrática. A gestão democrática pressupõe a participação efetiva da comunidade escolar — professores, estudantes, famílias, funcionários e equipe gestora — nos processos decisórios, reconhecendo-os como sujeitos ativos da vida escolar. Assim, torna-se fundamental que todos tenham clareza acerca de suas responsabilidades nesse processo.

Libâneo (2007) destaca que, para que a gestão escolar seja efetivamente democrática, é necessário promover condições que garantam a participação de todos os segmentos. Entre essas condições, encontram-se: a formação coletiva da equipe escolar, o incentivo ao desenvolvimento profissional contínuo, a abertura de espaços de participação para estudantes, o envolvimento das famílias, o fortalecimento dos canais de comunicação com a comunidade e a revisão permanente dos processos avaliativos da escola, do sistema e dos estudantes.

Neste sentido, colaborando para a efetivação da atuação do gestor escolar de forma a promover espaços democráticos efetivos, este relato de experiência traz uma reflexão acerca da importância da formação continuada para este profissional corroborando para sua atuação na escola. O presente estudo analisou as formações continuadas oferecidas no ano 2025 para os gestores escolares municipais de um município de médio porte do Estado de São Paulo, oferecidos pelo Departamento de Formação da Secretaria Municipal de Educação.

A formação dos profissionais da educação é fundamental para garantir que as escolas ofereçam uma educação de qualidade, que atenda às necessidades dos alunos e prepare-os para os desafios do futuro. Isso exige não apenas a formação inicial, mas também a formação contínua, que permita aos educadores se atualizarem e se



aperfeiçoarem ao longo de suas carreiras. Investir na formação dos professores é investir no futuro de toda a sociedade, garantindo um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável.

Desta maneira, segundo Paro (1997) a formação dos profissionais da educação é um dos pilares essenciais para o fortalecimento do sistema educacional e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Servidores bem formados são capazes de exercer suas funções com competência, ética e criatividade, impactando positivamente a aprendizagem dos alunos.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES: IMPACTOS NA GESTÃO ESCOLAR

A forma de organização da gestão escolar está diretamente vinculada à compreensão das finalidades sociais e políticas atribuídas à educação. De acordo com Libâneo (2007), as concepções de gestão expressam diferentes entendimentos sobre o papel da escola na sociedade e sobre os processos de formação dos estudantes. Desse modo, a estrutura organizacional de uma instituição escolar assume caráter pedagógico, pois revela o compromisso da escola com a manutenção ou com a transformação social.

A consolidação de uma instituição educacional democrática exige a garantia do acesso, da permanência e da qualidade na educação oferecida, além de promover a formação cidadã dos estudantes e possibilitar vivências concretas de participação democrática. Nesse sentido, compreender a gestão democrática pressupõe reconhecer a centralidade da função exercida pelo diretor ou diretora escolar, cuja atuação é essencial para articular e orientar os processos pedagógicos e administrativos, conferindo coerência e intencionalidade às ações institucionais, e desta maneira emerge a necessidade de construir políticas públicas que efetivas que promovam momentos formativos para estes profissionais contribuindo em sua atuação *in locus*.

Em relação à formação dos profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) estabelece, em seus artigos 62 e 63, diretrizes específicas. O artigo 62 dispõe que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena oferecidos por universidades e institutos superiores de educação, admitindo-se, como formação mínima, o curso normal em nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Já o artigo 63 determina que os institutos superiores de educação deverão manter: (I) cursos destinados à formação de profissionais para a educação básica, incluindo o curso normal superior; e (II) programas de formação pedagógica voltados a portadores de diploma de educação superior interessados em atuar na educação básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (BRASIL, 2014) também trata da qualificação e valorização dos profissionais da educação, bem como da expansão e melhoria da educação superior. Entre suas diretrizes, figuram metas diretamente relacionadas à formação docente e ao desenvolvimento acadêmico do país. A Meta 12 estabelece a ampliação das taxas de matrícula na educação superior; a Meta 13 prevê o aumento do percentual de docentes titulados como mestres e doutores; a Meta 14



determina o crescimento gradual das matrículas na pós-graduação stricto sensu, visando ao alcance de 60 mil mestres e 25 mil doutores titulados anualmente; e a Meta 15 orienta a implementação de uma política nacional de formação docente que garanta a todos os professores da educação básica formação superior específica, obtida na área em que atuam.

A Meta 13, em especial, concentra-se na elevação da qualidade da educação superior por meio do aumento da titulação docente, articulando-se às Metas 12 e 15, que tratam, respectivamente, da expansão das matrículas nos cursos de graduação e da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Em conjunto, essas metas buscam promover avanços estruturais e qualitativos no sistema educacional brasileiro.

Em relação ao município estudado a Lei nº 17.492/2025 aprova o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015-2025 e estabelece demais providências. Entre suas diretrizes, destacam-se as metas relativas à formação dos profissionais da educação:

- Meta 13 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica do Sistema Municipal de Ensino até o último ano de vigência deste PME, assegurando a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e especificidades dos sistemas de ensino.

- Meta 14 – Valorizar os trabalhadores da educação por meio de:
 - a) atualização da Lei Municipal nº 13.889, de 18 de outubro de 2006, conforme as demandas aprovadas neste Plano;
 - b) implementação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o limite máximo de 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho docente para atividades de interação com os educandos;
 - c) equiparação do rendimento dos profissionais do magistério ao rendimento dos demais profissionais com a mesma escolaridade, até o final do sexto ano de vigência deste PME.

A formação dos profissionais da educação constitui elemento fundamental para assegurar que as instituições escolares ofereçam um ensino de qualidade, capaz de atender às necessidades dos estudantes e prepará-los para os desafios contemporâneos. Tal formação envolve não apenas a preparação inicial, mas também a formação continuada, que possibilita aos educadores atualizar e aprimorar seus conhecimentos e práticas ao longo de suas trajetórias profissionais.

Dessa forma, a formação dos profissionais da educação configura-se como um dos pilares essenciais para o fortalecimento do sistema educacional e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Servidores bem formados exercem suas funções com maior competência, responsabilidade e criatividade, impactando de maneira significativa a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento social e educacional do município e do país.

Para auxiliar em nossas análises utilizaremos as reflexões de Bernard Charlot com “Relação com o Saber”, compreendendo que um diretor, ao seguir vivendo e produzindo sentido sobre suas experiências profissionais, seu fazer no mundo, vai experimentando formas diferenciadas de subjetividade. Esse profissional produz um saber, ou vários saberes, que vão sendo internalizados – subjetivados.



A RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT

A Teoria da Relação com o Saber tem como principal referência os estudos conduzidos por Bernard Charlot e pelo grupo de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Comunidades Locais), desenvolvido na Universidade Paris 8, a partir dos anos 1980, investigando estudantes em situação de fracasso escolar. Charlot (2000) analisa criticamente a forma como o fracasso escolar era tradicionalmente compreendido, especialmente à luz da chamada “teoria da deficiência cultural”.

Nessa perspectiva, a Relação com o Saber (RcS) é entendida como o vínculo estabelecido pelo sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo, no processo permanente de aprender. Para Charlot (2000, p. 80), “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”.

A RcS fundamenta-se na premissa de que todo ser humano aprende, pois o aprendizado é condição estruturante da própria existência humana. Para que esse processo se concretize, é necessário considerar três dimensões complementares: a hominização, que diz respeito ao tornar-se humano por meio do aprender; a singularização, que reconhece a unicidade de cada sujeito; e a socialização, que se refere à inserção do indivíduo na coletividade e à apropriação dos valores e práticas do grupo social (CHARLOT, 2000). Assim, a relação com o saber envolve simultaneamente a construção de identidade e o pertencimento a uma comunidade.

No processo de interação com o mundo, nem todas as informações que chegam ao sujeito produzem sentido. Silva (2022) utiliza a metáfora de uma mesa repleta de alimentos para explicar que o sujeito seleciona, entre as inúmeras informações disponíveis, aquelas que fazem sentido com base no repertório já constituído. O que se integra ao sujeito torna-se parte de seus saberes.

A partir disso, Charlot (2000) distingue informação, conhecimento e saber. A informação é externa ao sujeito, objetiva e transmissível — como uma receita de bolo consultada para realizar uma tarefa específica. O conhecimento, ao contrário, tem caráter subjetivo e resulta da interpretação e da experiência individual — ou seja, refere-se à maneira como cada sujeito compreende a receita. Já o saber combina elementos da informação e do conhecimento, constituindo-se quando a informação é apropriada, resignificada e torna-se comunicável; é quando o sujeito transforma seu modo singular de entender a receita em uma prática compartilhável com outros.

A diferença entre informação e saber reside, portanto, na produção de sentido. Um sujeito produz saber quando atribui significado a uma informação e a relaciona com seus projetos, desejos e necessidades de aprender. Esse processo envolve três categorias fundamentais propostas por Charlot (2000): mobilização (colocar-se em movimento para aprender), atividade (conjunto de ações orientadas a uma meta) e sentido (aquilo que torna o objeto inteligível e significativo para o sujeito). Essas dimensões são indissociáveis no processo de aprendizagem, inclusive na infância: para que haja atividade, é necessário que haja mobilização; e esta só ocorre quando o objeto de aprendizagem possui significado.

Para Lira (2015), compreender a relação epistêmica do sujeito com o saber é



compreender como esse sujeito aprende. Charlot (2000) propõe três formas de relação epistêmica: os saberes-objeto (como livros, obras de arte e, atualmente, conteúdos digitais disponíveis na internet); os saberes práticos, que exigem domínio do uso de determinados objetos ou procedimentos, como operar uma impressora ou dirigir um automóvel; e os saberes relacionais, constituídos nas interações sociais, como amizades ou vínculos afetivos.

A Relação com o Saber (RcS) é entendida como a articulação entre múltiplas dimensões que orientam o sujeito no processo de aprendizagem sobre a sociedade e o contexto em que está inserido, seja por intermédio de suas interações com o mundo, com outras pessoas ou consigo próprio. Ao transpor essa perspectiva para o campo educacional, torna-se possível analisar os saberes mobilizados pelos diretores escolares e os diversos fatores que influenciam o exercício de suas funções no cotidiano institucional.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

O presente relato descreve uma breve análise realizada mediante as respostas encaminhadas pelos gestores escolares municipais por meio de um formulário eletrônico encaminhado via e-mail à todas as unidades escolares, solicitando que eles descrevessem suas percepções sobre as formações oferecidas pelo Departamento de Formação da secretaria municipal.

O município conta com 63 diretores escolares, 15 diretores adjuntos, 25 coordenadores pedagógicos e 12 supervisores de ensino. Esses cargos integram o quadro efetivo de servidores da educação desde 2019, ano em que foi realizado concurso público para provimento das funções. Antes desse período, tais atribuições eram desempenhadas por profissionais da rede mediante gratificação.

As formações feitas ocorreram em momentos que integram a jornada de trabalho do servidor e em momentos de forma facultativa, tendo como temas: 1ª Parada pedagógica: Reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico; Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Roda de conversa: "Sementes da Educação"; Formação para a Avaliação do Projeto Político Pedagógico com os Diretores e Diretores Adjuntos Escolares, Coordenadores e Supervisores de Ensino; Curso de Libras; 2ª Parada Pedagógica: Conselho de Escola/APM; Políticas Públicas para a educação (virtual com o MEC); Programação para atividades formativas com os servidores da educação de 14 a 18/07 (servidores que não tiveram gozo de férias no mês de julho); 29º Seminário Estadual dos Conselhos Municipais de Educação de São Paulo; Autismo na escola: Inclusão e Estratégias de Suporte; 3ª Parada Pedagógica: Educação Integral; Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – virtual.

Das respostas encaminhadas tivemos um quantitativo apenas de 6 respostas totalizando 9% do quantitativo geral, apesar de poucos diretores responderam à pesquisa as contribuições enviadas nos forneceram subsídios importantes para as análises.

A teoria de Bernard Charlot compreende a relação com o saber como um processo complexo, constituído simultaneamente como relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Aprender, para Charlot (2000), é sempre um ato situado, atravessado



pelas condições concretas de existência, pelos sentidos atribuídos pelo sujeito à aprendizagem e pelo modo como essa aprendizagem se articula ao seu projeto de vida. Nesse sentido, a análise das falas de gestores acerca das formações continuadas permite identificar elementos essenciais dessa perspectiva teórica.

Inicialmente, percebe-se que os gestores valorizam a formação como espaço de experiência compartilhada. As manifestações que destacam a importância das trocas entre pares – como a referência à “oportunidade de trocas sobre vivências difíceis na escola” e ao “ânimo renovado a partir das trocas de experiências” – indicam que o aprendizado não é percebido como uma acumulação individual de conteúdos, mas como construção coletiva mediada pelo diálogo, como descreve o relato: *“Foram formações excelentes. Me proporcionaram reflexões importantes a respeito das temáticas envolvidas. Saí de todas elas com ânimo renovado a partir das trocas de experiências (Relato do diretor 5).”*

A ausência de espaços sistemáticos de troca, mencionada por alguns participantes, revela uma fragilização dessa dimensão relacional que, segundo Charlot (2000), é fundamental para a produção de sentido na atividade formativa.

Outro aspecto relevante está na dimensão identitária da relação com o saber. As falas que apontam que “todo momento de reflexão acresce na lida diária” ou que determinadas formações “trouxeram novas perspectivas” evidenciam que os gestores reconhecem na formação um espaço que contribui para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

Para Charlot (2000), aprender implica inserir-se em uma dinâmica de construção de si, na qual o sujeito reelabora suas representações, amplia seu repertório e reorienta sua ação no mundo. As formações, nesse contexto, são concebidas como oportunidades de reafirmação e reconstrução do papel do gestor educacional.

A utilidade prática do conhecimento emerge como elemento estruturante da mobilização dos profissionais. Charlot (2000) argumenta que o sujeito se mobiliza para aprender quando identifica sentido e relevância no saber, especialmente quando ele oferece instrumentos para agir no mundo. Nas falas analisadas, observa-se que as formações foram consideradas significativas quando vinculadas aos desafios concretos da gestão escolar, como no caso das temáticas sobre avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), autismo, gestão de recursos e temas sensíveis previstos no regimento escolar. O fato de tais conteúdos “auxiliarem nas dúvidas” e contribuírem para um “trabalho contínuo e produtivo” demonstra claramente a construção de um sentido prático e situado para o saber, como demonstra a fala a seguir:

Vários cursos tiveram a sua importância na construção e continuação da minha formação continuada, gostei muitíssimo do curso sobre o autismo e PDDE foram cursos que me trouxeram novas perspectivas. Além é claro dos cursos da formação pedagógica que contribuíram para um trabalho contínuo e mais produtivo (Relato do diretor 4).

Contudo, emergem também tensões estruturais que interferem na relação com o saber. A queixa de que as escolas de ensino fundamental não tiveram a oportunidade de participar, devido a organização administrativa do calendário escolar, evidencia que,



embora haja interesse e reconhecimento da relevância das formações, o contexto institucional nem sempre oferece as condições necessárias para que os profissionais possam participar e se mobilizar. Para Charlot (2001), tais condições são determinantes, pois a relação com o saber não se esgota na vontade do sujeito; ela depende de contextos, recursos e organização do trabalho que podem favorecer ou dificultar o acesso ao conhecimento, como mostra a fala deste diretor: *“As temáticas foram interessantes, mas as EMEBs não conseguem participar uma vez que não há paradas pedagógicas”* (Relato do diretor 2).

Por fim, as falas revelam que as formações são percebidas como espaços privilegiados de produção de sentido sobre a prática, proporcionando ao gestor novas leituras sobre seu cotidiano e fortalecendo sua atuação profissional. Ao afirmarem que as atividades formativas proporcionaram “reflexões importantes” e impactaram sua prática, os gestores evidenciam que a formação continuada cumpre seu papel de integrar conhecimento, experiência e identidade.

Em síntese, a análise das falas indica que a relação dos gestores com o saber, tal como descrita pela teoria de Bernard Charlot, se constrói de maneira positiva quando as formações se articulam à prática, promovem espaços de troca e dialogam com os desafios reais da gestão escolar. Entretanto, dificuldades estruturais ainda limitam a participação plena dos profissionais, o que afeta sua mobilização e, conseqüentemente, a profundidade da relação estabelecida com o saber. O relato revela, portanto, que para fortalecer a formação continuada é necessário não apenas qualificar os conteúdos, mas garantir condições institucionais que possibilitem uma relação mais efetiva, significativa e contínua dos gestores com o processo formativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise realizada evidencia que a formação continuada constitui elemento central para o fortalecimento da gestão escolar, especialmente em contextos que buscam consolidar práticas democráticas, participativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação. As falas dos gestores demonstram que os processos formativos oferecidos pelo município, embora ainda enfrentem limitações estruturais, têm contribuído significativamente para a ampliação dos saberes profissionais, para o refinamento das práticas de gestão e para o fortalecimento da identidade do diretor como sujeito que aprende e que produz sentido sobre seu fazer cotidiano.

À luz da teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot, observa-se que as formações analisadas mobilizam dimensões essenciais do aprender: a relação com o mundo, expressa na apropriação de conteúdos que dialogam com desafios concretos da gestão escolar; a relação com o outro, materializada nos momentos de troca e construção coletiva de significados; e a relação consigo mesmo, identificada nas reflexões que incidem sobre a identidade profissional e sobre a compreensão de si como gestor. Tais dimensões, quando articuladas, favorecem que o conhecimento deixe de ser mera informação transmitida e passe a se constituir como saber apropriado, ressignificado e orientador da ação.



Não obstante os avanços, o estudo evidencia obstáculos que fragilizam a continuidade e a participação plena dos gestores nas formações, sobretudo devido às condições institucionais relacionadas à organização do trabalho escolar. A ausência de paradas pedagógicas para determinados segmentos da rede e as dificuldades operacionais para garantir a participação de todos os profissionais apontam para a necessidade de políticas públicas mais estruturadas, capazes de assegurar tempos, espaços e condições materiais que possibilitem uma relação efetiva e contínua com o saber.

Dessa forma, reafirma-se que investir em formação continuada não implica apenas ofertar cursos, mas construir uma política formativa articulada, sistemática e coerente com as demandas reais da gestão escolar. Tal política deve reconhecer o gestor como sujeito que aprende, que atribui sentido à formação a partir de sua experiência e que transforma sua prática à medida que ressignifica os saberes produzidos no coletivo.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da formação continuada dos gestores escolares requer tanto a qualificação dos conteúdos quanto a criação de condições institucionais que favoreçam a mobilização e o engajamento dos profissionais. Somente assim será possível consolidar uma gestão alinhada aos princípios democráticos, capaz de promover práticas pedagógicas significativas e de contribuir para a construção de uma educação pública mais justa, equitativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, João da Silva. “Gestão como função burocrática: percepções e práticas.” **Revista de Administração Pública**, vol. 35, n.º 2, p. 123–138, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96, 20 dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: Acesso em: 23 nov. 2025.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. *In*: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p. Print Réplica – Ebook Kindle. ISBN 85-7307-631-3.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIRA, Daiane. Da relação com o saber. *In*: LIRA, Daiane. **Relações com o saber: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio**. Orientador: Telmo Marcon. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. p.116. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1260/2/2015DaianeLira.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025



LUIZ, Maria Cecília (org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaDUFSCar, 2021. 356 p

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução crítica**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO CARLOS. **Lei nº 17.492, de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025. Disponível em: < <https://www.educacaosaocarlos.net.br/tag/plano-municipal-de-educacao/> >. Acesso em: 30.nov.2025