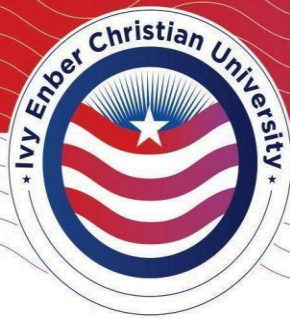


IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA DE
RIO CLARO/ SP**

ANA CAROLINA ZUCHINI



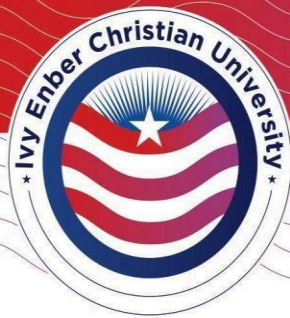
ANA CAROLINA ZUCHINI

**A IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA DE
RIO CLARO/ SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Linha de pesquisa: Políticas de Educação Básica

Orientador/a: Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

Z94i Zuchini, Ana Carolina de.
A identidade e profissionalização dos diretores de escola de Rio Claro/SP [recurso eletrônico] / Ana Carolina Zuchini. – Dados eletrônicos. – Rio Claro-SP: 2023.

167 f.

Orientação: Sawana Araújo Lopes de Souza.

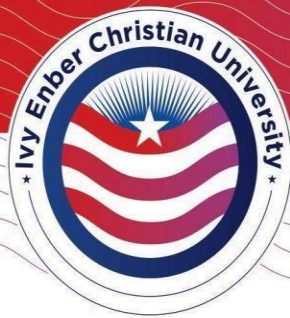
Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação. 2. Direção escolar. 3. Identidade.
I. Souza, Sawana Araújo Lopes de. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



ANA CAROLINA ZUCHINI

**A IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA DE
RIO CLARO/ SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em: 21/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Sauana Graça Lopes de Souza

Nome do/a orientador/a
(Orientador/PPGED/ENBER

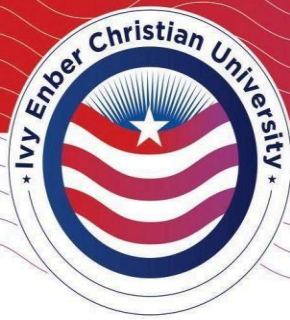
)
M. Santos

Miriam Espíndula dos Santos
Freire

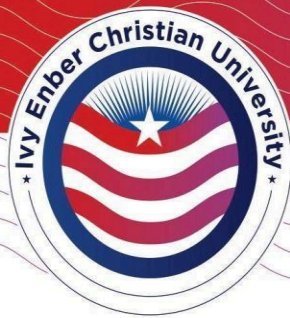
(Membro-interno/PPGCE/ENBER)

Sabrina Grisi Pinho de Alencar

Sabrina Grisi Pinho de Alencar
(Membro-externo/UFPB/Campus IV)



Dedico este estudo a todos aqueles que acreditam na importância do trabalho do Diretor de Escola para o avanço e transformação da educação brasileira.



AGRADECIMENTOS

A todos que em mim confiaram me oferecendo oportunidades maravilhosas que resultaram no destino a que cheguei.

À minha família, em especial meus pais, que possibilitaram meu total desenvolvimento no âmbito afetivo, emocional, social e intelectual.

Ao meu companheiro Tulio, que acompanhou meus passos, me apoiando, incentivando e compreendendo cada momento de ausência. Todo o agradecimento a ele parece pequeno diante da amplitude dos nossos sentimentos.

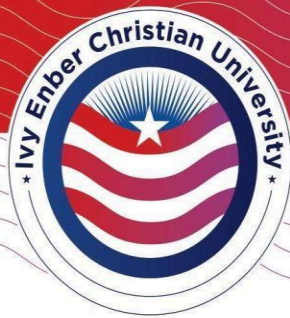
Aos meus filhos Luiz Otávio (que nasceu no decorrer deste curso de Mestrado) e à Lavínia que chegará em breve, pois são os maiores motivos do meu querer aprimorar-se, tanto no âmbito pessoal, como profissional.

Aos meus colegas de trabalho que indiretamente contribuíram para minha formação e aprendizagem do ser diretora.

Aos colegas de profissão que gentilmente se propuseram a participar desta pesquisa.

Aos professores da Universidade Federal de São Carlos que contribuíram para minha formação acadêmica, social e pessoal, contribuições que em muito estão presentes nesse trabalho.

À professora Sawana Araújo Lopes de Souza com quem dividi momentos dessa pesquisa, me orientando na descoberta dos caminhos a serem percorridos. Às professoras Miriam Espíndula dos Santos Freire e Sabrina Grisi Pinho de Alencar por aceitarem fazer parte desse trabalho trazendo contribuições relevantes para o mesmo.



RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a identidade de um grupo de diretores de escola do município de Rio Claro, bem como a existência de um repertório de conhecimentos que os levou a ingressar na carreira de gestão escolar. Ao longo do estudo, buscaremos responder à seguinte questão: há elementos constituintes da identidade comuns entre os diretores de escola participantes da pesquisa? O objetivo geral da pesquisa é identificar elementos constituintes da identidade de um grupo de diretores de escola, bem como a existência de um repertório de conhecimentos relacionados ao exercício da função e sua relação com a profissionalidade. Os objetivos específicos são: Refletir sobre o memorial profissional de um grupo de diretores de escola do município de Rio Claro/SP, identificar na escrita dos profissionais elementos que contribuíram para sua constituição enquanto diretor de escola e investigar o percurso histórico que resultou na criação do cargo de diretor de escola. O pressuposto é o de que há elementos comuns na identidade de Diretores de Escola, bem como um conjunto de conhecimentos partilhados entre si que os conduziu à função de Diretores. Para a realização do estudo proposto optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), bem como a utilização de pesquisas documentais e bibliográficas. Em seguida, deu-se a análise documental focada principalmente na legislação relacionada ao Diretor de Escola, bem como a construção de um breve histórico dessa função nas escolas brasileiras. Utilizamos questionários com perguntas fechadas e dissertativas seguido da escrita de um memorial profissional a fim de coletar os dados necessários para essa investigação, bem como aprofundar o conhecimento em relação ao perfil dos participantes da pesquisa. Os dados coletados foram tratados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e Análise de Discurso de Maingueneau (2010) a fim de interpretarmos as respostas ao questionário e a escrita do memorial. A partir desta análise, pudemos concluir que existem elementos comuns de identidade partilhados entre os diretores de escolas muitas vezes relacionados à legislação vigente, bem como à história de vida dos mesmos, como presença de familiares educadores, experiências marcantes da vida profissional e o compromisso com a educação de qualidade.

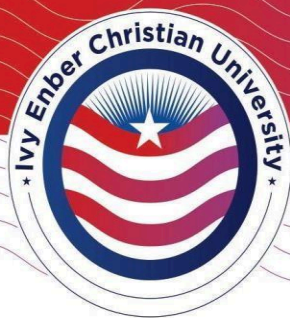
Palavras-chave: Diretor de Escola. Identidade. Saber Profissional.



ABSTRACT

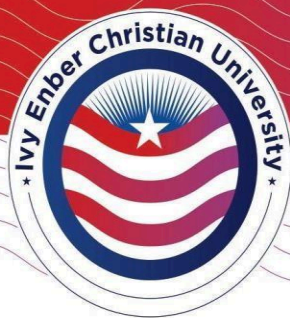
The objective of this study was to analyse the identity of a group of school principals in the city of Rio Claro, as well as the existence of a repertoire of knowledge that led them to enter a career in school management. Throughout the study, our focus will be to answer the following question: are there common elements of identity among the school principals participating in the research? The general objective of the research is to identify constituent elements of the identity of a group of school principals, as well as the existence of a repertoire of knowledge related to the exercise of the role and its relationship with professionalism. The specific objectives are: Reflect on the professional memorial of a group of principals from the city of Rio Claro/SP, identify in the professional's writing elements that contributed to their constitution as principal and investigate the historical path that resulted in the creation of the position of principals. The assumption is that there are common elements in the identity of School Principals, as well as a set of knowledge shared between them that led them to the role of Directors. To carry out the proposed study, it was decided to use a qualitative research approach based on the studies of Bogdan and Biklen (1994), as well as the use of documentary and bibliographical research. Next, a documentary analysis was carried out, focusing mainly on legislation related to the School Principals, as well as the construction of a brief history of this role in Brazilian schools. We used questionnaires with closed-ended and essay questions followed by the writing of a professional memorial in order to collect the necessary data for this investigation, as well as deepen knowledge regarding the profile of the research participants. The collected data were treated in light of Bardin's Content Analysis (1977) and Maingueneau's Discourse Analysis (2010) in order to interpret the answers to the questionnaire and the writing of the memorial. From this analysis, we were able to conclude that there are common elements of identity shared among school directors, often related to current legislation, as well as their life history, such as the presence of family educators, remarkable experiences in their professional lives.

Keywords: School Principal. Identity. Professional Knowledge.



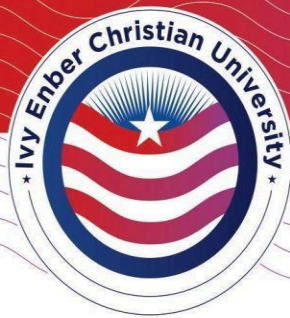
Lista de siglas e abreviaturas

| | |
|---------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CF | Constituição Federal |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| ETEC | Escola Técnica Estadual |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RC | Rio Claro |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SME | Secretaria Municipal da Educação |
| SP | São Paulo |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNIVESP | Universidade Virtual do Estado de São Paulo |

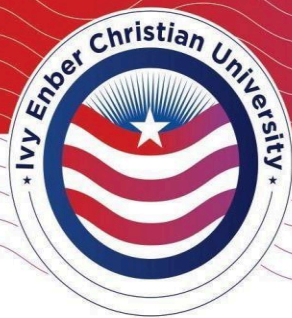


SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 12 |
| 1. O DIRETOR DE ESCOLA: CONCEITOS, PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE..... | 20 |
| 1.1. O Diretor de Escola: um debate conceitual..... | 20 |
| 1.2. Os saberes profissionais do Diretor de Escola – a profissionalização..... | 28 |
| 1.3. A identidade do Diretor de Escola e a relação com as políticas educacionais..... | 31 |
| 2. O PERCURSO METODOLÓGICO..... | 38 |
| 2.1. Abordagem qualitativa de pesquisa..... | 38 |
| 2.2. Pesquisa documental e bibliográfica..... | 39 |
| 2.3. Caracterização da pesquisa de campo..... | 40 |
| 2.4. Definição do método..... | 42 |
| 2.5. Análise de conteúdo e Análise de discurso..... | 42 |
| 2.6. O diretor na Rede Municipal da Educação de Rio Claro..... | 45 |
| 2.7. Considerações éticas..... | 50 |
| 2.8. Os instrumentos para coleta e análise de dados..... | 51 |
| 2.9. O memorial profissional..... | 52 |
| 3. O OLHAR DOS DIRETORES DE ESCOLA NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO/SP: OS ACHADOS DA PESQUISA..... | 54 |
| 4. O MEMORIAL DOS DIRETORES DE ESCOLA..... | 65 |
| Considerações finais..... | 73 |



| | |
|--|-----|
| Referências..... | |
| Anexo I – Questionário e Termo de Consentimento Livre e esclarecido... | 81 |
| Anexo II – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa... | 84 |
| Anexo III – Questionário sobre o perfil dos participantes da pesquisa..... | 88 |
| Anexo IV – Estatuto do magistério de Rio Claro / SP..... | 89 |
| Apêndice: O memorial dos diretores de escola..... | 151 |



INTRODUÇÃO

A Educação mostra-se continuamente em transformação, logo, as pesquisas a respeito dessa temática apresentam inúmeros focos de análise, tais como metodologias de ensino, formação docente, ambiente de aprendizagem, dentre outras que não caberia citar devido a infinidade de elementos que compõem a educação como um todo.

Contudo, os estudos acerca do Diretor de Escola ainda não ganharam tanto destaque e volume, muitas vezes limitando-se às questões relacionadas à gestão democrática e similares, de acordo com os estudos de Moreira (2018), os quais versam sobre a democratização da política educacional nos últimos 30 anos.

Um exemplo dessa escassez pode ser observado a partir de uma breve pesquisa na plataforma *Scielo*, uma das maiores plataformas online de trabalhos acadêmicos. Ao pesquisarmos o termo “Educação”, utilizando o filtro “Brasil”, trinta e três mil quinhentos e sete (33.507) trabalhos foram listados; já ao pesquisar-se “Diretor de Escola”, apenas sessenta e oito (68) trabalhos foram listados, evidenciando a escassez mencionada acima.

Um dos trabalhos relevantes dentro dessa temática encontrados na plataforma citada acima é o de Souza (2019), que discute as condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. O autor apresenta em seu artigo elementos que contribuem para a constituição e funcionamento da gestão democrática das escolas públicas brasileiras além de um instrumento para a análise do desenvolvimento desse tipo de gestão.

Paro (2010), também apresenta um trabalho relevante dentro da temática “Diretor de Escola”, o qual discute a educação, política e administração relacionadas à prática do diretor de escola, trazendo ricas contribuições para este debate. O autor apresenta em seu trabalho subsídios teóricos para se discutir a configuração da ação administrativa do diretor de escola dentro de um processo democrático que considera a especificidade do trabalho pedagógico.

Dentre os temas citados nas pesquisas encontradas na Plataforma Scielo, pudemos observar a prevalência de trabalhos relacionados à violência na escola, como o artigo de Becker e Kassouf (2016), que realiza uma análise da relação entre

o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar.

Pudemos observar também estudos acerca da atuação do diretor de escola e a relação com os índices educacionais, como a pesquisa de Bassani e Pinel (2022), que discute a escola como uma fábrica de índices, colocando-os como uma nova forma de exclusão dos alunos que não atingem tais índices.

Por fim, observamos também trabalhos que evidenciam a percepção dos diretores de escola em relação as suas atribuições, como o estudo de Leal e Novaes (2018) que discutem a percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica das escolas.

Diante desse cenário, este trabalho buscou desenvolver uma pesquisa com um grupo de diretores de escola da rede municipal de educação de um município do interior de São Paulo – Rio Claro. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva a fim de compreender os elementos que constituem a identidade profissional desse grupo de educadores.

Ao longo de diversas pesquisas, em especial as de Paro (2015), podemos observar a importância de estudar as ações administrativas e pedagógicas do diretor de escola, cargo ocupado por mim atualmente. Tal autor ressalta a persistência em uma dicotomia entre atividades administrativas e atividades pedagógicas, na qual a primeira é caracterizada como atividades-meio e a última como atividades-fim, impossibilitando uma visão de coexistência entre as duas.

Paro (2015) define a administração como atividades meio para a realização de um fim. Ao pensarmos em Educação, o antagonismo entre administrativo e pedagógico aponta uma visão equivocada e reducionista da gestão escolar.

Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir (Paro, 2015, p. 25).

Nas palavras de Paro (2015) podemos observar a necessidade de superação da mera dicotomia apresentada no parágrafo anterior, pois a função primeira da



escola é a educação do aluno e com a finalidade de atingi-la, faz-se necessária a utilização de ferramentas administrativas para a organização do trabalho pedagógico, evidenciando a indissociabilidade entre ambos. Sendo assim, não é

possível separar ou mesmo identificar a limitação entre administrativo e pedagógico, uma vez que ambos coexistem em uma espécie de simbiose para se atingir as finalidades da educação.

Podemos afirmar que o diretor de escola é, antes de administrador, um educador, em especial no município pesquisado, uma vez que são necessários cinco anos de atuação na docência ou atividades de suporte à mesma para o ingresso no cargo de diretor. Ser um bom diretor está diretamente ligado às preocupações com o desenvolvimento pedagógico e educacional dos alunos. Logo, “não é possível buscar a eficiência na escola se não estiver preocupado (envolvido) com o bem-estar dos alunos” (Paro, 2015, p. 27), apresentando, assim, uma indissociabilidade entre as questões administrativas e pedagógicas.

Ao longo de minha formação universitária muitas foram as oportunidades de leitura e reflexão sobre gestão escolar e mais especificamente sobre gestão democrática. Nesse contexto universitário, bem como em formações continuadas, a educação sempre foi compreendida com uma dimensão social e política, jamais limitando-se apenas à sala de aula/escola.

Para além da formação, ao longo da minha carreira como docente e professora coordenadora¹ tive a oportunidade de vivenciar experiências democráticas e autoritárias de gestão, as quais contribuíram enormemente para minha formação como profissional gestora de escola. “Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões” (Contreras, 2002, p. 83).

O interesse em pesquisar os elementos constituintes da identidade do diretor de escola e a existência de um repertório próprio de conhecimentos dessa função originou-se inicialmente em minha própria experiência como diretora de escola iniciante que encontrou inúmeros desafios para firmar-se como tal, sendo muitos deles calcados na falta de experiência com gestão escolar e conhecimento dos processos envolvidos neste fazer.

¹ Na Rede Municipal de Rio Claro, a função de Coordenação Pedagógica dentro da escola recebe o título de “Professora Coordenadora”. Atuei nessa função em dois momentos distintos: em uma escola de Educação Infantil - Etapa I e posteriormente em uma escola de Ensino Fundamental.



Nesse contexto penso que a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (Barroso,

1997, in Forster e Fonseca, 2007). Atualmente, após alguns anos no exercício da função, consigo notar o peso que a experiência prática exerce na aquisição dos conhecimentos necessários ao diretor de escola.

Há situações que fogem ao cotidiano habitual da escola nas quais muitas vezes há a necessidade de tomada de decisões de imediato. No futuro, tais situações nos servem de bagagem para novas tomadas de decisões, evidenciando a importância dos anos de prática no exercício da função.

Ao observar minha própria trajetória profissional é possível identificar avanços na aquisição dos conhecimentos e saberes inerentes à profissão, pois com o passar do tempo, experiências adquiridas e estabelecimento de protocolos pessoais, o saber trabalhar modificou-se substancialmente. Assim, podemos afirmar que, com o passar do tempo, “é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências” (Contreras, 2002, p. 83).

Destarte, os saberes experienciais constituem o núcleo dos saberes profissionais a partir dos quais os educadores buscam transformar suas relações de exterioridade com os saberes produzidos nas formações, sejam elas iniciais ou continuadas. É no cotidiano que os saberes são reconfigurados e “submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2010, p. 54), evidenciando assim a racionalidade existente por trás do exercício diário da profissão.

Durante meu percurso profissional tive a oportunidade de participar de momentos de formação nos quais me foi solicitado o resgate de memórias de minha atuação profissional e da vida escolar, entrelaçada a episódios da vida pessoal, construindo assim uma espécie de memorial do profissional docente. Tal exercício facilitou uma visão externa de um personagem fazendo com que eu pudesse notar elementos de minha constituição como diretora de escola que antes estavam despercebidos e ocultos em meio a um emaranhado de acontecimentos.

Sendo assim, uma das questões deste trabalho foi a proposição a um grupo de diretores de escola da escrita de um memorial profissional. Atrelada à experiência



e às formações em trabalho, a escrita do memorial do profissional tornou-se extremamente relevante nesse processo de investigação da constituição da identidade do diretor de escola.

A escrita de um memorial profissional possibilitou a identificação de memórias, sejam elas de pessoas ou de acontecimentos, que implicaram na constituição do profissional, incluindo aqui também nosso período de socialização pré-profissional, dentre eles, a convivência com familiares, a escolarização inicial, a universidade, pós graduação etc., pois

“[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 2010, p. 58).

Buscou-se ao longo da escrita a elucidação de um repertório de conhecimentos próprios da função de diretor de escola, sua constituição, seus limites e suas implicações, resultando em uma reflexão acerca da função desse profissional dentro das escolas.

Foram utilizados também os pressupostos de Tardif (2000, 2010 e 2013) que trata sobre a profissionalidade docente, a qual mostra-se essencial para a consolidação do trabalho dos educadores. O trabalho, sob a perspectiva de Tardif (2010), é capaz de transformar o educador no âmbito profissional e pessoal na medida em que a identidade do profissional é carregada de marcas do trabalho e vice-versa.

Tardif (2010) evidencia também uma relação entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes dos profissionais da educação. Tardif (2010) aponta que tais saberes são constituídos a partir das mais diversas fontes, como história de vida, sociedade, instituição escolar, atores educativos, formação, etc.

As pesquisas relacionadas ao diretor de escola no Brasil ainda mostram-se escassas e na maioria das vezes limitam-se a analisar a implementação da gestão democrática dentro das escolas, evidenciando uma necessidade de nos aprofundarmos nos estudos acerca dessa figura central existente dentro das escolas.

Ao longo dos estudos que precederam a escrita deste trabalho, diversas pesquisas encontradas em plataformas online de trabalhos acadêmicos nos deram suporte, tais como as de Silva (2011), intitulada “A construção da identidade de



diretores: discurso oficial e prática", de Marangoni (2020) com o título "O trabalho do diretor de escola: análise a partir de uma perspectiva histórica", de Silva (2015) sob o título "Dimensões da gestão escolar: saberes e práticas do Diretor de Escola",

dentre outras tantas que não caberia citar neste momento, mas que contribuíram sobremaneira para a realização dessa dissertação.

De acordo com a legislação, o diretor de escola é o responsável, em última instância, pelo bom desenvolvimento dos trabalhos da unidade, justificando a grande importância dada a essa figura educacional e a necessidade de nos debruçarmos sobre a sua atuação a fim de analisá-la e compreendê-la.

A educação em si, nas palavras de Contreras (2002), supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza e o diretor de escola, como responsável primeiro pelos processos educativos desenvolvidos dentro da escola, compactua desse compromisso com o restante do grupo de educadores.

Isto posto, podemos evidenciar mais uma vez a necessidade de se debruçar sobre a atuação do diretor de escola a fim de identificar e compreender os elementos que constituem sua identidade, bem como o repertório de saberes necessários para o exercício de sua função com a finalidade de aprimorar o trabalho desenvolvido por tais profissionais.

Assim, a prática é evidenciada como um espaço privilegiado de reflexão acerca das competências e saberes necessários ao diretor de escola, possibilitando o engajamento em formações continuadas a partir da percepção de suas fragilidades, além de reconhecer a complexidade e singularidade de suas ações cotidianas. Dessa forma o educador passa a se ver como pesquisador e produtor de conhecimento, favorecendo um questionamento sistemático de sua prática a fim de aprimorá-la e aprofundar-se no conhecimento da mesma.

Ao longo deste estudo buscaremos responder à seguinte questão: quais elementos constituem a identidade dos diretores de escola da rede municipal de Rio Claro/SP participantes da pesquisa?

Isto posto, ressaltamos que o objetivo geral desta pesquisa é analisar os elementos que contribuem para a constituição da identidade dos diretores das escolas municipais de Rio Claro/ SP.

Já os objetivos específicos são:

- Refletir sobre o memorial profissional de um grupo de diretores de escola do município de Rio Claro/SP;



- Identificar na escrita dos profissionais elementos que contribuíram para sua constituição enquanto diretor de escola;
- Investigar o percurso histórico que resultou na criação do cargo de diretor de escola.

A hipótese de pesquisa levantada a priori é de que há elementos constituintes da identidade dos sujeitos educadores que os conduzem para a carreira de diretores de escola, da mesma forma, determinados conhecimentos/habilidades facilitam o ingresso em tal carreira.

Utilizamos uma metodologia investigativa de pesquisa, buscando analisar os sujeitos relacionando-os com o todo sócio-histórico-cultural em que está inserido. Foram utilizados pressupostos da pesquisa descritiva e etnográfica, uma vez que estudamos um grupo muito restrito de diretores de escola, buscando assim, um movimento mais subjetivista de pesquisa.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica da temática “Diretor de Escola”. Em seguida, consultou-se todos os diretores da Rede Municipal de Educação de Rio Claro, com a finalidade de verificar a disponibilidade em participar da pesquisa. Foi então que definiu-se um grupo de vinte e cinco diretores de escola como os sujeitos desta pesquisa.

Iniciamos a pesquisa com a aplicação de um questionário contendo perguntas estruturadas, semi-estruturadas e uma narrativa no formato de memorial profissional. As questões elaboradas no questionário partiram muitas vezes de anseios da minha própria prática, bem como da necessidade de caracterizar o grupo de gestores participantes da pesquisa.

Optou-se também pela escrita de uma narrativa, pois, ao narrar fatos de sua história, o sujeito narra aquilo que o tocou, que o transformou e que o constitui como o profissional que é. As narrativas puderam apresentar melhor os sujeitos participantes da pesquisa, auxiliando no movimento subjetivista proposto por este estudo.

O presente trabalho foi organizado da seguinte forma: iniciou-se com uma breve introdução acerca da temática Diretor de Escola, seguida da apresentação dos principais autores que embasaram o referido estudo.

O primeiro capítulo, intitulado “O Diretor de Escola: conceitos,



profissionalização e identidade” apresentou os principais autores que embasaram esse estudo, bem como trabalhos existentes acerca da temática Diretor de Escola, identidade, gestão escolar, etc. O referido capítulo apresenta também a função do

Diretor de Escola permeada de particularidades que o fazem articular questões administrativas e pedagógicas, as quais na verdade encontram-se inter-relacionadas e interdependentes.

Neste primeiro capítulo analisou-se de forma introdutória a questão dos saberes profissionais do Diretor de Escola, a origem de tais saberes, o termo profissionalidade etc.

No referido capítulo discutiu-se também a respeito da figura do Diretor de Escola, seu surgimento no Brasil, decretos, resoluções e legislação nacional/estadual/municipal que embasam as ações e funções do Diretor de Escola.

O segundo capítulo, intitulado “O percurso metodológico” apresentou a metodologia utilizada na realização da pesquisa, bem como a descrição do método utilizado, dos instrumentos, sujeitos e abordagens com a finalidade de situar o leitor quanto à metodologia diante do estudo realizado. Tal capítulo apresentou também a caracterização da Rede Municipal à qual pertence o grupo de diretores participantes da pesquisa, bem como a caracterização dos sujeitos de pesquisa.

O terceiro capítulo, “O olhar dos diretores de escola no município de Rio Claro/ SP: os achados da pesquisa” apresentou uma análise minuciosa dos dados coletados ao longo da pesquisa por meio de questionários e/ou escrita de memorial com base nas metodologias citadas anteriormente.

Por fim, nas “Considerações finais” apresentou-se determinadas conclusões a respeito da pesquisa realizada, além de retomar as principais discussões desenvolvidas ao longo do trabalho sob a ótica do referencial teórico que embasou os estudos.



1. O Diretor de Escola: conceitos, profissionalização e identidade

Neste primeiro capítulo buscou-se apresentar os principais autores que embasaram esse estudo, bem como trabalhos existentes acerca da temática Diretor de Escola, identidade, gestão escolar etc. O referido capítulo apresenta também a função do Diretor de Escola permeada de particularidades que o fazem articular questões administrativas e pedagógicas, as quais na verdade encontram-se inter-relacionadas e interdependentes.

Neste capítulo discutiu-se de forma introdutória a questão dos saberes profissionais do Diretor de Escola, a origem de tais saberes, o termo profissionalidade etc.

1.1. O Diretor de Escola: um debate histórico e conceitual

No período de colonização brasileira, momento no qual vigorou as Companhias de Jesus, de responsabilidade dos jesuítas, uma espécie de figura de diretor de escola já dava seus primeiros sinais de vida. Para Silva (2015), “A figura de maior autoridade do colégio era a do Reitor, tendo como atribuições atingir os objetivos da Companhia de Jesus, estimular os alunos e professores e a distribuir racionalmente o trabalho” (Silva, 2015, p. 25), assemelhando-se à parte das atribuições de um diretor de escola dos dias atuais.

Após a expulsão dos jesuítas do país, não houve mais relatos de figura semelhante ao Diretor de Escola até meados do século XIX.

As primeiras constituições brasileiras tratavam da instrução, mas não retratavam a figura do diretor de escola, constando apenas a figura dos delegados, que tinham a função de inspecionar mensalmente as escolas públicas dos respectivos distritos, verificando se estas estavam cumprindo fielmente os regulamentos e as ordens superiores (SILVA, 2015, p. 28).

De acordo com Silva (2015), o Decreto Federal n. 1331-A, de 1854 que estipulava o Regulamento da Instrução Primária e Secundária na Corte mencionava pela primeira vez a figura do Diretor de Escola. “De acordo com o Decreto do Estado de São Paulo n. 5.884, de 1933, o diretor era nomeado em comissão, entre os professores do quadro oficial do magistério e, de preferência, entre os professores da rede” (Silva, 2015, p. 28). Assim surgiram então as primeiras normatizações a respeito das atribuições e do trabalho do Diretor de Escola no Brasil.



Contudo, as funções do Diretor de Escola ainda baseavam-se em questões meramente administrativas e burocráticas, “preconizando o conceito de administração com base nos princípios do controle, da punição e da centralização” (Silva, 2015, p. 28). As ações pedagógicas resumiam-se a reuniões mensais com os docentes, as quais apresentavam caráter meramente burocrático e de pouca relevância pedagógica.

De acordo com Silva (2011), um Decreto Estadual (Estado de São Paulo) de 1894 previa o cargo de diretor de escola na figura de um professor normalista nomeado pelo governo. O objetivo dessa figura dentro das escolas era “garantir as reformas educacionais e vencer a resistência dos professores à mudança, visto que estes, até então, possuíam excessiva autonomia didática” (Silva, 2011, p. 217), apresentando um modelo de gestão altamente vinculado ao governo no poder.

Neste contexto, o cargo de diretor de escola refletia a centralização das políticas governamentais. O gestor era então um representante do governo dentro das escolas, garantindo assim a implementação das políticas educacionais e a unicidade dos processos educacionais desenvolvidos dentro de cada unidade de ensino, diminuindo cada vez mais a autonomia dos docentes.

Estabelece-se, a partir daí, a ruptura entre a tarefa de educar e administrar a escola, caracterizando-se a identidade do diretor de escola como especialista e representante do Estado para garantir as reformas. Essa situação se manteve até a edição do decreto 5884 de 21 de abril de 1933, em que é instituído o Código da Educação do Estado de São Paulo, que passou a prever o concurso de títulos e prova para o provimento do cargo de diretor (Silva, 2011, p. 218).

Contudo, a instituição dos concursos públicos não foi capaz de alterar as práticas clientelistas herdadas do período da República Velha. Na República de 1930 a educação ainda era utilizada como instrumento de favorecimento de poucos, “transformando nomeações, transferências e aposentadorias em mercadorias políticas dependentes do partido no poder, e não um direito ou merecimento” (Silva, 2011, p. 218).

Neste contexto a identidade do diretor de escola reflete a cultura patrimonialista do governo, na qual prevalecia o clientelismo, autoritarismo, favorecimento de alguns, etc., vinculando historicamente a identidade do gestor a um padrão determinado pelo Estado. Dessa forma, a “discussão da profissionalização, trazida principalmente após a década de 1950, não alterou



significativamente a identidade estabelecida para o diretor de escola” (Silva, 2011, p. 218), uma vez que o sistema de nomeações ainda vigorava na maior parte do país.

Após o período de redemocratização do país, em meados da década de 1990, surgiu fortemente as discussões a respeito dos modelos administrativos empresariais e educacionais, colocando-os como modelos distintos de administração, impossibilitando a simples transferência de modelos de um ambiente para o outro, reconhecendo assim as especificidades da escola.

A partir desse momento começa a emergir o conceito de gestão democrática da escola, o qual posteriormente foi referendado via legislação, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Nesse quadro, a identidade dos diretores vem apresentar diferentes nuances, fruto do processo de constante mudança a que se sujeita a construção de identidades. Uma das considerações a serem feitas, no entanto, é que as mudanças não foram tão profundas, a ponto de criarem rupturas com identidades vinculadas ao modelo racional/burocrático (Silva, 2011, p. 219).

Neste contexto, a identidade do diretor de escola ultrapassa uma perspectiva meramente burocrática e passa a apresentar o germe da gestão democrática. “Na perspectiva que vem ao encontro das lutas pela democratização da gestão da educação, o diretor é o articulador dos saberes” (Silva, 2011, p. 220), adquirindo, portanto, um caráter pedagógico, além do mero administrativo. Apresenta também um caráter empreendedor, no qual responsabiliza-se por gerenciar recursos e atingir objetivos sob a mesma lógica de mercado.

As pesquisas acerca da figura do diretor de escola ainda mostram-se escassas ou muitas vezes limitam-se a questões que envolvam o modelo democrático de gestão já previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em seu Artigo 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: inciso VIII: gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”; (BRASIL, 1996), ou mesmo a Constituição Federal de 1988, a qual determina em seu “Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Tais questões são destacadas pelos estudos de Moreira (2018), os quais versam sobre a democratização da política educacional nos últimos 30 anos.

Ao nos debruçarmos sobre essa temática, podemos notar que alguns



pesquisadores, como Silva (2011), Silva (2015), Marangoni (2020), dentre outros, buscaram ampliar seus estudos acerca do diretor de escola, aprofundando-se em temáticas como identidade, profissionalidade, saberes etc. Trazendo contribuições

extremamente relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Silva (2011) apresentou em seu trabalho um breve histórico acerca da profissão de diretor de escola no qual atentou para a criação de um decreto estadual de 1894, “que institui os grupos escolares no estado de São Paulo, prevê o cargo de diretor de escola, que seria um professor normalista nomeado pelo governo” (Silva, 2011, p. 217), estabelecendo uma ruptura entre o educar e administrar, “caracterizando-se a identidade do diretor de escola como especialista e representante do Estado para garantir as reformas” (Silva, 2011, p. 218). Neste contexto, a identidade do diretor de escola refletia a cultura patrimonialista do Estado que o coloca como seu representante nas mais diversas “repartições” públicas.

Em relação aos saberes necessários para o exercício da gestão escolar, Anísio Teixeira destacou em um artigo escrito em 1961 que não havia até então qualquer exigência de conhecimentos específicos para tal função.

Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo (Teixeira, 1961, p. 84, In: Silva, 2011, p. 116-117).

De acordo com Teixeira (1961), nesse período já iniciavam, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, estudos acerca da gestão escolar, compreendendo a existência de peculiaridades específicas nesse tipo de gestão, não bastando simplesmente a compreensão do termo gestão de forma genérica, aplicado a qualquer instituição coletiva a ser gerida, nem tão pouco somente o conhecimento pedagógico.

Silva (2011) elucida questões importantes acerca da construção da identidade de diretores de escola sob o enfoque do discurso oficial, por meio do “estudo de documentos e legislações que definem seu ‘perfil’, e por meio do discurso dos diretores, ao caracterizar sua atuação na prática cotidiana da escola” (Silva, 2011, p. 211).

O pressuposto do estudo é o de que a identidade de diretores é o conjunto das representações colocadas em circulação tanto pelos discursos oficiais quanto pelo discurso dos próprios, relativo aos



modos de ser e agir dos gestores de escola no exercício de suas funções. Assim, quanto ao discurso oficial, um dos pontos de análise é o relacionado à contribuição da estrutura burocrática e centralizadora que permeia as instituições sociais no Brasil, na construção da identidade oficial estabelecida para os diretores de escola (Silva, 2011, p. 212).

Ao longo de seus estudos, Silva (2011) enfatizou que, para além da perspectiva histórica da construção da identidade do diretor de escola, há que se considerar especialmente o período da década de 1990, no qual pressupostos legais supostamente demarcaram a identidade do diretor de escola, tais como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as quais preconizavam a gestão democrática como modelo no país, forjando, assim, uma nova identidade dos diretores de escola.

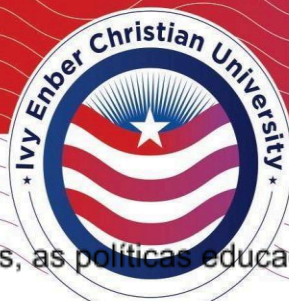
De acordo com Silva (2011), a identidade do indivíduo, assim como do grupo em que se insere é constituída por elementos externos e pela percepção que cada indivíduo elabora na sua relação com estes. Nesse sentido, podemos dizer que “a identidade pressupõe a reconstrução do eu por meio de um processo reflexivo que conecta mudança pessoal e social, pela interação com a sociedade” (Silva, 2011, p. 113), estando, portanto, amparada em diferentes fatores, como os culturais, históricos, sociais e econômicos.

Cabe salientar também que o reconhecimento das identidades é indissociável dos espaços de legitimação das ações, saberes e competências relacionadas a tal identidade, nesse caso, o ambiente escolar.

Silva (2011) também discutiu em seu trabalho que a construção da identidade profissional perpassa uma dinâmica na qual “estão presentes tanto as ações do próprio indivíduo e a aceitação por ele da identidade atribuída por outrem quanto o conflito criado entre identidade virtual e real” (Silva, 2011, p. 214), ressaltando o papel que a cultura organizacional representa na formação da identidade profissional do indivíduo, estabelecendo o que é legitimado naquele ambiente.

Em relação às organizações escolares, podemos afirmar que a legislação em vigor orienta os modos de fazer dos educadores, no entanto, observamos que diferentes práticas são adotadas por gestores em todo o país.

Assim, além da política educacional, as organizações escolares desenvolvem uma dinâmica peculiar, que é resultado da cultura organizacional da escola que estabelece relações de poder e estratégias diversas dos diferentes setores presentes, criando e colocando em interação as diferentes identidades (Silva, 2011, p.



214-115).

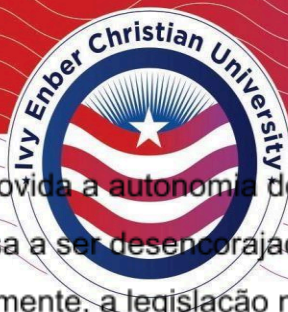
Com o passar dos anos, as políticas educacionais, em especial as da década de 1990, passaram a prever a democratização da educação, como preconizou a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, buscando assim, implantar processos de descentralização e democratização das decisões que envolvem a escola.

Essa mudança está relacionada ao fato de que o foco da gestão passa de implementação de diretrizes estabelecidas pelos órgãos governamentais, para a ideia de gestão como empreendedorismo, assumindo-se, no texto da lei, maior autonomia decisória para a instituição escolar (Silva, 2011, p. 220).

De acordo com Silva (2011), nesse contexto o diretor de escola deixa de apresentar uma identidade meramente burocrática de representante do Estado para assumir uma perspectiva de democratização da gestão escolar atuando como um articulador de saberes dentro da unidade e um “empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado” (Silva, 2011, p. 220); uma vez que a gestão democrática veio acompanhada de elementos que se aproximam das diretrizes empresariais, como cumprimento de metas, bonificações, avaliações externas, dentre outros que passaram a ditar o modo de fazer das instituições escolares. Contudo, essa discussão não cabe nesse trabalho devido a complexidade e aprofundamento necessário para a compreensão desses dilemas.

Com base no trabalho de Silva (2011), podemos afirmar que as organizações, assim como o contexto histórico e político gerenciam as identidades construídas pelos indivíduos que ali atuam, pois é notório que a identidade dos diretores é influenciada pelos documentos oficiais, “além das legitimações de saber envolvidas e das reconstruções individuais de cada um deles” (Silva, 2011, p. 221). Neste sentido, a identidade dos diretores está diretamente relacionada ao contexto em que estão inseridos.

No entanto, há ainda a necessidade de superação da visão racional/ burocrática muito presente na identidade de diretores de escola e instituições de ensino. “Essa visão racional/ burocrática contribuiu para a construção de uma identidade do diretor como mandatário do Estado, dificultando a real autonomia e a participação no cotidiano da escola” (Silva, 2011, p. 223). Ao centralizar as decisões na figura do diretor e colocá-lo como representante do estado dentro da unidade



escolar, dificilmente será promovida a autonomia docente e discente e a participação nos processos decisórios passa a ser desencorajada.

Contudo, como citado anteriormente, a legislação nacional, em especial a LDB 9394/96 em seu Artigo 3º trouxe consigo a tentativa do estabelecimento de uma nova identidade do diretor de escola a partir da normatização da gestão democrática do ensino público na educação básica, aliada também à participação da comunidade nas decisões, bem como do fortalecimento dos Conselhos de Escola e demais órgãos colegiados.

Ao longo de diversas pesquisas, em especial as de Paro (2015), podemos observar a importância de estudar as ações administrativas e pedagógicas do diretor de escola. Tal autor ressalta a persistência em uma dicotomia entre atividades administrativas e atividades pedagógicas, na qual a primeira é caracterizada como atividades-meio e a última como atividades-fim, impossibilitando uma visão de coexistência entre as duas.

Paro (2015) desenvolveu estudos acerca da atuação do diretor de escola para além da dicotomia existente entre pedagógico e administrativo. O autor define a administração, em linhas gerais, como atividades meio para a realização de um fim. Ao pensarmos em Educação, o antagonismo entre administrativo e pedagógico aponta uma visão equivocada e reducionista da gestão escolar. “Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo” (Paro, 2015, p. 25); superando a mera dicotomia apresentada anteriormente.

Deriva daí a importância da ação administrativa em seu sentido mais geral, porque ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho realizar-se da melhor forma possível. Isso significa que o problema de mediar a busca de fins é um problema que permeia toda a ação humana enquanto trabalho, seja este individual ou coletivo (Paro, 2015, p. 28).

Paro (2015) propõe, portanto, a indissociabilidade entre administrativo e pedagógico, colocando as articulações com os fins como o objetivo do ato administrativo. No caso da educação, a articulação com o pedagógico perpassa todo o ato administrativo. Paro (2015) ressalta também que toda ação humana voltada a um determinado fim é passível de uma mediação racional, ou seja, um ato administrativo.



Podemos afirmar que o diretor de escola é, antes de administrador, um educador, em especial no município estudado, uma vez que são necessários² cinco (5) anos de atuação na docência (ou atividades de suporte à docência) para o ingresso no cargo de diretor de escola.

Ser um bom diretor está diretamente ligado às preocupações com o desenvolvimento pedagógico e educacional dos alunos, ações estas intimamente ligadas à eficiência de sua função administrativa. Logo, “não é possível buscar a eficiência na escola se não estiver preocupado (envolvido) com o bem-estar dos alunos” (Paro, 2015, p. 27), uma vez que ambas ações estão diretamente relacionadas.

Em seu trabalho, Paro (2015) atenta para a questão do fracasso administrativo das escolas brasileiras se considerarmos que grande parte dos alunos egressa do ensino fundamental sem dominar “sequer os mínimos rudimentos de conhecimentos e informações que são objeto das ‘avaliações’ externas feitas pelos sistemas de ensino” (Paro, 2015, p. 46). O autor atenta para a necessidade de compreendermos se estamos diante de uma questão apenas administrativa ou de uma política da educação a qual a administração escolar deve servir.

Isso significa que, em termos da qualidade do ensino fundamental, mais do que abordar a administração dos meios, é preciso questionar o próprio fim da escola e da educação, quando mais não seja, para saber se ele é de fato factível e até mesmo desejável (Paro, 2015, p. 47).

Em relação ao trabalho, Paro (2015) o coloca como condição para que o homem se faça social, pois não é possível produzir sua existência de forma isolada, mas sim na relação com os demais. Nas palavras de Paro (2015) podemos dizer que o “homem, como ser histórico, não existe no singular, visto que a produção de sua existência só se dá na colaboração com os demais elementos da mesma espécie” (Paro, 2015, p. 57).

Contudo, o homem não é apenas um “animal social”, termo utilizado pelo autor, mas, sobretudo, um sujeito que convive com a subjetividade dos demais que o cercam e nessa convivência forja sua própria existência. Ao convivermos com um grupo de indivíduos, não necessariamente comungaremos das mesmas vontades,

² Especificações para a assunção ao cargo de Diretor de Escola expressas no Estatuto do Magistério Público Municipal: Formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação "stricto sensu" na área de Educação. Experiência mínima de 5 (cinco) anos na docência e/ ou, combinadas às funções de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica.



interesses, desejos etc., no entanto, “a convivência diante dessa condição é que caracteriza a ação política em seu sentido amplo (Paro, 2015, p. 57). O autor define a política a partir dessa convivência entre atores sociais distintos que dividem o

mesmo espaço cotidianamente.

Falaremos mais adiante da maneira como tal convivência forja a existência humana e a identidade do diretor de escola, como Silva (2011) bem coloca em seu trabalho a respeito da identidade dos diretores de escola.

1.2. Os saberes profissionais do Diretor de Escola – a profissionalização

Ao longo deste estudo, buscaremos também embasamento nos trabalhos de Tardif (2000, 2010 e 2013), partindo da prerrogativa de que há um repertório de conhecimentos inerentes à direção escolar, além de elementos que constituem a identidade do profissional responsável por tal função. O autor discute também a questão da profissionalidade docente, a qual mostra-se essencial para a consolidação do trabalho dos educadores. O trabalho, sob a perspectiva de Tardif (2010), é capaz de transformar o educador no âmbito profissional e pessoal à medida que a identidade do profissional é carregada de marcas do trabalho e vice-versa.

Em seu texto Tardif (2000) discutirá a respeito dos saberes profissionais dos professores, ou seja, os saberes “que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos” (Tardif, 2000, p. 5). Apesar de este trabalho referir-se mais diretamente ao diretor de escola, utilizaremos também as referências de Tardif (2010), que discute os saberes docentes, pois, apesar dos saberes se diferenciarem entre si, as maneiras de adquiri-los, reconhecê-los, reelabora-los tende a ser semelhante, mesmo porque o diretor de escola, na rede municipal de educação estudada nesse trabalho é antes de mais nada, um docente.

Ao discutir os saberes profissionais ou repertório de conhecimentos do diretor de escola, um dos objetivos desse trabalho é

...revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos



limites e recursos inerentes às suas atividades de trabalho (Tardif, 2000, p. 11).

O autor revela que o saber profissional é uma amalgama de saberes advindos de distintas fontes, como a história individual do sujeito, a sociedade em que está inserido, a instituição escolar da qual faz parte, os parceiros de trabalho, a formação inicial e mesmo a formação anterior à profissional, pois dela surgem os primeiros modelos de atuação profissional que o educador irá conhecer e carregar ao longo de sua trajetória.

Vale ressaltar que tais saberes são construídos pelos profissionais em função dos contextos de trabalho em que se inserem, bem como das situações de trabalho que surgem no decorrer da prática profissional. Assim sendo, é praticamente impossível dissociar os saberes profissionais das pessoas que os possuem e de suas experiências e situações enfrentadas no cotidiano, caracterizando-os como saberes fortemente personalizados.

Tardif (2010) demonstrou que os saberes relacionados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente ao longo de um período de aprendizagem que varia de indivíduo para indivíduo, evidenciando uma relação entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais. Tais saberes, advindos da prática, são mobilizados e empregados nas situações cotidianas que os exigem.

Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (Tardif, 2010, p. 58).

Para Tardif (2010) a temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes que influenciarão a construção do eu profissional. “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2010, p. 68). Há os saberes construídos no início da carreira, bem como saberes constituídos ao longo do período de estabilidade na mesma.

Tardif (2010) também atenta para o fato de que o profissional da educação é o único que se vê imerso em seu ambiente de trabalho por anos antes mesmo de



começar a trabalhar e, dessa forma, carrega crenças e maneiras de fazer que foram vivenciadas em sua trajetória escolar, sejam elas positivas ou negativas.

Em relação ao termo *profissionalidade*, trataremos aqui também sob a perspectiva de Souza Neto *et al* (2010) que evidenciam que a

[...] *profissionalidade docente* se desenvolve, englobando três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional que é mais do que o saber fazer e envolve as outras duas dimensões. Dessa forma, essas três dimensões têm como objetivo, no seu conjunto, apresentar os componentes que estão envolvidos com a tarefa de educar e com o exercício de sua *profissionalidade* dentro de um contexto de produção da cultura (Souza Neto, *et al*, 2010), p. 1034).

Assim sendo, o termo *profissionalidade* ultrapassa a mera descrição do ato de ensinar (no caso dos docentes), mas também expressa valores e objetivos que se deseja alcançar por meio do ato da profissão desenvolvida.

O Diretor de Escola, tal como o conhecemos hoje, trilhou um longo percurso antes de atingir o patamar em que se encontra atualmente, tanto em termos do trabalho executado diariamente, como nas formas de assunção ao cargo, na visão da sociedade e dos docentes em relação ao Diretor de Escola etc.

O gestor é o elo entre os níveis organizacionais superiores e a unidade escolar; o trabalho por ele desenvolvido é repleto de pressões, conflitos e mudanças advindos do cotidiano escolar, do sistema educacional e da sociedade. Para tanto, o diretor há que se apropriar de saberes específicos às diferentes dimensões e seus desafios (Silva, 2015, p. 21).

Neste sentido buscaremos elucidar elementos da constituição da identidade do Diretor de Escola e o repertório de conhecimentos necessários para a efetivação de sua prática profissional no cotidiano de sua atuação como gestor.

Buscaremos também ao longo da escrita a elucidação desse repertório de conhecimentos próprios da função de diretor de escola, sua constituição, seus limites e suas implicações, resultando em uma reflexão que, aliada a outros elementos, constitui condição fundamental para a compreensão do ofício de diretor de escola.

1.3. A identidade do Diretor de Escola e a relação com as políticas educacionais



Neste ítem trataremos a respeito da formação da identidade dos diretores de escola a partir das políticas vigentes ao longo de sua atuação profissional. Serão analisadas legislações, decretos e orientações, tanto do governo, como de

secretarias de educação.

Ao analisar documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Silva (2011) identificou a existência de um perfil desejado de gestor escolar, o qual deveria apresentar determinadas habilidades e competências. Conforme o comunicado, o diretor de escola

[...] é o profissional que promove o êxito de todos na escola; é o responsável pela implementação das diretrizes da política educacional; no exercício da liderança de uma gestão democrática e compartilhada, cabe ao diretor incentivar e estimular novas lideranças; o grande desafio do diretor de escola é o de mobilizar vontades em torno do compromisso (Silva, 2011, p. 220).

A partir desse comunicado já podemos observar o surgimento de uma identidade do diretor de escola em consonância com as diretrizes do mundo globalizado, com grande capacidade de flexibilização e descentralização, nos moldes que vigoram até os dias atuais. “O diretor é o elemento dinamizador das ações dentro da escola e não mais um mero fiscal da implementação da política educacional” (Silva, 2011, p. 221), apresentando uma visão mais moderna e atual da função do diretor de escola.

A partir do momento em que o cargo de diretor de escola passou a acompanhar a modernização das relações de trabalho no mundo como um todo e após o processo de redemocratização no Brasil, surge então a figura do diretor de escola baseada na legislação (Constituição de 1988 e LDB de 1996), a qual preconiza a gestão democrática como forma de trabalho, criando, dessa forma, uma nova identidade do diretor de escola.

Na rede municipal analisada, estão vinculados pelas normas do Estatuto do Magistério Público Municipal os profissionais “que exercem a docência e as atividades de suporte pedagógico direto à docência no âmbito da Secretaria Municipal da Educação” (Rio Claro, 2007, p. 3) incluindo aqui o Diretor de Escola.

De acordo com o mesmo documento, é de responsabilidade do Diretor de escola as “atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e



avaliação do processo educacional, bem como da direção administrativa da Unidade Educacional” (Rio Claro, 2007, p. 55). O mesmo documento apresenta também atribuições específicas para a função de diretor de escola, as quais serão listadas

integralmente abaixo:

Quadro 1: Atribuições do diretor de escola conforme Lei Complementar 024 de 2015

| Atribuições do Diretor de Escola | |
|----------------------------------|---|
| A) | dirigir a Unidade Educacional de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico administrativa, e dos docentes que atuam na Unidade; |
| B) | coordenar e integrar a equipe técnica administrativa e docente da Unidade para elaboração do plano escolar; |
| C) | supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola; |
| D) | promover condições para integração Escola-Comunidade; |
| E) | <p>coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade, tendo em vista especialmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. as atribuições de seu pessoal; 2. elaboração das folhas de frequência; 3. o fluxo de documentos da vida escolar; 4. o fluxo de documentos da vida funcional; 5. organização e o funcionamento da Secretaria da Unidade; 6. o fornecimento de dados indicadores para análise e planejamento |



| | |
|----|---|
| | <p>global;</p> <p>7. o horário de atividades e funcionamento de sua Unidade Educacional;</p> |
| F) | <p>zelar pelo fiel cumprimento do horário escolar, de modo a impedir atraso ou interrupção das atividades docentes e administrativas;</p> |
| G) | <p>preparar em conformidade com a orientação superior o orçamento e programa anual da escola;</p> |
| H) | <p>cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores;</p> |
| I) | <p>propor à Secretaria Municipal de Educação a criação e supressão de classes, em face da demanda escolar;</p> |
| J) | <p>cuidar para que o prédio e suas instalações sejam mantidos em boas condições de segurança e higiene bem como propor reformas, ampliações e provimento de material necessário ao seu funcionamento;</p> |
| K) | <p>cuidar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na Unidade;</p> |
| L) | <p>coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pela Secretaria Municipal da Educação;</p> |
| M) | <p>exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal da Educação;</p> |



| | |
|----|---|
| N) | aplicar advertências e suspensões ao pessoal lotado em sua Unidade, encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ou inquérito ao Secretário Municipal da Educação (Rio Claro, 2007, p. 54). |
|----|---|

Fonte: Rio Claro. Estatuto do Magistério de Rio Claro. (2015).

Diante de tais atribuições podemos notar a dimensão pedagógica e democrática idealizada para o trabalho do diretor de escola no município estudado, minimizando o perfil meramente burocrático e administrativo do gestor de escola que vigorou em tempos passados.

O Diretor de Escola, tal como o conhecemos hoje, trilhou um longo percurso antes de atingir o patamar em que se encontra atualmente, tanto em termos do trabalho executado diariamente, como nas formas de assunção ao cargo, na visão da sociedade e dos docentes em relação ao Diretor de Escola etc.

O gestor é o elo entre os níveis organizacionais superiores e a unidade escolar; o trabalho por ele desenvolvido é repleto de pressões, conflitos e mudanças advindos do cotidiano escolar, do sistema educacional e da sociedade. Para tanto, o diretor há que se apropriar de saberes específicos às diferentes dimensões e seus desafios (Silva, 2015, p. 21).

De acordo com a legislação, o diretor de escola é o responsável, em última instância, pelo bom desenvolvimento da unidade, justificando a grande importância dada a essa figura educacional e a necessidade de nos debruçarmos sobre a sua atuação a fim de analisá-la e compreendê-la.

A educação em si, nas palavras de Contreras (2002), supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza e o diretor de escola, como responsável primeiro pelos processos educativos desenvolvidos dentro da escola, compactua desse compromisso com o restante do grupo de educadores.

Em última instância as ações do diretor de escola buscam sempre a promoção da aprendizagem de todos os alunos, logo, a dimensão pedagógica é o objetivo principal de sua prática. Na atuação administrativa “a atenção volta-se à criação de um ambiente estimulante e motivador, no qual o trabalho seja orientado pelas elevadas expectativas de aprendizagem” (Silva, 2015, p. 75).



Na gestão pedagógica o diretor de escola tem como atribuição orientar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, promover ações de formação continuada, criar sistemas e formas de monitoramento e avaliação das ações pedagógicas da escola (Silva, 2015, p. 76).

A gestão da comunidade escolar constitui um dos pontos chave do trabalho do diretor de escola. Nas palavras de Silva (2015) podemos dizer que “o prédio, os equipamentos, a tecnologia, a estrutura e os bens materiais são subsídios que ajudam a escola, mas de nada adiantariam se não fossem as pessoas com a sua competência, comprometimento” (Silva, 2015, p. 96). Tal gestão perpassa elementos fundamentais, como a motivação e comprometimento de todos com o trabalho desenvolvido, além da orientação em relação às ações realmente coletivas e focadas no objetivo principal da escola – a aprendizagem.

Com base no texto de Marangoni (2020) é possível identificar três momentos que marcaram a identidade do diretor de escola a partir dos estudos de grandes autores que versaram sobre a temática. Discutiremos brevemente cada um desses períodos e a abordagem acerca da administração escolar à época.

Os primeiros estudos acerca do diretor de escola surgiram na década de 1930 e postularam a gestão escolar sob a perspectiva clássica da administração, na qual o diretor de escola é compreendido como um representante do Estado e responsável por garantir a implementação de políticas educacionais, bem como o cumprimento de normativas advindas de instâncias superiores. A escola se assemelha a uma repartição pública da qual o diretor seria o chefe.

Já na década de 1960 começam estudos embrionários que apontavam a necessidade de diferenciar a administração de empresas da administração escolar, conferindo ao diretor de escola a função de mediador das relações e processos desenvolvidos dentro da escola, bem como a de líder do grupo a ser administrado. Porém, tais discussões consolidaram-se somente na década de 1980.

Nessa perspectiva, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por múltiplas abordagens, das quais destacamos aquelas que equiparavam a escola à empresa e o administrador escolar ao administrador de empresas, Foi no fim da década de 1970 e início dos anos de 1980, que ocorreu a crítica à construção teórica anterior e os estudos deram uma guinada para outra direção (Marangoni, 2020, p. 5).



Na década de 1980 surgiram estudos relacionando o diretor a um modelo crítico de administração e a gestão escolar como facilitadora da transformação social. Marangoni (2020), citando Arroyo (1979), exemplifica que a ideia é a de que

...

[...] os dirigentes concentrem-se na escola por dentro e por fora, e, isto está explícito quando sugere que os cursos se orientem pela formação do educador-docente, administrador, orientador...capaz de um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de um homem a ser educado e às relações entre a escola e a sociedade, levando a administração da educação a recuperar seu sentido social (Arroyo, 1979, p. 46 *in* Marangoni, 2020, p. 5).

Marangoni (2020) enfatiza que, a partir dessa perspectiva, a administração escolar deve ser concebida de forma a fortalecer a democratização da sociedade, além de privilegiar o trabalho coletivo dentro e fora da escola.

Contudo, apesar desse grande avanço no pensamento, concepção e, conseqüentemente, identidade do diretor, a escola pública pouco avançou no sentido da real democratização das relações e ações dentro das unidades. “Os programas de governo voltados para a educação, continuavam posicionando o diretor como um gerente ou um gestor, controlador e avaliador” (Marangoni, 2020, p. 7).

Somente a partir da década de 1990 é que foi possível observar uma real intenção de rompimento com o paradigma empresarial na administração escolar e fortalecimento da gestão democrática prevista em lei. Nesse período surgiram os Conselhos de Escola com a finalidade de conferir maior participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões.

Já nos anos de 2000 podemos identificar uma vasta produção acadêmica a respeito da gestão democrática e seus pressupostos legais (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Neste sentido, constatamos uma predominância de estudos que relacionam a função do diretor ao coletivo da organização escolar, a tomada de decisão participativa, a autonomia da escola e a articulação comunidade-escola (Marangoni, 2020, p. 11).

Contudo, apesar do grande avanço, tanto em termos de legislação, como na postura/perfil/identidade do diretor de escola o cenário da educação brasileira



mostra-se em profunda contradição, pois podemos observar um avanço em paralelo das políticas de favorecimento da gestão democrática, bem como os projetos neoliberais que buscam se instaurar na educação, como já citado anteriormente.

Ao olhar o contexto econômico em que se dão os movimentos de mudança no campo da administração escolar, podemos identificar, paralelamente, mudanças no mundo do trabalho que implicam na reorganização do trabalho escolar. Tendo em vista que a educação está circunscrita nesse movimento, compreender os desdobramentos das mudanças político-econômicas torna-se condição essencial para entender os motivos e interesses que se relacionam às inovações na educação (Marangoni, 2020, p. 12).

A reestruturação da economia capitalista no mundo globalizado trouxe novas demandas para a educação, as quais, conseqüentemente, também alteraram o fazer do administrador escolar, aproximando a gestão da escola pública do modelo de administração privado.

Neste contexto, é dever moral e social do gestor escolar promover a defesa da escola pública com base em preceitos democráticos de gestão, bem como a luta contra as políticas neoliberais que avançam a cada dia na forma de bonificações, cumprimento de metas, avaliações externas que ditam o fazer pedagógico, dentre outras.

A fim de melhor elucidarmos o percurso no qual se desenvolveu esta pesquisa, apresentaremos no capítulo seguinte a metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo.



2 – O percurso metodológico

O desenvolvimento desta pesquisa se deu por um método investigativo no qual o objeto estudado se encontra relacionado com o todo sócio-histórico-cultural em que está inserido, ou seja, partimos da prerrogativa de que nenhum objeto pode ser analisado fora do contexto no qual está inserido, utilizando-se, portanto, de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

2.1. Abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa

Apresentaremos nesse ítem a forma com que a abordagem qualitativa de pesquisa contribuiu para o desenvolvimento desse estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa surgiu de um campo até então dominado por técnicas de mensuração, elaboração de hipóteses e variáveis que já não eram suficientes para contemplar a profundidade e complexidade das pesquisas na área de humanas, principalmente. Foi então que “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 11).

Um dos aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa é a relevância conferida a cada dado apresentado, colocando-os como essenciais para a compreensão e análise do pesquisador em relação aos fenômenos observados. Nesse sentido, podemos dizer que o “pesquisador tem sua atenção voltada mais para o processo do que para o resultado; e se preocupa com o significado que o participante dá às coisas” (Mello, 2015, p. 21), realizando uma análise mais ampla dos dados para, posteriormente focar nas informações coletadas.

Os pesquisadores qualitativos usam do enfoque indutivo na análise dos dados, não havendo preocupação em procurar dados ou evidências que corroborem com suposições ou hipóteses estabelecidas, a priori. O pesquisador de orientação qualitativa, ao planejar desenvolver alguma teoria sobre o que está estudando, vai, pouco a pouco, construindo o quadro teórico à medida que ocorre a coleta dos dados, examinando-o (Mello, 2015, p. 21).

Diante de tais constatações, pudemos inferir que a pesquisa qualitativa atenderia às demandas deste estudo, guiando este trabalho para um desenvolvimento coerente com os objetivos propostos inicialmente.



Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

A partir da necessidade de coletarmos e analisarmos dados numéricos/estatísticos nesta pesquisa, utilizamos pressupostos da pesquisa quantitativa com base nos estudos de Silva *et all* (2014), como uma etapa inicial e exploratória de pesquisa, com a finalidade de melhor caracterizar o grupo de diretores participantes deste estudo. Contudo, tal método foi utilizado apenas de forma complementar, não caracterizando a natureza deste trabalho.

No entanto, diversos tipos de pesquisa são necessários para a realização de um estudo na área de humanas, por tratar-se de sujeitos dotados de grande complexidade. Sendo assim, a pesquisa documental e bibliográfica também foi utilizada.

2.2. Pesquisa documental e bibliográfica

Este ítem elucidará a necessidade da utilização de pesquisa documental e bibliográfica para o desenvolvimento da pesquisa em questão e de qual forma tais pesquisas contribuíram para a efetivação deste estudo.

Fez-se necessária a utilização também de pesquisas documentais e bibliográficas, ressaltando a “pesquisa documental como aquela realizada a partir de documentos que não receberam tratamento analítico contemporâneo ou retrospectivo” (Mello, 2015, p. 21), como legislações, normativas, estatutos, dentre outros tipos de documentos analisados.

Já a pesquisa bibliográfica amparou-se em publicações (sejam elas físicas ou *online*), livros, excertos, dissertações, teses dentre outros tipos de escrita relacionados.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, se configura como o exame de materiais de natureza diversa e que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados criando novas ou complementares interpretações, adicionado às atividades e localização de fontes para coleta de dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. A pesquisa bibliográfica é um componente obrigatório de qualquer investigação (Mello, 2015, p.22).



Iniciamos as pesquisas com leituras acerca das temáticas: gestão escolar, saberes docentes, constituição docente, dentre outros temas pertinentes à pesquisa, utilizando como referências principais os estudos de Silva (2011), Contreras (2002),

Paro (2015), Tardiff (2000, 2010 e 2013), trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, buscas em plataformas *online* de trabalhos, bem como demais pesquisas relevantes para esse estudo.

Vale salientar que utilizamos algumas referências que falam mais especificamente do docente, porém é possível fazer uma analogia com a função de diretor, uma vez que na rede municipal pesquisada são necessários cinco (5) anos de docência para se efetivar como diretor ou mesmo assumir o cargo em substituição, logo, todo diretor é também docente. Além disso, há uma escassez de trabalhos acerca dessa figura tão importante dentro da escola.

Utilizamos também nesse trabalho os pressupostos da pesquisa descritiva e etnográfica a fim de compreender fenômenos postos no cotidiano de um grupo de diretores de escola de uma dada rede municipal de educação. Tratou-se de um trabalho de perspectiva qualitativa baseada em um estudo descritivo acerca da atuação de um grupo de diretores a fim de identificar um repertório de conhecimentos próprios de sua função, bem como elementos constituintes de sua identidade profissional.

A expressão etnográfica é igualmente aplicada a este tipo de abordagem. Enquanto que alguns autores a utilizam num sentido formal, para se referirem a uma categoria particular de investigação qualitativa, aquela a que a maioria dos antropólogos se dedica e que tem como objetivo a descrição da cultura, ela também é utilizada de forma mais genérica – algumas vezes como sinônimo – da investigação qualitativa tal como a estamos a descrever (Goetz e Lecompte, 1984 *In*: Bogdan; Biklen, 1994, p.17).

Em contraposição à objetividade das ciências exatas, do caráter disciplinador e normatizador das pesquisas pautadas em métodos ortodoxos, buscamos nesse trabalho um movimento mais subjetivista, procurando evidenciar que o conhecimento relaciona-se ao contexto em que os sujeitos estão inseridos.

2.3. Caracterização da pesquisa de campo



Neste ítem apresentaremos de que forma se desenvolveu a pesquisa de campo realizada neste estudo, bem como as contribuições da mesma para o rigor desta pesquisa.

Iniciamos a pesquisa com a proposição de dois questionários com perguntas estruturadas e semi-estruturadas seguida de uma narrativa - a escrita de um memorial profissional - a um determinado grupo de diretores a fim de utilizá-lo como um disparador para a reflexão sobre a sua atuação cotidiana, bem como um sinalizador dos elementos de constituição da identidade do diretor de escola.

O critério de seleção do grupo de diretores participantes da pesquisa foi a disponibilidade dos mesmos em colaborar com o estudo. Em posse do contato telefônico de todos os Diretores de Escola da rede municipal de Rio Claro, enviei-os uma carta de apresentação, tanto da pesquisa, quanto da pesquisadora, seguida do questionário mencionado anteriormente.

Inicialmente foram enviados as cartas e questionário somente aos Diretores efetivos (concurados), no entanto, houve uma baixa aceitação da pesquisa (treze respostas, somente). Sendo assim, optamos por enviar a solicitação de participação na pesquisa para todos os diretores da Rede Municipal, sejam eles efetivos ou substitutos³. Foi então que obtivemos o total de vinte e seis (26) respostas.

A escrita do memorial, aqui compreendida como uma espécie de narrativa autobiográfica (Geraldí, Geraldí, Lima, 2015), visou a reconstituição da trajetória de vida dos diretores de escola, fazendo emergir os sujeitos de pesquisa, os quais acrescentaram fatos e eventos a essa narrativa como subprodutos de sua história.

[...] o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultado do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (Geraldí, Geraldí, Lima, 2015, p. 26-27).

Utilizamos a aplicação de questionários com questões objetivas e dissertativas com a finalidade de identificar nesse contexto os sujeitos de pesquisa, suas impressões a respeito da escola e de seu trabalho, o repertório de conhecimentos necessários para o exercício de sua função, bem como dos elementos constituintes de sua identidade profissional. A opção por incluir narrativas

³ Na Rede Municipal de Rio Claro os diretores efetivos de escola podem afastar-se de seus cargos para assumirem funções como Supervisor de Ensino, Chefe de Departamento, etc. Nessas situações, tais diretores indicam um substituto (necessariamente professor da rede efetivo e estável) para assumir sua função de diretor na escola em que tem sua sede por tempo indeterminado.



no questionário se deu pois, “ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa, o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou” (Gerald, Gerald, Lima, 2015, p. 33), evidenciando assim

elementos essenciais para a análise e compreensão das questões propostas por esta pesquisa.

2.4. Definição do método

Os dados foram analisados a partir da pesquisa documental em fontes primárias, como documentação oficial que trata da temática da educação, tanto em nível federal, quanto municipal, informações estatísticas e arquivos da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, além de fontes secundárias oriundas dos memoriais profissionais escritos pelos diretores, bem como dos questionários aplicados aos mesmos.

Os dados objetivos foram apresentados por meio de gráficos, sendo classificados como produtos iniciais da pesquisa. Já os dados subjetivos passaram por um exame e seleção minuciosos, possibilitando a análise e interpretação dos mesmos, seguida de sua categorização a fim de identificar subsídios que respondam à questão de pesquisa: Há elementos comuns constituintes da identidade de diretores de escola?

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior. A categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: "O inventário: isolar os elementos." A classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impôr uma certa organização às mensagens (Bardin, L. 1977, p.118).

Nesse sentido, os estudos de Bardin (1977) foram essenciais para a organização e compreensão dos dados obtidos por meio dos questionários a fim de validar essa pesquisa com o rigor científico necessário.

2.5. Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e Análise de Discurso de Maingueneau (2010)

A fim de analisar as escritas advindas das perguntas subjetivas, bem como do memorial profissional foi utilizado o método de análise de conteúdo proposto por



Bardin (1977), além de alguns elementos da Análise de Discurso de Maingueneau (2010), uma vez que “a Análise do Discurso se concentra no uso amplo e geral da linguagem dentro e entre grupos específicos de pessoas” (Fernandes, A. T. 2020),

mostrando-se ideal para que possamos atingir nossos objetivos de pesquisa.

Inicialmente realizamos o que Bardin (1977) chama de “leitura flutuante” das respostas obtidas por meio do questionário.

Pouco a pouco: a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (Bardin, 1977, p.96)

Os referidos métodos foram utilizados não com a finalidade de demonstrar antagonismo, mas sim de forma complementar, pois entendeu-se que raramente um único método de análise de dados seria capaz de abarcar a complexidade da temática, bem como a escrita de sujeitos distintos, com diferentes trajetórias de vida e impressões acerca de seu trabalho como diretor de escola.

A análise do discurso surgiu no fim dos anos de 1960 com o objetivo de suprir as lacunas advindas de “uma análise de texto que se vinha praticando e que se pautava prioritariamente por uma visão conteudista” (Rocha & Deusdará, p. 307), característica principal da Análise de Conteúdo.

As pesquisas em ciências humanas, em especial na área da educação, carecem de uma análise mais aprofundada dos dados coletados, que fuja dos esquemas rígidos de gráficos, tabelas e demais formatos engessados de apresentação de dados. Nesse sentido, a análise do discurso

[...] propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico. A Análise do Discurso, portanto, pretende não instituir uma “nova lingüística”, mas consolidar uma alternativa de análise, mesmo que marginal, à perspectiva “tradicional”. Um alargamento teórico, uma possibilidade outra, originada de um olhar diferenciado que se lança sobre as práticas languageiras (Rocha & Deusdará, p. 308).

A análise de Conteúdo nos auxiliou com o rigor do método, a fim de não nos perdermos nas análises de sujeitos tão distintos com falas e histórias de vida repletas de complexidades.

A principal pretensão da Análise de Conteúdo é vislumbrada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do *verdadeiro* significado. Nesse sentido, é importante reafirmar aqui a certeza de que haveria



um sentido a ser resgatado em algum lugar, e de que o texto seria seu esconderijo (Rocha & Deusdará, p. 310).

A análise de conteúdo nos possibilitou confirmar hipóteses estabelecidas a priori, bem como partilhar desses olhares com os demais leitores, uma vez que uma análise aprofundada das escritas evidenciou conteúdos, estruturas e termos que são recorrentes nas escritas dos sujeitos da pesquisa.

Nessa formulação, convergem, em grande medida, o objetivo a que se propõe a Análise de Conteúdo e a concepção de ciência sobre a qual ela se alicerça. Aos estudos científicos caberia investigar e descobrir aquilo que a espontaneidade dos “comuns”, dos “desprovidos de técnicas seguras de leitura”, não é capaz de encontrar. Sob os auspícios da ciência, seria possível apreender a realidade oculta: existiria uma verdade a ser recuperada por intermédio da ciência. Nesse sentido, a concepção de *linguagem* em jogo reproduz inequivocamente um projeto de representação de um real pré-construído (Rocha & Deusdará, p. 310-311).

A análise de conteúdo mostra-se como uma metodologia que busca a neutralidade, além de uma relação de distanciamento entre o pesquisador e seu objeto de análise. Contudo, como afirmado anteriormente, em pesquisas da área de humanas faz-se necessária certa aproximação do objeto de análise – no caso os diretores de escola – bem como uma reflexão aprofundada acerca dos dados coletados relacionados ao contexto em que se apresentam. Daí decorre a necessidade de utilizar outros métodos de análise complementares.

Dessa forma, a análise do discurso mostrou-se como um complemento necessário nesta pesquisa.

[...] o surgimento da Análise do Discurso se caracteriza não só por uma reorientação teórica da relação entre o lingüístico e o extralingüístico, como também por uma mudança da postura do observador em face do objeto de pesquisa. A linguagem, de um ponto de vista discursivo, não pode apenas representar algo já dado, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do lingüístico e os do extralingüístico. A linguagem não se dissocia da interação social (Rocha & Deusdará, 318-319).

Assim, podemos concluir que a Análise de Conteúdo contribuiu com essa pesquisa à medida em que nos possibilitou captar elementos que estão submersos na fala dos diretores de escola. Já a Análise do Discurso nos permitiu identificar a relação social dos sujeitos com o contexto em que estão inseridos.



2.6. O diretor na Rede Municipal da Educação de Rio Claro

A cidade de Rio Claro é um município brasileiro do interior de São Paulo que se situa a cento e setenta e três (173) quilômetros da capital São Paulo e fica à margem da importante rodovia Washington Luis, bem como demais rodovias relevantes, como a Wilson Finardi, que liga Rio Claro a cidade de Araras e a Fausto Santomauro, que liga à cidade de Piracicaba.

A cidade localiza-se na região central do estado, fazendo parte da rota de mineradores que buscavam ouro no Mato Grosso evitando a rota do rio Tietê, pois a finalidade era fugir da “febre dos pântanos” que assolava os viajantes no período de ocupação dessa região.

Assim, em 1720, Rio Claro tornou-se povoado, pois os tropeiros, que viajam em busca de ouro nas minas de Mato Grosso e Goiás, precisavam de um local para pouso. Nos anos de 1821 e 1824 ocorreu a abertura de várias fazendas de café e cana-de-açúcar e, como consequência, chegaram os imigrantes europeus, sendo que 60% da população eram composta por descendentes de italianos, e 10% de alemães (Mello, 2015, p. 70).

Possui uma população de duzentos e nove mil 209.548 habitantes, estimada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – em 1º de julho de 2021. É o 34º município brasileiro com o melhor IDH – Índice de Desenvolvimento Humano e centésimo quinto (105º) município com o melhor PIB – Produto Interno Bruto – do país.

Em relação à educação, possui uma Rede Municipal com sessenta e seis escolas (66), entre unidades que atendem Educação Infantil Etapa I, Educação Infantil Etapa II, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, além de uma unidade que atende Educação Especial Exclusiva.

Em relação ao Ensino Superior, a cidade possui universidades particulares e um Campus da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. “Em 2014, Rio Claro recebeu, do MEC, o Selo de Município Livre do Analfabetismo, com mais de 96% de sua população alfabetizada” (Mello, 2015, p. 71). A cidade possui também centros de ensino profissionalizante e unidades do SESI, SENAI, ETEC Centro Paula Souza, Guarda Mirim de Rio Claro, dentre outros. Rio Claro



conta também com o polo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP.

A presente pesquisa foi desenvolvida com um grupo de diretores da Rede Municipal da Educação da referida cidade, o qual foi convidado a colaborar com a pesquisa. Cabe ressaltar que faço parte da referida rede como diretora de escola efetiva, assim, possuo fácil acesso ao grupo de diretores, bem como à Secretaria Municipal da Educação, os quais se prontificaram a contribuir com essa pesquisa.

Em relação ao cargo de Diretor de Escola no município estudado, vale ressaltar que o acesso ao mesmo se dá por meio de Concurso Público de Provas e Títulos, ou seja, um concurso no qual são utilizados uma avaliação de múltipla escolha com base em textos pré-determinados pelo edital que rege o concurso, bem como a prova títulos, na qual o candidato apresenta, se houver, sua titulação acima dos requisitos mínimos para o acesso ao cargo.

No caso da Rede Municipal de Rio Claro, são requisitos mínimos para o acesso ao cargo de Diretor de Escola a graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena, ou graduação em outra Licenciatura com Pós Graduação *Strictu Sensu* na área da Educação. São exigidos também cinco (5) anos de docência ou atividades de suporte à docência, como coordenação e vice-direção, na Educação Básica.

Por meio de um questionário⁴ aplicado separadamente do questionário principal deste estudo, pudemos coletar informações acerca do perfil dos diretores de escola participantes da pesquisa.

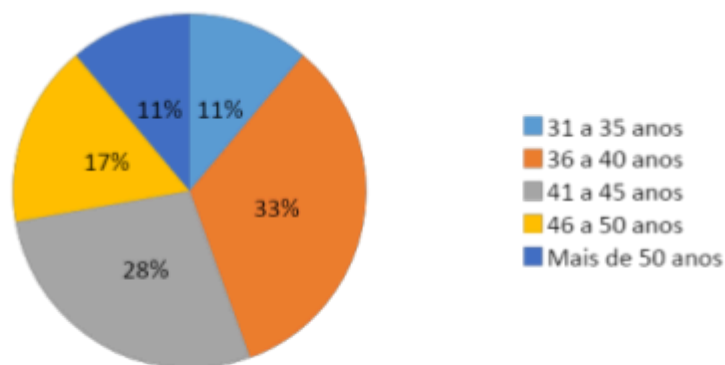
Em relação à idade dos sujeitos, pudemos observar que a maioria encontra-se na faixa etária de 36 a 40 anos seguida de 41 a 45 anos, conforme o gráfico abaixo:

⁴ O questionário se encontra nos anexos do trabalho.



Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa

Qual a sua idade

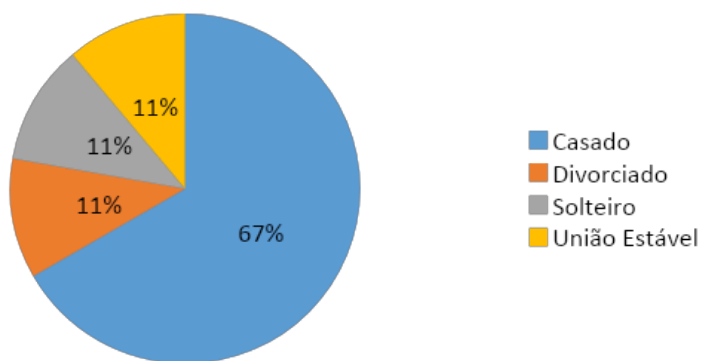


Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Em relação ao estado civil dos participantes, observamos uma prevalência de pessoas casadas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2: Estado civil dos participantes da pesquisa

Estado civil

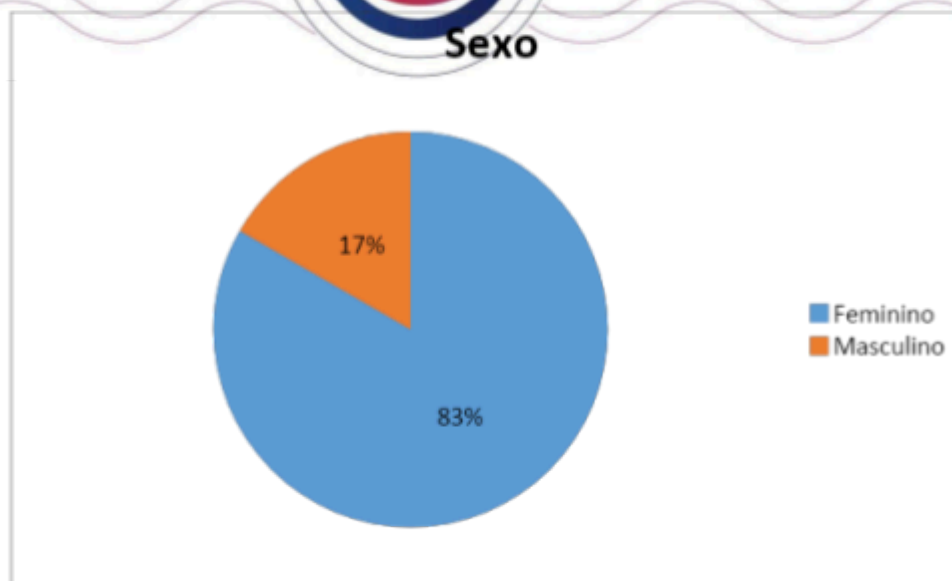


Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Em relação ao sexo, pudemos observar uma grande prevalência do sexo feminino, conforme o gráfico abaixo:



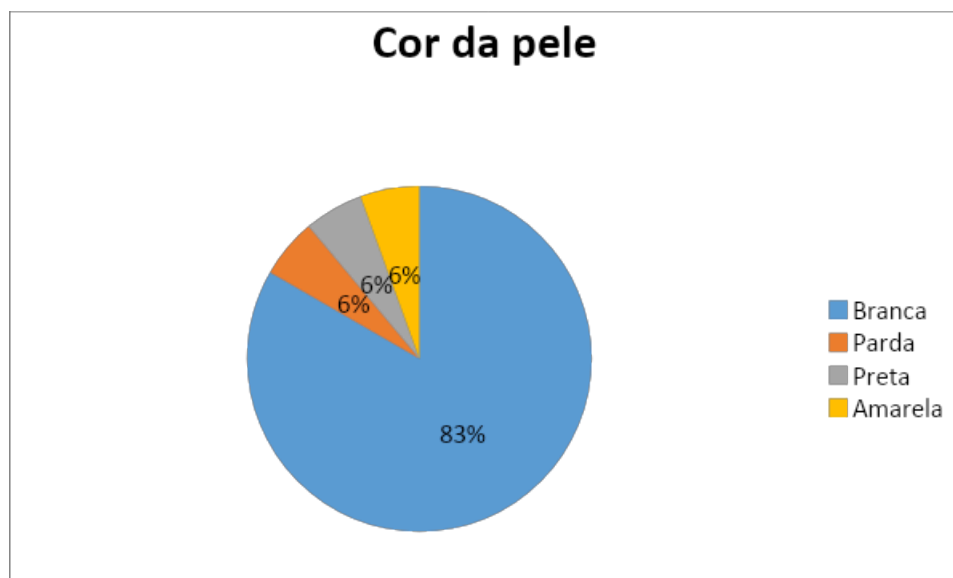
Gráfico 3: Sexo dos participantes da pesquisa



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Em relação à cor da pele dos diretores participantes da pesquisa, pudemos observar uma prevalência da cor branca, conforme gráfico elaborado a partir das respostas dos participantes:

Gráfico 4: Cor dos participantes da pesquisa

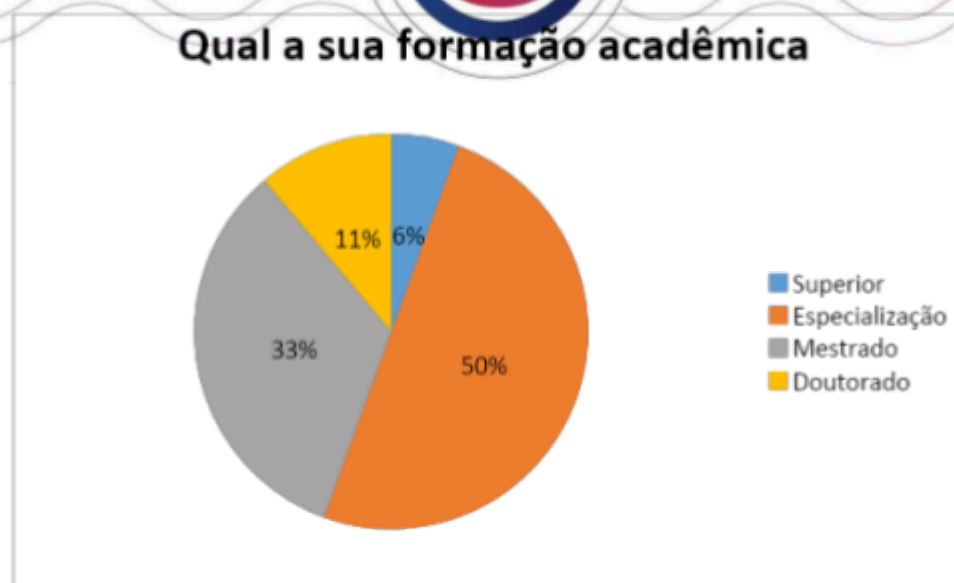


Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Em relação à formação acadêmica, pudemos notar que a grande maioria dos participantes buscou ampliar seus conhecimentos para além da graduação, titulação mínima exigida para o ingresso na carreira de diretor de escola. No gráfico abaixo podemos observar os tipos de formação citadas pelos diretores.



Gráfico 5: Formação acadêmica dos participantes da pesquisa



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

A grande maioria dos participantes da pesquisa atuou como docente na rede municipal pesquisada, conforme o gráfico gerado a partir das respostas dos diretores.

Gráfico 6: Atuação como docente na rede municipal de Rio Claro anterior à atuação como gestor



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Na rede municipal em epígrafe, são necessários cinco anos na docência ou atividades de suporte à docência (vice-direção, coordenação) para que o candidato possa se efetivar como Diretor de Escola ou mesmo para assumir a função em



substituição. Sendo assim, podemos afirmar que todo diretor de escola da rede municipal de Rio Claro é também docente.

Vale ressaltar que a acensão ao cargo como diretor efetivo nesta rede municipal se dá por meio de concurso público específico. Logo, quando um docente da rede municipal deseja se efetivar como diretor (ao ser aprovado no concurso), o mesmo deve necessariamente exonerar de seu cargo de Professor de Educação Básica, mesmo porque não há possibilidade de compatibilizar os horários de trabalhos (dentro da rede municipal).

Cabe salientar também que devido à estruturação da rede municipal, existe a função de Diretor Substituto, pois os diretores efetivos podem compor o quadro de supervisores de ensino da rede após processo seletivo, ou mesmo assumirem outras funções na administração pública via indicação. Nesses casos, um diretor substituto (necessariamente um professor efetivo e estável – após cumprido o estágio probatório de 3 anos no cargo) é designado para atuar na escola em seu lugar.

2.7. Considerações éticas

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa⁵ do Centro Universitário da Fundação Hermínio, onde foi aprovada sem ressalvas, considerando a sua relevância para os estudos na área educacional, bem como o baixo risco para os participantes que colaboraram com a mesma.

O debate em torno das questões éticas envolvidas em pesquisas com seres humanos é perene, principalmente após conhecimento de pesquisas realizadas em campos de concentração no período da Segunda Guerra Mundial.

A pluralidade de ideias é sempre salutar e expressa valores de uma sociedade democrática na qual diferentes posicionamentos convivem em harmonia. Contudo, ao tratar-se de ética em pesquisa, alguns conceitos devem ser observados e, acima de tudo, respeitados.

O fundamental é o reconhecimento da origem de determinadas conclusões éticas, ou seja, a capacidade de identificar qual o

⁵ O parecer consubstanciado encontra-se nos anexos desta pesquisa.



princípio lógico ou qual a razão ética que fundamenta determinada decisão. Somente assim as pessoas estarão capacitadas para negociar diferentes perspectivas éticas (Brasil, 2006, p. 61).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶ é uma das expressões da ética presente nesse estudo com seres humanos; e a concordância dos mesmos em participar da pesquisa demonstra que a finalidade desta é o compartilhamento de resultados a fim de colaborar com o desenvolvimento e aprendizagens de novos estudos na área da educação.

Sendo assim, e diante dos riscos mínimos oferecidos pela pesquisa em tela, podemos afirmar que tal trabalho seguiu rigorosamente os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos utilizando-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e mantendo total sigilo em relação aos participantes da pesquisa, uma vez que o tipo de questionário utilizado não permitia a identificação do sujeito, nem mesmo por parte do pesquisador.

2.8. Instrumentos para coleta e análise dos dados

Neste item apresentaremos os instrumentos utilizados na pesquisa a fim de coletar os dados que servirão de apoio para a reflexão acerca da constituição da identidade dos diretores de escola.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários⁷ com perguntas estruturadas, semi-estruturadas e a escrita de um breve memorial profissional a fim de coletar dados e informações acerca da atuação profissional dos diretores de escola sujeitos, bem como suas impressões acerca da função exercida.

O questionário foi construído com base em indagações advindas de minha própria prática profissional, bem como da necessidade de identificar e construir o perfil dos participantes desse estudo e coletar material para subsidiar a questão de pesquisa.

Os dados objetivos nos auxiliaram a identificar melhor os sujeitos da pesquisa, seu tempo de atuação na área, tempo de experiência docente, dentre outras informações relevantes para o estudo.

⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se nos anexos da pesquisa.

⁷ O questionário completo encontra-se nos anexos do trabalho.



Os dados coletados por meio de questões semi-estruturadas e dissertativas (a escrita do memorial), nos possibilitou identificar a subjetividade presente em cada sujeito, suas impressões acerca da função de diretor de escola, suas crenças, ideais

e limitações impostas pelo contexto em que estão inseridos.

Além disso, foi necessária a utilização de categorização de termos citados pelos diretores nas respostas das questões dissertativas e memorial profissional. Tal categorização respondeu aos critérios elencados por Bardin (2011) para a realização de uma categorização adequada, como a “exclusão mútua”, a “homogeneidade” e a “pertinência”.

A exclusão mútua implica que um elemento não pode estar em mais de uma categoria ao mesmo tempo, baseando-se em aspectos mutuamente excludentes. A homogeneidade infere que a categorização dos dados seja baseada em um único princípio de classificação, a fim de que as categorias não se ampliem demais e não contemplem elementos demasiadamente distintos. Por fim, a pertinência, a qual indica que as categorias devem relacionar-se ao quadro teórico pertinente à análise, representando, assim, as verdadeiras intenções da pesquisa.

2.9. O memorial profissional

Neste item apresentaremos as reflexões acerca das escritas apresentadas pelos diretores de escola em seu memorial profissional.

Durante meu percurso profissional tive a oportunidade de participar de momentos de formação nos quais me foi solicitado o resgate de memórias de minha atuação profissional e da vida escolar, entrelaçada a episódios da vida pessoal, construindo assim uma espécie de memorial do profissional docente. Tal atividade fez com que eu pudesse notar elementos de minha constituição como diretora de escola que antes estavam despercebidos e ocultos em meio a um emaranhado de acontecimentos.

Sendo assim, uma das questões deste trabalho foi a proposição da escrita de um memorial profissional aos diretores participantes da pesquisa. Arelada à experiência e às formações em trabalho, a escrita e leitura do memorial profissional



tornou-se extremamente relevante nesse processo de investigação da constituição da identidade do diretor de escola.

Tal escrita possibilitou a identificação de memórias, sejam elas de pessoas ou de acontecimentos, que implicaram na constituição do profissional, incluindo aqui também nosso período de socialização pré-profissional, dentre eles, a convivência com familiares, a escolarização inicial, a universidade, pós graduação etc.

Esta escrita também funcionou como um disparador para a reflexão sobre a atuação cotidiana dos diretores de escola, bem como um sinalizador dos elementos de constituição da identidade dos mesmos. Paiva (2008) apresentou em seu estudo “a importância do aproveitamento dessas experiências sócio-educativas como elemento fundamental no processo de formação de sujeitos humanos” (Paiva, 2008, p.1), evidenciando a riqueza das informações colhidas nos memoriais.

Ao trazermos memoriais para essa pesquisa, objetivamos também que os leitores compreendam que

[...] não estamos numa trajetória única, vivemos numa sociedade e estamos interagindo constantemente uns com os outros. As experiências possibilitam não só que o próprio sujeito da trajetória aprenda, mas os outros que têm contato com ela possam fazer uma reflexão no sentido de aprender mais e contribuir para a própria vivência (Paiva, 2008, p.2)

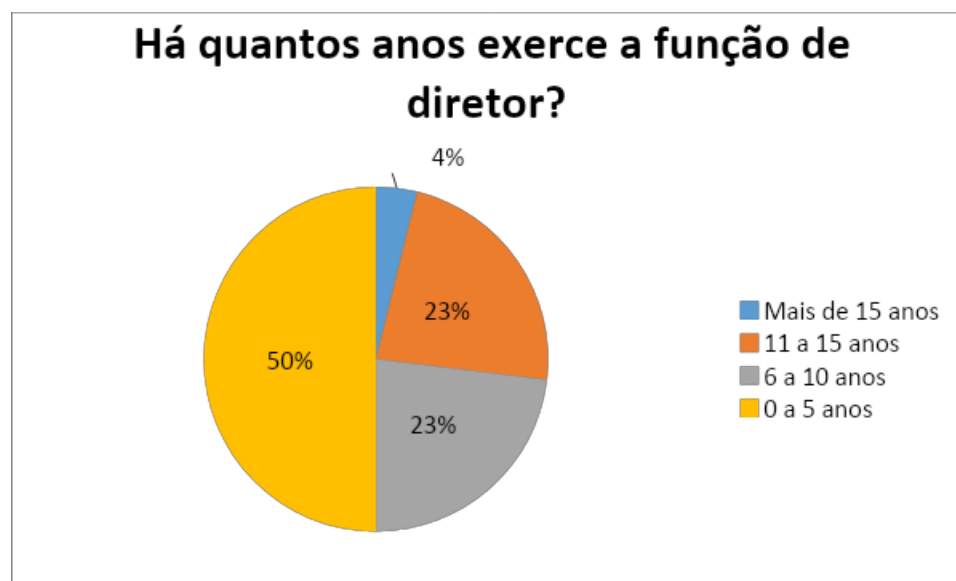
Neste sentido, a leitura e escrita dos memoriais mostrou-se como essencial para a compreensão da constituição dos sujeitos participantes da pesquisa.



3. Reflexão sobre os achados nas escritas de diretores de escola

Este capítulo apresentará a análise dos dados coletados a partir dos questionários enviados aos diretores de escola via aplicativo de mensagem. Após o aceite da participação na pesquisa via formulário *online*, os sujeitos responderam à primeira questão, a qual objetivava identificar melhor o grupo estudado conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 7: Tempo de atuação na carreira de diretor



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Por meio das respostas, pudemos identificar que grande parte do grupo (50%) exerce a função de diretor de escola há no máximo 5 anos, revelando um grupo relativamente iniciante na referida função. Por conseguinte, 23% dos sujeitos exercem a função dentro de um período de 11 a 15 anos; 23% exercem a função dentro de um período de 6 a 10 anos e apenas 4% exercem a função há mais de 15 anos.

Tardif (2010) apresenta em seus estudos a relação entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais, evidenciando que tais saberes são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período variável de tempo.



Nesse sentido, podemos dizer que grande parte dos participantes da pesquisa encontra-se nesse período carecendo da experiência profissional inicial de aprendizagem da profissão, destacada por Tardif (2010) como fonte primeira de sua competência como profissional da educação.

A segunda questão refere-se ao ano em que iniciou a carreira de diretor de escola. O objetivo dessa questão foi analisar sucintamente a legislação educacional vigente no período em que o sujeito iniciou sua carreira, haja vista a relevância dos primeiros anos de atuação em toda a carreira do profissional.

A fim de melhor identificar nossos sujeitos, os períodos de início de carreira foram posteriormente divididos de 5 em 5 anos.

Gráfico 8: Ano em que iniciou a carreira de diretor



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

De acordo com o gráfico, podemos observar que 6 sujeitos iniciaram a carreira entre 2006 e 2010; 5 sujeitos iniciaram a carreira entre 2011 e 2015; 7 sujeitos iniciaram a carreira entre 2016 e 2020; entre 2021 e 2022, 6 sujeitos iniciaram a carreira na direção de escola.



Em termos de criação e implementação de legislação, podemos inferir que todos os participantes da pesquisa iniciaram sua carreira de diretor de escola após o período de reabertura democrática, momento no qual a legislação vigente

(Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação) buscava evidenciar a democracia dentro das escolas e demais repartições públicas.

O grupo participante da pesquisa iniciou sua carreira de diretor de escola mais especificamente nos anos 2000, momento histórico em que a educação brasileira se viu impregnada de ideais neoliberais, imprimindo assim uma determinada forma de gerir as escolas, com base em descentralização de poder, instituição de metas e busca por resultados, aliados à responsabilização individual de cada unidade escolar por meio de índices, notas e avaliações externas.

Nas décadas de 1980 e 1990, o modelo neoliberal integrou a educação brasileira, vinculando suas funções às necessidades do mercado, além de preconizar o “compromisso com a criação de uma escola moderna, atualizada, comprometida com o mercado de trabalho, ou seja, orientada para sobreviver às novas demandas no mundo globalizado e competitivo” (Assunção e Souza, 2017, p. 54 In: Raash et all, 2020, p. 4).

Nos anos 2000, essa tendência foi introduzida de forma definitiva na educação brasileira, porém ainda acompanhada dos preceitos de gestão democrática expressos pelo Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, de forma contraditória, a implantação de políticas de avaliação externa em larga escala (Prova Brasil, SARESP, SAEB, etc) mostra-se como um mecanismo de controle e ranqueamento das escolas.

As avaliações externas em larga mostram-se como um importante aparato de controle de resultados influenciado pelos ideais neoliberais. Após a descentralização das políticas educacionais com a responsabilização de municípios pela educação infantil e anos iniciais do ensino básico o poder público federal vê a necessidade de implantar esses mecanismos de controle.

Ao debater sobre os sistemas de avaliação, é importante ressaltar que estes surgem no contexto das reformas neoliberais, efetivada após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como alternativa de superação das políticas do Estado de Bem-Estar Social, propondo um Estado mínimo, sem intervenção em algumas instâncias da sociedade, sendo uma delas a educação. Diante disso, a partir da instauração do movimento neoliberal no Brasil, as políticas



educacionais brasileiras vêm sendo influenciadas ferrenhamente por esta ideologia (Souza, A.M.P. e Silva, M. A. 2012, p. 4).

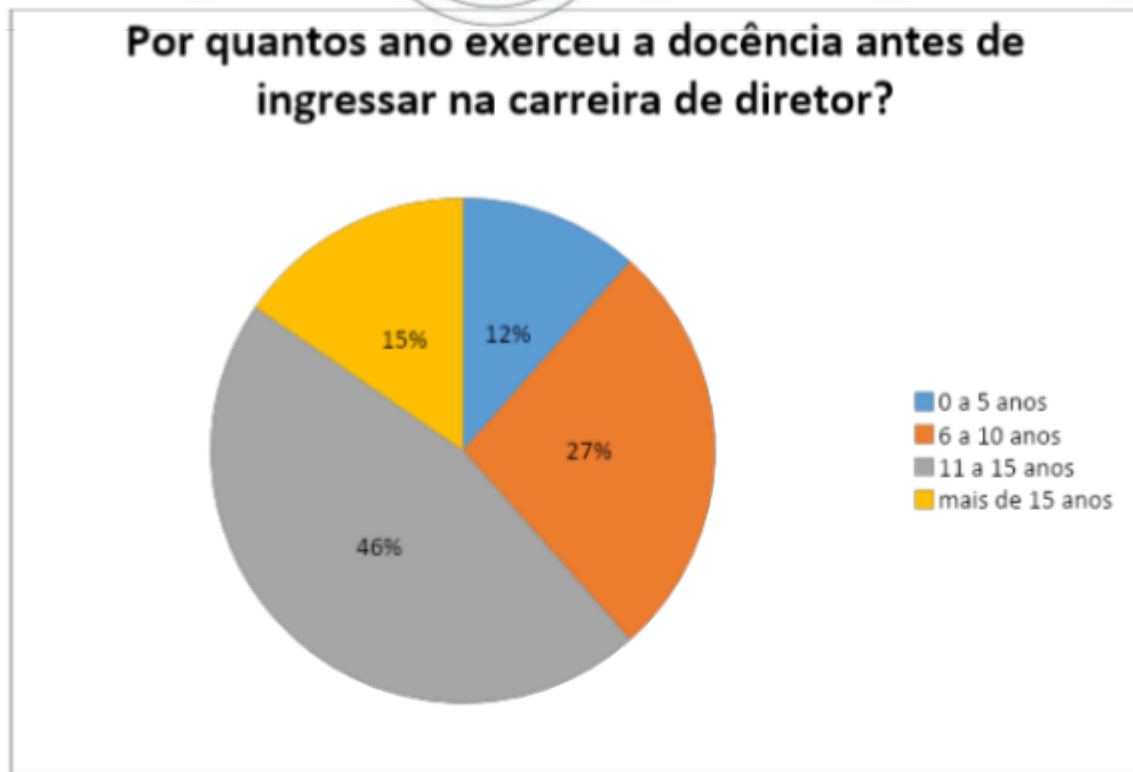
No entanto, o que podemos observar é a interferência do Estado na educação à medida em que as avaliações externas acabam por ditar os currículos dos sistemas educacionais brasileiros.

Com relação à formação universitária, 23 sujeitos relataram formação em Pedagogia, sendo esta a primeira ou segunda graduação em licenciaturas (1 participante relatou graduação também em letras e 1 em Educação Física). Já 3 participantes informaram formação superior em Matemática e pós-graduação *strictu sensu* na área da educação. Vale ressaltar que no município estudado, é pré-requisito para o ingresso na carreira de diretor de escola a formação em pedagogia ou qualquer outra licenciatura com pós-graduação *strictu sensu* na área da educação.

O objetivo dessa questão foi caracterizar melhor o grupo sujeito da pesquisa, bem como identificar parte do *locus* de aquisição de conhecimento profissional/ pedagógico de tal grupo.

Em seguida, foram questionados acerca do tempo de atuação na carreira docente antes do ingresso na direção com o objetivo de identificar o período de experiência docente que agrega conhecimento à atuação como diretor de escola.

Gráfico 9: Tempo de atuação na docência anterior ao ingresso na carreira de diretor



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Por meio do gráfico pudemos observar que grande parte dos sujeitos, 46%, exerceu a docência por um longo período – de 11 a 15 anos; 27% dos sujeitos exerceu a docência pelo período de 6 a 10 anos antes de ingressar na carreira de diretor de escola. Já 15% dos sujeitos exerceu a docência por mais de 15 anos antes de assumir a função de diretor e 12% exerceu a carreira docente pelo período de 0 a 5 anos antes de tornar-se diretor.

Tardif (2010) nos atenta para o fato de que a temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do eu profissional, sendo que a trajetória do sujeito é perpassada inclusive por sua história de vida enquanto aluno, uma vez que estão imersos em seu ambiente de trabalho por muitos anos antes de ingressar na carreira docente, carregando, portanto, marcas dessa trajetória.

Ainda de acordo com o autor, as fases iniciais da carreira e a experiência de trabalho formam as bases dos saberes profissionais dos docentes. Tardif (2010)



divide a carreira docente em duas fases: Exploração (1 a 3 anos) e Estabilização (3 a 7 anos), ressaltando que a estabilização não é um movimento natural, pois há condições necessárias para que ela ocorra, como turmas fáceis de lidar, volume de

trabalho adequado, apoio da gestão, criação de vínculo com a instituição e colegas de trabalho, etc. Ao observarmos o gráfico acima, notamos que parte dos participantes encontravam-se nessa fase de estabilização na carreira docente ao ingressarem no cargo de diretor.

Em relação ao grupo participante da pesquisa, observou-se que a grande maioria exerce a função há pouco tempo – zero a cinco anos – (0 a 5), sendo considerados em fase inicial de trabalho na gestão escolar. Contudo, possuem uma experiência considerável na docência, visto que quarenta e seis (46%) dos participantes exerceram a docência por um período de 11 a 15 anos antes de ingressar na carreira de diretor, revelando um vasto conhecimento da atuação em sala de aula pré ingresso na gestão escolar, carregando consigo conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de docência.

Em relação à motivação para optar pela carreira da gestão escolar foram mencionados diversos aspectos que os levaram a ingressar nesta carreira. Muitos entrevistados (10 participantes) citaram em algum momento a questão salarial atrelada à ascensão na carreira. Boa parte dos entrevistados (7 pessoas) citou o gosto pela atuação na gestão escolar como fator preponderante para ingressar na referida carreira. Quatro participantes citaram a busca por desafios como propulsora do ingresso na carreira de gestor escolar. A melhoria do ensino foi citada por três (3) participantes que buscaram a carreira da gestão. Um participante citou a necessidade de atingir mais pessoas com suas crenças e princípios relacionados à educação e, por fim, um participante citou a incompetência de seus gestores anteriores como motivação para ingressar na carreira e buscar trabalhar de forma diferente.

Podemos identificar nessas motivações a questão do compromisso de caráter moral citado por Contreras (2002) em seu texto “Autonomia de professores”.

[...] o desejo de um bom ensino, ou sentir compromissado com certos valores e aspirações educativas, como indignação e a repulsa ante situações de ensino reprováveis, é a demonstração de que o compromisso moral é também impulso emotivo, um sentimento e



inclusive uma paixão. Na verdade, sentir-se comprometido ou “obrigado” moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso (Contreras, 2002, p. 77).

Contreras (2002) elucida, portanto, essa dimensão do compromisso moral, bem como emocional presente nos profissionais que optam pela carreira docente/gestão.

Em relação ao questionamento sobre as características principais como gestor de escola, foi necessário categorizar as respostas a fim de melhor analisar e compreender a fala dos participantes. A categorização respondeu aos critérios elencados por Bardin (2011) para a realização de uma categorização adequada, como a “exclusão mútua”, a “homogeneidade” e a “pertinência”.

A exclusão mútua implica que um elemento não pode estar em mais de uma categoria ao mesmo tempo, baseando-se em aspectos mutuamente excludentes. A homogeneidade infere que a categorização dos dados seja baseada em um único princípio de classificação, a fim de que as categorias não se ampliem demais e não contemplem elementos demasiadamente distintos. Por fim, a pertinência, que indica que as categorias devem relacionar-se ao quadro teórico pertinente à análise, representando, assim, as verdadeiras intenções da pesquisa.

Segue abaixo o quadro dos termos utilizados pelos participantes da pesquisa ao responderem a questão sobre suas principais características como gestor de escola. Os termos foram categorizados conforme os critérios mencionados anteriormente:

Quadro 2: Categorização dos termos utilizados pelos diretores participantes da pesquisa para indicar suas características mais marcantes como diretor de escola.

| Categoria | Termos |
|------------------|---|
| Formação pessoal | Acolhimento – 8 respostas Humanidade – 2 respostas Respeito – 2 respostas Proximidade – 3 respostas Humildade – 1 resposta Resiliência – 2 respostas |



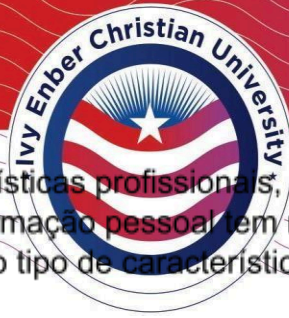
| | |
|------------------------------|--|
| Formação pedagógica | Promoção de estudos – 3 respostas Fundamentação da ação – 5 respostas Gestão democrática – 4 respostas Preocupação pedagógica – 10 respostas |
| Competências administrativas | Condução do grupo – 7 respostas Organização administrativa – 7 respostas Ética – 7 respostas Comunicação – 7 respostas Liderança – 3 respostas |

Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Ao observar o quadro acima, é possível fazer uma analogia com os estudos de Tardif (2010), os quais apontam que os saberes profissionais são constituídos a partir de diversas fontes, como história de vida, sociedade, instituição escolar, atores educativos, formação, etc.,

De acordo com Tardif (2010), o saber do profissional da educação é formado pelas mais diversas fontes, sendo que muito do conhecimento adquirido sobre seu trabalho vem da sua trajetória pré-profissional e sua socialização primária, como o contato com familiares, vivências escolares, vivências em grupos, etc. Cabe salientar que esse saber posteriormente será composto também pela formação universitária, trajetória profissional e estabilização na carreira. Daí decorre a ideia trazida por Tardif (2010) da relação entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais.

Podemos observar também que as características elencadas pelos diretores de escola remetem à formação não somente profissional, mas também pessoal, além de elementos que foram adquiridos/ aperfeiçoados ao longo da carreira profissional, como organização administrativa, condução do grupo, dentre outros.



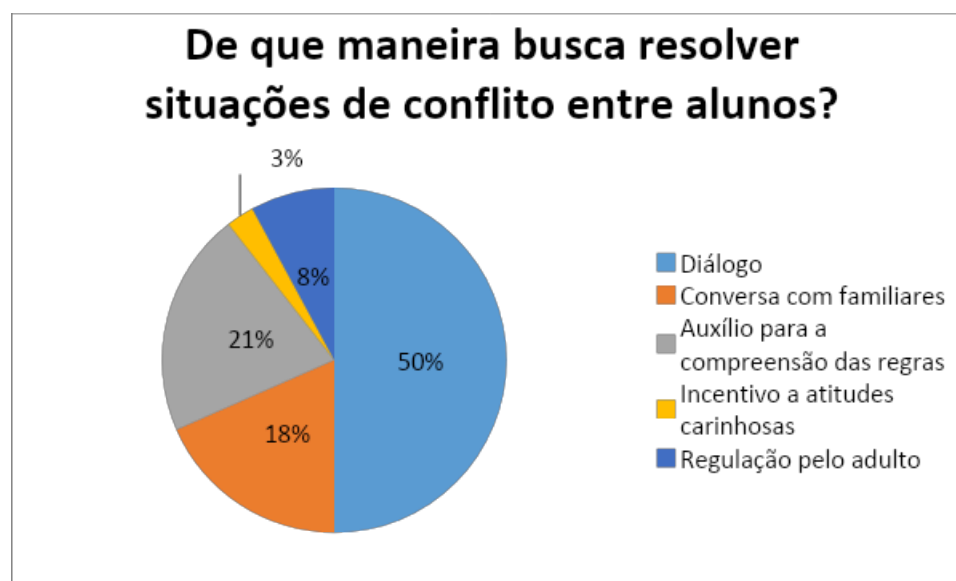
Para além das características profissionais, podemos inferir o peso que as características advindas da formação pessoal tem na constituição do diretor de escola, uma vez que esse foi o tipo de característica mais citada pelos participantes.

De acordo com Tardif (2010), “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho” (TARDIF, 2010, p. 56). Nesse mesmo sentido, podemos dizer que a vida do profissional da educação é construída ao longo de toda sua trajetória, desde a formação pré-profissional, até a consolidação de sua carreira.

Assim, o trabalhador da educação é indissociável do indivíduo, pois carrega seus saberes pré-profissionais produzidos em suas atividades de socialização na mesma medida em que é marcado pela sua atividade laboral.

A sétima questão do questionário enviado aos diretores versava sobre a maneira de resolver conflitos entre os alunos. Houve um consenso maior em relação às respostas obtidas, lembrando que um (a) mesmo (a) diretor (a) pode ter respondido que se utiliza de mais de uma forma de resolver conflitos entre alunos. Sendo assim, segue abaixo o gráfico que ilustra as repostas obtidas:

Gráfico 10: Maneira de lidar com conflitos entre alunos



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.



Ao observarmos as respostas obtidas, podemos notar que grande parte, 50% dos participantes, relatou utilizar-se do diálogo para resolver conflitos entre os alunos. O auxílio para a compreensão das regras foi citado por 21% dos

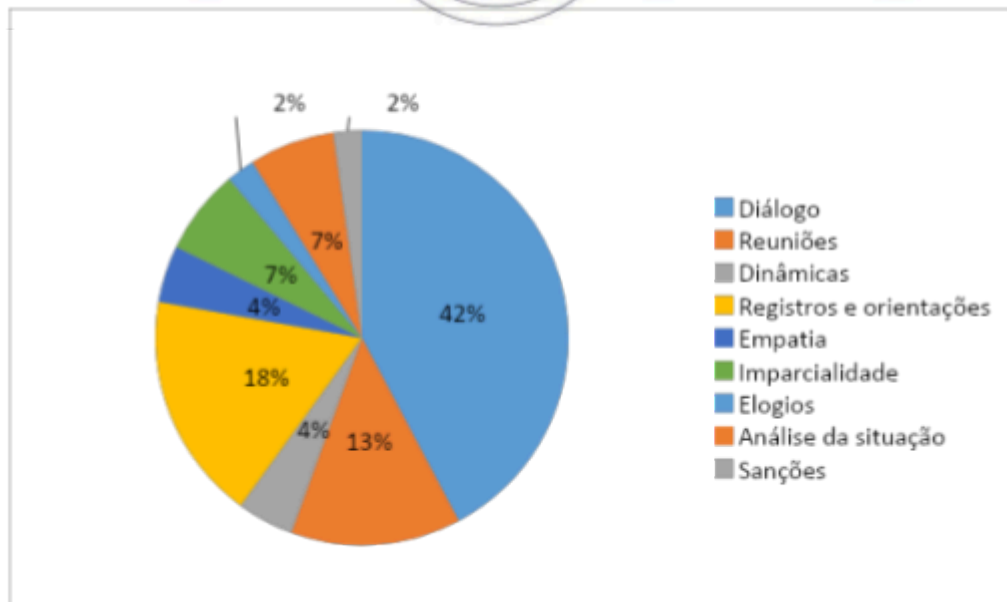
participantes. Conversa com familiares foi uma das estratégias citadas por 18% dos participantes. A regulação pelos adultos foi citada por 8% dos participantes e, por fim, o incentivo de atitudes carinhosas foi citado por 3% dos participantes.

Ao analisar as respostas a esta questão, podemos observar uma relação muito forte com as principais características elencadas pelos diretores participantes da pesquisa, como a questão da comunicação, respeito, proximidade com familiares e alunos, etc.

Ao serem questionados sobre a maneira de resolver conflitos entre os professores/ funcionários e a gestão da escola, novamente o diálogo apareceu como elemento mais citado, sendo que 42% dos participantes relataram utilizarem-se dele na resolução desses conflitos. Registros e orientações foi citado por 18% dos participantes. Reuniões entre os envolvidos foi citado por 13% dos participantes. Imparcialidade e análise da situação foi citado por 7% dos participantes. Dinâmicas e empatia foi citado por 5% e 4% dos participantes respectivamente. E por fim, sanções e elogios foi citado por 2% dos participantes, cada termo.

Abaixo segue o gráfico que ilustra a porcentagem de respostas obtidas à questão: *De que maneira busca resolver situações de conflito entre professores/ funcionários e a gestão da escola?*

Gráfico 11: Maneira de lidar com conflitos entre professores/funçionários e a gestão



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Ao analisar as respostas a esta questão, podemos notar novamente as características mais citadas pelos diretores relacionadas à maneira de resolver os conflitos dentro da escola, como acolhimento, condução do grupo e gestão democrática traduzidas como diálogo, reuniões e análise da situação, evidenciando a coerência entre discurso e a ação dos diretores participantes da pesquisa.

Por meio das respostas obtidas, observamos pressupostos da gestão democrática utilizados no cotidiano dos diretores de escola em situações de conflito, evidenciando a opção por esse tipo de gestão já preconizado pela legislação brasileira relacionada ao ensino público no país.

Por fim, foi solicitado aos diretores de escola que escrevessem um breve memorial profissional relatando o motivo que os levou a optar pela docência, como a influência da família, universidade, formação pré-profissional etc. Por se tratar de uma escrita extensa e complexa, optamos por dedicarmos um capítulo somente a esse material, como veremos a seguir.



4. O Memorial dos diretores de escola

Neste capítulo apresentaremos a discussão acerca do memorial⁸ profissional apresentado pelos diretores participantes da pesquisa. Cabe salientar que a solicitação de escrita do memorial apresentou-se de forma bem livre. Sendo assim, cada diretor colocou-se de forma distinta no memorial. Alguns se ativeram mais às questões profissionais e outros adicionaram informações da vida pessoal.

A opção por incluir um memorial profissional nesta pesquisa se deu pois, ao longo de minha trajetória profissional tive a oportunidade de participar de formações continuadas nas quais me foi solicitado a escrita de memórias de minha atuação profissional entrelaçada a episódios da vida pessoal. Ao realizar tal exercício, me foi possibilitada a visão externa desse profissional, fazendo com que emergissem elementos da minha constituição como diretora de escola que antes permaneciam ocultos ou despercebidos em meio a um emaranhado de acontecimentos.

A leitura de um memorial possibilita compreender, ainda, que não estamos numa trajetória única, vivemos numa sociedade e estamos interagindo constantemente uns com os outros. As experiências possibilitam não só que o próprio sujeito da trajetória aprenda, mas os outros que têm contato com ela possam fazer uma reflexão no sentido de aprender mais e contribuir para a própria vivência (Paiva, 2008, p. 2).

Sendo assim, podemos considerar que a escrita de um memorial profissional, atrelado às experiências de vida e de formação torna-se extremamente relevante nesse processo de investigação dos elementos de constituição do diretor de escola para esta pesquisa, bem como um exercício de reflexão para o autor do memorial.

Este trabalho buscou utilizar a escrita do memorial como uma espécie de narrativa autobiográfica que visou a reconstituição da trajetória de vida dos participantes, fazendo com que emergissem os sujeitos da pesquisa. A opção por incluir narrativas no questionário se deu, pois, “ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou” (Geraldi, Geraldi, Lima, 2015, p. 33), evidenciando assim elementos essenciais para a análise e compreensão das questões propostas por esta pesquisa.

⁸ A questão apresentou-se da seguinte forma: Escreva um breve memorial profissional (relate o que o motivou a optar pela docência, qual a influência exercida pela universidade, formação pré-profissional, família, etc.).



Ao realizar a "leitura flutuante" (Bardin, 1977) dos memoriais escritos pelos diretores, pude notar a pluralidade e complexidade das informações contidas no mesmo, trazendo consigo a necessidade de categorização de elementos para que

podéssemos realizar uma análise com rigor científico de tais escritas.

Assim sendo, procedi a repetidas leituras deste material a fim de identificar todos os elementos da trajetória de vida pessoal/profissional citados pelos sujeitos com a finalidade de categorizá-los previamente à análise. Cabe salientar que a pluralidade de escritas tornou essa tarefa extremamente complexa e desafiadora, haja vista a amplitude e volume de material coletado.

Ao longo das leituras dos memoriais, pude notar diversas semelhanças entre eles, sendo possível identificar elementos comuns entre vários participantes da pesquisa.

Abaixo podemos observar os termos utilizados pelos diretores de escola na escrita de seu memorial categorizados com base nos preceitos de Bardin (1977). Vale salientar que a escrita diversificada dos diretores foi unificada em determinados termos a fim de facilitar a leitura e possibilitar tal categorização.



Quadro 3: Categorização dos termos utilizados pelos participantes da pesquisa para relatar as motivações que os levaram a optar pela carreira docente/gestão.

| Termos citados | Categorias |
|----------------------------|--|
| Formação | Cursar magistério – 8 respostas Formação complementar em gestão – 6 respostas |
| Socialização primária | Brincar de escola – 6 respostas Família de professores – 3 respostas Gosto pela escola – 3 respostas Pedagogia como sonho de infância – 1 resposta |
| Experiências profissionais | Apoio de profissionais da educação – 4 respostas Inspiração em outros gestores – 4 respostas Vice direção – 5 respostas Professora-coordenadora – 6 respostas Projetos sociais – 2 respostas Experiências como docente – 2 respostas Desejo de ser diferente – 2 respostas Contato com colegas de trabalho – 1 resposta |
| Compromisso com a educação | Fazer a diferença – 6 respostas Direção como um compromisso – 2 respostas Implementar gestão democrática – 1 resposta |
| Outros | Busca de desafios – 2 respostas Contato com crianças – 2 respostas Pedagogia não era a 1ª opção – 2 respostas Direção/docência como oportunidade de emprego ou ascensão na carreira – 4 respostas |

Fonte: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa via google forms.

Em posse desta categorização, buscamos identificar os elementos similares/repetíveis entre um participante e outro, evidenciando semelhanças na constituição dos sujeitos profissionais diretores de escola, no entanto, sem deixar de considerar as particularidades de cada sujeito, pois, como já dito anteriormente, esta pesquisa buscou também realizar um movimento mais subjetivista, pois



[...] é justamente o “cuidado” teórico metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e seus fazeres se aproximam de uma caricatura (Geraldi, Geraldi, Lima, 2015, P. 19).

Cabe salientar que uma mesma pessoa apresentou diferentes termos/ elementos em seu memorial. Alguns se estenderam mais, outros foram mais sucintos, mas houve ao menos 2 elementos citados por participante da pesquisa.

Ao realizar a escrita de um memorial profissional em forma de narrativa, o autor se debruça em determinadas situações vividas, pois “não é todo o passado que aqui interessa, mas somente um (ou vários) acontecimento significativo, o que tornou “experiência” no sentido que Ihe da Larossa (2004)” (Geraldi, Geraldi, Lima, 2015, p. 27).

Dessa forma, podemos inferir que os termos/situações citados nos memoriais foram experiências que produziram marcas nos sujeitos, os constituindo fortemente como os são hoje – profissionais da educação.

Ao nos debruçarmos sobre o quadro de termos citados, podemos notar o peso que as experiências profissionais exercem na constituição dos sujeitos diretores de escola, uma vez que foram citados em 26 (vinte e seis) momentos esse tipo de interação como preponderante na opção pela carreira do magistério/ direção de escola, como é possível observar nas escritas retiradas do memorial:

“Nessa caminhada, as oportunidades foram acontecendo de forma gradativa, docência (11 anos), coordenadora pedagógica (3 anos), vice diretora (4 anos) e a direção (17 anos)” (sujeito 14).

“Em 2013, recebi um convite para ser vice-diretora de escola. A gestão escolar sempre esteve nos meus planos. Aceitei e permaneci nesta escola, a princípio como vice e depois como diretora substituta, até 2015, quando me efetivei no cargo” (sujeito 9).

“Comecei muito cedo a trabalhar como babá, depois numa clínica de fonoaudiologia onde tive contato com crianças público alvo do AEE. Foi aí que realmente decidi fazer Pedagogia com especialização em Educação Especial. Posso dizer que minha formação na Unesp de Marília e as experiências adquiridas em projetos sociais foi que me tornaram a profissional que sou hoje em dia” (sujeito 16).

“As experiências vivenciadas como professora e as aprendizagens apoiadas



por minhas colegas professoras e pela coordenadora pedagógica foram os dois principais pilares de sustentação na construção de minha identidade docente. Auxiliaram na superação das angústias e receios tão característicos do início da

carreira docente. Fui me desenvolvendo nesta carreira, como professora, ao longo de 8 anos, na mesma escola. Em 2007, fui convidada a ser coordenadora pedagógica e passei a viver a experiência da formação docente: auxiliar outros professores nesta caminhada da docência. Em 2014, tendo sido aprovada em concurso público, escolhi exercer o cargo de diretora de escola, na rede pública” (sujeito 11).

Tardif (2010) ressalta a importância dos saberes experienciais na constituição dos saberes profissionais. O autor os coloca como um “núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (Tardif, 2010, p. 54).

Nesse sentido, podemos observar a escola como um espaço privilegiado para a formação e desenvolvimento não somente dos alunos, mas de todos os agentes que ali atuam. É também um espaço de relações nas quais as pessoas aprendem umas com as outras e geram saberes construídos nessas relações de alteridade, reafirmando a importância do outro na constituição do eu. A escola é, portanto, “o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas” (Almeida, 2009, p. 77), contribuindo sobremaneira na constituição do sujeito profissional que está em constante evolução.

As experiências profissionais, sejam elas positivas ou negativas, foram identificadas pelos diretores de escola como grandes propulsoras para que houvesse a opção pela carreira de gestor, pois, é no convívio com o outro, no questionamento sistemático de sua própria prática e na reflexão sobre a ação que a evolução e o desenvolvimento profissional se constrói.

Retomando o quadro dos termos citados nos memoriais e fazendo uma analogia às ideias de Tardif (2010), a socialização primária do docente é elemento também crucial na constituição do sujeito profissional, uma vez que foi citada por 13 (treze) diretores de escola como fator influenciador da decisão pela docência/gestão.

Nas escritas dos memoriais diversos profissionais citaram que o gosto por estar na escola e pelos processos ali desenvolvidos faziam parte de suas vidas desde a infância. Muitos relataram também que a brincadeira favorita sempre foi a



de “escolinha”, provavelmente influenciados pela presença de professores na família, como foi citado por alguns diretores e poderemos observar na escrita dos mesmos:

“Sempre, desde criança, brincava de escolinha, e isso foi crescendo e quando terminei o ensino fundamental, fiz o vestibulinho para entrar no magistério, onde realmente percebi que era esse meu destino” (sujeito 14).

“Sou de uma família de professores. Minha mãe é professora de educação infantil, aposentada. Desde criança sempre me interessei pela educação, observando minha mãe preparar materiais, fazer planejamento, lições nos cadernos, etc.” (sujeito 9).

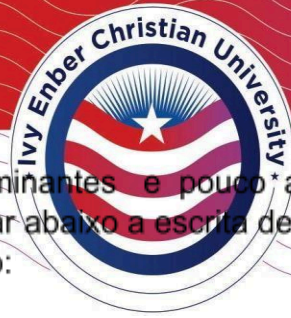
“Venho de uma família de professores e me recordo do interesse que tinha sobre as histórias narradas pela minha avó e meu avô e do orgulho que sentia quando ex-alunos os encontravam” (sujeito 4).

“Sempre gostei de ser aluna e de estar na escola. Minha mãe conta que minha adaptação na educação infantil foi muito tranquila. Por gostar da alegria e vida que emana do ambiente escolar, busquei a graduação em Pedagogia” (sujeito 8).

“A decisão de ser professora, posso afirmar, foi tomada quando ainda criança. Sempre gostei de brincar de escolinha no quintal de casa. Reunia os colegas do quarteirão, fazíamos lições, cineminha, dávamos bronca nas bonecas que não obedeciam... Ao término do ensino fundamental, iniciei o Magistério na EE Joaquim Ribeiro” (sujeito 7).

Tais fatores relacionados à socialização primária do indivíduo mostraram-se fundamentais na constituição do sujeito profissional docente e posteriormente diretor de escola, conforme relato dos mesmos na escrita do memorial. Utilizando-nos dos pressupostos da análise de discurso de Maingueneau (2010), podemos identificar aqui o peso das relações sociais dos sujeitos com o meio em que vivem, impactando, posteriormente, na constituição do profissional.

Os termos categorizados como “compromisso com a educação” somaram 9 (nove) citações, evidenciando uma relação com o contexto em que se inserem os profissionais participantes da pesquisa. Com base em alguns pressupostos da Análise de Discurso de Maingueneau (2010), podemos inferir que a escrita dos diretores relaciona-se diretamente ao momento educacional em que estamos inseridos, no qual a educação muitas vezes é vista apenas como uma mercadoria a



serviço das classes dominantes e pouco atende a necessidade dos mais vulneráveis. Podemos observar abaixo a escrita de alguns diretores relacionada ao compromisso com a educação:

“Com a entrada na Rede Pública, em 2010, descobri uma nova obrigação: lutar por qualidade de trabalho, por direitos, e pela qualidade no ensino” (sujeito 4).

“Minha decisão de estudar e galgar posições até a direção de uma escola foi lapidada por estas experiências focadas nas relações humanas inerentes da ação educadora e nas relações hierárquicas dentro do meio público, que são diferentes em finalidades comparando com o meio privado. Pode-se dizer que meu maior mote ao querer gerenciar uma escola foi a democratização de decisões e a viabilidade deste modo gerencial que facilita e dá retorno positivo (quando se pratica realmente) à finalidade deste trabalho” (sujeito 6).

“E principalmente por ser uma mulher negra dentro de um sistema que infelizmente nunca foi preparado e adaptado para me aceitar enquanto meu tempo de criança e agora enquanto adulta. Mesmo assim, eu acredito na mudança, acredito na transformação potente que a educação pode ser na vida de uma pessoa e junto com a minha equipe trabalhamos em prol disso” (sujeito 3).

Por se tratar de um estudo desenvolvido em uma rede pública de ensino, diversos diretores atuam em escolas inseridas em contextos vulneráveis, evidenciando a relação do discurso de tais diretores com a realidade vivenciada nas escolas que dirigem. “A análise do discurso é de toda maneira crítica pelo simples fato de que não autonomiza os textos, de que os relaciona a práticas sociais e a interesses situados.” (MAINGUENEUAU, 2010, p. 65).

Por fim, observamos na categoria “outros” a escolha da profissão muitas vezes como uma opção mais rentável financeiramente, ou mesmo uma opção de fácil acesso, considerando a baixa procura pelos cursos de licenciatura. Também foi citado o contato com crianças como propulsor da escolha pela profissão, indicando certo desconhecimento da função do educador, a qual ultrapassa o simples “estar junto” das crianças. Podemos observar abaixo a escrita de alguns diretores dentro dessa categoria:

“Na verdade, a docência nunca foi a realização de um sonho, mas uma oportunidade de emprego em uma época difícil ; já que também o Magistério havia sido imposição da família . Após 8 anos do ingresso na docência, a direção

também surgiu como uma oportunidade de ascensão, em outro momento difícil. Mas, embora minha carreira do Magistério não tenha sido por vocação, a profissão foi assumida com muita responsabilidade, com vistas a fazer sempre o melhor”

(sujeito 18).

“Sou apaixonada por crianças e acredito que a educação pode mudar vidas. Na educação temos sempre que buscar informações e novas práticas para a rotina escolar. Tudo muda muito rápido. Na faculdade aprendi muito na questão teórica, mas a prática faz toda a diferença” (sujeito 22).

“Permaneci como professora de Maternal I até 2013 quando surgiu a oportunidade para ser professora coordenadora da mesma escola. Busquei essa nova oportunidade como um desafio e movida pelo interesse em descobrir novas possibilidades. O começo para mim foi muito difícil, principalmente para me encontrar nessa nova identidade profissional, que foi sendo construída ao longo dos anos. Em 2017, fui convidada para ser Vice-Diretora e aceitei novamente o desafio” (sujeito 4).

Houve a necessidade da criação desta categoria pois os termos utilizados pelos diretores não encaixavam-se nas categorias existentes, nem tampouco mostravam-se relevantes ao ponto de configurarem uma nova categoria.

Por fim, apresentaremos a seguir as considerações finais acerca deste estudo e buscaremos elucidar os resultados obtidos a partir desta pesquisa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas foram as dificuldades encontradas ao longo deste estudo para que o mesmo pudesse se efetivar. Inicialmente a baixa aceitação em participar da

pesquisa, além da pequena parcela de produção acadêmica acerca desta temática, seguida pela complexidade de análise de dados tão diversos produzidos a partir dos questionários e memorial profissional.

No entanto, ao finalizar este estudo pudemos refletir sobre as contribuições do mesmo para o campo da educação, haja vista a escassez de trabalhos com essa temática citada anteriormente, bem como a profundidade dos achados encontrados em escritas tão complexas produzidas pelos diretores de escola participantes da pesquisa.

Ao longo da pesquisa pudemos observar que as inúmeras transformações no campo na educação trouxeram a necessidade de nos debruçarmos sobre a figura do Diretor de Escola a fim de compreender melhor sua atuação e importância dentro da escola. No entanto, tais pesquisas ainda mostram-se incipientes, ressaltando a necessidade de mais estudos dentro dessa temática.

Cabe salientar que a hipótese de pesquisa levantada inicialmente é de que haveriam elementos constituintes da identidade dos sujeitos educadores que os conduzem para a carreira de diretores de escola, da mesma forma, determinados conhecimentos/habilidades facilitaríamos o ingresso em tal carreira.

Muitos autores dedicaram estudos sobre a atuação do Diretor de Escola que contribuíram sobremaneira com esse trabalho, trazendo reflexões extremamente relevantes no sentido de compreendermos a função do diretor de escola, os princípios que devem embasar as suas ações, a construção da identidade deste ator educativo, dentre outras questões. Ressaltando que este trabalho não teve a pretensão de esgotar a temática aqui desenvolvida, pelo contrário, buscamos um movimento de aprofundamento nas questões que envolvem a formação da identidade do diretor de escola.

Apresentamos neste estudo o histórico da profissão de Diretor de Escola entrelaçado a momentos políticos da história do Brasil, evidenciando a relação entre diretrizes de governo e a construção da identidade do Diretor de Escola em cada



período, considerando tanto a perspectiva histórica, quanto os pressupostos legais, ressaltando que ambos contribuíram para a formação da identidade desse profissional.

Buscamos evidenciar um perfil de diretor de escola para além da dicotomia entre administrativo e pedagógico, ressaltando a indissociabilidade entre ambos, uma vez que a articulação com o pedagógico perpassa todo o ato administrativo, logo, as questões educativas são a finalidade da administração escolar.

Pudemos analisar conceitos a respeito dos saberes profissionais dos diretores de escola, evidenciando a raiz heterogênea da formação de tais saberes, como a história de vida, a sociedade, a instituição escolar da qual faz parte, os parceiros de trabalho, a formação pré-profissional, etc. O autor nos chamou a atenção também para a relação entre o tempo e a aquisição dos saberes, demonstrando que os saberes relacionados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente ao longo da carreira.

Ao analisarmos o histórico da criação da função de Diretor de Escola, pudemos observar seus primeiros sinais já no período das Companhias de Jesus, sob responsabilidade dos jesuítas, onde havia a figura de reitor como a maior autoridade dentro dos colégios. No entanto, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, houve um longo período em que a figura do Diretor de Escola não foi mencionada. Um Decreto Federal de 1.854 que estipulava o Regulamento da Instrução Primária e Secundária na Corte mencionou pela primeira vez o termo “Diretor de Escola”.

Posteriormente, um decreto estadual de São Paulo de 1.894 previa o cargo de diretor de escola como um professor normalista nomeado pelo governo com a finalidade de fiscalizar a implantação de reformas educacionais. Por um longo período o Diretor de Escola tinha a função mais de representante do governo dentro da escola, do que de administrador e educador.

Ao longo do tempo, com a implementação de concursos públicos e o direcionamento advindo das legislações, o Diretor de Escola passou a apresentar um perfil de gestor educacional e articulador dos saberes pedagógicos dentro da escola. Nesse sentido, foi se construindo a identidade do Diretor de Escola com



base em pressupostos legais, contexto sócio econômico do país, bem como no sistema educacional vigente.

As abordagens qualitativa e quantitativa na metodologia de pesquisa possibilitou a imersão nos dados obtidos por meio de questionários e atendeu as demandas deste estudo, resultando em uma análise coerente com os objetivos propostos inicialmente.

A utilização de pesquisa documental e bibliográfica contribuiu com o rigor dos dados apresentados com a finalidade de trazer referências de estudos nesse campo, bem como informações baseadas em legislações, normativas, estatutos, dentre outros documentos analisados.

A análise de conteúdo contribuiu demasiadamente com esta pesquisa à medida que nos possibilitou captar elementos que estavam submersos na fala dos Diretores de Escola. Já a análise do discurso nos permitiu identificar a relação social dos participantes da pesquisa com o contexto em que estão inseridos, no caso, uma rede municipal de educação.

Ao analisar os dados coletados foi possível identificar que a maioria dos participantes da pesquisa estão na função de Diretor de Escola há pouco tempo, de 0 a 5 anos, evidenciando um sujeito ainda no início de sua carreira. Contudo, boa parte deles exerceu a função docente por um período considerável - de 11 a 15 anos - demonstrando um grande conhecimento pedagógico, o qual certamente é mobilizado na atuação como Diretor de Escola.

Foi possível observar que todo o grupo participante da pesquisa iniciou a carreira na gestão escolar após os anos 2000, colocando-os imersos no mesmo contexto educacional, de legislação e econômico brasileiro, contribuindo para uma constituição semelhante dos indivíduos enquanto profissionais da educação.

O grupo apresentou respostas variadas à questão sobre a motivação para ingressar na carreira de gestor educacional, porém muitas falas coincidiram no sentido de progressão na carreira, melhoria salarial e o gosto pela atuação na gestão escolar.

Em relação às principais características como gestor, foi possível agrupar as respostas em categorias, evidenciando, mais uma vez, certa semelhança na constituição do sujeito profissional. As categorias elencadas relacionavam-se a

“formação pessoal”, “formação pedagógica” e “competências administrativas”.

O mesmo se deu ao serem questionados acerca da forma como resolvem conflitos entre professores e funcionários e entre alunos na escola. Muitos profissionais citaram formas semelhantes de resolução, como diálogo, reflexão sobre as ações, imparcialidade, uso de registros e orientações, dentre outros.

Por fim, ao analisarmos a escrita do memorial profissional, também foi possível observar semelhanças na constituição dos sujeitos diretores de escola. Ao categorizarmos os termos utilizados pelos participantes da pesquisa, mesmo havendo grande pluralidade na escrita, pudemos notar situações repetíveis entre os mesmos, possibilitando a categorização entre formação, socialização primária, experiências profissionais, compromisso com a educação e outros.

Sendo assim, após realizarmos um exercício de reflexão acerca das respostas aos questionários, bem como sobre a leitura dos memoriais, foi possível confirmar a hipótese de pesquisa levantada a priori de que há elementos comuns na constituição da identidade dos diretores de escola participantes da pesquisa. Tais elementos muitas vezes originaram-se na socialização primária desses profissionais e posteriormente os encaminharam para a carreira de gestor. A legislação, aliada às experiências profissionais também contribuiu fortemente para a formação dos sujeitos diretores de escola, bem como para o saber fazer destes diretores.

Assim, foi possível concluir que a identidade dos diretores de escola participantes desta pesquisa foi constituída com base em elementos de sua socialização primária, como a presença de educadores na família, o gosto pela escola desde a formação pré-profissional, bem como as experiências profissionais anteriores à gestão, sejam elas no campo da educação ou demais relacionados às questões sociais.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola. São Paulo, 2009.

BASSANI, Elisabete; PINEL, Hiran. **A escola como fábrica de índices e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis”**. Educar em revista, vol. 38. Curitiba, 2002.

BECKER, Kalinca Leia; KASSOUF, Ana Lúcia. **Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar**. Revista Nova Economia, Vol 26, nº 2, p. 653-677. Agosto 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e insumos estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Capacitação para comitês de ética em pesquisa – CEPs**. Brasília, 2006.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 1977.

BOGDAN, Roberto C. & Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora. Portugal, 1994.

CARLOMAGNO, Marcio C. & ROCHA, Leonardo Caetano da. **Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica**. Revista Eletrônica de Ciência Política, vol. 7, n. 1, 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo – SP. Cortez, 2002.

DA SILVA, D.; LOPES, E. L.; JUNIOR, S. S. B. **Pesquisa Quantitativa: Elementos, Paradigmas e Definições**. Revista de Gestão e Secretariado, [S. l.], v. 5, n. 1, p.



01–18, 2014. DOI: 10.7769/gesec.v5i1.297. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/297>. Acesso em: 2 jan. 2024.

DEUSDARÁ, Bruno e ROCHA, Décio. **Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória.** Revista Alea, Vol. 7, nº 2. Julho – dezembro/ 2005. P. 305-322.

FERNANDES, Alan Tocantins. **O que é análise do discurso? Como pode ser usada? E o que a difere de uma análise gramatical?** V.3, nº 1. Disponível em <https://www.roseta.org.br/2020/03/25/o-que-e-analise-do-discurso-como-pode-ser-usada-e-o-que-a-difere-de-uma-analise-gramatical/#:~:text=A%20An%C3%A1lise%20do%20Discurso%20trata,ordem%20id%20eol%C3%B3gica%2C%20pol%C3%ADtica%20e%20simb%C3%B3lica>. Acessado em 21/04/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **A escola.** In: Poesia do educador. Disponível em <https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>, acessado em 26/11/2022.

FONSECA, D. G. da; FORSTER, M. M. S. **Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente.** ANPED, 2007.

GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W.; LIMA, M.E.C. de C. **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** In: Educação em Revista. Belo Horizonte, 2015.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz. **Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA).** Educação e Pesquisa, vol. 44, Bahia, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso.** Org. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva; tradução Adail Sobral (et al). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARANGONI, R. A. **O trabalho do diretor de escola: análise a partir de uma perspectiva histórica.** In: Jornal de políticas educacionais. V. 14, n. 19. Abril de 2020.

MELLO, Jeferson Souza. **A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro : profissionalização e valorização profissional.** - Rio Claro, 2015.



MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **Trabalho, educação e democracia: tendências do debate sobre democratização da política educacional brasileira nos último 30 anos.** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

MUSSALIM, Fernanda. **Tendências em Análise do Discurso: objetos e conceitos.** ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 41 (3): p. 948-958, set-dez 2012.

PAIVA, Dalliva Stephani Eloi. **Memórias de Magda Soares: uma contribuição para o processo de humanização.** Anais Semana de Humanidades. Rio Grande do Norte, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo, Cortez, 2015. (Coleção Questões da nossa época; vol. 56).

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

RAASH, Patrícia Tatiana et all. **O neoliberalismo na educação: o sujeito como empreendedor de si.** VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020.

RIO CLARO. **Lei Complementar 024/2007- Estatuto do Magistério de Rio Claro** com as alteração promovidas pela LC nº 44 de 08/09/2009, LC nº 48 de 26/02/2010, LC nº 59 de 16/12/2010, LC nº 70 de 31/12/2012 e LC nº 109 de 11/12/2015.

SOUSA, Antonio Marcelo Pereira & SILVA, Maria Aline. **Avaliação externa no contexto das políticas neoliberais.** Fórum internacional de pedagogia. Parnaíba, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira.** Ensaio: Avaliação e políticas públicas educacionais. Abr-Jun de 2019.

SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa Cerignoni ; SILVA, Mellissa Fernanda Gomes da . **Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor.** Motriz : Revista de Educação Física (Online), p. 1033-1044, 2010.



SILVA, Camila Godói. **Dimensões da gestão escolar: saberes e práticas do Diretor de Escola.** 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. **A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.27, n.03, p.211-230. 2011.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados 30 anos: dois passos para a frente, três para trás.** In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, nº 123, p. 551-571, abr.jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Os saberes docentes e a formação profissional.** 10ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** In: Revista Brasileira de Educação. Nº 13, 2000.



Anexo I – Questionário e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos diretores de escola

Questionário

OS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO CLARO/ SP: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DOS ELEMENTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação basta ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa **“OS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO CLARO/ SP: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DOS ELEMENTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE”**, cujo objetivo é “Identificar elementos que constituem a identidade do Diretor de Escola da rede municipal da cidade de Rio Claro/ SP”. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guarda-lo em seu computador. Você também poderá solicitar a pesquisadora do estudo uma versão deste documento a qualquer momento pelo e-mail registrado no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por 9 perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 30 minutos para respondê-las. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

A pesquisa poderá ser acessada após sua finalização em meados de 2024 via internet em site a ser divulgado oportunamente.

A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Para contatar a pesquisadora utilize um dos meios de comunicação abaixo: Nome: Ana Carolina Zuchini

Telefone: (19) 98194-9029

e-mail: carolzuchini@gmail.com

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre o objetivo da pesquisa e me garantiu que eu poderei desistir a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade.

() Concordo

() NÃO concordo

1- Há quantos anos exerce a função de diretor? 0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

mais de 15

anos

2- Em que ano iniciou a carreira de diretor de escola?

3- Qual a sua formação?



4- Por quantos anos exerceu a docência antes de ingressar na carreira de diretor?

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

mais de 15

anos

5- O que o motivou a optar pela direção de escola?

6- Aponte suas características mais marcantes como diretor de escola

7- De que maneira busca resolver uma situação de conflito entre alunos?

8- De que maneira busca resolver situações de conflito entre professores/ funcionários e a gestão da escola?

9- Escreva um breve memorial profissional. (Relate o que o motivou a optar pela docência, qual a influência exercida pela universidade, formação pré-profissional, família, etc.)



Anexo II – Parecer Consubstanciado

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os diretores das escola municipais de Rio Claro/SP: uma investigação a partir de elementos da profissionalização e identidade.

Pesquisador: ANA CAROLINA ZUCHINI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67160722.7.0000.5385

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.889.603

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo uma pesquisa a ser desenvolvida com um grupo de diretores de escola da rede municipal de educação de um município do interior de São Paulo – Rio Claro. A pesquisa buscará identificar se há elementos comuns a esse grupo de diretores que os constituem como tais profissionais da educação, bem como a existência de um repertório de conhecimentos próprios da função de diretor de escola.

O interesse em pesquisar os elementos constituintes da identidade do diretor de escola e a existência de um repertório próprio de conhecimentos originou-se inicialmente em minha própria experiência como diretora de escola iniciante que encontrou inúmeros desafios para firmar-se como tal, sendo muitos deles calcados na falta de experiência com gestão escolar e conhecimento dos processos envolvidos.

Buscaremos ao longo da escrita a elucidação de um repertório de conhecimentos próprios da função de diretor de escola, sua constituição, seus limites e suas implicações, resultando em uma reflexão acerca da função desse profissional dentro das escolas.

Por fim, objetivamos localizar e analisar dentro das rotinas do Diretor de Escola os saberes/elementos constitutivos do desenvolvimento pessoal e profissional desse sujeito. Traçaremos também o percurso histórico do surgimento do cargo de diretor de escola no Brasil e mais especificamente na cidade de Rio Claro/ SP.



O objetivo geral da pesquisa será identificar elementos que constituem a identidade do Diretor de Escola da rede municipal da cidade de Rio Claro/SP, bem como se há um repertório de conhecimentos próprio da função e de que forma tais conhecimentos são

adquiridos.

A pesquisa justifica-se uma vez que os estudos relacionados ao diretor de escola no Brasil ainda mostram-se escassos e na maioria das vezes limitam-se a analisar a implementação da gestão democrática dentro das escolas, evidenciando uma necessidade de nos aprofundarmos nos estudos acerca dessa figura central existente dentro das escolas.

O referencial teórico utilizado baseia-se nas pesquisas de Silva (2011), a qual elucida questões importantes acerca da construção da identidade de diretores de escola e Paro (2015), que desenvolveu estudos acerca da atuação do diretor de escola para além da dicotomia existente entre pedagógico e administrativo. Buscaremos também embasamento nos estudos de Tardif (2000, 2010 e 2013), bem como demais autores pertinentes à temática abordada nesse estudo.

O desenvolvimento desta pesquisa adotará um método investigativo no qual o objeto estudado se encontra relacionado com o todo sócio-históricocultural em que está inserido, ou seja, partirei da prerrogativa de que nenhum objeto pode ser analisado fora do contexto no qual está inserido, utilizando-me, portanto, de uma abordagem sócio-histórica de pesquisa.

Iniciaremos a pesquisa com a proposição da escrita de um memorial profissional a um determinado grupo de diretores a fim de utilizá-lo como um disparador para a reflexão sobre a atuação cotidiana, bem como um sinalizador dos elementos de constituição do diretor de escola.

Utilizaremos a aplicação de questionários com questões objetivas e dissertativas com a finalidade de identificar nesse contexto os sujeitos de pesquisa, suas impressões a respeito da escola e de seu trabalho, o repertório de conhecimentos necessários para o exercício de sua função, bem como dos elementos constituintes de sua identidade profissional.

Será realizada também uma caracterização da Rede Municipal da Educação na qual a pesquisa se desenvolverá, além de um histórico sobre a profissão de Diretor de Escola no Brasil e no município estudado a fim de situar o leitor em relação ao paradigma atual desse ofício.

Os dados objetivos serão apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos, sendo classificados como produtos iniciais da pesquisa. Já os dados subjetivos passarão por um



exame e seleção minuciosos, possibilitando a análise e interpretação dos mesmos, seguida de sua categorização a fim de identificar elementos que respondam à questão de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar elementos que constituem a identidade do Diretor de Escola da rede municipal da cidade de Rio Claro/ SP,

Objetivo Secundário:

Descrever o memorial profissional de um grupo de diretores de uma escola do município de Rio Claro/SP; Identificar neste quais elementos contribuíram para a constituição do sujeito profissional;

Analisar o percurso histórico que resultou na criação do cargo de diretor de escola, em especial no município estudado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não há riscos

Benefícios: Contribuição com as pesquisas na área de gestão escolar

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Informar riscos da pesquisa ainda que sejam constrangimentos mínimos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Informar riscos da pesquisa ainda que sejam constrangimentos mínimos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Informar riscos da pesquisa ainda que sejam constrangimentos mínimos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informar riscos da pesquisa ainda que sejam constrangimentos mínimos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2053402.pdf | 20/12/2022 09:49:36 | | Aceito |
| Outros | Carta_pdf.pdf | 20/12/2022 09:48:46 | ANA CAROLINA ZUCHINI | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 25/11/2022 13:53:33 | ANA CAROLINA ZUCHINI | Aceito |



| | | | | |
|---|--------------|------------------------|----------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 19/11/2022 16:25:17 | ANA CAROLINA ZUCHINI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_PDF.pdf | 19/11/2022 16:23:54 | ANA CAROLINA ZUCHINI | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAS, 13 de Fevereiro de 2023

Assinado por:**Miriam de Magalhães Oliveira Levada
(Coordenador(a))**



Anexo III – Questionário sobre o perfil dos participantes da pesquisa

Qual a sua idade?

Qual seu estado civil?

Qual seu sexo?

Qual a cor da sua pele?

Qual a sua formação acadêmica?

Anteriormente à atuação como Diretor de Escola, você autou NESTA rede municipal como docente?



Anexo IV – Estatuto do Magistério de Rio Claro/ SP

CONSOLIDAÇÃO DA LEI COMPLEMENTAR

nº 024 de 15 de outubro de 2007

**ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO
MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE RIO
CLARO**

com as alterações promovidas pela

- LEI COMPLEMENTAR nº 044, de 08 de setembro, publicada no DOM nº 197 de 02 de outubro de 2009.
- LEI COMPLEMENTAR nº 048, de 26 de fevereiro, publicada no DOM nº 222 de 05 de março de 2010.
- LEI COMPLEMENTAR nº 59, de 16 de dezembro de 2010
 - LEI COMPLEMENTAR nº 70, de 31 de dezembro de 2012, publicada no DOM nº 455 de 11 de janeiro de 2013.
 - LEI COMPLEMENTAR Nº 109, de 11 de dezembro de 2015 publicada no DOM nº _____ de 18 de dezembro de 2015.



Legislação consolidada – art. 18, L.C. nº 44 de 08/09/2009.

* - legislação original.

** - legislação promovendo alterações.

*** - legislação promovendo alterações e inclusão de novos artigos.

*LEI COMPLEMENTAR Nº 024

De 15 de outubro de 2007

**LEI COMPLEMENTAR nº 44, de 08 de setembro,
publicada no DOM nº 197 de 02 de outubro de 2009,
promovendo alterações.

*** LEI COMPLEMENTAR nº 48, de 26 de fevereiro,
publicada no DOM nº 222 de 05 de março de 2010, introduzindo alterações visando
adequar a Secretaria Municipal da Esportes – SEME.

LEI COMPLEMENTAR Nº 059, de 16 de dezembro de 2010

**LEI COMPLEMENTAR Nº 070, de 31 de dezembro de 2012

LEI COMPLEMENTAR Nº 109, de 11 de dezembro de 2015

Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro



TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I DA ABRANGÊNCIA

Art. 1º. Esta Lei Complementar dispõe sobre o Estatuto do Quadro do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 2º. Estão vinculados pelas normas deste Estatuto os Profissionais do Magistério que exercem a docência e as atividades de suporte pedagógico direto à docência no âmbito da Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal de Esportes do Município de Rio Claro, e estejam investidos em cargos ou funções de Suporte Pedagógico constantes no Anexo I e Anexo I-A desta Lei Complementar.

1. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

CAPÍTULO II DOS CONCEITOS BÁSICOS

Art. 3º. Para fins de aplicação desta Lei Complementar entende-se:

I – Quadro do Magistério Público Municipal: o conjunto de cargos exercidos por professores de carreira destinados ao exercício da docência e de suporte pedagógico à docência;

2. *(alterado pelo art. 1º de LC 109, de 11-12-2015)*

II – Cargo: é a unidade laborativa instituída por lei, que implica no desempenho, pelo seu titular, de uma função pública sócio-organizacional, objetivando proporcionar produtos e serviços próprios do Município e pertinente às atribuições que lhe sejam outorgadas, cujo provimento se dá exclusivamente por aprovação em concurso público de provas e títulos;

III – Função de Suporte Pedagógico: é a unidade laborativa instituída por lei, destinada ao preenchimento por titular de cargo do Quadro do Magistério através de designação;

3. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*



IV – Profissionais do Magistério: funcionários públicos vinculados ao Quadro do Magistério Público Municipal na forma desta Lei, designados ou não para funções de suporte pedagógico;

V – Docente: funcionário titular de cargo da Classe de Docentes;

VI – Funcionário: é a pessoa legalmente investida em cargo público efetivo do Município, sob o regime estatutário;

VII – Classe: agrupamentos de cargos da mesma categoria de atribuições;

VIII – Atribuições: é o conjunto de tarefas e responsabilidades cometidas ao funcionário público, em razão do cargo que o titulariza;

IX – Quadro de Lotação: instrumento que aloca posições ou postos de trabalho a serem preenchidos por funcionários públicos;

X – Lotação: posição ou posto de trabalho destinado ao preenchimento por funcionário público;

XI – Número de Lotação: número de identificação da posição ou posto de trabalho;

XII – Classificação de vagas: ato de vinculação de número de cargos a órgãos, unidades ou serviços públicos, conforme o Módulo das Unidades Educacionais;

XIII – Vaga: posição a ser ocupada por um servidor titular de cargo, conforme necessidade do serviço e Quadro de Lotação;

XIV – Descrição de Cargos: é o conjunto de descrições sucintas das atribuições dos cargos e funções públicas;

XV – Sistema Municipal de Ensino: conjunto de órgãos integrados, composto pelas unidades escolares e administrativas da Secretaria Municipal da Educação e pelo Conselho Municipal de Educação;

XVI – Docência: atividade de ensino, através da relação direta com o aluno;

XVII – Atividades do magistério: atribuições dos profissionais do magistério que ministram aulas, planejam, orientam, coordenam, dirigem e supervisionam o processo de ensino e aprendizagem;

XVIII – Habilitação Específica: qualificação mínima de ensino médio na modalidade normal ou em curso de licenciatura, de graduação plena, necessária ao desempenho de atividades de docência em classes e/ou aulas de disciplinas específicas ou de suporte pedagógico à docência, segundo parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentos expedidos pelos órgãos competentes do sistema educacional;

XIX – Módulo das Unidades Educacionais: número de cargos de suporte pedagógico e de docentes destinados à unidade educacional; e



XX – Unidade Educacional: unidade responsável pela execução de práticas de docência e de suporte pedagógico à docência em cumprimento à legislação educacional vigente.

Parágrafo único. Além dos conceitos do “caput” deste artigo, este Estatuto adota os conceitos técnicos definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

TÍTULO II DO QUADRO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL CAPÍTULO I DA COMPOSIÇÃO

Art. 4º. O Quadro do Magistério Público do Município de Rio Claro, privativo da Educação Básica, compreende Cargos de provimento efetivo e Função de Suporte Pedagógico das Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal de Esportes exercidos por professores de carreira assim especificados:

4. *(alterado pelo art. 2º de LC 109, de 11-12-2015)*

§ 1º - Na Secretaria Municipal da Educação: A -

Quadro 1

I – Provimento efetivo:

- a) Professor de Educação Básica I – PEB I;
- b) Professor de Educação Básica II – PEB II;
- c) Diretor de Escola – Suporte

Pedagógico II – Função de Suporte

Pedagógico:

- a) - Professor-Coordenador;
- b) - Coordenador Pedagógico;
- c) - Vice-Diretor de Escola e
- d) - Supervisor de Ensino.

B – Quadro 2

I – Provimento Efetivo

- a) Professor de Educação Básica I – PEB I

§ 2º – Na Secretaria Municipal de Esportes: A

- Quadro 1



I – Provimento efetivo

a) Professor de Educação Básica II – PEB II;II –

Função de Suporte Pedagógico:

a) – Professor Coordenador de Esportes;

b) – Coordenador Pedagógico de Esportes;

§ 3º - Aos docentes do Quadro 2, de provimento efetivo, aplica-se a Lei Municipal 3777 de 15 de outubro de 2007 – Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro.

5. *(alterado pelo art. 2º, LC 109 de 11/12/2015)*

Art. 5º. A classificação de vagas e a lotação dos Profissionais do Magistério obedecerão ao Módulo definido em regulamento pelo titular da Secretaria Municipal de Educação ou Secretaria Municipal de Esportes.

6. *(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)*

CAPÍTULO II DO CAMPO DE ATUAÇÃO

Art. 6º. Os ocupantes de cargos e funções de que trata o artigo anterior, exercerão suas atribuições nos seguintes campos de atuação:

I – Professor de Educação Básica I dos Quadros 1 e 2:

a) na Educação Infantil, etapas I e II;

b) no Ensino Fundamental em classes dos anos iniciais e

c) na Educação de Jovens e Adultos I.

7. *(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)*

II – Professor de Educação Básica II:

a) na Educação Especial;

b) nas disciplinas específicas do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;

c) na Educação de Jovens e Adultos II;

d) na Secretaria Municipal de Esportes.

8. *(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)*

III – Diretor de Escola: na gestão de processos administrativos e educacionais das unidades que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo as de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos;

IV – Vice-Diretor de Escola: na execução de atividades administrativas e educacionais que subsidiam a direção das unidades educacionais, bem como no acompanhamento dos projetos educacionais implementados nas referidas unidades;

V – Professor Coordenador: na coordenação pedagógica da unidade escolar;



VI – Coordenador Pedagógico: definido na legislação específica, que regulamenta o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico;

VII – Supervisor de Ensino: na supervisão e monitoramento técnico-administrativo e pedagógico das Unidades Educacionais e no suporte pedagógico ao Sistema Municipal de Educação, com ênfase nas áreas de planejamento educacional, orientação pedagógica, administração e supervisão educacional, de programas de melhoria do sistema de educação.

Parágrafo único. A Educação de Jovens e Adultos constitui-se uma modalidade de ensino da Secretaria Municipal da Educação e suas classes/aulas serão cobertas preferencialmente por titulares de cargo de docente.

9. *(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)*

Art. 7º. As atribuições dos Profissionais do Magistério estão definidas no Manual de Descrição de Cargos, constante do Anexo II desta Lei Complementar.

Parágrafo Único – As atribuições dos Profissionais do Magistério da Secretaria Municipal de Esportes, estão definidas no Manual de Descrição de Cargos, constante do Anexo II-A desta Lei Complementar.

10. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

CAPÍTULO III

DO PROFESSOR DO QUADRO 2

11. *(redação dada pelo art. 3º de LC 044, de 08-09-2009)*

Art. 8º. O cargo de professor de Educação Básica I do Quadro 2 destina-se obrigatoriamente à: substituição de docentes durante impedimentos e ausências.

12. *(redação dada pelo art. 3º de LC 044, de 08-09-2009)*

I – substituição de docente do Quadro 1 em seus impedimentos e ausências; e

II – classes livres por vacância, exoneração ou expansão da Rede Municipal de Ensino até que se proceda a remoção e ingresso de Professor de Educação Básica I do Quadro 1.

Parágrafo único: as atribuições das classes de que tratam os incisos I e II encerram-se ao final de cada ano letivo, desde que não ocorra o retorno do titular do Quadro 1.

13. *(incluídos pelo art. 3º de LC 044, de 08-09-2009)*

Art. 9º. O recrutamento e seleção dos Professores de Educação Básica I do Quadro 2 serão realizados mediante concurso público de provas e títulos.



Parágrafo único. Os requisitos para provimento nos cargos de Professor de Educação Básica I do Quadro 2 são idênticos aos definidos para Professor de Educação Básica I do Quadro 1.
14.(redação dada pelo art. 3º de LC 044, de 08-09-2009)

Art. 10. Aplica-se ao cargo de Professor de Educação Básica I do Quadro 2, no que couber, as atribuições e responsabilidades inerentes ao exercício da docência, bem como os direitos e deveres fixados nesta Lei Complementar.

15.(redação dada pelo art. 3º de LC 044, de 08-09-2009)

Art. 11. Caberá à Secretaria Municipal da Educação a regulamentação dos procedimentos relativos à inscrição, classificação e atribuição de classes ao Professor de Educação Básica I do Quadro 2.

16.(redação dada pelo art. 3º de LC 044, de 08-09-2009)

TÍTULO III
DO
PROVIMENTO
CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 12. São formas de provimento de cargo público:

I – nomeação;

II – reintegração;

III – aproveitamento; IV

– reversão de ofício.

Art. 13. O provimento dos cargos far-se-á por Ato do Prefeito Municipal.

Art. 14. Será tornado sem efeito o provimento e cassada a disponibilidade remunerada do profissional do magistério que não entrar em exercício dentro do prazo de 30 (trinta) dias da publicação do ato, salvo em caso de doença grave comprovada em inspeção médica.

Art. 15. O provimento só poderá efetivar-se quando ficar comprovada, em inspeção médica, a capacidade física e mental do servidor para o exercício do cargo.

CAPÍTULO II
DA
NOMEAÇÃO

Art. 16. A nomeação em cargo do Quadro do Magistério Público Municipal far-se-á em caráter efetivo, após aprovação em concurso público de provas e títulos.



Parágrafo único. A nomeação de que trata o “caput” obedecerá à ordem de classificação no concurso público.

CAPÍTULO III DA REINTEGRAÇÃO

Art. 17. Reintegração é o reingresso do Profissional do Magistério estável no serviço público, quando invalidada sua demissão por decisão administrativa ou judicial transitada em julgado, com ressarcimento de prejuízos resultantes de sua dispensa.

Art. 18. A reintegração far-se-á no cargo anteriormente ocupado ou em cargo de idêntica denominação àquele ocupado por ocasião da demissão.

§ 1º. Se o cargo teve denominação alterada, far-se-á a reintegração no que dela resultou ou em cargo com requisitos e atribuições equivalentes.

§ 2º. Na impossibilidade de cumprimento do parágrafo anterior, ficará o reintegrado em disponibilidade remunerada até o seu obrigatório aproveitamento.

Art. 19. Se o cargo anteriormente ocupado estiver provido, o seu eventual ocupante será:

I – aproveitado nos termos do artigo 22 desta Lei Complementar; ou

II – posto em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço.

Art. 20. O Profissional do Magistério reintegrado será submetido à perícia médica e será aposentado quando julgado clinicamente incapaz.

Art. 21. O ato de reintegração será expedido no prazo máximo de 30 (trinta) dias, contados do trânsito em julgado da decisão judicial.

CAPÍTULO IV DO APROVEITAMENTO

Art. 22. Aproveitamento é o retorno à atividade do Profissional do Magistério estável posto em disponibilidade remunerada por motivo de extinção do cargo ou de declaração de sua desnecessidade.

Art. 23. O Profissional do Magistério em disponibilidade remunerada será aproveitado no preenchimento de cargo vago no Quadro do Magistério Público Municipal de idêntica denominação daquele anteriormente ocupado.

§ 1º. Na impossibilidade de aplicação do disposto no “caput” deste artigo, o aproveitamento dar-se-á em cargo de exigências e atribuições equivalentes ao anteriormente ocupado.

§ 2º. Se o aproveitamento se der em cargo de vencimento ou remuneração inferior, o servidor terá direito à diferença retributória, aplicando-se o disposto no “caput” ou



no parágrafo anterior quando houver cargo vago no Quadro do Magistério Público Municipal.

Art. 24. O Profissional do Magistério aproveitado será submetido à perícia médica e, se for o caso, será aposentado, quando julgado clinicamente incapaz.

CAPÍTULO V DA REVERSÃO DE OFÍCIO

Art. 25. Reversão é o reingresso do aposentado no serviço público, de ofício, em face da cessação dos motivos que determinaram a aposentadoria por invalidez.

Parágrafo único. Será tornada sem efeito a reversão e cassada a aposentadoria se não houver posse e exercício no prazo legal.

Art. 26. A reversão será feita em cargo vago do Quadro do Magistério Público Municipal de idêntica denominação daquele anteriormente ocupado por ocasião da aposentadoria.

§ 1º. Na impossibilidade de aplicação do disposto no “caput” deste artigo, a reversão dar-se-á em cargo de exigências e atribuições equivalentes ao anteriormente ocupado.

§ 2º. Se a reversão se der em cargo de vencimento ou remuneração inferior, o Profissional do Magistério terá direito à diferença retributória, aplicando-se o disposto no “caput” ou no parágrafo anterior quando houver cargo vago no Quadro do Magistério Público Municipal.

TÍTULO IV DO INGRESSO

CAPÍTULO I DO CONCURSO PÚBLICO

Art. 27. Concurso Público é o procedimento administrativo consubstanciado em um processo de recrutamento e seleção, de natureza competitiva, seletiva e classificatória, abertos ao público, atendidos os requisitos estabelecidos na legislação aplicável e em edital específico.

Art. 28. As normas gerais para a realização de concursos, a aprovação e a indicação de candidatos serão estabelecidas em regulamento conjunto da Secretaria Municipal da Educação e da Secretaria Municipal de Administração, que definirá os critérios de seleção e de preenchimento do Quadro de Lotação.

Art. 29. Os Concursos Públicos de Ingresso no Quadro do Magistério Público Municipal serão de provas e títulos.

Parágrafo único. A realização do Concurso Público fica condicionada à inexistência de candidatos aprovados durante período de validade de concurso anterior.



Art. 30. O concurso será homologado pelo Prefeito Municipal, publicando-se a relação dos classificados em ordem decrescente, na imprensa local.

Art. 31. O prazo de validade do concurso público será de 2 (dois) anos, prorrogável uma vez por igual período.

Parágrafo único. A prorrogação de que trata este artigo somente poderá ser feita no prazo de validade do concurso.

CAPÍTULO II DO INGRESSO

Art. 32. O ingresso no Quadro do Magistério Público Municipal dar-se-á através de concurso público de provas e títulos, nas condições do regulamento vigente, em Grau inicial do cargo de concurso.

17.(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

Art. 33. Para o provimento dos cargos do Quadro do Magistério Público Municipal serão exigidos os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência, além dos previstos na legislação pertinente e no edital de concurso:

I – Professor de Educação Básica I: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia, com licenciatura plena, ou em Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em Nível Médio na modalidade Normal;

II – Professor Educação Básica II:

- a) Educação Especial: Formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Pedagogia e
- b) Disciplinas específicas do currículo das unidades educacionais: Formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena, nas áreas de conhecimento específicas do currículo.

18.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

III – Diretor de Escola: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia, de licenciatura plena, ou outro de nível superior com pós-graduação “stricto sensu” na área de educação e experiência mínima de 5 (cinco) anos na docência na Educação Básica.

CAPÍTULO III DO POSSE

Art. 34. Posse é o ato que investe o candidato nomeado em cargo público, através da sua aceitação e compromisso de bem servir o Município.

Art. 35. A posse em cargo público dependerá do cumprimento dos seguintes requisitos básicos pelo candidato nomeado:



- – ter a nacionalidade brasileira;
- – estar no gozo dos direitos políticos;

III – ter quitação com as obrigações militares e eleitorais; IV –

ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos; V –

possuir habilitação legal para o exercício do cargo;

VI – declarar situação de acúmulo de cargos de acordo com o disposto no artigo 37, inciso XVI da Constituição Federal;

VII – ter boa conduta;

VIII – gozar de boa saúde comprovada em perícia médica realizada pelo Serviço Médico do Município;

IX – não ter sido demitido de cargo do serviço público municipal, estadual ou federal; e

X – outras exigências estabelecidas em Edital de Concurso. Art.

36. São competentes para dar posse:

I – Secretário Municipal da Educação;

II – Diretor de Escola da Unidade Educacional.

§ 1º. A posse para os integrantes da classe de docentes ocorrerá de acordo com a data fixada pela Secretaria Municipal da Educação a fim de garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

§ 2º. Excepcionalmente, poderá ser concedida pelo Secretário Municipal de Educação, prorrogação para posse em até 30 (trinta) dias contados do prazo definido.

§ 3º. Será permitida a posse por procuração, em casos especiais, a critério da autoridade competente.

§ 4º. Se, por omissão do interessado, a posse não se der em tempo hábil, o ato de provimento ficará automaticamente sem efeito e a vacância do cargo deverá ser reconhecida na mesma data.

Art. 37. A posse verificar-se-á mediante a assinatura, pela autoridade competente e pelo candidato nomeado que se compromete a observar os deveres e atribuições do cargo, bem como as normas contidas neste Estatuto.

§ 1º. O termo será lavrado em livro próprio e assinado pela autoridade que der posse.



§ 2º. A autoridade que der posse deverá verificar, sob pena de responsabilidade, se foram satisfeitas as condições legais para investidura no cargo.

CAPÍTULO IV DO EXERCÍCIO

Art. 38. Exercício é o ato pelo qual o integrante do quadro do magistério assume as atribuições, deveres e responsabilidades do cargo.

Art. 39. O exercício completa o processo de investidura no cargo.

§ 1º. É competente para dar o exercício, a autoridade que der posse.

§ 2º. O início, a interrupção e o reinício do exercício serão registrados no assentamento individual do Profissional do Magistério.

§ 3º. Caberá aos gestores do Sistema Municipal de Ensino a quem se subordinam os interessados, comunicar imediatamente ao órgão próprio da Secretaria Municipal da Educação o início, a interrupção e o reinício do exercício do cargo do Magistério.

Art. 40. A fixação do local onde os Profissionais do Magistério exercerão as atribuições específicas de seu cargo será realizada por ato de lotação ou de designação, a ser expedido pelo Secretário Municipal da Educação.

19. *(redação dada pelo art. 4º de LC 044, de 08-09-2009)*

TÍTULO V DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 41. Estágio Probatório é o período de 36 (trinta e seis) meses iniciais de efetivo exercício do Profissional do Magistério nomeado para cargo efetivo, durante o qual será avaliado pelo seu desempenho, bem como serão verificados:

I – aptidão e capacidade para o exercício do cargo; e

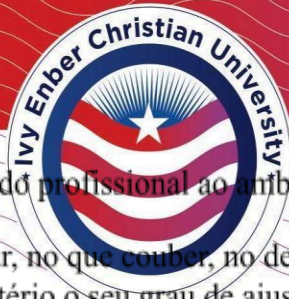
II – padrão de conduta profissional compatível com o exercício do cargo.

§ 1º. A cada concurso público será instituída uma Comissão Especial de Avaliação, sob a coordenação da Secretaria Municipal da Educação, a que compete realizar a Avaliação Especial de Desempenho.

20. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

§ 2º. O período de estágio probatório será acompanhado pela Comissão Especial de Avaliação, pela unidade de recursos humanos da Secretaria Municipal da Educação, bem como pela chefia imediata e mediata do Profissional do Magistério efetivo, cabendo-lhes:

21. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*



I – propiciar a adaptação do profissional ao ambiente de trabalho;

II – acompanhar e orientar, no que couber, no desempenho das suas atribuições, informando ao Profissional do Magistério o seu grau de ajustamento ao cargo e a necessidade de ser submetido a um programa de treinamento; e

III – apresentar relatórios semestrais sobre a atuação do Profissional do Magistério à Comissão Especial de Avaliação.

Art. 42. Dentro dos 30 (trinta) dias seguintes ao período de 30 (trinta) meses de estágio, o superior imediato do servidor, sob pena de responsabilidade, apresentará relatório conclusivo sobre a aprovação ou não do servidor no estágio, expresso em linguagem clara, precisa e objetiva, nos moldes definidos pela Comissão Especial de Avaliação.

§ 1º. O servidor aprovado no estágio probatório deverá ser confirmado no cargo, mediante ato a ser expedido pela autoridade competente e publicado até o penúltimo dia do estágio.

§ 2º. Em caso de reprovação no estágio probatório, será proposta a exoneração do servidor.

§ 3º. Proposta a exoneração, o servidor será imediatamente cientificado e terá assegurada ampla defesa, que será exercida pessoalmente ou por intermédio de procurador habilitado no prazo de 5 (cinco) dias úteis.

§ 4º. Findo o prazo de 5 (cinco) dias úteis a que se refere o parágrafo anterior, a Comissão Especial de Avaliação terá 30 (trinta) dias para confirmar o servidor no cargo ou propor sua exoneração à autoridade competente.

§ 5º. A autoridade competente a que se refere o parágrafo anterior deverá providenciar, sob pena de responsabilidade, a publicação do ato de exoneração do servidor até o penúltimo dia do estágio.

Art. 43. Durante o estágio probatório e antes de decorridos os 30 (trinta) meses referidos no artigo anterior, o servidor poderá ser exonerado no interesse do serviço público a qualquer momento, nos casos de:

I –

inassiduidade; II –

ineficiência; III –

indisciplina;

IV – insubordinação;

V – inaptidão comprovada;

VI – falta de dedicação ao serviço;



VII – falta de responsabilidade; ou

VIII – má conduta.

§ 1º. Ocorrendo a hipótese de que trata este artigo, a chefia imediata do servidor deverá representar junto à Comissão de Avaliação que fará a devida comunicação ao Profissional do Magistério para que seja apresentada defesa dentro do prazo máximo de 5 (cinco) dias.

§ 2º. Verificada a situação de que trata o parágrafo anterior, os procedimentos do processo de exoneração do Profissional do Magistério deverão ser obrigatoriamente ultimados no prazo máximo de 30 (trinta) dias, sob pena de responsabilidade do servidor que não agir nesse prazo.

TÍTULO VI DA ESTABILIDADE

Art. 44. Serão declarados estáveis os Profissionais do Magistério que tiverem sido aprovados no estágio probatório, na forma dos artigos anteriores.

Art. 45. O Profissional do Magistério estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa.

TÍTULO VII DA DISPONIBILIDADE

Art. 46. Extinto o cargo ou declarada sua desnecessidade, o Profissional do Magistério estável ficará em disponibilidade, com remuneração proporcional ao tempo de serviço, até seu adequado aproveitamento.

Art. 47. O Profissional do Magistério também ficará em disponibilidade na hipótese prevista no artigo 19, inciso II deste Estatuto.

Art. 48. O período relativo à disponibilidade será considerado como de exercício somente para aposentadoria e de nova disponibilidade.

TÍTULO VIII DA VACÂNCIA

Art. 49. A vacância do cargo decorrerá de: I –

Exoneração;

II – Demissão;

ou III –

Aposentadoria.



Art. 50. Dar-se-á a exoneração:

I – a pedido do Profissional do Magistério;

II – quando o Profissional do Magistério não entrar em exercício dentro do prazo legal; ou

III – quando o Profissional do Magistério não for aprovado no estágio probatório.

TÍTULO IX DA DESIGNAÇÃO PARA FUNÇÃO DE SUPORTE PEDAGÓGICO DO MAGISTÉRIO

22.(incluído pelo art. 3º de LC 059, de 16-12-2010)

Art. 51. As funções de confiança da Classe de Suporte Pedagógico são privativas de Profissionais do Magistério estáveis do Quadro 1 (um) e Quadro 2 (dois) e sua designação é ato de competência do Secretário Municipal de Educação, atendendo aos seguintes procedimentos:

23.(alterado pelo art. 4º de LC 109, de 18-12-2015)

I – Vice-Diretor de Escola:

- a) indicação do diretor da unidade escolar, recaindo preferencialmente sobre os docentes que já administram aula na referida unidade escolar;
- b) apreciação e parecer do Conselho de Escola.

II – Professor Coordenador:

- a) credenciamento junto à SME para apresentação de trabalho à Unidade Educacional de seu interesse, estando a função em vacância;
- b) elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto às unidades de credenciamentos;
- c) eleição com votos do corpo docente e Classe de Suporte Pedagógico da U.E. pretendida, com acompanhamento técnico pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, com aprovação de 50% (cinquenta por cento) mais 1(um) do total de votos;
- d) a cada 2 (dois) anos haverá avaliação pelo corpo docente e direção da unidade de lotação e pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com regulamento.

III – Coordenador Pedagógico: procedimentos e requisitos definidos em legislação específica, que regulamenta o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico. *(vide Lei 3706 de 17 de novembro de 206 e art. 261 da LOMRC)*



IV – Supervisor de Ensino: designação do Secretário Municipal de Educação nos termos de regulamentação específica. *(vide decreto nº 8639 de 06 de março de 2009)*

Parágrafo único: A designação para Função de Suporte Pedagógico implica na adequação do pagamento na forma da lei e da jornada de trabalho do titular de cargo, nas seguintes formas:

- a) no caso de docente titular de um único cargo: ampliação da jornada de trabalho para 40 horas semanais;
- b) no caso de docente que acumula cargo: manutenção da jornada de trabalho semanal dos dois cargos;

24. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

§ 2º. REVOGADO

25. *(incluído pelo art. 2º de LC 059, de 16-12-2010)*

Art. 52. São requisitos para o exercício da função de Suporte Pedagógico de Vice- Diretor de Escola e Professor Coordenador: formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Pedagogia, ou formação em curso superior de outra área com pós-graduação “stricto sensu” na área de educação.

26. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

Art. 53. A designação para a função de Supervisor de Ensino exige formação em curso superior de graduação em Pedagogia, de licenciatura plena, ou outro de nível superior com pós-graduação “stricto sensu” na área de educação e experiência mínima de 3 (três) anos no cargo de diretor de escola da rede municipal de ensino de Rio Claro.

Parágrafo único. Na inexistência de candidatos que preencham o requisito de 3 (três) anos no cargo de diretor de escola, poderá ser computada a experiência em função de direção, vice-direção ou coordenação na área educacional, observado o mínimo de 3 (três) anos de docência.

TÍTULO X DAS JORNADAS DE TRABALHO

CAPÍTULO I DA COMPOSIÇÃO

Art. 54. A jornada de trabalho dos integrantes da Classe de Suporte Pedagógico é de no mínimo 40 (quarenta) horas semanais.

27. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

Art. 55. A jornada de trabalho da Classe de Docentes compõe-se de:

28. *(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)*

I – Horas-aula diretamente com alunos; e



II – Horas de Trabalho Pedagógico.

Parágrafo único. As Horas de Trabalho Pedagógico compõem-se de:

I – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que compreende o tempo atribuído ao professor para:

- a) preparação e avaliação do trabalho pedagógico, em colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, estudo, articulação com a comunidade e planejamento de acordo com a proposta pedagógica da escola e as normas da Secretaria Municipal da Educação e/ou
- b) formação continuada, conforme regulamentação da SME;
29. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

II – Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI): tempo destinado ao docente para preparação de aulas, material didático, correção de exercícios, atendimento de pais, integração com outros docentes, orientação com professor coordenador (individual ou em grupos) e outras atividades definidas na proposta pedagógica da escola; e
30. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

III – Hora de Trabalho Pedagógico em Local Livre (HTPL): tempo destinado ao docente para fins de cumprimento das atividades inerentes às práticas de ensino aprendizagem, em local e horário de livre escolha.

Art. 56. As Horas de Trabalho Pedagógico serão cumpridas:

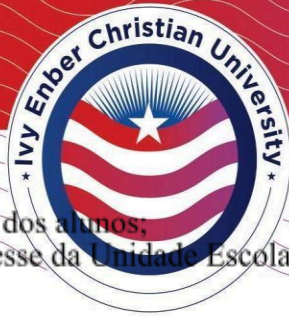
I – no local de trabalho, de forma coletiva (HTPC) ou individual (HTPI), destinando-se a:

- a) atuação com a equipe escolar em grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas;
- b) elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
- c) aperfeiçoamento profissional; e/ou
- d) atividades de interesse da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal da Educação.

II – em local indicado pela Secretaria Municipal da Educação, de forma coletiva (HTPC)
31. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

III - em local de livre escolha do docente (HTPL), destinando-se à:

- a) pesquisa e seleção de material pedagógico;



- b) preparação de aulas;
- c) avaliação de trabalhos dos alunos;
- d) atividades de interesse da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal da Educação;
e/ou
- e) outras atividades afins.

32. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Parágrafo Único: O HTPC e HTPI dos profissionais lotados na Secretaria Municipal de Esporte serão realizados em local indicado pela SEME.

33. (incluído pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Art. 57. As jornadas dos docentes estão definidas no Anexo III, III-A (transitória em 2013), III-B e IV desta Lei Complementar, considerado o cargo e o campo de atuação do Profissional do Magistério.

34. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Parágrafo único - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) fixadas pelo corpo docente e equipe de suporte pedagógico da unidade escolar, são de cumprimento obrigatório para todos os docentes aos quais sejam atribuídas classes/aulas incluindo os que se encontrem em regime de acumulação de cargos.

Art. 58. Para fins de organização da unidade escolar, a hora de trabalho do docente poderá corresponder a até 50 (cinquenta) minutos, conforme regulamento da Secretaria Municipal da Educação.

Art. 59. Quando o serviço efetivamente prestado for inferior à jornada de trabalho atribuída, haverá cumprimento obrigatório da diferença:

I – no exercício da docência em outra disciplina ou área de estudo para as quais esteja legalmente habilitado;

II – em projetos pedagógicos da unidade escolar; e

III – em outras atividades, a critério da Secretaria Municipal da Educação.

Art. 60. Os ocupantes de cargo de Professor de Educação Básica I do Quadro 2 cumprirão Jornada de Trabalho correspondente a 15 (quinze) horas semanais de trabalho perfazendo 75 (setenta e cinco) horas mensais a serem cumpridas em unidade educacional e/ou local determinado por ato do Secretário Municipal de Educação.

§1º - Havendo classes em substituição ou livres, conforme previsto nos incisos I e II do artigo 8º desta Lei Complementar, as mesmas serão obrigatoriamente atribuídas ao Professor de Educação Básica I do Quadro 2, seguindo as prioridades elencadas no artigo 85.

§ 2º. REVOGADO

35. (incluído pelo art. 2º de LC 059, de 16-12-2010)



§3º - Os Professores de Educação Básica I do Quadro 2, quando em exercício docente, obedecerão a jornada de trabalho prevista no anexo III – Jornada dos Docentes – desta Lei Complementar.

36.(redação dada pelo art. 8º de LC 044, de 08-09-2009)

CAPÍTULO II

DA CARGA SUPLEMENTAR DE TRABALHO DOCENTE

Art. 61. Entende-se por Carga Suplementar de Trabalho de Docente (CSTD) aquelas horas de trabalho prestadas pelo Professor de Educação Básica I ou II que excederem às horas da jornada de trabalho docente em que estiver incluído, até o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais de trabalho docente.

§ 1º. A Carga Suplementar de Trabalho Docente (CSTD) será constituída de horas remanescentes da constituição da jornada de trabalho dos docentes.

§ 2º. Poderão ser atribuídas ao docente, a título de carga suplementar, as horas- aula da Educação de Jovens e Adultos - EJA e de outros projetos da Unidade Educacional e/ou da Secretaria Municipal da Educação.

§ 3º. Poderão ser atribuídas ao docente da Secretaria Municipal de Esportes, a título de ampliação de jornada e/ou carga suplementar, aulas livres criadas por novas demandas e aulas em projetos esportivos, mediante aprovação orçamentária.
37.(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

§ 4º. A retribuição pecuniária pela hora prestada a título de Carga Suplementar de Trabalho Docente (CSTD) corresponderá ao valor-hora fixado para a Referência e Grau em que o docente estiver enquadrado.

Art. 62. A Carga Suplementar de Trabalho de Docente (CSTD) só pode ser atribuída ao docente que se encontre em uma das seguintes situações:

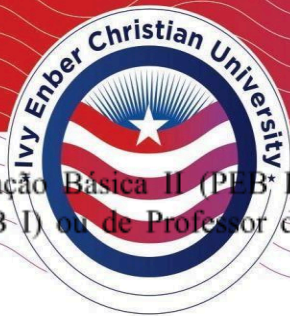
I – Professor de Educação Básica I (PEB I) habilitado em área de conhecimento do currículo das séries finais do Ensino Fundamental, depois de terem sido atribuídas estas aulas, a título de carga suplementar, a todos os titulares de cargo de PEB II, em nível de Secretaria Municipal da Educação;

38.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

II – Professor de Educação Básica II (PEB II) ao qual tenham sido atribuídas aulas do mesmo componente curricular e/ou de outro componente curricular, desde que comprove a necessária habilitação;

III – Professor de Educação Básica I (PEB I) em substituição eventual de outro Professor de Educação Básica I (PEB I);

IV – Professor de Educação Básica I (PEB I) em substituição de Professor de Educação Básica II (PEB II), desde que portador de habilitação exigida; e



V – Professor de Educação Básica II (PEB II) em substituição eventual de Professor de Educação Básica I (PEB I) ou de Professor de Educação Básica II (PEB II), obedecida a habilitação exigida.

§1º - Ao Professor de Educação Básica I (PEB I) do Quadro 2 somente poderá ser atribuída carga suplementar se em exercício docente de sua jornada.
39.(redação dada pelo art. 9º de LC 044, de 08-09-2009)

§ 2º. REVOGADO
40.(incluído pelo art. 2º de LC 059, de 16-12-2010)

Art. 63. A Carga Suplementar de Trabalho de Docente (CSTD) corresponde a:I

– docência em sala de aula; e

II – Horas Trabalho Pedagógico.

Art. 64. O número indivisível de horas de componente curricular atribuído ao docente que ultrapasse o total de horas-aula estipuladas no Anexo III, III-A, III-B e IV será considerado como Carga Suplementar de Trabalho Docente (CSTD).
41.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

TÍTULO XI DO HORÁRIO E DO PONTO

Art. 65. Ponto é o registro pelo qual se verificará, diariamente, a entrada e a saída dos profissionais do magistério em exercício das suas atribuições.
Parágrafo Único. É vedado dispensar o Profissional do Magistério do registro do ponto.

Art. 66. O horário de trabalho nas Unidades Educacionais será fixado pela Secretaria Municipal da Educação de acordo com a natureza e as necessidades da prestação de serviços educacionais.

Art. 67. A falta do Profissional do Magistério pode ser:

I – abonada: mediante ato discricionário do chefe imediato, respeitado o limite de 01 (uma) falta ao mês, totalizando 06 (seis) faltas por ano civil;

II – justificada: nos casos de necessidade ou força maior, mediante requerimento fundamentado do Profissional do Magistério e avaliação do seu chefe imediato;

III – injustificada: quando não houver requerimento do Profissional do Magistério, quando o chefe imediato não aceitar as justificativas apresentadas ou nas demais hipóteses previstas neste Estatuto.



Art. 68. O processo de atribuição de classes e aulas orienta-se pelos seguintes objetivos:

- I – fixar na unidade escolar, de acordo com a demanda, os docentes do Quadro 1 do Magistério;
- II – atribuir jornada de trabalho, Ampliação e Carga Suplementar ao docente;
42. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)
- III – definir horário e turnos de trabalho da escola, conforme o campo de atuação do docente, respeitada a escolha de período de trabalho, de acordo com a classificação final do docente em nível de Unidade Educacional, compatibilizando os casos de acúmulo de cargo;
- IV – viabilizar o cumprimento das horas de Trabalho Pedagógico no local de trabalho.

Parágrafo Único - As Unidades Educacionais deverão ao início de cada período letivo e por ocasião do planejamento escolar, definir e encaminhar à Secretaria Municipal da Educação o plano de horas destinadas ao trabalho pedagógico coletivo a ser desenvolvido na Unidade Educacional.

Art. 69. A sistemática de atribuição de classes e aulas aos docentes do Quadro do Magistério será regulamentada pela Secretaria Municipal da Educação.

§ 1º. Haverá uma classificação por área de conhecimento (habilitação) específica e campo de atuação.

§ 2º. O tempo de serviço será valorizado na seguinte ordenação:

I – na Unidade Educacional de lotação, se do Quadro 1;
43. (redação dada pelo art. 10 de LC 044, de 08-09-2009)

II – no cargo;

III – no Magistério Público Municipal de Rio Claro, conforme o campo de atuação; IV – no Magistério Público.

§ 3º. O tempo de serviço público de que tratam os incisos III e IV do parágrafo anterior não podem ser concomitantes.

§ 4º. As atividades desenvolvidas nos vários campos de atuação da Educação Básica serão consideradas como fatores diferenciados no cálculo do tempo de serviço na forma do regulamento.



TÍTULO XIII
DA MOVIMENTAÇÃO DO QUADRO 1 DO MAGISTÉRIO PÚBLICO
MUNICIPAL

44. (redação dada pelo art. 11 de LC 044, de 08-09-2009)

CAPÍTULO I
DA
REMOÇÃO

Art. 70. Remoção é a movimentação dos titulares de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério entre as Unidades Educacionais da Secretaria Municipal da Educação, ao final de cada ano.

Art. 71. Entre os docentes, a movimentação ocorrerá de uma Unidade Educacional para outra, respeitados o campo de atuação e a disciplina específica, ambos de ingresso.

Art. 72. Os candidatos à remoção serão classificados de acordo com a seguinte ordem de prioridade:

I- tempo de serviço no magistério público municipal;

II- títulos;

III- encargos familiares; e

IV- idade.

Art. 73. O Processo de Remoção dos integrantes do Quadro do Magistério precederá sempre a convocação de candidatos aprovados em concurso público e obedecerá a classificação na forma regulamentada pela Secretaria Municipal da Educação.

Parágrafo único. As vagas que surgirem em decorrência de vacâncias ou de instalação de classes após a data-base fixada para a coleta de vagas existentes na Rede Municipal de Ensino para fins de remoção poderão, a critério da administração, serem atribuídas na seguinte conformidade:

I – aos ingressantes lotados na SME

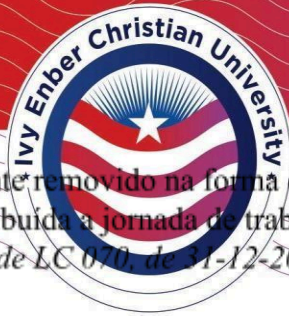
II - a título de Carga Suplementar de Trabalho Docente (CSTD), nos termos desta Lei; e/ ou, de ampliação da carga horária atribuída ao docente;

III – aos Professores de Educação Básica I do Quadro 2; e IV – aos contratados temporariamente.

45. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Art. 74. O Professor de Educação Básica I – Quadro 1 atuando na Educação Infantil poderá remover-se para classes vagas de Ensino Fundamental I e vice versa.

46. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)



Parágrafo único. O docente removido na forma deste artigo terá o título de nomeação apostilado, sendo-lhe atribuída a jornada de trabalho correspondente.
47. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Art. 75. Poderá ocorrer no âmbito do Sistema Municipal de Ensino a remoção por permuta a pedido dos Profissionais do Magistério desde que devidamente justificado.

Parágrafo único. Somente será concedida remoção por permuta quando os interessados:

I – tiverem cumprido o estágio probatório;

II – não tenham sido declarados excedentes na unidade de lotação do cargo; III – não

se encontrarem sob condição de restrição médica;

IV – não estiverem inscritos em concurso de remoção.

Art. 76. Uma vez atendidos em processo de remoção por permuta ficam os permutantes obrigados a permanecerem em exercício nas unidades para a qual se removeram pelo prazo mínimo de 3 (três) anos.

CAPÍTULO II DA LIMITAÇÃO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Art. 77. O Profissional do Magistério que se encontrar em restrição médica para o exercício da docência ou de suporte pedagógico, mediante laudo expedido pelo Serviço de Atendimento ao Servidor Municipal, manterá a jornada de trabalho de inclusão que deverá ser cumprida integralmente em local a ser determinado pela Secretaria Municipal da Educação, sendo a hora considerada de 60 (sessenta) minutos.

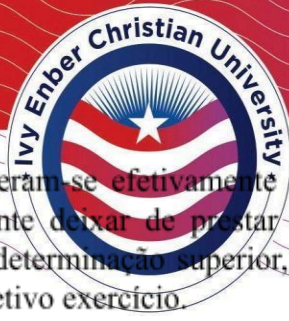
Art. 78. Caberá ao superior imediato acompanhar o desempenho do Profissional do Magistério de acordo com as novas atribuições e restrições profissionais recomendadas no laudo médico e informar ao setor competente qualquer alteração observada.

TÍTULO XIV DAS FÉRIAS E DO RECESSO ESCOLAR

Art. 79. O Calendário Escolar, anualmente instituído pela Secretaria Municipal da Educação, determinará para os Profissionais do Magistério em atividade de docência:

I – férias anuais regulamentares; e II –

recesso escolar.



Parágrafo único. Consideram-se efetivamente exercidas as horas-aula e Horas de Trabalho Pedagógico que o docente deixar de prestar por motivo de férias anuais regulamentares, suspensão de aulas por determinação superior, de recesso escolar e de outras ausências que esta Lei considerar de efetivo exercício.

Art. 80. Os integrantes da classe de suporte pedagógico, os docentes afastados ou em restrição médica gozarão férias regulamentares de acordo com normas estabelecidas pela administração pública municipal.

§ 1º. É proibido levar à conta de férias para compensação, qualquer falta de trabalho.

§ 2º. A acumulação de férias somente será permitida para os Profissionais do Magistério da Classe de Suporte Pedagógico por absoluta necessidade do serviço e a critério da administração.

TÍTULO XV DA INTERRUÇÃO DO EXERCÍCIO

Art. 81. Salvo os casos previstos neste Estatuto, o integrante do Quadro do Magistério Público Municipal que interromper o exercício por mais de 30 (trinta) dias consecutivos ou 45 (quarenta e cinco) dias alternados no ano civil, está sujeito à pena de demissão por abandono de cargo ou de função.

Art. 82. Não é permitido ao profissional do Quadro do Magistério Público Municipal o exercício de atribuições que não se caracterizem inerentes ao cargo ou função de Suporte Pedagógico no Sistema Municipal de Ensino ou em entidades conveniadas, salvo no caso de provimento de cargo em comissão.

48. (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

TÍTULO XVI DA ACUMULAÇÃO DE CARGOS

Art. 83. A acumulação de cargos, na forma da Constituição Federal poderá ser exercida pelos Profissionais do Magistério, desde que:

I – a somatória das horas semanais não exceda o limite de 64 (sessenta e quatro) horas;
II – haja compatibilidade de horários, consideradas, no cargo de docente, também as horas de trabalho pedagógico que integram sua jornada de trabalho, observando intervalo entre o exercício dos cargos, e o tempo de locomoção necessário;

49. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

III – seja previamente deferido pela autoridade competente ato decisório favorável ao acúmulo, nos termos do regulamento da Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal de Esportes.

50. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)



§ 1º. A responsabilidade pela legalidade da situação do docente em regime de acumulação é do Diretor de Escola da Unidade Educacional e Secretário Municipal de Esportes no âmbito de sua Secretaria que permitir o exercício do segundo cargo ou função de Suporte Pedagógico.

51. *(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)*

§ 2º. Quando em regime de acumulação, a atribuição de classes ou aulas ao titular de cargo ou de função da Classe de Suporte Pedagógico far-se-á sempre em área e unidades escolares diversas do local onde tem cargo classificado.

52. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

TÍTULO XVII DA SUBSTITUIÇÃO

CAPÍTULO I DA SUBSTITUIÇÃO DO DOCENTE

Art. 84. Haverá substituição para o exercício da docência sempre que se configurar ausência, a qualquer título, dos titulares de cargo da classe de docentes, sendo:

I – substituição oficial: superior a 15 dias, determinada por ato do titular da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Esportes;

53. *(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)*

II – substituição eventual: igual ou inferior a 15 dias consecutivos, determinada por ato do Diretor de Escola e Secretário Municipal de Esportes.

54. *(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)*

Parágrafo único. Para fins de substituição, as classes e/ou aulas serão atribuídas na seguinte conformidade:

I- preferencialmente ao titular de cargo do mesmo campo de atuação ou de outra área de atuação de cargo de igual denominação, se Professor de Educação Básica I;

II- preferencialmente ao titular de cargo da mesma disciplina ou de outra disciplina, e campo de atuação, desde que habilitado na disciplina do substituído, se Professor de Educação Básica II.

Art. 85. A classificação dos docentes para substituição oficial se dará na seguinte ordem de prioridade:

I – aos docentes do Quadro 1 lotados na mesma unidade escolar;

II – aos docentes do Quadro 1 lotados em outras unidades escolares; III

– aos docentes do Quadro 2;



IV – aos professores com contrato temporário.*
55. *(redação dada pelo art. 12 de LC 044, de 08-09-2009)*

§ 1º. As substituições ocorrerão, sempre que possível, através da atribuição de ampliação de jornada e/ou carga suplementar, de acordo com normatização da Secretaria Municipal da Educação e da Secretaria Municipal de Esportes no âmbito de suas atribuições.
56. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

§ 2º. Caberá à Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal de Esportes adotar medidas necessárias à gestão de substituição dos docentes de que trata o “caput” deste artigo.
57. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

Art. 86. Para fins de substituição oficial o Diretor de Escola encaminhará a demanda à Secretaria Municipal da Educação para providências necessárias.

Art. 87. A substituição eventual se dará sempre que possível por Professor de Educação Básica I do Quadro 2.
58. *(redação dada pelo art. 13 de LC 044, de 08-09-2009)*

CAPÍTULO II DA SUBSTITUIÇÃO NA CLASSE DE SUPORTE PEDAGÓGICO

Art. 88. Poderá haver substituição para o exercício dos cargos ou das funções que integram a Classe de Suporte Pedagógico nos casos de ausência superior a 29 (vinte e nove) dias consecutivos por motivo de licenças ou afastamentos previstos neste Estatuto.
59. *(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

Art. 89. Regulamento da Secretaria Municipal de Educação disciplinará a substituição na Classe de Suporte Pedagógico.

TÍTULO XVIII DAS ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES

CAPÍTULO I DA DOCÊNCIA

Art. 90. São atribuições e responsabilidades dos docentes, sem prejuízo do que determina a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e considerado o Projeto Pedagógico da respectiva Unidade Educacional:



I – planejar diariamente as aulas e as atividades e fazer a correspondente seleção de materiais didáticos e pedagógicos;

II – ministrar aulas de acordo com o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional; III –

avaliar os educandos e, para isso, considerar o seu desenvolvimento pleno;

IV – identificar educandos que necessitem de atendimento especializado encaminhando-os devidamente à Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação;

V – estabelecer estratégias de intervenção no processo de aprendizagem dos educandos que apresentem dificuldades e implementar as mais adequadas;

VI – cumprir a jornada de trabalho, em tantos dias quantos estejam previstos no calendário escolar;

VII – participar das atividades de planejamento e avaliação e das atividades orientadas para o seu desenvolvimento profissional;

VIII – colaborar em atividades para promover a melhor articulação entre escola, famílias e comunidade; e

IX – cumprir, dentro de suas atribuições, as tarefas que a Unidade Educacional defina como indispensáveis para que a escola atinja seus fins educacionais ou como relevantes para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

CAPÍTULO II DO SUPORTE PEDAGÓGICO

Art. 91. São atividades inerentes às funções de Suporte Pedagógico:

I – assessorar as atividades de planejamento, execução, controle e avaliação dos programas, projetos e ações educacionais que visem a melhoria do desempenho do Sistema Municipal de Ensino;

II – promover cursos de qualificação dos Profissionais do Magistério;

III – articular programas com outras secretarias municipais, no âmbito da escola e do Município, criando processos de interdisciplinaridade e entrosamento da sociedade com os projetos pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação e da Secretaria Municipal de Esportes no âmbito de suas atribuições;

60.(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

IV – elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino;

V – elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos que visem ao desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino em relação aos aspectos pedagógicos, técnicos e administrativos; e

VI – instituir sistema de monitoramento para implementação de ações pedagógicas e de resultados educacionais.



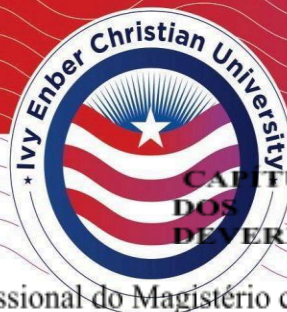
TÍTULO XIX DOS DIREITOS E DEVERES

CAPÍTULO I DOS DIREITOS

Art. 92. São direitos dos Profissionais do Magistério, além de outros estabelecidos na legislação em vigor:

- I – assessoramento pedagógico, quando necessário, como auxílio ou estímulo para melhorar o desempenho do profissional ou para ampliar seus conhecimentos;
- II – desenvolvimento profissional, nos termos do Regimento da Unidade Educacional e do regulamento da Secretaria Municipal da Educação;
- III – acesso ao ambiente de trabalho, instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados, que lhes permitam cumprir satisfatoriamente, com eficiência e eficácia as suas atribuições, com vistas a uma educação de interesse social;
- IV – escolher e utilizar materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, respeitados os mais atualizados princípios psico-pedagógicos;
- V – ter respeitada a sua competência profissional;
- VI – ter respeitados os seus direitos de cidadão;
- VII – participar do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres;
- VIII – participar dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional;
- IX – participar do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educacionais de sala-de-aula e do trabalho pedagógico;
- X – integrar programas e atividades de participação coletiva da unidade educacional e dos Órgãos Diretivos da Secretaria Municipal da Educação;
- XI – reunir-se na Unidade Educacional para tratar de interesse da categoria e da educação em geral, desde que essa atividade não implique em prejuízo para as atividades educacionais e tenha anuência prévia da direção da escola.

Parágrafo único. Assegura-se ainda aos Profissionais do Magistério os direitos funcionais e vantagens pecuniárias previstos em legislação municipal que não colidam com os estabelecidos nesta Lei Complementar.



Art. 93. É dever do Profissional do Magistério conhecer a relevância social de suas atribuições e manter conduta ética e funcional adequadas à dignidade profissional.

Parágrafo único. Para cumprir esse dever, são obrigações dos Profissionais do Magistério, além de outras estabelecidas na legislação em vigor:

- I – conhecer e respeitar as leis;
- II – preservar, no seu desempenho profissional, os princípios, os ideais e fins da educação;
- III – empenhar-se em prol do desenvolvimento do educando;
- IV – utilizar processos que visem a valorizar o interesse social da educação;
- V – buscar os mais atualizados conhecimentos sobre a educação e os saberes didático-pedagógicos, para habilitar-se a atender bem os educandos, inclusive os que tenham necessidades especiais de qualquer tipo;
- VI – desenvolver a capacidade de problematizar, investigar e buscar permanentemente alternativas de melhoria da prática pedagógica;
- VII – manter relações de cooperação e de solidariedade com os colegas e outros profissionais da área, educandos, pais e comunidade;
- VIII – participar das atividades cívicas, sociais e comunitárias que visem a tornar mais efetivo o compromisso entre a sociedade e a educação dos cidadãos;
- IX – ser assíduo e pontual no trabalho e trabalhar com eficiência, zelo e presteza;
- X – participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas, no limite de suas funções, respeitada a carga horária;
- XI – promover o senso crítico e a consciência política do educando;
- XII – incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e comunidade, com vistas a construir uma sociedade democrática;
- XIII – respeitar o educando como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia do aprendizado e o pleno desenvolvimento do educando;
- XIV – comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tenha conhecimento na sua área de atuação, ou às autoridades superiores, no caso de omissão por parte dos superiores imediatos;



XV – realizar o acompanhamento e o controle conforme os sistemas administrativos do Município, do Estado e da União;

XVI – zelar pela defesa dos direitos e da ética profissional dos Profissionais do Magistério;

XVII – fornecer todos os dados que lhe sejam solicitados para manter atualizados os seus assentamentos funcionais, nos órgãos competentes;

XVIII – considerar os princípios bio-psico-pedagógicos, a realidade socioeconômica dos educandos e as diretrizes da política educacional, para escolher e utilizar materiais, procedimentos didáticos e instrumentos para avaliar o processo de ensino aprendizagem;

XIX – participar do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres, da Direção Escolar e da Secretaria Municipal da Educação, sempre que convocado;

XX – participar do processo de planejamento, execução e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional;

XXI – assegurar a efetivação dos direitos pertinentes à criança e ao adolescente nos termos da Lei n. 8.069, de 13 de Junho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e legislação municipal vigente; e

XXII – respeitar as decisões dos Órgãos Deliberativos da Escola e da Administração Pública, tais como os Conselhos de Escola, o Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e outros em que a Secretaria Municipal da Educação tenha representação.

TÍTULO XX DA CONTAGEM DE TEMPO DE SERVIÇO

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 94. O tempo de serviço público será computado na conformidade e para todos os efeitos legais.

Art. 95. A apuração do tempo de serviço será feita em dias e o número de dias será convertido em anos, considerados sempre estes como de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias.

Parágrafo único. Serão apurados os dias de efetivo exercício à vista do registro de frequência, inclusive o dia a mais correspondente ao ano bissexto.

CAPÍTULO II DO EFETIVO EXERCÍCIO



Art. 96. Serão considerados como de efetivo exercício, para todos os efeitos legais, os afastamentos do Profissional do Magistério em virtude de:

- I – férias;
 - II – casamento, até 8 (oito) dias consecutivos contados da data do ato;
 - III – falecimento do cônjuge, filhos, pais, irmãos, padrasto, madrasta, sogro e sogra até 8 (oito) dias, contados da data do evento;
 - IV – falecimento de avós e netos, até 03 (três) dias contados da data do evento;
 - V – licenças regularmente concedidas, pelo seu prazo de duração, observado o disposto no parágrafo único deste artigo;
 - VI – licença-prêmio;
 - VII – afastamento compulsório;
 - VIII – faltas abonadas, desde que respeitados os limites de 01 (uma) ao mês e 06(seis) no ano;
 - IX – um dia a cada doze meses, para doação voluntária de sangue;
 - X – exercício de outro cargo ou função no Município, de provimento em comissão;
 - XI – exercício de outro cargo ou função em outro Município, no Estado ou na União, quando o afastamento houver sido autorizado pelo Prefeito, desde que esteja sendo remunerado pelo órgão no qual esteja prestando serviços;
 - XII – candidatura a cargo eletivo, se obrigatório o afastamento;
 - XIII – júri e outros serviços obrigatórios por Lei;
 - XIV – provas de competições desportivas oficiais, com prazo certo e devidamente autorizadas pelo Prefeito Municipal.
- Parágrafo único. Não será considerado como efetivo exercício o período de licenças:
- I – para tratamento de assuntos particulares;
 - II – para tratamento de pessoa da família; e
 - III – para tratamento de saúde, com exceção de cirurgia não estética, acidente de trabalho ou doença profissional.

TÍTULO XXI DAS LICENÇAS E AFASTAMENTOS



Art. 97. Conceder-se-á licença:

I – para tratamento de saúde;

II – para tratamento de doença em pessoa da família; III –
gestante;

IV – paternidade;

V – para serviço militar;

VI – para trato de interesse particular;

VII – para desempenho de mandato eletivo;

VIII – para apresentação de trabalhos em cursos de aperfeiçoamento, simpósios e congressos, entre outros;

IX – sem vencimentos e sem prejuízo das vantagens do cargo:

a) para formação em cursos de pós-graduação “stricto sensu” relativo à área de atuação do cargo, pelo período de duração dos mesmos;
(vide Decreto 9002, de 10, publicado no DOM nº 224, de 19 de março de 2010, regulamentando o inciso IX, letra a).

b) quando nomeados para cargo em comissão ou designados para Função de Suporte Pedagógico em horários incompatíveis com a acumulação de cargos.
61. (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

§ 1º. Ao Profissional do Magistério nomeado para cargo em comissão ou designado para função de Suporte Pedagógico não serão concedidas, nessa qualidade, as licenças de que tratam os incisos V, VI e VII do “caput” deste artigo.
62. (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

§ 2º. No curso das licenças a que se referem os incisos, I, II e III do “caput” deste artigo, o Profissional do Magistério abster-se-á de qualquer atividade remunerada, sob pena de interrupção da licença, com perda total do vencimento e demais vantagens até que reassuma o exercício do cargo.

§ 3º. Os dias correspondentes à perda de vencimento de que trata o parágrafo anterior serão considerados como faltas injustificadas ao serviço.

Art. 98. Terminada a licença ou o afastamento, o Profissional do Magistério reassumirá imediatamente o exercício.



Art. 99. Será concedida licença para tratamento de saúde, mediante inspeção médica, sem prejuízo da remuneração a que fizer jus.

§ 1º. Os procedimentos para inspeção médica serão definidos em regulamento.

§ 2º. É facultado ao médico do serviço próprio do Município, em caso de dúvida razoável, exigir nova inspeção médica.

§ 3º. No caso do laudo não ser acatado, o servidor será obrigado a reassumir o exercício do cargo ou função no dia imediatamente posterior à ciência da negatividade acolhimento.

§ 4º. O atestado médico emitido pelo serviço próprio do Município ou por médico particular, entregue fora do prazo previsto no § 1º deste artigo, implicará na perda da remuneração correspondente ao período do afastamento, que não será considerado de efetivo exercício.

§ 5º. Constatada fraude na emissão de atestado médico, o servidor será exonerado e o médico responsabilizado perante os órgãos competentes.

Art. 100. No curso da licença, o Profissional do Magistério poderá ser examinado, a pedido ou de ofício, ficando obrigado a reassumir imediatamente seu cargo, se for considerado apto para o trabalho, sob pena de caracterização de falta injustificada.

Art. 101. A licença para tratamento de moléstia grave, contagiosa ou incurável será concedida quando a inspeção médica não concluir pela aposentadoria imediata do Profissional do Magistério.

Parágrafo único. A inspeção, para os efeitos deste artigo, será realizada obrigatoriamente por uma junta composta de, pelo menos, 3 (três) médicos.

Art. 102. Nos casos de acidente do trabalho e de doença profissional, o tratamento médico e a assistência médica e hospitalar do servidor serão realizados, sempre que possível, por estabelecimento da rede municipal e as despesas correrão por conta do Município.

§ 1º. Considera-se acidente do trabalho todo aquele que se verifique pelo exercício das atribuições do cargo, provocando, direta ou indiretamente, lesão corporal, perturbação funcional ou doença que determine a morte, a perda total ou parcial, permanente ou temporária, da capacidade física ou mental para o trabalho.

§ 2º. Equipara-se ao acidente do trabalho:

I – o acidente ocorrido no percurso da residência para o local do trabalho, ou deste para aquela, qualquer que seja o meio de locomoção, inclusive veículo de propriedade particular, desde que não haja alteração ou interrupção do percurso por motivo alheio ao trabalho;



II – o acidente ocorrido no local e no horário de trabalho em consequência de agressão não provocada, sofrida pelo Profissional do Magistério no desempenho do cargo ou em razão dele.

§ 3º. A prova do acidente será feita em processo especial, encaminhado imediatamente após o ocorrido ao Pronto Socorro Municipal e imediatamente ao Serviço de Atendimento ao Servidor (SAS) para abertura do Comunicado de Acidente de Trabalho (CAT), com o testemunho da chefia imediata por escrito no prazo de oito dias, prorrogável por igual período, quando as circunstâncias o exigirem, e seu reconhecimento dependerá de inspeção ou apuração pelo serviço próprio da Prefeitura.

§ 4º. Entende-se por doença profissional a que se deve atribuir, como relação de causa e efeito, às condições inerentes ao serviço ou a fatos nele ocorridos.

§ 5º. A prova pericial da relação de causa e efeito a que se refere § 4º será produzida por junta médica.

Art. 103. A licença para tratamento de saúde será concedida, ou prorrogada, de ofício ou a pedido do Profissional do Magistério ou de seu representante.

Parágrafo único. Incumbe à chefia imediata promover a apresentação do Profissional do Magistério à inspeção médica, sempre que este a solicitar.

Art. 104. O Profissional do Magistério que se recusar à inspeção médica ficará impedido do exercício do seu cargo, até que se verifique a inspeção.

Parágrafo único. Os dias em que o Profissional do Magistério, por força do disposto neste artigo, ficar impedido do exercício do cargo, serão tidos como faltas injustificadas ao serviço.

Art. 105. O não comparecimento do Profissional do Magistério à inspeção da junta médica na data marcada, sem motivo justificado, acarretará a perda da remuneração correspondente ao período requerido, a critério da junta, se não for possível a convalidação do laudo ou do atestado médico, em razão das condições apresentadas pelo paciente.

CAPÍTULO III

DA LICENÇA PARA TRATAMENTO DE SAÚDE EM PESSOA DA FAMÍLIA

Art. 106. O Profissional do Magistério poderá obter licença por motivo de doença de:

I – ascendente ou descendente direto;

II – cônjuge do qual não esteja separado;

III – companheiro ou companheira, em união estável, nos termos do Código Civil.



§ 1º. A licença somente será concedida mediante prova de ser indispensável a assistência pessoal e permanente do Profissional do Magistério e esta não possa ser prestada simultaneamente com o exercício do cargo, conforme se apurar em diligências a serem promovidas pelo serviço próprio do Município.

§ 2º. A licença de que trata este artigo será concedida com remuneração integral até trinta dias; após, sem remuneração, e até o limite de dois anos.

§ 3º. Os procedimentos para inspeção médica serão definidos em regulamento.

CAPÍTULO IV DA LICENÇA À GESTANTE

Art. 107. À Profissional do Magistério gestante serão concedidos cento e vinte dias de licença, com todas as vantagens, mediante inspeção médica.

§ 1º. Salvo prescrição médica em contrário, a licença será concedida a partir do oitavo mês de gestação.

§ 2º. Se a criança nascer prematuramente, antes de concedida a licença, o início desta se contará a partir da data do parto.

Art. 108. À Profissional do Magistério que adotar ou obtiver termo de guarda judicial para fins de adoção de criança será concedida a licença de que trata o artigo anterior, observado o que segue:

I – no caso de adoção ou guarda judicial de criança até um ano de idade, o período de licença será de cento e vinte dias;

II – no caso de adoção ou guarda judicial de criança com mais de um ano e até quatro anos de idade, o período de licença será de sessenta dias;

III – no caso de adoção ou guarda judicial de criança a partir de quatro anos até oito anos de idade, o período de licença será de trinta dias;

IV – a licença gestante só será concedida mediante apresentação do termo judicial de guarda à adotante ou guardiã.

Art. 109. No caso de natimorto ou aborto não provocado, o período de licença à gestante será determinado em inspeção médica, observados os seguintes limites:
63. (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

I – natimorto: cento e vinte dias;

II – aborto não provocado: quinze dias.

CAPÍTULO V DA LICENÇA PATERNIDADE



Art. 110. Ao Profissional do Magistério serão concedidos oito dias de licença-paternidade, com todas as vantagens, a contar do nascimento da criança.

Art. 111. Em caso de morte da mãe e sobrevivência do concepto, será concedida licença paternidade especial de 60 (sessenta) dias.

CAPÍTULO VI DA LICENÇA PARA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO MILITAR

Art. 112. Ao Profissional do Magistério convocado para prestação de serviço militar ou outro encargo da segurança nacional será concedida licença sem remuneração, pelo prazo que durar a sua incorporação ou convocação.

§ 1º. A licença será concedida mediante a apresentação do documento oficial que prove a incorporação ou convocação.

§ 2º. Ao Profissional do Magistério desincorporado ou desconvocado, conceder-se-á prazo não excedente a cinco dias, para que reassuma o exercício.

CAPÍTULO VII DA LICENÇA PARA TRATO DE INTERESSES PARTICULARES

Art. 113. O Profissional do Magistério poderá obter licença sem remuneração, para tratar de interesses particulares a cada 3 (três) anos de efetivo exercício.

§ 1º. A licença poderá ser concedida pelo prazo de até 2 (dois) anos, prorrogável por igual período, a critério da Administração.

§ 2º. O requerente aguardará, em exercício, a concessão da licença, sob pena de demissão por abandono de cargo.

§ 3º. Será negada a licença, quando inconveniente ao interesse do serviço.

Art. 114. O Profissional do Magistério poderá, a qualquer tempo, desistir da licença e reassumir seu cargo no início do semestre letivo seguinte.

Parágrafo único. Excepcionalmente o Secretário Municipal de Educação e/ou Secretário Municipal de Esportes poderão autorizar que o Profissional do Magistério licenciado reassuma seu cargo no curso do período letivo.

64.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

CAPÍTULO VIII DA LICENÇA PARA EXERCÍCIO DE MANDATO ELETIVO OU SINDICAL

Art. 115. O Profissional do Magistério exercerá o mandato eletivo e de direção sindical, obedecidas as disposições deste artigo.

§ 1º. Em se tratando de mandato eletivo federal ou estadual, ficará afastado do seu cargo, emprego ou função.



§ 2º. Investido no mandato de Prefeito ou Vice-Prefeito, será afastado de seu cargo, emprego ou função, fazendo jus aos subsídios, nos termos da Lei Orgânica do Município.

§ 3º. Investido no mandato de Vereador, havendo compatibilidade de horários, poderá permanecer no seu cargo, emprego ou função, sem prejuízo dos subsídios a que faz jus, e não havendo compatibilidade, aplicar-se-á a norma prevista no § 1º deste artigo.

§ 4º. Para efeito da compatibilidade de horários, de que trata o parágrafo anterior, não serão consideradas as convocações para reuniões ou sessões extraordinárias.

§ 5º. Ao servidor eleito para ocupar cargo de Diretor-Presidente, de diretor da área social, de diretor da área financeira e de diretor da área administrativa em sindicato da categoria, é assegurado o direito de afastar-se de suas funções durante o tempo em que durar o mandato, recebendo seus vencimentos e vantagens.

§ 6º. Apenas um diretor de cada área indicada no parágrafo anterior poderá ser beneficiado com o afastamento remunerado.

CAPÍTULO IX DO AFASTAMENTO COMPULSÓRIO

Art. 116. O Profissional do Magistério poderá ser afastado compulsoriamente em caso de doença ou impedimento real às atividades profissionais, comprovada mediante atestado de junta médica.

CAPÍTULO X DA LICENÇA-PRÊMIO

Art. 117. A cada quinquênio de efetivo exercício no serviço público municipal sob o regime estatutário, ao Profissional do Magistério que as requerer, conceder-se-á licença-prêmio de 3 (três) meses, com todos os direitos e vantagens do seu cargo efetivo.

§ 1º. Interrompe o período aquisitivo:

I – a pena de

suspensão; II – a falta:

a) justificada ou abonada, se superior a 30 (trinta) dias, consecutivos ou não;

b) injustificada, se superior a 02 (dois) dias, consecutivos ou não.

III – as seguintes licenças:

a) prestação do serviço militar;



- b) para trato de interesse particular;
- c) para desempenho de mandato eletivo ou sindical;
- d) para tratamento de doença em pessoa da família por mais de trinta dias, consecutivos ou não;
- e) para tratamento de saúde superior a trinta dias, salvo para repouso à gestante.

§ 2º. Quando interrompido o período da licença-prêmio, por qualquer motivo, o novo período aquisitivo deverá ser contado no primeiro dia de regresso do Profissional do Magistério.

§ 3º A remuneração de função de Suporte Pedagógico será mantida na licença- prêmio desde que o período de designação seja superior a 24 (vinte e quatro) meses ininterruptos.
65. (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

§ 4º. A época da concessão da licença-prêmio será a que melhor atenda aos interesses do serviço.

Art. 118. O Profissional do Magistério poderá fruir metade de sua licença-prêmio em pecúnia.

Parágrafo único. A licença-prêmio em pecúnia poderá ser integral desde que o Profissional do Magistério tenha vinte anos de efetivo exercício

TÍTULO XXII DO VENCIMENTO E DAS VANTAGENS

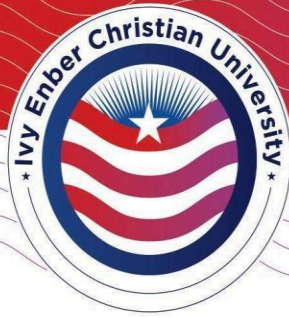
CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 119. Além do vencimento, o Profissional do Magistério que houver preenchido as condições para sua percepção, fará jus às seguintes vantagens:

- I – diárias;
- II – gratificações;
- III – adicional por tempo de serviço;
- IV – adicional de insalubridade e periculosidade;
- V – adicional pela prestação de horas extraordinárias;
- VII – adicional de serviço noturno;
- VII – adicional de difícil acesso;

VIII – vale-transporte; IX

– salário-família;



X – sexta parte de vencimentos.

66. (redação dada pelo art. 14 de LC 044, de 08-09-2009)

Parágrafo único. Os acréscimos pecuniários percebidos pelo Profissional do Magistério não serão computados nem acumulados para fins de concessão de acréscimos ulteriores.

CAPÍTULO II DO VENCIMENTO

Art. 120. Vencimento é a retribuição ao Profissional do Magistério pelo efetivo exercício do cargo e corresponde ao padrão fixado em lei.

§ 1º. A remuneração e os proventos, pensões ou outra espécie remuneratória, percebidos cumulativamente ou não, dos Profissionais do Magistério, incluídas as vantagens pessoais ou de qualquer outra natureza, não poderão exceder o subsídio mensal, em espécie, do Prefeito, ressalvadas as parcelas de caráter indenizatório previstas em lei.

§ 2º. Excluem-se do teto de remuneração previsto no parágrafo anterior as vantagens relativas ao décimo terceiro salário, ao adicional pelo trabalho noturno.

§ 3º. No caso de exoneração, o Profissional do Magistério fará jus à remuneração proporcional aos dias trabalhados.

Art. 121. O Profissional do Magistério perderá o vencimento do dia, se não comparecer ao serviço, salvo motivo previsto em lei.

Art. 122. Os critérios para fins de desconto da retribuição pecuniária pelo não comparecimento do docente, integral ou parcial, nos termos deste Estatuto serão estabelecidos em regulamento.

Art. 123. As reposições e indenizações devidas à Fazenda Municipal serão descontadas em parcelas mensais consecutivas, não excedentes da décima parte da remuneração ou provento, exceto na ocorrência de dolo ou pagamento indevido, hipóteses em que não se admitirá o parcelamento.

§ 1º. Será dispensada a reposição, nos casos em que a percepção indevida tiver decorrido de decisão administrativa.

§ 2º. Se inviável a reposição ou a indenização, os valores devidamente corrigidos, serão inscritos na dívida ativa e cobrados administrativa ou judicialmente.

CAPÍTULO III DAS VANTAGENS



Art. 124. Ao Profissional do Magistério que, por determinação da autoridade competente, se deslocar temporariamente do Município, no desempenho de suas atribuições, ou em missão ou estudo de interesse da Administração, serão concedidas, além do transporte, diárias a título de indenização das despesas de alimentação e pousada, na forma regulada em decreto do Executivo.

Seção II Do Décimo Terceiro Salário

Art. 125. O décimo terceiro salário será pago anualmente a todo Profissional do Magistério, independentemente da remuneração a que fizer jus.

§ 1º. A gratificação corresponderá a um doze avos, por mês de efetivo exercício, da remuneração devida em dezembro do ano correspondente.

§ 2º. A fração igual ou superior a quinze dias de exercício será tomada como mês integral, para efeito do parágrafo anterior.

§ 3º. O décimo terceiro salário será estendido aos inativos e pensionistas, com base no provento ou pensão que perceberem na data do pagamento daquele, a ser custeado pelo regime próprio de previdência.

Seção III Da Gratificação por Complexidade de Escola

Art. 126. É devida Gratificação por Complexidade de Escola aos titulares de cargo de Diretor de Escola, conforme regulamento da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 127. A Gratificação por Complexidade de Função será calculada sobre o vencimento à razão de:

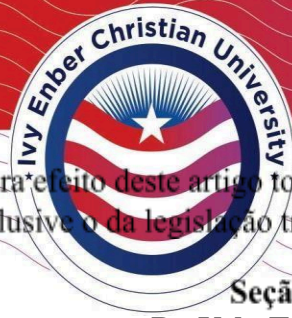
I – 10% (dez por cento), para as unidades de Média Complexidade;

II – 20% (vinte por cento), para as unidades de Grande Complexidade.

Seção IV Do Adicional por Tempo de Serviço

Art. 128. A cada período de um ano de efetivo exercício no serviço público municipal, será concedido ao Profissional do Magistério um adicional correspondente a 1% (um por cento) do vencimento do seu cargo efetivo, respeitado o limite máximo de 35% (trinta e cinco por cento).

§ 1º. O adicional é devido a partir do dia imediato àquele em que o Profissional do Magistério tenha completado o tempo de serviço exigido.



§ 2º. Será computado, para efeito deste artigo todo o tempo de serviço prestado ao Município, sob qualquer regime, inclusive o da legislação trabalhista.

Seção V Do Vale-Transporte

Art. 129. Aos Profissionais do Magistério em exercício de suas funções poderá ser concedido Vale-Transporte, na forma estabelecida na legislação federal para os trabalhadores em geral.

Seção VI Do Salário-Família

Art. 130. Será devido o salário-família, em razão de dependente de Profissional do Magistério, nos termos da legislação que regula o Regime Geral de Previdência Social.

Seção VII Da Sexta-Parte de Vencimentos

Art. 131. O Profissional do Magistério que completar 20 (vinte) anos de tempo de efetivo exercício no serviço público municipal de Rio Claro poderá requerer mais uma vantagem pecuniária, correspondente à sexta-parte de seu vencimento.

67. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

§ 1º. O adicional de que trata este artigo será, para todos os efeitos, incorporado ao vencimento.

§ 2º. Para aplicação do disposto neste artigo, será computado o tempo de serviço, na forma estabelecida neste Estatuto.

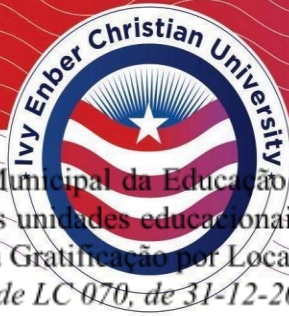
Seção VIII Da Gratificação por Local de Difícil Acesso

Art. 132. A Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal de Esportes poderão conceder Gratificação por Local de Difícil Acesso aos Profissionais do Magistério quando lotados ou designados para atuarem em unidades educacionais ou polos da Secretaria Municipal de Esportes.

68. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Art. 133. O valor da gratificação equivale a um acréscimo de até 30% (trinta por cento) calculado sobre o vencimento inicial do cargo, considerando somente as horas de serviços prestadas nas unidades de difícil acesso.

Parágrafo único. A Gratificação por Local de Difícil Acesso não se incorpora à remuneração para qualquer efeito e não deve ser somado para o cálculo de nenhum outro benefício, adicional ou gratificação.



Art. 134. A Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal de Esportes expedirão regulamento definindo as unidades educacionais e polos de difícil acesso e os procedimentos referentes à concessão da Gratificação por Local de Dificil Acesso.
69.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Seção IX Do Adicional de Trabalho Noturno

Art. 135. O Adicional de Trabalho Noturno corresponde a 10% (dez por cento) do valor percebido:

- I – pelo docente em decorrência das horas-aula ministradas no período noturno;
- II – pelos integrantes da Classe de Suporte Pedagógico em decorrência das horas trabalhadas no período noturno.

Art. 136. Para os efeitos desta Lei, considerar-se-á trabalho noturno aquele que for realizado no período das 19 (dezenove) horas às 23 (vinte e três) horas.

Parágrafo único. O adicional será calculado sobre o valor que corresponder às horas de serviços prestados no período noturno.

Art. 137. O adicional de trabalho noturno não se incorpora aos vencimentos para nenhum efeito e em nenhuma hipótese.

Art. 138. A Secretaria Municipal da Educação expedirá normas regulamentando a concessão da Gratificação de Trabalho Noturno.

TÍTULO XXIII DAS TRANSGRESSÕES PASSÍVEIS DE PENA

Art. 139. Constituem transgressões passíveis de pena:

- I – o não cumprimento dos deveres previstos neste Estatuto;
- II – a ação ou omissão que traga prejuízo físico, moral ou intelectual ao educando; III – a imposição de castigo físico ou humilhante ao educando;
- IV – o ato que resulte em exemplo não compatível a valores positivos para o educando;
- V – a prática de discriminação por motivo de raça, condição social, nível intelectual, sexo, credo, convicção política, religião ou pessoa com deficiência;
70.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)



VI – retirar sem autorização qualquer objeto ou documento existente no local de trabalho;

VII – entreter-se durante as horas de trabalho em palestras, leituras e outras atividades que não sejam de interesse do trabalho;

VIII – deixar de comparecer ao serviço sem justa causa;

IX – tratar de interesses particulares durante horário de trabalho, com prejuízo para as atividades do serviço;

X – incentivar greves ou praticar atos contra as boas práticas do trabalho;

XI – requerer ou promover a concessão de privilégios, juro ou favores semelhantes.

TÍTULO XXIV DAS PENALIDADES E DE SUA APLICAÇÃO

CAPÍTULO I DAS PENAS DISCIPLINARES

Art. 140. São penas disciplinares:

I – repreensão; II

– suspensão; III

– demissão;

IV – demissão a bem do serviço público;

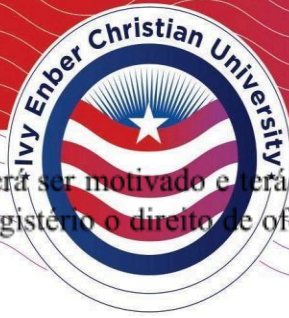
eV – cassação de aposentadoria.

§ 1º. A pena de repreensão será aplicada por escrito, nos casos de indisciplina ou falta de cumprimento dos deveres funcionais.

§ 2º. A pena de suspensão não excederá a 90 (noventa) dias e será aplicada em caso de falta grave ou de reincidência.

§ 3º. O Profissional do Magistério perderá durante o período de cumprimento da suspensão, todos os direitos e vantagens do exercício do cargo, inclusive o vencimento, exceto o salário-família.

§ 4º. As penas de repreensão e suspensão de até 05 (cinco) dias poderão ser aplicadas de imediato pela autoridade que tiver conhecimento direto da falta cometida, inclusive com base no princípio da verdade sabida.



§ 5º. O ato punitivo deverá ser motivado e terá efeito imediato, mas provisório, assegurando-se ao Profissional do Magistério o direito de oferecer defesa por escrito, no prazo de três dias úteis.

§ 6º. A anotação em assentamento individual somente se fará se a penalidade for confirmada.

§ 7º. O Profissional do Magistério resgata sua primariedade após 05 (cinco) anos contados do fim do cumprimento da pena.

Art. 141. A pena de demissão será aplicada nos casos de:

I – abandono do cargo, quando o Profissional do Magistério faltar ao serviço por mais de 30 (trinta) dias consecutivos, sem justificativa;

II – faltar ao serviço, injustificadamente, por mais de 30 (trinta) dias interpolados durante o ano;

III – procedimento irregular de natureza grave;

IV – acumulação proibida de cargos públicos se comprovada a má fé;

V – ofensas físicas, em serviço ou em razão dele a servidores ou particulares, salvo em legítima defesa;

VI – ineficiência no serviço quando verificada a impossibilidade de assumir outra função;

VII – o Profissional do Magistério que praticar ato de incontinência pública e escandalosa ou der-se a vício de jogos proibidos, alcoolismo e toxicomania.

VIII – lesar o patrimônio ou os cofres públicos;

IX – conceder vantagens ilícitas, valendo-se da função pública;

CAPÍTULO II DO PROCESSO DISCIPLINAR

Art. 142. Para aplicação das penalidades previstas neste Estatuto são competentes: I – o

Prefeito;

II – o Secretário Municipal de Educação ou Secretário Municipal de Esportes nos casos de demissão e suspensão maior que 15 (quinze) dias;
71.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

III – Os Diretores de Departamento da estrutura básica da Secretaria Municipal da Educação ou Secretaria Municipal de Esportes nos casos de suspensão igual ou inferior a 15 (quinze) dias;
72.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)



IV – o Diretor de Escola e demais chefes a que estiver subordinado o Profissional do Magistério nas hipóteses de repreensão e suspensão igual ou inferior a 05 (cinco) dias.

Parágrafo único. Será prescrita em dois anos a falta sujeita à pena de demissão, contados da data em que a autoridade tomar conhecimento da existência da falta.

Art. 143. A demissão deve ser precedida de inquérito administrativo onde seja assegurada a ampla defesa do Profissional do Magistério, considerando-se:

I – ciência da instauração do processo;

II – prazo de 10 (dez) dias úteis para defesa;

III – possibilidade de recurso, em 5 (cinco) dias úteis, para a autoridade superior.

§ 1º. O inquérito administrativo deve ser instaurado pelo Secretário Municipal de Educação ou Secretário Municipal de Esportes, que nomeará Comissão Especial Processante para este fim.

73.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

§ 2º. O inquérito administrativo será iniciado no prazo de 15 (quinze) dias, contados do recebimento dos autos pela Comissão Especial Processante e concluído no prazo de 90 (noventa) dias, contados do seu início, sendo possível sua prorrogação pelo Secretário Municipal de Educação ou Secretário Municipal de Esportes.

74.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

§ 3º. A Comissão Especial Processante deve elaborar relatório apreciando as irregularidades imputadas, as provas colhidas e as razões da defesa, e propor justificadamente a absolvição ou punição, indicando-se neste caso a pena cabível e a sua fundamentação legal.

§ 4º. Nos casos em que a Comissão der parecer pela demissão do Profissional do Magistério, o processo deve ser encaminhado à Procuradoria Geral do Município para parecer.

§ 5º. Quando o Secretário Municipal da Educação ou Secretário Municipal de Esportes considerarem que os fatos não foram devidamente apurados, poderá promover o retorno do processo à Comissão Especial Processante para cumprimento das diligências que considerar indispensáveis à sua decisão.

75.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

§ 6º. O Secretário Municipal da Educação ou Secretário Municipal de Esportes decidirá de forma fundamentada e promoverá a expedição dos atos decorrentes do julgamento e as providências à sua execução.

76.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)



Art. 144. O Profissional do Magistério submetido a Inquérito Administrativo só poderá ser exonerado após a conclusão do processo, desde que reconhecida ou cumprida a decisão imposta transitada em julgado.

Art. 145. Os recursos devem ser interpostos pelo próprio punido, ou procurador legalmente habilitado, e suas decisões devem ser emitidas em 20 (vinte) dias.

§ 1º. A autoridade julgadora do recurso poderá converter o julgamento em diligência para elucidar melhor o caso, por no máximo 60 (sessenta) dias, suspendendo o prazo definido no “caput”.

§ 2º. A interposição do recurso interrompe a prescrição.

§ 3º. Nenhum recurso poderá ser encaminhado mais de uma vez à mesma autoridade.

Art. 146. Será cassada a aposentadoria se ficar provado que o inativo praticou, quando em atividade, falta grave para qual seja cominada pena de demissão, observado o prazo prescricional.

Art. 147. O pedido de reconsideração deverá ser decidido no prazo de 20 (vinte) dias no máximo.

§ 1º. Nenhum pedido de reconsideração poderá ser renovado.

§ 2º. O pedido de reconsideração interrompe a prescrição.

Art. 148. O pedido de reconsideração e o recurso não têm efeito suspensivo, salvo nos casos previstos em Lei.

§ 1º. Os que forem providos, porém, darão lugar às retificações necessárias, retroagidos os seus efeitos à data do ato impugnado, desde que a autoridade competente não determine outras providências quanto aos efeitos relativos ao passado

§ 2º. As decisões do Prefeito, proferidas em graus de recursos ou a pedidos de reconsideração de despacho, encerram a instância administrativa.

TÍTULO XXV DO DIREITO DE PETIÇÃO

Art. 149. É assegurado ao Profissional do Magistério o direito de requerer ou representar, mediante petição fundamentada dirigida à autoridade competente para decidi-la.

Parágrafo único. Da decisão caberá pedido de reconsideração e recurso administrativo.



Art. 150. O direito de pleitear na esfera administrativa prescreverá:

I – em cinco anos, quanto aos atos de disponibilidade, ou que afetem interesse patrimonial e direitos resultantes das relações de trabalho;

II – em cento e vinte dias, nos demais casos, salvo quando outro prazo for fixado em lei.

Parágrafo único. O prazo de prescrição é peremptório e contar-se-á da data da publicação oficial do ato impugnado ou da data da ciência do interessado.

Art. 151. Os direitos que dependem de provocação do interessado serão conferidos a partir do dia primeiro do mês subsequente ao pedido, salvo disposição expressa em contrário.

Art. 152. Das decisões proferidas cabem recurso ou pedido de reconsideração, segundo as regras definidas no Título anterior.

TÍTULO XXVI DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 153. O número de cargos e funções do Quadro do Magistério Público Municipal será revisto anualmente, de acordo com a demanda e necessidade de atendimento às matrículas diagnosticadas e avaliadas pela área de planejamento da Secretaria Municipal da Educação.

Art. 154. Ficam extintos na data de publicação desta Lei, os cargos vagos de Orientador Educacional.

Art. 155. Os titulares de cargo de Professor de Educação Básica I e II do Quadro 1 terão sede de controle de frequência na unidade educacional em que o cargo esteja classificado ou na Secretaria Municipal da Educação, de acordo com normas estabelecidas por esta Secretaria.
77. (alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Parágrafo único - Os titulares de cargo de Professor de Educação Básica I do Quadro 2 terão sede de controle de frequência na unidade educacional em que estiverem em exercício e, na ausência desta, na Secretaria Municipal da Educação.
78. (incluído pelo art. 15 de LC 044, de 08-09-2009)

Art. 156. Poderá a Secretaria Municipal da Educação, a pedido da escola, autorizar a atribuição da Jornada de Trabalho II ao Professor de Educação Básica I com atuação na área de Educação Infantil, desde que a Unidade Educacional de lotação do cargo preencha as seguintes condições:

I – funcionar em horário compatível à ampliação da jornada;



II – comprovar infra-estrutura adequada ao atendimento dos alunos desta modalidade de ensino, conforme dispuser o Plano Municipal de Educação.

III – protocolar solicitação ao Secretário Municipal de Educação com o parecer da equipe escolar e do Conselho de Escola.

Parágrafo único. A Jornada de Trabalho Docente atribuída ao Professor de Educação Básica I da Educação Infantil será apostilada ao título de nomeação do docente, mediante declaração de ampliação de jornada de trabalho docente pela autoridade competente.

Art. 157. Será declarado excedente o Profissional do Magistério do Quadro 1 cuja unidade de lotação for extinta por força de determinação justificada da Secretaria Municipal da Educação. *79.(redação dada pelo art. 17 de LC 044, de 08-09-2009)*

Parágrafo único. Caberá à Secretaria Municipal da Educação proceder à transferência do cargo e do seu titular para outra unidade da secretaria na qual haja compatibilidade ao cumprimento das suas atribuições, sem prejuízo de vencimentos.

Capítulo II **Das Disposições Transitórias**

Art. 158. Os cargos e funções de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério ficam alterados e renomeados na conformidade do Anexo I desta Lei Complementar, sendo que os cargos de provimento efetivo constantes da coluna “Situação Atual” ficam com a denominação mantida ou alterada na correspondência da coluna “Situação Nova”. *80.(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

Art. 159. Os titulares de cargo de Supervisor de Ensino do Quadro Suplementar do Magistério não podem ser designados para a Função de Suporte Pedagógico de Supervisor de Ensino criada por esta Lei Complementar. *81.(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)*

Art. 160. Aos atuais titulares de cargo de Professor de Ensino Fundamental II – Educação Física, vinculados e/ou lotados diretamente à Secretaria Municipal de Esportes, bem como aos cargos vagos vinculados na referida Secretaria até sua extinção, aplicam-se todos os dispositivos deste Estatuto, exceto aqueles relativos à composição da jornada e atribuição de classes e aulas, que serão regulamentadas pela própria Secretaria Municipal de Esportes.

§1º - Fica vedada a transferência ou nova lotação de Profissionais do Magistério nas demais Secretarias do Município a partir da data da promulgação desta Lei, exceto aos atuais titulares de cargo de Professor de Ensino Fundamental II – Educação Física lotados e/ou vinculados na Secretaria Municipal de Esportes e Secretaria Municipal da Educação.



§ 2º - Caberá a Secretaria Municipal de Esportes a responsabilidade pelas adequações, enquadramentos, apostilas necessárias nos títulos de nomeação e toda a evolução funcional dos titulares de cargo lotado nesta Secretaria, na forma do regulamento.

82. (redação dada pelo art. 2º, da LC nº 048, de 16.02, publicada no DOM de 05.03.2010).

§ 3º - A Secretaria Municipal de Esportes adotará, a partir do ano de 2013, as jornadas constantes no anexo IV.

83. (incluído pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

Art. 160 – A - A Secretaria Municipal de Esportes – SEME - terá em sua estrutura as funções da classe de suporte pedagógico: Professor Coordenador de Esportes e Coordenador Pedagógico de Esportes.

84. (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

§ 1º - A função de Professor Coordenador de Esportes titular de cargo, obedecidos os seguintes princípios:

a) credenciamento para apresentação de plano de trabalho na referida secretaria, estando à função em vacância;

b) elaboração e apresentação de proposta de trabalho,

c) eleição com votos dos docentes lotados na SEME e com acompanhamento técnico-pedagógico do Diretor de Esportes, devendo o candidato ser aprovado com 50% (cinquenta por cento) mais 1 (um) do total de votos, no caso de candidato único.

d) – no caso de haver vários candidatos, serão eleitos os 3 (três) mais votados.

e) – em caso de empate, será eleito aquele que tiver mais tempo de serviço público na Secretaria Municipal de Esportes.

§ 2º - A função de Coordenador Pedagógico de Esportes titular de cargo, será regulamentada em lei específica.

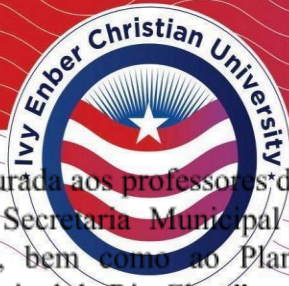
85. (vide Lei 4043, de 18, publicada no DOM nº 225 de 26 de março de 2010)

86. (Vide Decreto nº 9026, de 06, publicado no DOM 227 de 09 abril de 2010, regulamentando esta função junto a SEME).

§ 3º - É de competência privativa do Secretário Municipal de Esportes a designação das funções da classe de Suporte Pedagógico nesta Secretaria”.

87. (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

Art. 160 – B – O professor de educação básica II titular de cargo, vinculado e ou lotado na Secretaria Municipal de Esportes, poderá exercer funções correlatas a área em projetos, parcerias e convênios com os governos federal, estaduais e municipais, sendo considerado como de efetivo exercício para todos os efeitos legais.



Art. 160 - C - Fica assegurada aos professores designados para exercer as funções da classe de suporte pedagógico da Secretaria Municipal de Esportes, todos os direitos e vantagens previstos neste estatuto, bem como ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro".
88.(incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

1. (artigos incluídos por força do art. 3º da LC nº 048, de 16.02, publicada no DOMde 05.03.2010).

Art. 161. Cabe à Secretaria Municipal da Educação regulamentar e adotar as providências administrativas necessárias à implementação das modalidades de jornada de trabalho criadas por esta Lei.

§ 1º - A atribuição das Jornadas de Trabalho Docente na conformidade dos Anexo III-A e III-B desta Lei fica condicionada à regulamentação da Secretaria Municipal da Educação e deverá vigorar a partir do ano letivo de 2013 e 2014, respectivamente.
89.(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

§ 2º - Para atender o disposto no parágrafo 4º do art. 2º da Lei Federal 11.738/2008, as jornadas de trabalho dos docentes sofrerão alterações gradativas da seguinte forma:

I – em 2013 o HTP será de 25% em conformidade com o anexo III-A, deixando de vigorar a partir de 2014;
II - em 2014 o HTP será de 33,33% em conformidade com o anexo III-B.

§ 3º - Os professores de educação básica II (PEB II), exceto Educação Especial, enquadrados em jornadas que deixarão de existir no decorrer do processo deverão optar pela jornada imediatamente superior ou inferior, constantes no anexo III-A e III- B, em 2013 e 2014, respectivamente.
90.(incluído pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)

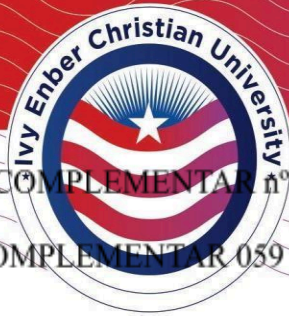
Art.162. Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente a Lei Municipal nº 2.081, de 31 de outubro de 1986, a Lei Municipal nº 3.096, de 22 de março de 2000, e a Lei Municipal nº 3.424, de 26 de maio de 2004.

Art. 163. No prazo de 90 (noventa) dias a partir da publicação da presente Lei, a Administração Municipal deverá proceder às regulamentações e enquadramentos necessários à sua aplicação.

Parágrafo único: A Administração Municipal delegará esta atribuição à Secretaria Municipal da Educação, que incluirá dentre os membros das respectivas comissões representantes dos Profissionais da Educação, eleitos pelos seus pares.

(*) LEI COMPLEMENTAR nº 24 de 15 de outubro de 2007(*)
DERMEVAL DA FONSECA NEVOEIRO JUNIOR
Prefeito Municipal

(**) LEI COMPLEMENTAR nº 44 de 08 de setembro de 2009.



(***) LEI COMPLEMENTAR nº 048 de 26 de fevereiro de 2010.

LEI COMPLEMENTAR 059 de 16 de dezembro de 2010.

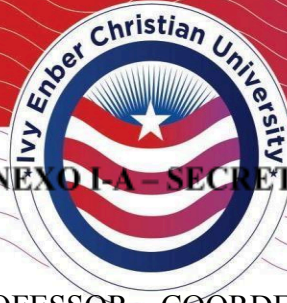
LEI COMPLEMENTAR Nº 070, de 31 de dezembro de 2012()

(***) PALMINIO ALTIMARI FILHO
Prefeito Municipal

ANEXO I

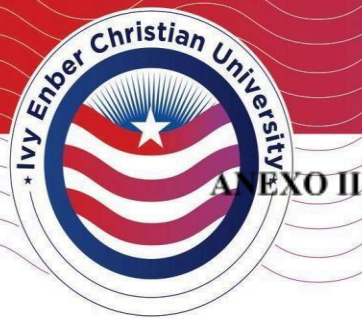
A que se refere o art. 2º. da Lei Complementar nº. 024, de 15 de outubro de 2007.

| DENOMINAÇÃO DOS CARGOS | |
|---|---------------------------------|
| SITUAÇÃO ATUAL | SITUAÇÃO NOVA |
| PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL | PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I |
| PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I | PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA II |
| PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL | |
| PROFESSOR DE ENSINO DE FUNDAMENTAL II | |
| DIRETOR DE UNIDADE EDUCACIONAL | DIRETOR DE ESCOLA |
| SUPERVISOR DE ENSINO | (extinção na vacância) |
| DENOMINAÇÃO DAS FUNÇÕES DE SUPORTE PEDAGÓGICO | |
| VICE-DIRETOR | VICE-DIRETOR DE ESCOLA |
| PROFESSOR-COORDENADOR | PROFESSOR-COORDENADOR |
| --- | COORDENADOR PEDAGÓGICO |
| --- | SUPERVISOR DE ENSINO |



ANEXO I-A – SECRETARIA DE ESPORTES

PROFESSOR – COORDENADOR DE ESPORTES
COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ESPORTES

**CARGO: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I e II****ATIVIDADES**

- Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola;
- Executar ações que permitam garantir a aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer e implementar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- Ministras aulas e cumprir tarefas relacionadas ao cumprimento dos dias letivos do calendário escolar;
- Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade ;
- Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atingimento dos fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem

Especificações**Formação:**

I – Professor de Educação Básica I: Formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena com habilitação específica em Pedagogia ou em Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em Nível Médio na modalidade Normal;

II – Professor Educação Básica II:

- a) Educação Especial: Formação em curso superior de Licenciatura em Pedagogia e complementação mínima “Lato Sensu” em Educação Especial/ou Licenciatura em Educação Especial;
(alterado pelo art. 3º de LC 109, de 18-12-2015)
- b) Disciplinas específicas do currículo das unidades educacionais: Formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena, nas áreas de conhecimento específicas do currículo das unidades educacionais do sistema municipal de ensino, nos termos da legislação vigente.
(alterado pelo art. 1º de LC 070, de 31-12-2012)



CARGO: DIRETOR DE ESCOLA

ATRIBUIÇÕES

GERAIS: responsabiliza-se por atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional, bem como da direção administrativa da Unidade Educacional.

ESPECÍFICAS:

- a) dirigir a Unidade Educacional de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico administrativa, e dos docentes que atuam na Unidade;
- b) coordenar e integrar a equipe técnica administrativa e docente da Unidade, para elaboração do plano escolar;
- c) supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola;
- d) promover condições para integração Escola-Comunidade;
- e) coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade, tendo em vista especialmente:
 1. as atribuições de seu pessoal;
 2. elaboração das folhas de frequência;
 3. o fluxo de documentos da vida escolar;
 4. o fluxo de documentos da vida funcional;
 5. organização e o funcionamento da Secretaria da Unidade;
 6. o fornecimento de dados indicadores para análise e planejamento global;
 7. o horário de atividades e funcionamento de sua Unidade Educacional;
- f) zelar para o fiel cumprimento do horário escolar, de modo a impedir atraso ou interrupção das atividades docentes e administrativas;
- g) preparar de conformidade com a orientação superior o orçamento e programa anual da escola;
- h) cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores;
- i) propor à Secretaria Municipal de Educação a criação e supressão de classes, em face da demanda escolar;
- j) cuidar para que o prédio e suas instalações sejam mantidos em boas condições de segurança e higiene bem como propor reformas, ampliações e provimento de material necessário ao seu funcionamento;
- k) cuidar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na Unidade;
- l) coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pela Secretaria Municipal da Educação;
- m) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal da Educação;
- n) aplicar advertências e suspensões ao pessoal lotado em sua Unidade, encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ou inquérito ao Secretário Municipal da Educação;

Especificações

Formação: em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação "stricto sensu" na área de Educação.

Experiência mínima de 5 (cinco) anos na docência e/ ou, combinadas às funções de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica.



FUNÇÃO DE SUPORTE PEDAGÓGICO: SUPERVISOR DE ENSINO

ATRIBUIÇÕES

GERAIS: responsabiliza-se por atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional no âmbito do sistema municipal de ensino.

ESPECÍFICAS:

- a) Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas da rede municipal de ensino, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino;
- b) Assessorar, acompanhar e avaliar a elaboração dos planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ ou, rede de ensino e da escola , em relação a aspectos pedagógicos , administrativos, financeiros , de pessoal e de recursos materiais;
- c) Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema;
- d) Elaborar normas e procedimentos bem como, ações de treinamento e monitoramento do regimento escolar, calendário escolar e demais instrumentos de gestão das unidades educacionais do sistema municipal de ensino;
- e) Responsabilizar-se pela implementação de todas as atividades decorrentes da ação supervisora requerida pelo Departamento de Supervisão Escolar.

Especificações

Formação: em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação "stricto sensu" na área de Educação.

Experiência mínima de 3 (três) anos em cargo ou função de Diretor de Escola no magistério público municipal de Rio Claro.

**FUNÇÃO DE SUPORTE PEDAGÓGICO: VICE-DIRETOR DE ESCOLA****ATRIBUIÇÕES**

GERAIS : responde pela direção da unidade nos períodos de sua responsabilidade e de ausência do titular da unidade educacional

ESPECÍFICAS : organizar, coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade Educacional, tendo em vista, especialmente:

- a) assistir o diretor no exercício das suas funções e substituí-lo nas suas ausências e impedimentos legais;
- b) exercer as atribuições que lhe forem delegadas pelo Diretor de Escola da Unidade Educacional e que digam respeito ao desempenho dos trabalhos administrativos da escola;
- c) manter-se a par da legislação vigente, bem como cumprir as determinações e normas referentes à escrituração e ao arquivo da Unidade Educacional;
- d) manter em ordem e em dia a documentação e o prontuário do pessoal técnico, administrativo, docente e discente, bem como a correspondência da Unidade Educacional;
- e) executar atividades de acompanhamento dos projetos educacionais no que diz respeito aos recursos humanos, materiais e de infra-estrutura no âmbito da unidade educacional.

Especificações

CONDIÇÃO : designação de acordo com as normas do Estatuto do Quadro do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro

Formação: em curso superior de graduação em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação "stricto sensu" na área de Educação.

Experiência Profissional: mínima de 03 (três) anos na docência ou em funções do magistério público municipal.



FUNÇÃO DE SUPORTE PEDAGÓGICO: PROFESSOR-COORDENADOR
ATRIBUIÇÕES

GERAIS: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS

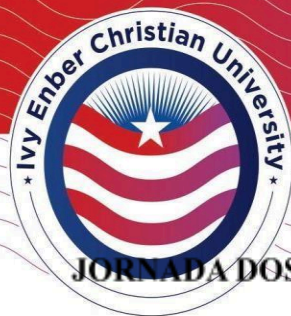
- a. coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente;
- b. assistir o Diretor de Escola na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da unidade;
- c. coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo;
- d. promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes;
- e. coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho;
- f. colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar;
- g. colaborar no processo de integração escola-família-comunidade.

Especificações

CONDIÇÃO: ato de designação de acordo com as normas estabelecidas no Estatuto do Quadro do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro
Formação: em curso superior de graduação em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação "stricto sensu" na área de Educação.

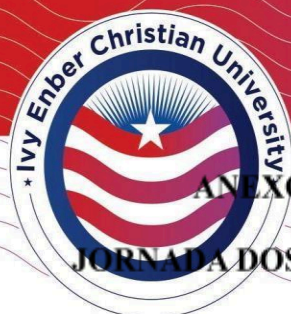
Experiência Profissional: mínima de 03 (três) anos na docência ou em funções do magistério público municipal

ANEXO III



JORNADA DOS DOCENTES 2012

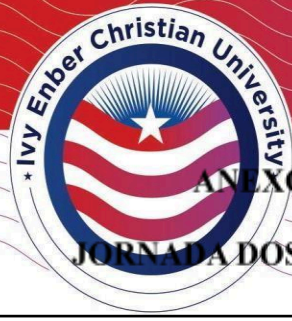
| TIPO DE JORNADA | CARGO/CAMPO DE ATUAÇÃO | HORAS COM ALUNOS | HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO | | | HORAS DA JORNADA SEMANAL |
|-----------------|--|------------------|------------------------------|------|------|--------------------------|
| | | | HTPC | HTPI | HTPL | |
| I | PEB I – EDUCAÇÃO INFANTIL | 21 | 1 | 2 | 1 | 25 |
| II | PEB I - ENSINO FUNDAMENTAL | 23 | 2 | 2 | 1 | 28 |
| | PEB II – EDUCAÇÃO ESPECIAL | | | | | |
| III | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 20 | 2 | 0 | 2 | 24 |
| IV | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 30 | 3 | 0 | 3 | 36 |
| | PEB I – EDUC. INFANTIL + PROJ. PRES. ESPERANÇA | 21+10 | 1+1 | 2 | 1 | |
| V | PEB I – ENSINO FUNDAMENTAL + PROJ. PRES. ESPERANÇA | 23+10 | 2+1 | 2 | 1 | 39 |
| VI | PEB I – EDUC. INFANTIL + EJA I | 21+15 | 1+2 | 2 | 1+1 | 43 |
| | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 36 | 3 | 0 | 4 | |



ANEXO III-A
JORNADA DOS DOCENTES

Para 2013

| CAMPO DE ATUAÇÃO | TIPO DE JORNADA | CARGO | HORAS COM ALUNOS | HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO | | | HORAS DA JORNADA SEMANAL |
|--------------------------------|-----------------|---|------------------|------------------------------|------|------|--------------------------|
| | | | | HTPC | HTPI | HTPL | |
| PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I | I | PEB I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I | 15 | 1 | 2 | 2 | 20 |
| | II | PEB I – EDUCAÇÃO INFANTIL | 19 | 1 | 3 | 2 | 25 |
| | III | PEB I - ENSINO FUNDAMENTAL | 21 | 1 | 4 | 2 | 28 |
| | IV | PEB I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I + PROJETO PRESENÇA ESPERANÇA | 23 | 1 | 4 | 3 | 31 |
| | V | PEB I – EDUC. INFANTIL + PROJ.PRES.ESPERANÇA | 27 | 1 | 5 | 3 | 36 |
| | VI | PEB I – ENSINO FUNDAMENTAL + PROJ.PRES.ESPERANÇA | 29 | 1 | 6 | 3 | 39 |
| PROFESSOR DE P | VII | PEB II – EDUCAÇÃO ESPECIAL | 21 | 1 | 4 | 2 | 28 |
| | VIII | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 18 | 1 | 3 | 2 | 24 |
| | IX | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 24 | 2 | 4 | 2 | 32 |
| | X | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 25 | 2 | 4 | 2 | 33 |
| | XI | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 30 | 2 | 5 | 3 | 40 |
| | XII | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 32 | 2 | 6 | 3 | 43 |



ANEXO III-A

JORNADA DOS DOCENTES

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| A Ç Ã O B Á S I C A I I | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|



ANEXO III-B JORNADA DOS DOCENTES

A PARTIR DE 2014

| CAMPO DE ATUAÇÃO | TIPO DE JORNADA | CARGO | HORAS COM ALUNOS | HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO | | | HORAS DA JORNADA SEMANAL |
|--------------------------------|-----------------|---|------------------|------------------------------|------|------|--------------------------|
| | | | | HTPC | HTPI | HTPL | |
| PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I | I | PEB I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I | 15 | 2 | 4 | 2 | 23 |
| | II | PEB I – EDUCAÇÃO INFANTIL | 18 | 2 | 4 | 3 | 27 |
| | III | PEB I - ENSINO FUNDAMENTAL | 20 | 2 | 5 | 3 | 30 |
| | IV | PEB I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I + PROJETO PRESENÇA ESPERANÇA | 23 | 3 | 6 | 3 | 35 |
| | V | PEB I – EDUC. INFANTIL + PROJ.PRES.ESPERANÇA | 26 | 3 | 6 | 4 | 39 |

ANEXO III-B JORNADA DOS DOCENTES

| | | | | | | | |
|--|------|--|----|---|---|---|----|
| | VI | PEB I – ENSINO FUNDAMENTAL + PROJ.PRES.ESPERANÇA | 28 | 3 | 7 | 4 | 42 |
| PROF E S S O R D E E D U C A Ç Ã O B Á S I C A R I I | VII | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 16 | 2 | 4 | 2 | 24 |
| | VIII | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL | 20 | 2 | 5 | 3 | 30 |
| | IX | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 24 | 3 | 6 | 3 | 36 |
| | X | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 25 | 3 | 7 | 3 | 38 |
| | XI | PEB II – ENSINO FUNDAMENTAL | 28 | 3 | 8 | 4 | 43 |



ANEXO IV

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA II – EDUCAÇÃO FÍSICA LOTADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES

| TIPO DE JORNADA | CARGO/CAMPO DE ATUAÇÃO | HORAS COM ALUNOS | HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO | | | HORAS DA JORNADA SEMANAL |
|-----------------|--------------------------|------------------|------------------------------|------|------|--------------------------|
| | | | HTPC | HTPI | HTPL | |
| I | PEB II – EDUCAÇÃO FÍSICA | 16 | 3 | 3 | 2 | 24 |
| II | PEB II – EDUCAÇÃO FÍSICA | 24 | 4 | 5 | 3 | 36 |
| III | PEB II – EDUCAÇÃO FÍSICA | 29 | 4 | 6 | 5 | 44 |



Apêndice

Memorial profissional escrito pelos diretores de escola participantes da pesquisa

Sujeito 1

Desde os quatro anos de idade comentava com minha família que seria professora e não me vejo em outra profissão. Quando aluna do ensino fundamental e médio, sempre colaborei com meus professores ajudando os colegas com dificuldades. Na 2ª série (EF) pedi para a professora se poderia participar do Reforço Escolar - que acontecia no período oposto das aulas - para ajudar as crianças a ler e escrever. A professora Lúcia permitiu e sempre sentava com alguma criança para ajudar, a professora me ajudava a ensinar dizendo que não podia dar as respostas, mas ajudá-las a encontrar. Porém, foi a professora da 4ª série (D. Marisa) que foi a minha grande inspiração para seguir a carreira. Na juventude, no entanto, diante de um turbilhão de pensamentos, algumas perspectivas se alteraram. A computação estava se despontando, todos queriam aprender a "mexer" no computador, resolvi fazer o técnico de Processamento de Dados (PDD) com o Ensino Médio, mas logo percebi que não tinha essa aptidão. Durante o Ensino Médio, fizemos uma visita a UNESP de Rio Claro, assim, fui apresentada à Universidade pública, sabia que poderia fazer uma faculdade ali. Resolvi terminar o curso de PDD/ Ensino Médio e fui fazer cursinho pré-vestibular, porque não tive aprofundamento das matérias básicas. Em conversa com uma amiga de cursinho, comentei que sempre queria ser professora, mas não fiz o Magistério (nesse período havia a última turma do Curso de Magistério na cidade, que não frequentei) e que gostaria de retomar essa ideia. Abri o Caderno de Cursos da UNESP/RC e obtive informações sobre o curso de Pedagogia, só sentia muito porque era oferecido somente no período noturno....aquele ano só prestei o vestibular da Unesp para o curso de Pedagogia na UNESP/RC e passei. A faculdade me apresentou um leque de



oportunidades do trabalho com Educação, mas era muito iniciante nesse estudo e tive que fazer um esforço bem maior para aprender os conceitos teóricos, em comparação com as colegas que fizeram o Magistério e já davam aula, assim, quando fizeram a faculdade, elas já tinham mais habilidade em alinhar teoria e prática. Com esse esforço, fui bem nas matérias teóricas, mas fui aprender mesmo sobre prática somente nos estágios supervisionados, sabia que tinha que cumpri-los a risca, porque era a minha primeira oportunidade com aulas práticas. Ao me formar, uma colega do curso me indicou para uma diretora do Estado para trabalhar aos finais de semana na escola em que atuava, como Educadora Profissional, fiquei 2 anos. Nesse tempo, voltei para fazer as matérias do curso de Pedagogia para ter a habilitação em Administração Escolar (um ano e meio), assim, tive momentos de sérias discussões e reflexões sobre a Gestão da Escola, fiz o estágio de Gestão com essa diretora, que me ensinou muito. Também passei a frequentar um grupo de estudos na UNESP/RC sobre Alfabetização, porque precisava e queria aprender a dar uma boa aula. No entanto, me vi mesmo como professora, quando passei no concurso do Estado e tive minha primeira turma (trabalhei em Campinas por 2 anos). Depois, prestei o concurso para esse município que trabalho até hoje e exonerei o Estado. Como dava aulas, senti a necessidade de estudar sobre Psicopedagogia, fiz essa especialização para tentar contribuir com as crianças com dificuldades. Estudava constantemente, e foi a minha primeira turma no município que me alertou (fiquei com essa turma 2 anos, 3ª e 4ª série), sobre algumas aptidões minhas. Eu sempre dividia com as crianças que eu também estudava e que a gente não pode parar de buscar conhecimento, até que uma aluna me disse, "professora, por que você não se torna professora universitária, você tem muito jeito!", fiquei bem impressionada de ouvir isso de uma criança de 9-10 anos. Então, como estava envolvida com discussões sobre Alfabetização, fui buscar o Mestrado em Educação nessa área de Formação Docente do Alfabetizador. A oportunidade na gestão da escola surgiu somente sete anos depois desse episódio com essa primeira turma no município. A diretora que



trabalhei com ela, naquela escola estadual aos finais de semana, prestou o concurso no município e me convidou para essa parceria no final de 2014. Agora, o olhar para a escola precisava ser mais global e eu precisava entender de diversos aspectos como gestão organizacional do prédio, da equipe escolar, da rotina burocrática e, principalmente, de interação social com funcionários, professores, a equipe de gestão, alunos, famílias e SME. Tive de aprender muito rápido, porque era uma escola grande com muitas demandas. Nessa época, minha filha tinha acabado de completar 2 anos e me lembro que era intenso conciliar o aprendizado novo com as tarefas pessoais. Importante ressaltar que, sempre tive o apoio da família, pais e depois do marido, na realização de meus objetivos e sonhos. Sem esse apoio, certamente, o caminho seria árduo. Confesso que, diante de uma diretora competente e experiente como essa, com a qual trabalhei, considero que estive numa "escola exclusiva de aprendizados de gestão", podendo assim dizer. Mas, claro, há sempre o que aprender e passei a ler mais sobre o assunto. Em 2021, ela foi trabalhar na Secretaria da Educação como supervisora de ensino, então, assumi como diretora substituta em seu lugar. Na mesma escola, por 8 anos na gestão (6 de vice e 2 na direção), esse ano nos removemos para uma escola com metade dos alunos, percebo o quanto aquele aprendizado prático numa escola grande e das leituras que realizei sobre gestão, fizeram a diferença para que hoje eu possa exercer a função com mais experiência e lugar de fala na carreira, mesmo não sendo diretora de cargo, nas tarefas não há diferença para A ou B, todos temos que lutar pela mesma finalidade (aquela em que sempre cobre de meus diretores enquanto professora), lutar por condições de trabalho para todos e planejar com o grupo um direcionamento de qualidade educacional, no ensino e na aprendizagem. Sempre nos aperfeiçoando, recentemente, retomei os estudos no Doutorado, porém, o estudo sobre Alfabetização ainda permanece, porque acredito que somente com uma boa alfabetização é que temos condições de seguir com os estudos de um modo mais fluído e, se for do interesse, alcançar outros aspectos da carreira. E, principalmente, o diretor de escola



deve entender de Pedagogia na sala de aula, aquela em que o ensino e a aprendizagem acontecem no cotidiano, porque essa é a maior finalidade da escola. Sempre digo, só existe o trabalho do diretor, dos funcionários da escola e da Secretaria da Educação, porque há salas de aulas com professores e alunos, interagindo na relação com o saber.

Sujeito 2

Comecei minha trajetória com ingresso no curso de magistério concomitante ao ensino médio (CEFAM - Bauru) . A motivação para ingresso foi a oportunidade de melhor formação no ensino médio, dentro da escola pública. Após quatro anos de formação, em período integral, com aulas práticas de didática e muitas horas de estágio realizadas, me certifiquei de que era o que queria seguir para a construção da vida profissional. Ao final do curso, com 19 anos, prestei meu primeiro concurso e ingressei como Professora da Educação Básica nas séries iniciais da rede estadual de ensino de SP. Já como professora da rede estadual, cursei Licenciatura em Letras, o que muito me auxiliou nos processos de alfabetização que coordenei enquanto docente de turmas de primeiro ano do E.F. Pelo interesse votado para a Alfabetização e Linguística, cursei especialização em Linguística e Ensino. A certeza, desde o início da trajetória descrita aqui, era de que sempre estaria envolvida na temática da alfabetização e linguística, fosse pela docência ou pela pesquisa. No entanto, no ano de 2013, precisei me mudar para o município de Rio Claro enquanto estava afastada da rede estadual de ensino por meio da licença maternidade. Foi quando, para minha surpresa, descobri que não havia possibilidade de remoção para Rio Claro em séries iniciais da rede estadual. Por este motivo, ao fim da licença maternidade, me disponibilizei para atuar como vice-diretora nas escolas de Ensino Fundamental- séries finais e de Ensino Médio de Rio Claro. Sem qualquer pretensão inicial de atuação na gestão escolar e sem qualquer experiência nessas etapas de ensino, era a opção que me restava para não



precisar exonerar o cargo de 8 anos na rede estadual de ensino. Depois de experiências em diferentes escolas, por incentivo de uma supervisora que acompanhava meu trabalho na época, decidi prestar concurso para supervisão na rede estadual de ensino de SP. Passei, no entanto, houve muita lentidão em todo processo de homologação e oficialização do referido concurso. Na mesma época, prestei também o concurso para direção de escola no município de Rio Claro. A motivação foi por meio de uma amiga que tinha experiência tanto na rede municipal quanto na estadual e me apresentou as vantagens pecuniárias da primeira. Quando convocada para assumir a direção na rede municipal de RC, lembro-me perfeitamente o misto de felicidade e dúvida me consumindo. Me sentia deixando um caminho que já sabia muito bem como caminhar e aonde chegar, partindo para a um totalmente novo que cobraria de mim novas contrações e desconstruções. Assim, iniciei na gestão em 2020 no período de início de pandemia. Em 2021 fui convocada no concurso da supervisão de ensino da rede estadual de ensino. Estava aí uma difícil decisão a ser tomada. Muitas variáveis me deixavam em dúvida qual caminho escolher. No entanto, naquele momento, optei pelo cargo que, a longo prazo, teria mais vantagem pecuniária. Considerando meu segundo ano como diretora de escola em real funcionamento (devido período de fechamento e adequações pela pandemia), me reconheço ainda no lugar de aprendizagem da função e do universo político em qual esta está inserida.

Sujeito 3

Entrei na UNESP de Rio Claro no curso de Pedagogia, e simplesmente foi a realização de um sonho que eu tinha desde criança. Entrar numa universidade pública sempre foi um desejo meu. No entanto eu já trabalhava com educação antes do curso superior. Durante o ensino médio fiz o curso normal e desde então trabalhava como professora nas escolas públicas e particulares da cidade. Meu primeiro contato com a creche, etapa que eu



trabalho no momento, foi através do trabalho numa escola particular da cidade e se eu me pautasse apenas por essa experiência teria desistido da Educação. Nessa escola particular vivenciei momentos de racismo estrutural, inflexibilidade, dureza nas relações com a criança e os demais pares por um salário que não chegava a R\$ 200. No entanto eu acredito que toda a experiência seja ela boa ou não, é experiência, e é válido. Aprendi muito com relação a organização e administração de escola, e após me desligar dessa escola, decidi então fazer o curso de pedagogia para aprender mais. O curso em si foi maravilhoso, tive contato com pessoas que hoje estão a frente da administração pública municipal estadual e federal e sinto muito orgulho de todos os meus amigos por conta disso. Pessoas maravilhosas que fazem muito pela educação e a cultura no nosso país. O curso superior me deu muita base teórica, e o curso normal de nível médio me deu muita base técnica. Mas eu acredito que foi realmente no dia a dia na escola, no contato com as crianças, no contato com bebês, com comunidades, famílias, outros professores com outras formações que eu realmente me desenhei finalmente enquanto profissional. Em resumo trabalhei como agente educacional em escolas particulares, como professora no ensino fundamental em escolas periféricas, na EJA e na Educação Infantil Etapa 1 e Etapa 2. Tive a oportunidade de vivenciar a mudança do fundamental de 9 anos onde as crianças saíram do infantil e no mesmo ano eram mandadas para o pré 3 ou para o primeiro ano, uma verdadeira bagunça. Mas mesmo assim conseguiu cultivar em mim um sentimento de dedicação e sensibilidade as crianças e aos bebês principalmente. Ao todo são quase 20 anos trabalhando como professora na educação de Rio Claro, como professor eventual, contratada, efetiva, depois professora coordenadora e enfim diretora de escola. Tenho muito orgulho de toda a minha trajetória aprecio muito o tipo de profissional e que eu venho construindo ainda me mantenho aberta a aprender a refletir sobre as coisas que faço e falo. E principalmente por ser uma mulher negra dentro de um sistema que infelizmente nunca foi preparado e adaptado para me aceitar enquanto meu tempo de criança e agora enquanto adulta. Mesmo



assim, eu acredito na mudança, acredito na transformação potente que a educação pode ser na vida de uma pessoa e junto com a minha equipe trabalhamos em prol disso.

Sujeito 4

Venho de uma família de professores e me recordo do interesse que tinha sobre as histórias narradas pela minha avó e meu avô e do orgulho que sentia quando ex-alunos os encontravam. Ingressei em 2001 na faculdade de Pedagogia da UFSCar e me formei no final de 2004. A partir de então, comecei a trabalhar como professora eventual no município de Rio Claro. Em 2006, passei num processo seletivo e fui contratada como professora de Ensino Fundamental na Prefeitura de Santa Gertrudes. No seguinte fui chamada pelo Concurso de professora de Educação Infantil também em Santa Gertrudes, onde fiquei até 2013. Concomitantemente iniciei minha carreira na Rede Municipal de Rio Claro. Em 2007 e 2008 fui professora de Educação Infantil contratada e me efetivei em 2009, na E.M. Lucia Ap. Buschinelli Carneiro. Nessa escola foi a primeira vez tive contato com a Etapa I da Educação Infantil e percebi que o meu interesse profissional era trabalhar com crianças pequenas. Permaneci como professora de Maternal I até 2013 quando surgiu a oportunidade para ser professora coordenadora da mesma escola. Busquei essa nova oportunidade como um desafio e movida pelo interesse em descobrir novas possibilidades. O começo para mim foi muito difícil, principalmente para me encontrar nessa nova identidade profissional, que foi sendo construída ao longo dos anos. Em 2017, fui convidada para ser Vice-Diretora na E.M. Mora Guimarães e aceitei novamente o desafio. Essa era uma escola que eu não tinha trabalhado, mas conhecia a equipe gestora e as professoras dos HTPC que fazíamos juntas em pólo. Fiquei muito honrada e motivada por conhecer uma proposta diferente, tanto pedagógica quanto da nova função. Em 2020, com a aposentadoria da então diretora, assumi como Diretora Substituta desta Escola e venho atuando desde então.



Logo início nessa nova função veio a pandemia e sinto que por um tempo esse desafio foi adiado. Quando retornamos em 2022 tivemos o imenso desafio de colocar a escola para andar novamente depois de quase 2 anos fechada, lidar com a falta de funcionários e a terceirização. Porém acredito que ao longo da carreira novos desafios surgirão e que eles fazem parte do ser gestor.

Sujeito 5

Entrei para o curso de Pedagogia em 2003, meio a contragosto, quando estava indo para o quarto ano da Psicologia (na Unesp de Assis). Voltei a morar em Rio Claro, por conta de um problema de saúde de meu pai, e prestei novamente o vestibular. Desde o início, coloquei como meta que faria o Mestrado em Educação, logo após a Licenciatura. E assim aconteceu. Tornei-me professora apenas durante a realização do Mestrado. Até então, tinha bolsa de estudos, realizava pesquisa, que era minha grande paixão. Trabalhei em Colégios particulares em Rio Claro, e com a entrada na Rede Pública, em 2010, descobri uma nova obrigação: lutar por qualidade de trabalho (ingressei como Quadro 2), por direitos, e pela qualidade no ensino. Optei por ficar somente na Rede Pública em 2013, quando ingressei em outro cargo (Quadro 1). Em 2017 ingressei no Doutorado em Educação, concluído também na Unesp. Desde sempre, sigo participando de Coletivos de luta, e de grupo de estudos. Fui professora coordenadora em 2018, e em 2019 tornei-me diretora. Se houvesse concurso público para professor coordenador, eu teria prestado e estaria neste cargo, que é onde encontrei minha satisfação profissional, mas infelizmente a Rede seguiu optando por indicação... Também consigo me sentir feliz na direção, mas nunca deixando a burocracia ou a parte administrativa se sobrepor. A atuação pedagógica, de formação e condução do processo de ensino e aprendizagem é algo que não abro mão, e invisto bastante no meu trabalho como diretora - seja orientando a profa. coordenadora, seja diretamente com as professoras e agentes.



Sujeito 6

Trabalhei na minha primeira formação com projetos arquitetônicos e acompanhamento de obras (Técnico em Edificações), mais tarde, me formei em Matemática e, depois, em Pedagogia com foco na gestão. Como já trabalhava lecionando em escolas nas quais a direção era geralmente centralizadora e impositiva nos seus atos e decisões, decidi que eu queria ser diretor para dar voz e vez ao público da escola e aos docentes. Já havia trabalhado na iniciativa privada (empresas não educacionais) como gerenciador de equipes e, na prática, percebi o valor de decisões conjuntas e que valorizassem a posição e opiniões de quem trabalha sob chefia e de quem usufrui dos serviços do qual gerenciava. Daí para democratizar as decisões e análises utilizando feedback da equipe foi um caminho natural, principalmente em escolas públicas nas quais essa é uma premissa esperada e necessária. Minha decisão de estudar e galgar posições até a direção de uma escola foi lapidada por estas experiências focadas nas relações humanas inerentes da ação educadora e nas relações hierárquicas dentro do meio público, que são diferentes em finalidades comparando com o meio privado. Pode-se dizer que meu maior mote ao querer gerenciar uma escola foi a democratização de decisões e a viabilidade deste modo gerencial que facilita e dá retorno positivo (quando se pratica realmente) à finalidade deste trabalho.

Sujeito 7

A decisão de ser professora, posso afirmar, foi tomada quando ainda criança. Sempre gostei de brincar de escolinha no quintal de casa. Reunia os colegas do quarteirão, fazíamos lições, cineminha, dávamos bronca nas bonecas que não obedeciam... Ao término do ensino fundamental, iniciei o Magistério na EE Joaquim Ribeiro. As aulas do Magistério foram



extremamente importantes para constituição da professora que sou; lá aprendi do mais básico que é saber usar uma lousa, até avaliar os conhecimentos que um aluno já possui para intervir e possibilitar crescimento. Só prestei o vestibular após 6 anos (esperei minha filha crescer um pouco) e ingressei na Pedagogia da Unesp em 1998. Percebendo a necessidade de mais estudos, busquei formações complementares, inclusive uma delas sobre Gestão Escolar em nível de especialização. Recentemente terminei o Mestrado, também na educação, onde desenvolvi a pesquisa “Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo”. Atualmente, estou matriculada no Doutorado em Educação pesquisando sobre a presença de alunos PAEE nas universidades federais instaladas no estado de São Paulo.

Sujeito 8

Sempre gostei de ser aluna e de estar na escola. Minha mãe conta que minha adaptação na educação infantil foi muito tranquila. Por gostar da alegria e vida que emana do ambiente escolar, busquei a graduação em Pedagogia, diversos cursos de pós-graduação, o Mestrado e a direção de escola. A universidade foi um marco crucial em minha vida: saí do casulo e conheci um mundo novo na Unesp de Rio Claro, onde me formei em 2008. Durante a graduação muitos sonhos permeavam meu pensamento e com o ingresso na escola fui conhecendo a realidade e me adaptando, mas também realizando alguns sonhos. Hoje, na direção de escola, me sinto mais feliz. Consigo realizar mais sonhos em relação ao tempo de sala de aula, celebro cada um deles e assim me motiva a continuar buscando realizações. Em 2019, com a chegada de meu filho, minha sensibilidade em relação às crianças aumentou. Procuro cuidar dos meus 44 filhos da escola com amor. Sinto orgulho de minha trajetória profissional, foram muitos erros e muito aprendizado também. Ser diretora de escola é administrar uma empresa que só prospera se houver compromisso e amor.



Sujeito 9

Sou de uma família de professores. Minha mãe é professora de educação infantil, aposentada. Desde criança sempre me interessei pela educação, observando minha mãe preparar materiais, fazer planejamento, lições nos cadernos, etc. No ensino médio, optei pela psicologia, mas minha mãe sugeriu que eu fizesse o magistério. Foi o que bastou para me encantar e permanecer na área. No final do magistério, entrei na Pedagogia e concluí a graduação. Iniciei minha carreira profissional na educação especial, sem formação nenhuma, mas sempre me esforçando ao máximo para atuar da melhor forma. Em 2000, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, descobrindo mais uma paixão: a alfabetização. Em 2023, recebi um convite para ser vice-diretora de escola. A gestão escolar sempre esteve nos meus planos. Aceitei e permaneci nesta escola, a princípio como vice e depois como diretora substituta, até 2015, quando me efetivei no cargo. Nesta efetivação, conheci a etapa I e foi um enorme desafio. Já são 26 anos de docência e ainda tenho muito o que aprender.

Sujeito 10

Desde criança sempre gostei muito da escola e as brincadeiras quase sempre envolviam o fazer de conta de escola. Minha irmã mais velha fez magistério e pedagogia e na ocasião eu acompanhava suas atividades escolares como "ajudante" e assim foi também quando começou a lecionar e muitas vezes levava trabalho pra casa. Meu pai também lecionou por um período em uma escola técnica de minha cidade e minha mãe formou-se no magistério, porém, nunca pode lecionar devido a escolhas da família. Creio que a vivência nesse meio com vários docentes influenciou minha escolha pela profissão. Já o ingresso na carreira de diretora nunca foi um desejo, foi mais ao acaso. Prestei o concurso sem nenhuma pretensão, somente pra ver



como seria a prova e na ocasião sequer tinha o tempo de docência necessário para ingressar na carreira. Fui aprovada e quando chegou em meu número já tinha atingido o tempo obrigatório e quis arriscar para conhecer a função. Desde então fui me formando como diretora de escola e me envolvendo cada vez mais com a função.

Sujeito 11

As experiências vivenciadas como professora e as aprendizagens apoiadas por minhas colegas professoras e pela coordenadora pedagógica foram os dois principais pilares de sustentação na construção de minha identidade docente. Auxiliaram na superação das angústias e receios tão característicos do início da carreira docente. Fui me desenvolvendo nesta carreira, como professora, ao longo de 8 anos, na mesma escola. Em 2007, fui convidada a ser coordenadora pedagógica e passei a viver a experiência da formação docente: auxiliar outros professores nesta caminhada da docência. Em 2014, tendo sido aprovada em concurso público, escolhi exercer o cargo de diretora de escola, na rede pública. Depois de quase uma vida trabalhando em escola particular, passei a dedicar-me à escola pública e aos desafios que esta nos impõe, agora, na função de diretora.

Sujeito 12

Eu amo ser professora. Estou na gestão provisoriamente. Para mim, lecionar é algo sublime. Desde muito pequena já queria ser professora, a pessoa que mais me incentivou foi a minha mãe Célia. Ela quis que eu estudasse no CEFAM e assim foi o ponto de partida para a minha formação. Depois cursei pedagogia na Unesp de Rio Claro. Prestei concurso na rede municipal de Rio Claro e sou efetiva desde 2009. Lecionei em turmas do fundamental (1º e 2º anos) e educação infantil (berçário 2 a infantil 2). O que me motiva a querer permanecer na profissão é a alegria de colher os



resultados do trabalho com as crianças. É muuuuuito gratificante vê-los aprender a ler e escrever, não há melhor sensação. Tenho a plena certeza que a gestão não é o meu lugar. Estou aproveitando a oportunidade para crescer, mas já pensando no futuro com meus alunos.

Sujeito 13

Venho de uma família de professoras: mãe, avós, tias, tias avós e até mesmo uma tia bisavó. Com esse contato com essas profissionais passei a me interessar pela área também. Cursei letras e, posteriormente, pedagogia. Mais recentemente concluí um mestrado acadêmico em Educação. Atuei como professora de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental II, ensino médio e EJA. Exerci também a função de coordenadora pedagógica junto à Secretaria Municipal de Educação. Nesse meu caminho de estudos e atuação tive contato com conhecimentos sobre gestão escolar e com gestores de diversos perfis, fatos que despertaram o meu interesse em vivenciar a experiência de direção. Exerço o cargo de diretora de escola há dois anos.

Sujeito 14

Sempre desde de cca, brincava de escolinha, e isso foi crescendo e quando terminei o ensino fundamental, fiz o vestibulinho para entrar no magistério, onde realmente percebi que era esse meu destino. Quando terminei o magistério, a prefeitura Municipal estava realizando o segundo concurso público, e foi nesse concurso que consegui ingressar e exercer essa profissão tão linda. E nessa caminhada, as oportunidades foram acontecendo de forma gradativa, docência (11 anos), coordenadora pedagógica (3 anos), vice diretora (4 anos) e a direção (17 anos). Sempre tive apoio da minha família e hj posso dizer com grande alegria, sou muito feliz por ter escolhido essa profissão.



Sujeito 15

Desde muito pequeno apresentava vontade por ensinar. No magistério, cursado no Paraná, aprendi muito em termos metodológicos, mas sempre desejei ser diretor de escola. Iniciei a carreira muito cedo, aos 17 anos. Atuei no Ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos no Paraná e em Rio Claro, Fui professor de cursos de graduação na UNESP. Aos 25 anos me tornei coordenador de escola em Piracicaba, aos 28 diretor de EMEIF em zona rural, 29 trabalhei na administração municipal e aos 30 retornei para a Direção de escola que é, de fato, minha maior paixão. As principais influências para essa trajetória foram meus professores.

Sujeito 16

Comecei muito cedo a trabalhar como babá, depois numa clínica de fonoaudiologia onde tive contato com crianças público alvo do AEE. Foi aí que realmente decidi fazer Pedagogia com especialização em Educação Especial. Posso dizer que minha formação na Unesp de Marília e as experiências adquiridas em projetos sociais foi que me tornaram a profissional que sou hoje em dia. Digo que estou na gestão mas que sou professora. A aprendizagem dos alunos é o que realmente me segura na educação.

Sujeito 17

Optei pela graduação em Pedagogia baseada na ementa do curso, pois eu não tinha a influência de parentes que trabalhassem na área. Ao longo da minha formação, percebi que as questões da gestão e política educacional me motivavam a continuar estudando. Embora tenha grande admiração pelo processo de aprendizagem das crianças e adultos, percebi que poderia colaborar mais no trabalho da gestão. Além, claro, do Plano de Carreira ser interessante financeiramente.



Sujeito 18

Na verdade, a docência nunca foi a realização de um sonho, mas uma oportunidade de emprego em uma época difícil ; já que também o Magistério havia sido imposição da família . Após 8 anos do ingresso na docência, a direção também surgiu como uma oportunidade de ascensão, em outro momento difícil. Mas, embora minha carreira do Magistério não tenha sido por vocação, a profissão foi assumida com muita responsabilidade, com vistas a fazer sempre o melhor.

Sujeito 19

Desde pequena amava a educação. Chorava para frequentar escola e quando chegou a minha vez a alegria veio junto. De lá para cá memórias inesquecíveis tenho vivido. A opção pela pedagogia foi a efetivação que eu deveria seguir educando. A faculdade também trouxe inúmeros benefícios, minha família também, no entanto foi por meio dos alunos que o desejo de educar prosseguiu até os dias atuais. E agora como gestora sei que ainda há um longo caminho a seguir.

Sujeito 20

Sempre gostei do ato de ensinar e aprender. Em 2021, quando afastei-me das salas de aula para a função de professora coordenadora e atualmente na direção, uma das maiores dificuldades é a falta de estar em sala e de vivenciar todo o processo de ensino-aprendizagem e troca com os alunos. A graduação e pós-graduação têm um grande peso na minha formação enquanto docente e as bases teóricas forneceram o alicerce para a prática.

Sujeito 21



Quando estava na posição de aluno, sempre gostei de exatas e nunca tive dificuldades na área. No meu caso não tive motivação externa e sim a própria motivação. Sempre tive responsabilidades, então acreditei e acredito que fazer a diferença na vida das pessoas é uma missão que temos como meta na vida.

Sujeito 22

Sou apaixonada por crianças e acredito que a educação pode mudar vidas. Na educação temos sempre que buscar informações e novas práticas para a rotina escolar. Tudo muda muito rápido. Na faculdade aprendi muito na questão teórica, mas a prática faz toda a diferença.

Sujeito 23

Desde os meus tempos de aluno da educação básica eu já me sentia atraído pelo ensino. Tive inspiração em alguns professores pelo domínio que eles tinham dos conteúdos e pela didática deles. A minha família sempre me motivou. E na faculdade tive ótimos professores.

Sujeito 24

Fiz o curso de Educação Física e as disciplinas pedagógicas me motivaram a ser professor. Em seguida fiz pedagogia, especialização em gestão educacional e mestrado em Educação. Toda a bagagem me levou a seguir os caminhos da gestão pelos princípios que acredito.

Sujeito 25

A docência tornou-se objetivo ao adentrar escolas com um trabalho voluntário como contadora de histórias. A partir disso, o estudo constante,



conforme as necessidades de atuação se deu, procedendo ao mestrado e a especializações na área.

Sujeito 26

Paciência para ensinar as pessoas, alegria das crianças na escola, formação na Universidade.