



Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

School Management and Educational Policy: responsibilities, challenges, and conditions of school leaders

Flavia Wagner

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
Tubarão/SC-Brasil

Maria Edineia Faust

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
Tubarão/SC-Brasil

Resumo

A pesquisa, originada de uma dissertação de mestrado em Educação, analisou as atribuições e condições de trabalho de diretores da 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Catarina. De abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, utilizou questionário on-line e entrevistas com 16 diretores, com análise de conteúdo baseada em Bardin e fundamentação em Paro, Libâneo e Lück. Investigou a clareza sobre as atribuições, as condições de trabalho e os desafios da função. Os resultados apontam problemas estruturais, como falta de equipe pedagógica, infraestrutura precária, excesso de carga horária e baixa remuneração, gerando sobrecarga e redução do tempo pedagógico, além de evidenciar o descompasso entre gestão democrática e prática burocrática.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Diretor escolar; Atribuições e Condições de Trabalho.

Abstract

This research, originating from a master's thesis in Education, analyzed the duties and working conditions of principals in the 36th Regional Education Coordination of Santa Catarina. Using a qualitative, exploratory-descriptive approach, it employed an online questionnaire and interviews with 16 principals, with content analysis based on Bardin (2016) and grounded in Paro, Libâneo, and Lück. It investigated the clarity regarding the duties, working conditions, and challenges of the role. The results point to structural problems, such as a lack of pedagogical staff, precarious infrastructure, excessive workload, and low remuneration, generating overload and reducing pedagogical time, in addition to highlighting the mismatch between democratic management and bureaucratic practice.

Keywords: Educational policies; School principal; Duties and working conditions.

Introdução

O papel do diretor escolar, historicamente concebido como uma função predominantemente administrativa, vem sendo gradualmente ressignificado diante das transformações nas políticas educacionais e das demandas contemporâneas da escola pública. A ampliação das responsabilidades atribuídas a esse profissional acompanha o movimento nacional pela elevação da qualidade da educação básica, que, no estado de Santa Catarina, tem se materializado por meio de políticas de avaliação, regulação e monitoramento do desempenho das escolas. Tais políticas, ao estabelecerem metas, indicadores e mecanismos de controle, impõem novas exigências à gestão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reafirmam a gestão democrática como princípio estruturante da educação pública, vinculando-a à valorização dos profissionais da educação e à melhoria da qualidade social da aprendizagem. Todavia, a distância entre as normativas legais e as condições reais de trabalho dos diretores escolares revela contradições e desafios que merecem investigação sistemática.

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo analisar as atribuições e as condições de trabalho dos diretores escolares vinculados à 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Catarina (CRE/SC), buscando compreender como esses profissionais percebem e vivenciam suas funções nos âmbitos administrativo, pedagógico, financeiro, de gestão de pessoas e de relação com a comunidade escolar. Para uma melhor compreensão, o texto encontra-se organizado em torno de três eixos centrais: 1) as atribuições do cargo do diretor escolar; 2) os desafios enfrentados no exercício da função; e 3) as condições de trabalho do diretor escolar.

Com base nessa análise, pretende-se contribuir para o debate sobre as políticas de formação, valorização e profissionalização da gestão escolar, reconhecendo que a excelência da educação está intrinsecamente relacionada à qualidade da liderança exercida nas escolas. Assim, compreender as vivências e os desafios enfrentados pelos diretores é fundamental para repensar as políticas públicas de apoio à gestão e para consolidar uma escola pública inclusiva, autônoma e socialmente comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, tendo como foco compreender as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos diretores escolares vinculados à 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Catarina. A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Primeiramente, foi aplicado um questionário, elaborado no Google Forms, enviado por meio de um aplicativo de mensagens aos 16 diretores da Regional, após autorização formal da Supervisão de Recursos Humanos. O instrumento continha questões abertas e fechadas. Nessa fase, obteve-se a adesão de 12 diretores, representando 75% da amostra.

Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro diretores que manifestaram interesse, totalizando 25% da amostra inicial. As entrevistas aprofundaram as percepções e experiências sobre o exercício da função diretiva e as condições de trabalho, sendo conduzidas de forma síncrona, uma presencial e três por chamada de vídeo entre junho e julho de 2025.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que se organiza em três etapas fundamentais: a) a pré-análise, que consistiu na leitura flutuante dos dados e na organização do corpus; b) a exploração do material, com a codificação e categorização das informações; e c) o tratamento dos resultados, com a interpretação e inferência dos dados. A partir desse procedimento, foi possível identificar duas categorias centrais: a primeira aborda as atribuições inerentes ao cargo de diretor, enquanto a segunda contempla os desafios e as condições de trabalho que caracterizam o contexto em que esses profissionais atuam.

Para ter o respaldo ético dos procedimentos da pesquisa, o referido projeto foi protocolado na Plataforma Brasil na data de 12/12/2024 sob o número do protocolo 85507424.7.0000.0261 e aprovado em 18/12/2024. Para preservar a integridade dos participantes, não serão divulgados os nomes dos diretores nem das escolas. Todos os participantes foram identificados por códigos de identificação (QD1 a QD12 para o questionário e EDa a EDd para os entrevistados), garantindo sigilo e confidencialidade das informações, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Atribuições do cargo de diretor escolar

Para compreender os conhecimentos sobre o cargo diretivo, investigou-se por meio do questionário, que incluiu a pergunta: "Quais são suas atribuições?", com o objetivo de captar a percepção dos próprios diretores sobre suas responsabilidades. Da análise das respostas, destacaram-se cinco eixos principais: 1) gestão administrativa e burocrática; 2) gestão de pessoas; 3) gestão democrática e vínculo com a comunidade; 4) gestão financeira; e 5) gestão pedagógica. A dimensão administrativa, de acordo com Libâneo (2004), envolve habilidades como trabalho em equipe, gestão do ambiente escolar, responsabilidade e criatividade.

Os dados da pesquisa corroboram essa análise, pois 50% dos diretores entrevistados reconhecem a gestão administrativa como parte central de suas atribuições. Entre os relatos, destacam-se: “Minha atribuição principal seria voltada à parte administrativa” (EDb) e “Organizar atividades e projetos para melhorar a qualidade da educação” (EDd). De modo geral, os diretores relataram que grande parte de seu tempo é consumida por trâmites burocráticos, como prestação de contas, elaboração de relatórios e organização de documentos oficiais.

Esse quadro revela que o modelo de gestão escolar da 36ª CRE/SC ainda permanece fortemente ancorado em práticas administrativas. Como consequência, a sobrecarga burocrática se configura como um dos principais entraves à atuação dos diretores.

No âmbito da gestão de pessoas, o diretor escolar exerce um papel central na dinâmica institucional, tendo como responsabilidade promover uma gestão em parceria com a comunidade escolar. Nessa perspectiva, Rodrigues e Silva (2021) afirmam que os processos de gestão devem ser entendidos como coletivos.

Contudo, é necessário reconhecer que o ideal de gestão nem sempre se concretiza totalmente no cotidiano escolar. Segundo Lück (2014), o diretor e sua equipe gestora ocupam a posição de liderança, mas sua atuação está inevitavelmente atravessada por interesses políticos, governamentais e lógica neoliberal.

Pensando nesta direção, os achados da pesquisa confirmam que a gestão de pessoas é percebida pelos diretores como parte essencial de suas atribuições. Entre os entrevistados, 75% destacaram esse aspecto em suas falas, mencionando responsabilidades como “liderar a equipe escolar, tomar decisões importantes e garantir o funcionamento” (EDa); “motivar a

equipe, promover um ambiente acolhedor, inclusivo e motivador” (EDb); e “assegurar o funcionamento da escola” (EDd).

Essa percepção aproxima-se do princípio da gestão democrática, previsto na LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 14), que valoriza a participação coletiva e a corresponsabilidade dos sujeitos no processo decisório. Libâneo (2004) e Paro (2010) ressaltam que a gestão democrática pressupõe a articulação entre liderança, participação e compromisso social.

Os dados da pesquisa revelam que os diretores compreendem a gestão de pessoas não apenas como uma tarefa administrativa, mas como um campo em que se concretiza a gestão democrática, no qual adquirem centralidade o cuidado com as relações humanas e o estímulo à participação.

Na mesma direção, Costa e Wagner (2024) explicam que, para se estabelecer a democracia na escola, o passo inicial é criar condições para o seu desenvolvimento, tendo em vista a diversidade que ocupa e caracteriza esse espaço. Consideram princípios o respeito às diferenças e a igualdade entre os envolvidos no processo educacional. Libâneo (2004) amplia o debate ao defender um currículo baseado em experiências socioculturais, no qual se valorizam práticas de solidariedade, o acolhimento da diversidade e a constituição de identidades culturais.

Desse modo, a gestão democrática é compreendida como um modelo participativo que vai além da descentralização administrativa. Ela implica mobilizar a comunidade escolar, em assegurar autonomia pedagógica e promover uma escola inclusiva, crítica e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Os achados desta pesquisa revelam que apenas 50% dos diretores consideram a gestão democrática e a relação com a comunidade como parte de suas atribuições. As falas evidenciam: “Articular com a comunidade escolar ações que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos em sua trajetória escolar” (EDc); “Manter comunicação com os pais, alunos, professores e a comunidade em geral. Garantir que os alunos tenham oportunidades de aprender e se desenvolver de maneira integral” (EDd).

A ausência de menção à gestão democrática por 50% dos entrevistados revela um descompasso entre as práticas de gestão escolar e as determinações legais, como as previstas na Constituição de 1988 e na LDB, já mencionadas anteriormente. Esse dado indica que, embora reconhecida formalmente, a gestão democrática ainda não se consolida no cotidiano

Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

escolar, sendo frequentemente ofuscada por demandas burocráticas e gerencialistas. Além disso, evidencia falta de formação dos gestores e nas condições de trabalho, apontando para desafios na efetivação de práticas participativas e coletivas na escola.

A reduzida participação da comunidade escolar, apontada nas falas dos diretores, constitui um dado significativo, indicando que as políticas educacionais ainda não conseguem assegurar a efetivação da gestão democrática da forma almejada pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e o PNE (2014-2024).

Observa-se um processo de distanciamento à medida que os diretores se veem cada vez mais sobrecarregados com tarefas administrativas impostas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Nessa conjuntura, as atividades são frequentemente realizadas pelos diretores de forma mecânica, no chamado “piloto automático”, o que prejudica o tempo necessário para o planejamento, a organização e, sobretudo, o diálogo com a comunidade escolar.

Gerir um espaço escolar nessas condições torna-se um desafio constante, pois se estabelece um ciclo de desestímulo profissional em que é necessário mobilizar energia adicional apenas para garantir o funcionamento básico da escola. Dessa forma, o diretor acaba restringindo sua atuação a tarefas corriqueiras.

Rocha (2006) alerta para o fato de que as escolas estaduais de Santa Catarina, assim como o que parece ser tendência pelo país, convivem com a paulatina diminuição das verbas públicas, enxugamento de pessoal e degradação da infraestrutura.

Diante disso, a escola deixa de cumprir sua função social de garantir o acesso ao conhecimento e promover processos de emancipação, instaurando um ambiente de descrença, desfavorecendo o processo de ensino.

Os dados da pesquisa mostram que a maioria dos diretores escolares (75%) reconhece a gestão de recursos e a garantia das condições básicas de funcionamento da escola como parte central de suas atribuições. Esses gestores relatam assumir responsabilidades diretas na administração dos recursos financeiros, materiais e humanos, em um contexto marcado pela escassez de recursos e pela necessidade constante de buscar alternativas para assegurar o pleno funcionamento das unidades escolares.

Por outro lado, 25% dos participantes não mencionaram essa dimensão administrativa, o que evidencia diferentes compreensões sobre o papel do diretor escolar no que se refere à

gestão dos recursos institucionais. Essa divergência dialoga com os estudos de Lück (2009) e Paro (2015), os quais ressaltam a complexidade da função diretiva, situada entre as dimensões pedagógica e administrativa, e que exige do gestor equilíbrio e articulação entre ambos os campos de atuação.

Como consequência da falta de recursos do Estado, muitas escolas recorrem à realização de eventos comunitários, como festas juninas, pedágios solidários e rifas, para arrecadar fundos e cobrir despesas que, legalmente, deveriam ser integralmente assumidas pelo poder público.

Avança-se, então, para a discussão acerca da problematização da gestão pedagógica, considerando o olhar dos diretores e suas percepções.

Os dados empíricos da pesquisa mostram que 75% dos diretores entrevistados atribuíram à sua função a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento integral na formação dos estudantes, bem como de construir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Entre os relatos, destacam-se: “Uma das minhas principais atribuições é organizar a escola de forma que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos” (EDa); “Promover um ambiente acolhedor, inclusivo e motivador” (EDc); e “O papel escola é favorecer a inclusão de todos” (EDd).

Nesta direção, Cury (2007) corrobora dizendo que a escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Esse entendimento dialoga com a concepção de educação como direito social, uma vez que, ao ser compreendida como bem público, a escola assume a responsabilidade de garantir acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes.

Embora a maioria reconheça que a gestão pedagógica deva constituir sua principal atribuição, os próprios diretores admitem que, na prática, essa é a dimensão menos exercida. Tal cenário configura uma inversão de prioridades na atuação da gestão escolar. Nesse sentido, o desafio que se impõe não é apenas individual, mas estrutural, trata-se de repensar as condições institucionais e políticas que sustentam a função diretiva.

Desafios enfrentados no cargo de diretor escolar

Analisar os desafios enfrentados pelos diretores escolares da 36ª Coordenadoria Regional de Educação se faz necessário, uma vez que a organização da gestão escolar, diante das demandas cotidianas previamente apresentadas, influencia diretamente o

Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

funcionamento das escolas. O diretor escolar enfrenta situações que exigem equilibrar tarefas burocráticas, demandas emergenciais e o exercício da liderança pedagógica sem um quadro de funcionários adequado junto à administração escolar.

As respostas à pergunta do questionário “A equipe multiprofissional para gerir a escola é suficiente?” revelam consenso entre os diretores, com 100% apontando a falta de profissionais nas unidades escolares. O quadro demonstra insuficiência funcional e sobrecarga de trabalho, especialmente em escolas com grande número de alunos.

No cruzamento dos dados das entrevistas, 25% reconhecem avanços com a chegada de novos membros e 75% relatam carência significativa, o que leva os gestores a acumularem funções administrativas e pedagógicas. Essa realidade mostra a necessidade de políticas públicas que ampliem as equipes multiprofissionais e garantam melhores condições de gestão escolar.

Bof, Caseiro e Mundin (2023) sinalizam que o déficit de profissionais nas escolas brasileiras se dá pela falta de atratividade para a carreira do Magistério. Os autores acrescentam que muitos desistem da carreira por conta das más condições de trabalho e do adoecimento. “Constantes falta de professores em sala de aula, o que, segundo Pinto (2014), provoca interrupções no processo pedagógico, sobrecarrega os demais docentes em exercício e compromete a qualidade da aprendizagem” (QD3).

Com a insuficiência de profissionais, o diretor se torna um “tarefeiro”, atuando como agente de políticas que, em vez de fortalecer, acaba por desestruturar a educação pública.

A realidade das escolas brasileiras ainda se distancia do que a legislação prevê e do que é oferecido. Nesse contexto, torna-se relevante observar a situação concreta da região pesquisada, também no aspecto da infraestrutura escolar.

A questão sobre a infraestrutura se aplicou somente na entrevista. A pergunta norteadora foi: “A infraestrutura da escola dá subsídios para desenvolver seu plano de gestão?” A resposta majoritária - 100% dos diretores entrevistados foi: “não”.

As falas destacam: EDa relata que “a escola não possui quadra coberta nem espaço adequado para atividades fora da sala de aula, o que compromete o desenvolvimento completo dos alunos e restringe a implementação de projetos pedagógicos e culturais”; EDb enfrenta um contexto ainda mais crítico: “a escola está em reforma há mais de dois anos, com grande parte da área inutilizada. O espaço disponível está extremamente limitado,

prejudicando o funcionamento de atividades básicas e inviabilizando projetos pedagógicos”; EDC revela que a escola não possui sede própria, funciona em salas cedidas por outras escolas; EDD aponta a falta de auditório, refeitório adequado e quadra coberta. Relata ainda que busca envolver a comunidade para desenvolver melhorias, mas a infraestrutura atual ainda é um entrave constante à execução do plano de ação.

Fica clara a insuficiência estrutural nas escolas pertencentes à 36ª CRE/SC. Todos os diretores entrevistados apontaram alguma deficiência na estrutura física e lamentam que essa realidade afeta a concretização das propostas pedagógicas. A ausência de espaços adequados, a falta de equipamentos e a limitada autonomia para realizar investimentos dificultam a implementação dos planos de gestão.

Diante dessa situação, o diretor escolar precisa recorrer à criatividade e ao esforço pessoal para manter o funcionamento da escola, mesmo sem contar com as condições materiais mínimas necessárias. Trata-se de mais um indício da falta de condições adequadas para o exercício da função de diretor escolar, que se vê obrigado a atuar em meio a carências, inviabilizando um trabalho de gestão comprometido com a qualidade da educação.

Os dados da pesquisa de campo revelam, pelas falas dos sujeitos, que muitos ultrapassam a jornada oficial, estendendo suas atividades para além do expediente escolar.

Ao responderem ao questionário sobre a jornada diária de trabalho, apresentaram diferentes percepções quanto ao tempo efetivamente dedicado à função. Foi possível identificar que 70% dos respondentes afirmaram cumprir uma jornada de oito horas diárias, enquanto 30% indicaram trabalhar mais de 10 horas por dia.

Tal resultado corrobora a análise de Paro (2010), segundo a qual o diretor escolar é constantemente submetido a um processo de intensificação do trabalho, marcado pelo acúmulo de tarefas burocráticas e pedagógicas, o que obriga, de forma involuntária, a extensão das horas trabalhadas no dia.

Quando se cruzam os dados do questionário com a entrevista, percebe-se que os entrevistados reconhecem que na prática a carga real ultrapassa o tempo declarado oficialmente, principalmente devido à extensão das atividades fora do expediente, o que revela a amplitude do trabalho para além dos muros escolares.

O excesso de encargos impostos pela função os obriga a estender a jornada laboral, comprometendo tanto o equilíbrio pessoal quanto a qualidade do trabalho desenvolvido e

Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

causando adoecimento, como constatado na fala do diretor EDd. Nesta direção, Farias e Wagner (2024) advertem que as exigências da carreira docente, bem como dos dirigentes escolares, podem desencadear uma série de problemas de saúde, impactando diretamente sua qualidade de vida e propiciando o desenvolvimento de enfermidades.

Tal cenário se agrava pelo excesso de burocratização do trabalho diretivo, que desvia tempo e energia da dimensão pedagógica para o cumprimento de exigências documentais e normativas, comprometendo a atuação do diretor como líder educacional e a efetiva implementação de práticas voltadas à melhoria da aprendizagem.

Neste sentido, ao analisar as respostas à pergunta “Quais os desafios enfrentados no cargo?” (questionário) e à questão “Como você se sente diante das responsabilidades inerentes à profissão de diretor de escola?” (entrevista), foi possível identificar, a partir do cruzamento dessas duas fontes, um retrato consistente e revelador da realidade enfrentada pelos diretores escolares. Emergiram relatos que demonstram uma função marcada por intensas exigências emocionais e operacionais, caracterizada pelo excesso de trabalho, de burocracia, limitada autonomia decisória e uma responsabilidade social.

Na análise das falas, os diretores apontaram seis grandes obstáculos: 1 - falta de professores, isto é, faltas frequentes e ausência de substitutos, comprometendo o funcionamento das aulas; 2 - desorganização dos órgãos superiores, expressa pela exigência de preenchimento repetitivo de documentos; 3 - falta de autonomia, decisões importantes são centralizadas em instâncias superiores; 4 - indisciplina e gestão de equipe, dificuldades no controle disciplinar e na condução de professores e funcionários; 5 - baixo envolvimento da comunidade escolar; 6 - carga emocional elevada, ou seja, exigências simultâneas que afetam o equilíbrio físico e mental dos gestores.

Esse quadro ilustra um processo de transferência silenciosa de responsabilidades da Secretaria Estadual de Educação para a instituição escolar, o que desvirtua as funções pedagógicas da gestão. Como aponta Libâneo (2015), a escola tem como eixo central o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, cabendo ao gestor garantir condições para que esse processo se efetive. No entanto, quando a gestão é convocada a assumir papéis de caráter assistencialista e jurídico, percebe-se uma distorção de sua identidade institucional.

Do ponto de vista político, esse fenômeno pode ser compreendido como uma forma de desresponsabilização estatal, na qual as políticas públicas de assistência e proteção social são absorvidas pela escola (Lück, 2014).

Estudos de Farias e Wagner (2024) indicam que a intensificação do trabalho, a burocratização excessiva e as demandas de ordem ética e afetiva configuram fatores de risco para o burnout em profissionais da educação. Segundo Machado e Cecílio (2024), os funcionários da área da educação vivenciam altos níveis de estresse, ansiedade e depressão em função das condições adversas de trabalho, como a sobrecarga, a desvalorização profissional e a falta de apoio.

Essa instabilidade torna-se ainda mais nítida quando se analisam as respostas à pergunta direcionada aos diretores entrevistados: “O que gasta mais o seu tempo dentro do cargo?” As respostas mostram que as maiores consumidoras de tempo não são as atividades pedagógicas, mas sim tarefas emergenciais, que desviam o foco da gestão educacional para questões operacionais e sociais. Os principais motivos apontados na entrevista foram: EDa destaca os atendimentos a alunos, incluindo situações de indisciplina, conflitos e perda de materiais, como sendo os fatos mais recorrentes e consumidores de tempo. EDb é enfática ao dizer que as tarefas antes atribuídas à Coordenadoria e à Assistência Social, como escutas especializadas e encaminhamentos à Promotoria, agora recaem sobre a direção.

Essa transferência de responsabilidades amplia o escopo de atuação do gestor, sobrecarregando ainda mais as instituições educacionais e desviando o foco da gestão.

Segundo Libâneo (2015), o trabalho do diretor escolar se caracteriza pela tensão entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica, pois, ao mesmo tempo que precisa responder às demandas burocráticas e legais, deve garantir a mediação pedagógica, criando condições para que a escola cumpra sua função social.

Diante dos relatos, emerge a questão sobre a remuneração: será ela condizente com a intensidade e a complexidade da carga de trabalho assumida pelos diretores escolares? As horas trabalhadas além da carga horária oficial são efetivamente compensadas pela gratificação de função recebida pelo diretor escolar? É o que se analisará no próximo item.

A remuneração atribuída à função de diretor escolar foi historicamente estruturada em razão das responsabilidades de chefia inerentes ao cargo. Em Santa Catarina, a Lei nº 668,

Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

de 28 de dezembro de 2015, Capítulo III, institui a gratificação pelo desempenho da função de diretor escolar (Santa Catarina, 2015).

As gratificações destinadas ao exercício da função de diretor escolar variam entre R\$ 1.746,20 e R\$ 3.783,50. Essa diferença decorre do que estabelece a Lei nº 668/2015, segundo a qual o valor pago ao diretor está diretamente vinculado ao número de alunos matriculados em cada unidade escolar.

Embora a lógica dessa diferenciação busque compensar a maior complexidade administrativa das escolas de maior porte, a vinculação exclusiva ao número de matrículas pode gerar uma percepção de desigualdade. Isso porque diretores de escolas menores, muitas vezes localizadas em áreas socialmente vulneráveis, também enfrentam desafios significativos, porém recebem uma gratificação proporcionalmente inferior à daqueles que atuam em unidades maiores.

Nos depoimentos individuais, todos os entrevistados (EDa, EDb, EDC, EDd) foram categóricos ao afirmar que o salário não condiz com as exigências do cargo. Destacam que: a função ultrapassa o ambiente escolar, exigindo envolvimento com situações externas, como rede de proteção, escuta especializadas, audiências no Fórum e atendimento contínuo a famílias e órgãos oficiais (EDb). O desgaste físico e emocional não é refletido na remuneração. A falta de valorização contribui para a desmotivação em assumir ou permanecer na função de gestão (EDa). A tabela salarial apresentada revela que todos os diretores recebem entre R\$ 5.000,00 e R\$ 7.000,00, e mesmo com gratificações (que variam entre 60% e 100%), o valor final ainda é considerado insuficiente diante do volume de trabalho exigido, conforme afirma o diretor (EDC):

[...] dentro da minha experiência, considero a situação um verdadeiro absurdo. Quando, após muitos anos, parei para calcular e comparar a gratificação de função com as aulas complementares que recebemos quando atuamos em sala de aula, fiquei profundamente decepcionada, cheguei a 'chorar'. Não há praticamente diferença entre a gratificação recebida pelo cargo de direção e o valor das aulas complementares. O valor é muito baixo e não cobre sequer os gastos particulares que frequentemente recaem sobre o diretor, como as despesas para participar de reuniões na CRE, por exemplo.

A realidade apresentada pelo diretor (EDC) expressa, com clareza e contundência, uma situação vivida por muitos diretores escolares no Brasil, a desvalorização da função, tanto do ponto de vista financeiro quanto simbólico. Segundo Souza e Gouveia (2010), a gratificação

tem sido reduzida proporcionalmente ao longo do tempo e não parece ter grande impacto no salário dos diretores em nível nacional. O fato de essa gratificação não refletir a complexidade, a responsabilidade e o desgaste emocional pertinente ao cargo é um indicativo grave de como as políticas educacionais vêm negligenciando aqueles que estão na linha de frente da gestão escolar.

Essa situação contribui diretamente para a precarização da função diretiva e para o adoecimento físico e emocional dos profissionais, frequentemente submetidos a cobranças excessivas e a um suporte institucional insuficiente. Nesse contexto, percebe-se o descumprimento da Estratégia 7 da Meta 19 do PNE (2014-2024), que prevê a garantia de remuneração justa para os gestores escolares.

No questionário, a insatisfação ficou evidente, sendo reafirmada por 100% dos diretores respondentes. Quando perguntados se a gratificação é condizente com a função do cargo, todos indicaram que não, demonstrando uma percepção unânime de inadequação na remuneração atribuída às responsabilidades exercidas.

Souza e Gouveia (2010) destacam que a gratificação atribuída ao cargo de direção escolar teve como objetivo inicial estimular o exercício da função, associando-a às responsabilidades de chefia. Contudo, os dados empíricos coletados demonstram que, na prática, tal gratificação mostra-se insuficiente diante da intensificação do trabalho e da pressão exercida sobre esses profissionais.

Mesmo diante dos inúmeros relatos a respeito da sobrecarga de trabalho, falta de apoio das políticas educacionais e diversos desafios enfrentados, o questionário incluiu a pergunta: “O que te motiva a ser diretor (a) de escola?”

As respostas são animadoras, pois ainda assim, com tantos relatos que evidenciam o excesso de dimensões de trabalho, os diretores se sentem motivados e esperançosos com uma educação de qualidade e uma escola socialmente justa e para todos.

Os diretores revelam uma crença no poder transformador da educação pública e o desejo de gerar impactos positivos na vida dos alunos, expressando um forte compromisso social e engajamento com a qualidade do ensino.

Observa-se que essa motivação para assumir a direção escolar emerge de um processo socialmente construído, influenciado pela mediação cultural exercida pela escola ao longo de suas trajetórias profissionais. Sob a perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o

Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

compromisso ético, social dos gestores não é apenas individual, mas resulta das interações e significações compartilhadas no coletivo da comunidade escolar.

A escola, enquanto espaço privilegiado de mediação simbólica, é compreendida pelos gestores como lugar de acolhimento, desenvolvimento humano e formação cidadã. Nesse movimento, a história pessoal do diretor escolar se entrelaça à história da instituição, constituindo um sentimento de pertencimento e responsabilidade que reforça a identidade profissional e a prática da gestão democrática.

Condições de trabalho do diretor escolar

As transformações no campo educacional vêm reconfigurando o trabalho prescrito e o trabalho real do dirigente escolar, ampliando atribuições, responsabilidades e dispositivos de controle.

Conforme apontam Machado, Dusi e Coutinho (2023), desde o final da década de 1980 a educação passou a ser vista como vetor estratégico para a democratização e para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, momento em que a escola foi reconhecida também como elemento central desse processo. Nesse contexto, o diretor escolar assumiu funções cada vez mais complexas, deixando de ser apenas um gestor administrativo para se tornar também articulador pedagógico e comunitário. Sob a perspectiva histórico-cultural, pode-se compreender esse papel de articulador como o de um mediador, no sentido atribuído por Vygotski (2007), para quem o desenvolvimento humano ocorre na interação social, em uma zona de desenvolvimento proximal que possibilita a construção coletiva de novos sentidos e aprendizagens.

Nessa mesma direção, Marangoni (2020) destaca que, a partir da década de 1990, o diretor passa a ser compreendido como mediador, responsável por criar condições para o diálogo coletivo nos processos de decisão, sob influência de perspectivas democráticas e gerencialistas.

Nesse contexto, o gerencialismo introduz uma lógica de eficiência, resultados e controle, baseada em práticas empresariais. Assim, o diretor passa a lidar com demandas contraditórias, sendo instado a conciliar a promoção do diálogo e da participação com a pressão por resultados, o que exige uma atuação crítica diante dessas tensões.

Para Paro (2010), essa redefinição carrega contradições, pois, ao mesmo tempo que se amplia o discurso da gestão democrática, transfere-se ao diretor uma sobrecarga de

responsabilidades que extrapolam sua governabilidade, transformando-o em executor de políticas gerenciais. Já Lück (2010) destaca que o papel do diretor deve ser compreendido de forma paradigmática, integrando dimensões pedagógicas, administrativas e de liderança participativa, ainda que, na prática, a ausência de condições estruturais torne esse ideal difícil de ser alcançado.

Os resultados das categorias analisadas confirmam e denunciam os efeitos de políticas públicas que não asseguram condições adequadas ao exercício da função de diretor escolar. Ou seja, constata-se precariedades estruturais no trabalho dos diretores da 36ª Coordenadoria Regional de Educação, as quais inviabilizam a consolidação da gestão democrática prevista na legislação.

Os achados mostram uma realidade marcada pela sobrecarga administrativa, pela insuficiência de recursos humanos e financeiros, pela ausência de suporte técnico especializado e por uma infraestrutura limitada, fatores que, em conjunto, comprometem o desempenho da função diretiva. Diante desse cenário, torna-se imprescindível a formulação de políticas públicas mais consistentes, capazes de oferecer suporte efetivo aos diretores e assegurar recursos materiais, humanos e financeiros suficientes para garantir a qualidade tanto das condições físicas da escola quanto do desenvolvimento pedagógico.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) assegure, em seus artigos 12 e 14, que a gestão escolar deve pautar-se pela autonomia administrativa e pela participação da comunidade, existe um descompasso entre a norma e a prática. Na realidade investigada, os diretores estão submetidos a tarefas cada vez mais burocráticas que incluem preenchimentos de relatórios, execução de programas implementados sem planejamento prévio, elaboração de levantamentos de dados, o que reduz o tempo disponível para a organização do trabalho pedagógico e para o diálogo com professores, estudantes e famílias.

Essa realidade gera uma contradição, ao mesmo tempo que se exige dos diretores uma gestão democrática e participativa, as condições de trabalho impõem um modelo centralizado e operacional, no qual a dimensão pedagógica e comunitária acaba prejudicada. Como consequência, observa-se um distanciamento da comunidade escolar e ausência da participação social nos processos decisórios da instituição.

Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

Nesse sentido, Saviani (2008) enfatiza que a escola democrática não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais, mas depende de condições materiais e organizacionais concretas, sem as quais a promessa da escola democrática se converte em retórica. Portanto, como destaca o autor, a democratização da escola exige a criação de meios reais para que a participação da comunidade e o papel pedagógico do diretor se concretizem, o que não se verifica no cenário analisado.

Essas vulnerabilidades repercutem diretamente no desempenho educacional das escolas, produzindo um afastamento da qualidade educacional almejada pelas políticas públicas e garantida pela legislação. Em outras palavras, as condições de trabalho dos diretores da 36ª CRE não apenas limitam a execução de suas atribuições, mas também denunciam os efeitos de políticas públicas insuficientes, que ainda não asseguram condições adequadas para a que o diretor escolar consiga desempenhar sua função de maneira equilibrada, garantindo assim a qualidade na educação e, sobretudo um ambiente acolhedor.

Diante disso, pode-se afirmar que a efetivação das atribuições diretivas depende da superação dessas barreiras estruturais, exigindo investimentos em formação, tempo e recursos, bem como uma revisão na forma como os programas e políticas chegam às escolas. As experiências relatadas pelos diretores indicam que suas condições de trabalho ainda são marcadas por precariedade e sobrecarga. Nesse contexto, a comunicação, enquanto elemento central da gestão escolar é limitada pelo excesso de burocracia, o que reduz as possibilidades de diálogo com professores, estudantes e comunidade. Assim, o diretor escolar se vê tensionado entre responsabilidade e sobrecarga, atuando em um espaço contraditório que exige novas políticas públicas capazes de assegurar condições reais para que sua função se concretize como articulador pedagógico, político e comunitário.

Considerações Finais

Evidenciou-se que o trabalho do diretor escolar se organiza em múltiplas dimensões e que, em cada uma delas, recaem diversas atribuições e competências. Formulou-se o problema central desta investigação para compreender as condições de trabalho dos diretores das escolas estaduais da 36ª CRE/SC a fim de efetivar as atribuições exigidas pelo seu cargo.

Constatou-se que as políticas públicas estabelecem e sustentam formalmente as atribuições, dimensões e funções do diretor escolar; no entanto, na prática, elas

frequentemente dificultam as condições necessárias de trabalho para que essas atribuições sejam efetivamente desempenhadas. A falta de profissionais na equipe de gestão e de docentes em sala de aula, os problemas de relacionamento interpessoal, a infraestrutura inadequada e a limitação da autonomia no uso de recursos financeiros são fatores que comprometem a capacidade do diretor de liderar pedagogicamente, administrar eficientemente e garantir a qualidade do ensino. Essa disparidade mostra que a educação enfrenta barreiras estruturais e organizacionais, reforçando a necessidade de revisão das condições de trabalho e maior suporte institucional para o exercício do cargo.

Os achados da pesquisa indicam que os diretores da 36ª CRE/SC estão inseridos em um contexto neoliberal, marcado pela sobrecarga administrativa decorrente da descentralização, que transfere para as escolas responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo Estado. Nesse cenário, os dirigentes escolares são obrigados a lidar e se responsabilizar com a insuficiência de recursos humanos e financeiros, com a ausência de uma equipe de gestão completa e com limitações estruturais. Essa precariedade compromete a execução das diversas dimensões referentes à função diretiva, previstas nos documentos normativos da política educacional, tais como a LDB (Lei nº 9.394/1996), que carrega o discurso de garantir a qualidade na educação. Além disso, constatou-se que, embora o discurso oficial do PNE (2014-2024), Meta 19, destaque a implementação da gestão democrática e valorização da autonomia e da participação comunitária, as condições reais de trabalho acabam por restringir o papel pedagógico e político do diretor, reforçando práticas centralizadas e burocráticas. Nesse sentido, observa-se a materialização da lógica neoliberal, que transfere ao gestor escolar a responsabilidade pelo desempenho da instituição, deslocando para o indivíduo a culpa por problemas estruturais que são, na realidade, de ordem sistêmica e política.

Nesse percurso, além da precariedade apresentada, tornou-se cada vez mais evidente o enfraquecimento da formação continuada destinada aos diretores escolares, ao mesmo tempo que aumentam as exigências burocráticas impostas a esses profissionais. Essa contradição revela uma realidade em que os gestores são constantemente cobrados por resultados, sem que lhes sejam garantidas oportunidades reais de atualização e qualificação para lidar com as complexas responsabilidades contemporâneas da educação. A ausência de políticas consistentes de formação mostra não apenas a negligência do poder público em

Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

preparar adequadamente os diretores para sua função, mas também reforça a lógica de responsabilização individual, típica do contexto neoliberal, que exige do gestor respostas rápidas, mesmo em condições adversas. Como consequência, os diretores acabam limitando-se muitas vezes a atender às demandas imediatas, como “tarefeiros” da educação.

A pesquisa destaca de forma preocupante a intensificação da carga horária dos diretores, que frequentemente excede oito horas diárias e se estende para noites, final de semana e férias. Além disso, aponta a limitação da autonomia na gestão dos recursos financeiros, revelando um prolongamento invisível e naturalizado do trabalho escolar.

Como consequência desse cenário, o excesso de trabalho e as condições inadequadas da função diretiva foram sendo naturalizados no cotidiano escolar, como se fizessem parte da função. Soma-se a isso o fato de que a remuneração destinada ao exercício do cargo não corresponde à complexidade das atribuições assumidas, tampouco ao volume de responsabilidades que os diretores carregam frente à comunidade escolar e às instâncias governamentais. Essa disparidade denuncia uma desvalorização histórica do cargo, que se materializa tanto na ausência de políticas públicas voltadas para melhores condições de trabalho quanto na falta de reconhecimento financeiro e social do papel do diretor como líder pedagógico, gestor administrativo e representante político da escola.

Conclui-se, portanto, que não há gestão democrática sem boas condições de trabalho. O diretor escolar precisa ser reconhecido não apenas como executor de políticas, mas como sujeito histórico, mediador e articulador da comunidade. Os achados desta pesquisa dialogam diretamente com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), que estabelece a gestão democrática como princípio da educação pública, com a LDB (Lei nº 9.394/1996), que assegura o direito à qualidade social da educação, e com os documentos normativos do estado de Santa Catarina, Edital nº 2711/2023 e Portaria nº 481/2024 (MEC). Ao consolidar essa crítica política com base legal, evidencia-se que a responsabilidade pelas condições de trabalho não pode ser individualizada no diretor escolar, mas deve ser assumida como dever do Estado.

Desse modo, ainda que esta investigação tenha contribuído de forma significativa para a compreensão das condições de trabalho e dos desafios enfrentados pelos diretores escolares da 36ª Coordenadoria Regional de Educação, reconhece-se que o estudo possui alcances e fronteiras que abrem espaço para novas investigações. Entre elas, destaca-se a

importância de ampliar o campo empírico, contemplando outras regiões do estado, a fim de identificar padrões e especificidades das práticas de gestão.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. **Carência de professores na educação básica: risco de apagão?** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

COSTA, Janaina Preve; WAGNER, Flavia. O Projeto político-pedagógico como um instrumento fortalecedor da Gestão Democrática. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 29, e2411855, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e11855>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/11855>. Acesso em: 14 fev. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Política educacional e a democratização do ensino: entre o direito e o dever**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIAS, Beatriz Heitich da Silva; WAGNER, Flavia. Condições de trabalho e adoecimento docente: causas persistentes. **SciELO Preprints**, [S. l.], p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10323>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10323>. Acesso em: 14 fev. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. 2015. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/realidade-escolar-e/praticas-de-organizacao-e->

Gestão escolar e política educacional: atribuições, desafios e condições dos dirigentes escolares

gestao-da-escola-objetivos-e-formas-de-funcionamento-a-servico-da-aprendizagem-de-professores-e-alunos/. Acesso em: 10 Nov. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; DUSI, Cristina Sayuri Côrtes Ouchi; COUTINHO, Franciane Silva. O trabalho e os papéis de diretores de escola à luz de um modelo de gestão: um estudo na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. **Revista Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, v. 14, n. 7, p. 11607-11621, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i7.2495>. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2495>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MACHADO, Maria das Graças de Carvalho; CECÍLIO, Sálua. Adoecimento psíquico de professores: mapeamento e breve análise da literatura no período de 2018 a 2023. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 20, n. 3, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76975>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MARANGONI, Ricardo Alexandre. O trabalho do diretor de escola: análise a partir de uma perspectiva histórica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 19, p. 1-17, abril de 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71059>. Acesso em: 14 fev. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v8i15.39189>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189>. Acesso em: 14 fev. 2026.

ROCHA, Luciano Daudt da. **Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina**. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89454>. Acesso em: 14 fev. 2026.

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães; SILVA, Luana Rosa de Araújo. Paulo Freire e gestão democrática: aproximações epistemológicas e formativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 832–850, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n22021.113211>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/113211>. Acesso em: 14 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 28 dez. 2015. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/19413>. Acesso em: 14 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 2.711, de 5 de outubro de 2023. Dispõe sobre o processo de escolha de Plano de Gestão Escolar nas unidades escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina para o exercício da função de diretor de unidade escolar no período de 2024 a 2027. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Edital-de-Escolha-de-PGE.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 173-190, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400009>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20471>. Acesso em: 14 fev. 2026.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre as autoras

Flávia Wagner

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Graduada em Pedagogia. Atua como Professora e Pesquisadora no Curso de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisul.

E-mail: flv.wagner@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5805-3565>

Maria Edineia Faust

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), graduada em Pedagogia pela Unisul. Atua como Assistente de Educação na Escola de Educação Básica São Ludgero.

E-mail: edineiafaust@sed.sc.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0467-1848>

Recebido em: 04/03/2026

Aceito para publicação em: 07/04/2026