

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SABERES DE DIRETORES SOBRE AS DIMENSÕES DA
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

CAROLINE MIRANDA PALMIERI DA SILVA

São Carlos
2022

CAROLINE MIRANDA PALMIERI DA SILVA

**SABERES DE DIRETORES SOBRE AS DIMENSÕES DA
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Exame de defesa de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Luiz

São Carlos
2022

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a relação com o Saber, de acordo com Bernard Charlot, de diretores de escola conforme o modelo de administração escolar de Benno Sander (2007), com as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Os dados foram recolhidos em 2021, por meio de dois instrumentos: um questionário fechado, numa amostra estratificada, composta por 2882 diretores brasileiros e um grupo focal com cinco diretores mentores (representando as cinco regiões do Brasil) que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Houve o entrelaçamento entre a relação com o Saber dos cinco diretores e as dimensões de Sander (2007), especialmente, o Saber fazer e o Saber relacional. Os diretores respondem à medida daquilo que vivenciam e analisar a relação de um sujeito com o Saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse ser imerso no processo de aprendizagem, sendo que essas dimensões não estão fragmentadas nesse processo.

Estudos futuros são indicados a fim de acompanhar mais de perto a gestão desses diretores em diferentes regiões do Brasil, principalmente, devido a diversidade das escolas brasileiras. Conclui-se que, no Brasil, as políticas públicas precisam promover a gestão democrática, instituindo formas de ingresso nos cargos de gestão por vias democráticas, tanto nas secretarias quanto nas instituições, pois é fundamental que esses diretores possam ser representantes legítimos na luta por uma educação de qualidade, além de ter mais espaços em que debates aconteçam em instâncias municipais, estaduais e federais, em que sejam feitas discussões mais abertas e legítimas, com intenção de pensar uma escola diferente daquela que se tem hoje.

Palavras Chaves: Diretor Escolar; Relação com o Saber de diretores escolares; Dimensões da Administração Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the relationship with Knowledge, according to Bernard Charlot, of school directors according to the school administration model of Benno Sander (2007), with the economic, pedagogical, political and cultural dimensions. Data were collected in 2021, through two instruments: a closed questionnaire, in a stratified sample, composed of 2882 Brazilian directors and a focus group with five mentor directors (representing the five regions of Brazil) who participated in the Mentoring Improvement Course of School Directors offered by the Federal University of São Carlos (UFSCar). There was an intertwining between the relationship with the Knowledge of the five directors and the dimensions of Sander (2007), especially, the Knowing how to do and the relational Knowledge. The directors respond to the extent of what they experience and to analyze the relationship of a subject with Knowledge is to understand the epistemic, social and identity relationships of this being immersed in the learning process, and these dimensions are not fragmented in this process.

Future studies are indicated in order to closely monitor the management of these directors in different regions of Brazil, mainly due to the diversity of Brazilian schools. It is concluded that, in Brazil, public policies need to promote democratic management, instituting forms of entry into management positions through democratic means, both in secretariats and in institutions, since it is essential that these directors can be legitimate representatives in the fight for a quality education, in addition to having more spaces in which debates take place in municipal, state and federal instances, in which more democratic and legitimate discussions are held, with the intention of thinking about a different school from the one we have today.

Keywords: School Principal; Relation with the Knowledge of school directors; Dimensions of School Administration.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me permitido viver essa rica experiência e pelo cuidado Dele para com a minha vida durante todo o processo. Agradeço também pelo consolo do Espírito Santo em meio às perdas tão dolorosas decorrentes da pandemia de Covid-19.

Agradeço à minha mãe *Rosiclei Ubirne Miranda*, pelo amor, carinho e acolhimento, por sempre me incentivar e me apoiar, dando as bases necessárias para minha formação como pessoa.

Agradeço ao meu marido, *William Roberto da Silva*, pela compreensão, cuidado e ajuda em muitos momentos que precisei.

Agradeço às pessoas que perdi, meu pai *Ângelo Palmieri*, minhas tias *Mary Neide Palmieri Pereira* e *Carmem Lúcia Ubirne Miranda*, minha prima *Júlia Miranda Mano*, meus avós *Jair Palmieri*, *Neide Camargo Palmieri*, *Alcides Soares Miranda* e *Zilda Ubirne Miranda* pelo amor, suporte e dedicação à minha vida. Com certeza as memórias criadas com vocês estarão sempre vivas e presentes em cada nova etapa da minha vida. Essa conquista também pertence a cada um de vocês que contribuíram para o meu desenvolvimento.

As minhas primas *Mariana Palmieri Pereira* e *Milena Palmieri Pereira* por muitas vezes partilharem comigo sentimentos de alegria, dor, medo e satisfação, sendo como irmãs em muitos momentos da minha vida.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a *Maria Cecília Luiz*, por acreditar em mim, mesmo em momentos que eu não me sentia capaz. Agradeço a paciência, confiança e também as broncas que me fizeram crescer e superar meus medos.

Agradeço ao grupo de pesquisa *GEPESC* por me fazer abrir os horizontes e entender a pesquisa como um excelente meio de desvendar e descobrir, além da possibilidade de, por meio dela, contribuir significativamente para melhorar a vida das pessoas ao nosso redor. Agradeço aos colegas de grupo pelos aprendizados que fiz nas trocas e experiências compartilhadas.

Agradeço aos professores *Camila Perez da Silva* e *Flávio Caetano da Silva* por aceitarem cortesmente participar deste trabalho, compondo a banca de qualificação e partilhando seus saberes tão generosamente.

Agradeço também a *CAPES* por fomentar minha pesquisa financeiramente.

Por fim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para que este trabalho se efetivasse da melhor forma possível. Muito obrigada!

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Plano amostral de 2000 respostas divididas pelas regiões brasileiras	61
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro dimensões heurísticas ou ideais	40
Quadro 02 – Plano amostral de 2.000 respostas, conforme regiões brasileiras.....	66
Quadro 03 – Caracterização dos diretores participantes do grupo focal	69
Quadro 04 – Divisão conforme as questões do questionário fechado	70
Quadro 05 – Valores do Ideb de 2019 por região	111
Quadro 06 – Percentual de escolas que cumpriram as metas do Ideb de 2019	112
Quadro 07 - Primeiras impressões dos diretores sobre as dimensões.	123
Quadro 08 – Figuras do Aprender – Infraestrutura	126
Quadro 09 – Figuras do Aprender – Infraestrutura Tecnológica.....	131
Quadro 10 – Figuras do Aprender – Segurança da escola.	136
Quadro 11 – Figuras do Aprender – Parcerias externas privadas.....	142
Quadro 12 – Provimento de cargo do diretor.	146
Quadro 13 – Figuras do Aprender – Política interna – participação.	152
Quadro 14 – Figuras do Aprender – Legislação na escola.	158
Quadro 15 – Figuras do Aprender - Espaço coletivo na elaboração do PPP.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Rotinas Burocráticas	73
Gráfico 2 – Orientações da Secretaria da Educação	74
Gráfico 3 – Formação Continuada promovida pela Secretaria da Educação.....	75
Gráfico 4 – Avaliações externas	76
Gráfico 5 – Recursos financeiros.....	76
Gráfico 6 – PDDE Interativo	78
Gráfico 7 – PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola	79
Gráfico 8 – Parcerias Externas públicas	80
Gráfico 9 – Parcerias Externas Privadas	80
Gráfico 10 – Falta de contratação docente.....	81
Gráfico 11 – Infraestrutura	82
Gráfico 12 – Infraestrutura Tecnológica para uso da equipe escolar.....	83
Gráfico 13 – Infraestrutura Tecnológica para uso dos alunos	83
Gráfico 14 – Materiais Didáticos.....	85
Gráfico 15 – Segurança dentro e ao redor da escola.....	86
Gráfico 16 – Metas do Projeto Político Pedagógico (PPP)	88
Gráfico 17 – Diagnóstico da escola no PPP	89
Gráfico 18 – Avaliações da Aprendizagem	89
Gráfico 19 – Resultados do IDEB	90
Gráfico 20 – Diretrizes Curriculares.....	91
Gráfico 21 – Evasão Escolar.....	91
Gráfico 22 – Reforço escolar e recuperação paralela	92
Gráfico 23 – Projetos e ações para solucionar problemas	92
Gráfico 24 – Plano de ação durante a elaboração do PPP	93
Gráfico 25 – Legislação Educacional	95
Gráfico 26 – Formação Continuada.....	96
Gráfico 27 – Biblioteca ou sala de leitura.....	97
Gráfico 28 – Decisões Democráticas.....	98
Gráfico 29 – Participação da família	99
Gráfico 30 – Participação coletiva na elaboração do PPP	100
Gráfico 31 – Conselho Escolar	100
Gráfico 32 – Conselho Escolar e a participação nas ações pedagógicas	101
Gráfico 33 – Grêmios Estudantis.....	101
Gráfico 34 – Prestação de Contas da Unidade Executora (UE)	103
Gráfico 35 – Absenteísmo docente.....	104
Gráfico 36 – Trocas de experiências com outros diretores.....	104
Gráfico 37 – Estudantes incorporados ao Programa Bolsa Família (PBF).....	106
Gráfico 38 – Patrimônio Escolar	107
Gráfico 39 – Violências presenciais	108
Gráfico 40 – Violências virtuais	108

LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
APP – Associação de Pais e Professores
ATT – Apoio Técnico Teórico
CE – Conselho Escolar
CFE – Conselho Federal de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais
EU – Unidade Executora
GE – Grêmios Estudantis
GEPESC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBNE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Modalidades Especializadas do Ministério da Educação
PBF – Programa Bolsa Família
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RcS – Teoria da Relação com o Saber
SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica
SE – Secretaria de Educação
SEE – Secretaria de Estado de Educação
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
SEÇÃO 2 – REFERÊNCIAS E BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	15
2.1. Conceções teóricas sobre a gestão escolar.....	15
2.1.1. Administração Escolar para Benno Sander.....	38
2.1.2. As Dimensões da gestão escolar segundo Benno Sander.....	41
2.1.2.1. Eficiência: dimensão econômica.....	41
2.1.2.2. Eficácia: dimensão pedagógica	42
2.1.2.3. Efetividade: dimensão política	43
2.1.2.4. Relevância: dimensão cultural.....	44
2.2. Conceções teóricas sobre a Relação com o Saber.....	47
2.2.1. Informação, Conhecimento e Saber.....	49
2.2.3. Mobilização, Atividade e Sentido: dimensões centrais da noção de relação com o Saber	50
2.2.4. Mobilização na escola e em relação à escola: distintas formas de Relação com o Saber e com o Aprender.....	52
2.2.5. Três dimensões da relação com o Saber: a epistêmica, a social e a de identidade	54
2.2.6. A Singularidade do Sujeito e as Constelações.....	55
2.2.7. A posição Social do Sujeito e análises precedentes.....	58
SEÇÃO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
3.1. Parte quantitativa	64
3.2. Parte qualitativa	67
3.3. Análise dos dados quantitativos e qualitativos	70
SEÇÃO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
4.1. Constelação: Eficiência	74
4.2. Constelação: Eficácia	89
4.3. Constelação: Efetividade	99
4.4. Constelação: Relevância.....	106
4.5. Algumas questões importantes nas análises	110
4.6. Diretor Escolar e o provimento da função ou cargo.....	113
4.7. Os saberes dos diretores segundo as quatro constelações.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE 1	177
APÊNDICE 2	179

SEÇÃO I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2019, ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, estabeleci como objeto de estudo para esta dissertação, a temática da gestão escolar. Esta decisão se deu, especialmente, por três motivos: primeiro, a oportunidade de lecionar em diversas escolas públicas e particulares com perfis de diretores (as) muito diferentes; segundo, a possibilidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC), do qual resolvi buscar aprofundamentos teóricos sobre as questões da administração escolar e os saberes dos diretores; terceiro, por estar participando como Apoio Técnico Teórico (ATT), de forma virtual, do Programa de Mentoria de diretores escolares, que teve parceria entre a UFSCar e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Ao considerar a administração escolar um elemento importante para os processos de democratização e de alcance da qualidade da educação no Brasil na contemporaneidade, esta dissertação teve como objetivo principal analisar os saberes dos diretores de escola a respeito das dimensões da administração escolar – eficiência, eficácia, efetividade e relevância –, segundo Sander (2007).

O estudo buscou refletir sobre o conceito de gestão escolar compreendida como prática de um processo coletivo que está permeado pelos princípios de democracia e da participação, com vistas à garantia do direito de aprender de estudantes.

O conhecimento sobre administração escolar foi pautado em estudos e pesquisas desenvolvidos por Benno Sander, principalmente, no livro “Administração da Educação no Brasil – genealogia do conhecimento”, que aborda diferentes aspectos da administração escolar. A escolha do autor se deu pensando principalmente na didática com que são trabalhadas as quatro dimensões da administração escolar e o fato de que, para o autor só é possível a compreensão do campo da administração escolar quando se tem “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, pois esta desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (SANDER, 2007. p.14).

Sander (2007), traz a definição do paradigma multidimensional da administração da educação, ou seja, dimensiona as várias faces que compõem seus conceitos e práticas. Os modelos de administração da educação são apresentados por Sander (2007) de maneira bastante didática. Segundo o autor, essa forma de apresentação

(...) oferece elementos para a construção de contornos conceituais e

analíticos de quatro correspondentes modelos de gestão da educação” e que o “critério de desempenho administrativo traduz a orientação teleológica adotada na concepção e no exercício da administração (SANDER, 2007, p.73 - 74).

As dimensões são apresentadas e caracterizadas resumidamente da seguinte forma:

Eficiência – critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energia e tempo; *Eficácia* – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos; *Efetividade* – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (...)refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade; *Relevância* – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor (...) guardarelacão com as consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (SANDER, 2007, p.75-83, grifos nossos).

Com a apresentação do paradigma multidimensional de administração da educação, é possível estabelecer a construção e desconstrução de conceitos sobre a prática da administração escolar, como base em enfoques multiparadigmáticos.

Sander (2007) exemplifica que esta proposta é possível através de quatro dimensões simultâneas e articuladas: 1) eficiência (dimensão econômica), 2) eficácia (dimensão pedagógica), 3) efetividade (dimensão política) e; 4) relevância (dimensão cultural). Para Sander (2007) essas dimensões estão intrinsecamente articuladas no ambiente escolar, e são consideradas um avanço nas discussões do campo da administração escolar. Para o autor (2007):

(...) a administração desempenha um papel mediador, essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional: escolas e universidades. Na realidade, a mediação administrativa não está a serviço do processo educacional, faz parte dele (SANDER, 2007, p.108).

É importante ressaltar que, ao falar sobre administração escolar, Sander (2007) “não faz distinção semântica entre os termos administração, gestão, governança ou governação (p. 9), mas propõe a construção de quatro modelos de gestão da educação, definindo seus contornos conceituais à luz de seu critério de desempenho administrativo predominante.

Ao pensar na escola e em suas responsabilidades coletivas, não há possibilidade

de exergar o diretor escolar como o único coordenador principal, ao contrário se percebe essa responsabilidade distribuída entre toda a equipe.

Mesmo não sendo o único responsável pelo bom desempenho da instituição escolar, ou ainda, sem ter ligação direta com os estudantes em sala de aula, o diretor escolar tem função fundamental no contexto de toda a escola, assim como nas implementações de políticas públicas. Em tempos atuais, com a questão da pandemia mundial do Covid-19, com a necessidade de utilizar o ensino remoto – em um país com problemas básicos de recursos tecnológicos como o Brasil –, o despreparo pedagógico e a ausência de recursos financeiros, aumentam os desafios dos educadores de modo geral.

Pesquisas e agências internacionais – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2010, 2013 e 2016; UNESCO, 2018 – apontam para a relevância do desempenho do diretor escolar, no que se refere às necessidades de definições de parâmetros locais onde este atua, como de âmbito geral como profissionais da educação.

Compreendendo que o diretor da escola é um líder importante para o bom funcionamento da escola e para possibilitar trajetórias escolares bem sucedidas de estudantes, esta investigação teve como problema de pesquisa compreender: os que sabem diretores brasileiros? Quais são seus saberes teóricos, práticos e relacionais, em seus contextos escolares? Será que conseguem compreender as dimensões da gestão em seu dia a dia, como a eficiência, eficácia, efetividade e relevância, conforme Sander (2007)?

Foi nesse aspecto que a relação com o saber (RcS)¹ – proposta por Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex e Élisabeth Baltier – auxiliou na compreensão de como os diretores de escola estabelecem os seus saberes, isto é, suas relações múltiplas, circunstanciais, por vezes, até contraditórias.

Uma popoição de compreensão de um sujeito humano, um ser social e singular. Na concepção de Charlot (2000), a RcS é um conjunto de relações, que não vê igualdade entre os sujeitos quanto ao acesso ao saber, isso significa que cada sujeito é único, ímpar e por isso, cada um tem uma relação com o saber que lhe é particular. A RcS:

(...) buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar (...), como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio. (CHARLOT, 2005 p. 41).

¹ Utiliza-se neste trabalho a sigla RcS quando se trata da teoria da Relação com o Saber.

Essas perspectivas teóricas relacionadas à RcS têm possibilitado um melhor entendimento sobre o que acontece nas escolas, isto é, o percurso teórico tem buscado solidificar referencial teórico-metodológico que possibilitem apreender o cotidiano da escola como local empírico, visto que a escola não foi descoberta como um objeto científico, mas, constituída socialmente e teoricamente como objeto científico. Para Charlot (2013), o “saber” ou “aprender” inclui três dimensões, que são chamadas de figuras do aprender: aprender apropriando-se (saber objeto); aprender dominando uma atividade; e, aprender a ser (com disposição para a relação com os sentimentos e relacionamentos).

Esta pesquisa quali-quantitativa, com caráter exploratório, faz parte de uma pesquisa maior, e se utiliza dos seus dados sistematizados e dos contextos empíricos. Essa pesquisa supracitada foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma pesquisa-ação, com caráter qualitativo, sendo realizada por meio de um projeto piloto de mentoria de diretores.

Esse projeto piloto teve início em 2021 e teve duração de 10 meses, do qual deu origem a formação continuada para mentoria de diretores na prática, com ações implementadas em dez estados federativos brasileiros. Esse grupo de dez estados brasileiros foram selecionados conforme as regiões geográficas do território nacional (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul) e com critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. O objetivo da pesquisa maior estava em compreender o que sabem os diretores de escolas públicas brasileiras e lhes assegurar algumas possibilidades de autonomia no administrar a escola.

A pesquisa de campo desta dissertação, como já foi dito, é advinda da pesquisa maior e ocorreu por meio de dois instrumentos metodológicos: na perspectiva quantitativa, foi elaborado e aplicado um questionário fechado (com quarenta questões) respondido por um amostra de dois mil diretores escolares de todos o Brasil.

Na perspectiva qualitativa foi elaborado um roteiro (Apêndice 2) e realizado um grupo focal com participação de cinco diretores mentores da Formação de mentoria de diretores escolares, representando as cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

Estabeleceu-se como hipótese que diretores escolares não têm tempo para refletirem sobre questões abrangentes que acontecem na escola, tornaram-se apagadores de incêndios e que, por vezes, não conseguem planejar ações pedagógicas que possam relacionar teoria e prática, não porque não conseguem ou não querem, mas devido ao seu cotidiano imprevisível e inconstante, além de condições concretas que muitas vezes os

impellem a isso. O texto desta dissertação, encontra-se organizado da seguinte forma: na Seção 1, denominada “Considerações Iniciais”, se apresenta o objetivo geral da pesquisa e alguns aspectos importantes para a sua compreensão.

Na Seção 2, evidencia-se os referenciais teóricos da pesquisa, na primeira parte os conceitos a respeito da gestão escolar, e na segunda parte a Relação com o Saber (RcS) conforme estudos de Charlot (2007).

Na seção 3, analisa-se os procedimentos metodológicos e os instrumentos que ajudaram a chegar as respostas das questões deste estudo.

Na Seção 4, explicita-se as análises dos dados, com perspectiva de compreender a RcS dos diretores na perspectiva da eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

E, por fim, na última seção, foram apresentadas as considerações finais deste estudo.

SEÇÃO 2 – REFERÊNCIAS E BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

A seção 2, tem como objetivo trazer as referências teóricas que embasa esta dissertação. Neste sentido, se discute primeiro os conceitos da gestão escolar com foco em aspectos relacionados à figura do diretor, formação, legislação e contexto histórico, político e social de discussões que pautaram e ainda pautam esta temática. Logo após, aborda-se a perspetiva teórica de Bernard Charlot (2007, com a Relação com o Saber (RcS).

2.1. Concepções teóricas sobre a gestão escolar

Afinal, quando se fala em direção escolar a figura mais lembrada é o diretor, é ele o preposto do Estado na gestão da escola, assumindo, por isto, a responsabilidade legal pelo seu funcionamento (PARO,2010). Segundo Libâneo (2004), o diretor da escola tem a função de coordenar, organizar e controlar as atividades da escola, tendo como auxiliares um corpo administrativo de funcionários especializados e agindo dentro de limites estabelecidos pela lei, regimento e determinações das instâncias às quais a escola se subordina.

Possivelmente, a face mais visível da responsabilidade administrativa do diretor refere-se justamente ao gerenciamento dos aspectos “duros” do estabelecimento de ensino. Para Libâneo (2004), essa função é a que trata, por exemplo, de toda a rotina técnico-administrativa da escola (documentação, atendimento ao público por meio da secretaria, etc.), por serviços “auxiliares” (zeladoria, manutenção, cozinha, etc.) e serviços “multimeios”, que funcionam no apoio às atividades pedagógicas (biblioteca, sala de leitura, laboratórios, etc.).

O trabalho da direção escolar envolve, também, a função de natureza pedagógica, que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos, como a atribuição de aulas, definição de turma, definição do planejamento pedagógico, dos planos de ensino e planos de aula e, de forma mais geral, o planejamento das atividades da escola ao longo desse período.

Se a função técnica da administração escolar está pautada sobre uma divisão hierárquica dos papéis, dentro de um modelo burocrático impessoal, por outro lado, a função pedagógica envolve como principal elemento a mediação, que segundo Paro (2010) consiste na orientação do trabalho com vistas à realização de um fim:

Deriva daí a importância da ação administrativa em seu sentido mais geral, porque ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho realizar 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, 2010, P.766).

Geralmente, o diretor escolar exerce dentro da instituição de ensino a possibilidade para assegurar seu funcionamento dentro de uma filosofia e de uma política de educação. O trabalho de mediação do diretor deve, então, assegurar que os recursos objetivos e subjetivos à disposição da escola sejam utilizados de forma racional para atingir os fins. Isso envolve a articulação, em torno do planejamento escolar, de diversos personagens, que constituem os recursos subjetivos que o diretor tem à sua disposição para atingir os fins a que se propõe o projeto escolar. Segundo Paro (2010), a coordenação de esforços humanos é complexa, por depender da vontade dos sujeitos, seus interesses, valores e cultura, tendo, assim, um caráter político.

É comum, ao observarmos estudos anteriores, o entendimento da administração escolar como algo restrito às rotinas técnico-administrativas, que servem de base da ação educativa. O caráter mediador da administração teria então, como objetivo, a realização dos fins, e, portanto, não haveria sentido em haver uma separação entre o administrativo e o pedagógico, pois:

(...) do ponto de vista da administração como mediação, não há nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico, pois é por seu intermédio que o fim da educação se realiza. Mas, quando não se tem de presente um conceito rigoroso de administração, o que se costuma fazer identificá-la com uma atividade burocratizada que é a própria negação da atividade administrativa. Esta só pode ser entendida como tal na medida em que sirva de mediação para a realização de fins. Quando renuncia a essa condição para ser um fim em si mesma, ela se degrada em prática burocratizada e nega o caráter mediador que a boa prática administrativa deve ter (PARO, 2008, p.4).

Para o autor (2008), a visão da escola como empreendimento voltado a um fim direciona-se à formação de sujeitos e pessoas autônomas e que, portanto, insere o trabalho de gestão escolar em um pensamento democrático. Está claro que esta concepção não é compatível com o modelo de gestão empresarial, em que o papel do gestor ou gerente é o de um simples controlador do trabalho alheio, e que constitui uma negação da autonomia. Da mesma forma, também não se encaixa no conceito de administração pública gerencial, definido por Pereira (1996), em que o cidadão-cliente não tem, em princípio, participação ativa nesse processo.

Desse modo, é pertinente a reflexão de Barroso (1998) quando nos diz que a elaboração e execução de um projeto educativo exigem que a gestão escolar seja capaz de “conhecer o passado, avaliar o presente e construir o futuro” (p. 25). Nesse processo, será preciso considerar que conhecer o passado é uma forma de reconstruí-lo, uma vez que o presente determina a percepção que temos ou fazemos desse passado, da mesma forma que estará determinando e orientando o futuro.

É interessante, ao voltar o olhar para o passado, observar que com relação a algumas concepções sobre um determinado tema, embora hoje haja muitos elementos que permitem questioná-las, representaram avanços, portanto, ao analisá-las não se pode prescindir de considerar o contexto histórico, político, econômico e social da época.

Nessa perspectiva, é fundamental promover uma maior reflexão sobre os programas de formação continuada dos diretores de escola, assim como de todos os educadores, analisando os contextos em que surgiram e as concepções de educação e gestão que neles se encontram implícitas ou explícitas.

Da mesma forma, deverá ser objeto de análise as relações de poder que estão subjacentes às diretrizes e formas de regulação e organização do sistema educacional. Desse modo, a gestão escolar, dentro de uma concepção democrática, poderá se transformar em um instrumento de resistência à exclusão social e à transformação do sistema, afinal é a única capaz de alterar imposições gerencialistas inerentes à lógica de funcionamento dos sistemas de ensino.

Lima (1996) afirma que as escolas que estão totalmente subjugadas às normas da administração central acabam tornando-se um espaço de reprodução, impedindo o aparecimento de qualquer manifestação de autonomia. Não é tão simples a percepção de que a escola embora seja um espaço determinado por vários fatores externos, ela também pode ser um espaço determinante e provocar mudanças. Como dizia Teixeira (apud AZANHA, 2001, p.18) “é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança”. Nessa perspectiva, assume importância significativa o papel do diretor no debate sobre as decisões do sistema de ensino e sua legitimidade.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi um dos primeiros documentos oficiais a se preocupar com a situação da administração escolar no Brasil. Ele critica a falta de espírito filosófico e científico na resolução de problemas nessa área e propõe a necessidade de “medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajude a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional”. O documento também demonstra a preocupação com a falta de autonomia das instituições de ensino, muitas

vezes subjugadas a interesses alheios que não correspondem às necessidades da educação pública, ao afirmar que:

Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984).

Na realidade, a década de 1930, constituiu-se como marco de entrada do Brasil para a modernidade, caracterizada pelo início do processo de industrialização e urbanização. Várias reformas permeiam essa década na tentativa de dar um caráter mais orgânico à educação do país, no entanto, não significou a ocorrência de mudanças bruscas no quadro educacional.

Entre 1930 e 1945, a Administração Escolar passa a ser preocupação das políticas públicas e são aprovadas as primeiras regulamentações visando à formação de profissionais qualificados para o exercício da função de diretor de escola. Também várias outras iniciativas tornam evidentes a preocupação com a formação de profissionais para atuarem na administração escolar. Em 1931, foi incluído no currículo da Escola Normal de São Paulo a disciplina “Organização Escolar” para formação de delegados de ensino, inspetores escolares e diretores de grupo escolar (SANTOS, 2002).

Neste mesmo ano, a Escola Normal é promovida à Instituto Pedagógico, com a seguinte configuração: um jardim de infância, uma escola de aplicação, um curso complementar, um curso normal e um curso de aperfeiçoamento pedagógico, incluindo Administração Escolar.

Em 1933, o Instituto Pedagógico foi transformado em Instituto de Educação, com *status* de nível superior, tendo por objetivo a formação de professores primários e secundários, inspetores e diretores de escola. No ano seguinte, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo com a Faculdade de Filosofia Ciências e letras, visando à formação superior de professores do ensino secundário. O Instituto de Educação foi incorporado à USP, juntamente com a cadeira de Administração Escolar, que com dois anos de duração, integrava o curso de especialização para administradores escolares, sob a coordenação de Roldão Lopes de Barros. Também começam a surgir estudos e

publicações de autores brasileiros sobre o papel do diretor de escola, dentre os quais Querino Ribeiro e Anísio Teixeira.

Duas obras de Querino Ribeiro são consideradas pioneiras na área acadêmica: *Fayolismo na Administração Escolar das escolas Públicas* (1938) e *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* (1952), ambas ressaltando a importância da administração racional das escolas. Para o autor a administração escolar é um instrumento para se atingir os objetivos da educação. O enfoque administrativo, em detrimento do pedagógico, evidencia a concepção de administração escolar em consonância com as modernas diretrizes da administração empresarial, necessária ao desenvolvimento industrial na década de 1930:

[...] o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do ‘progresso’ social e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los a sua realidade. Assim, a ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração (RIBEIRO, 1952, p. 78).

Na verdade, até 1945, o Brasil foi marcado pela falta de unidade na política educacional e pela inexistência de um plano nacional de educação necessário para o estabelecimento de diretrizes e prioridades para a educação do país. No entanto, as Leis orgânicas acabaram cumprindo, de certa forma, o papel de nortear a educação, bem como o de definir formas de gestão escolar, ao configurar a função do diretor de escola, conforme o Artigo 77, do Decreto-Lei 4.244, Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 09/04/1942, explicitava:

A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações de comunidade escolar com a vida exterior, velando para que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país.

É importante notar que a função do diretor de escola se reveste de caráter autoritário e centralizador, evidenciada no uso do verbo “presidir” em lugar de “coordenar” as atividades docentes e discentes. Esse caráter centralizador, voltado para uma atuação pautada na administração, reflete, antes de tudo, o momento político brasileiro, em plena ditadura Vargas. No entanto, deixou marcas que persistiram através dos tempos e chegam aos dias de hoje. Outra característica presente é o distanciamento do

pedagógico, privilegiando-se os aspectos burocráticos com relação às atribuições do diretor, evidenciado no inciso I, do artigo 78, da mesma Lei Orgânica, ao prescrever que “dar-se-á a necessária eficiência aos serviços administrativos, especialmente aos referentes à escrituração e ao arquivo, à conservação material e à ordem do aparelhamento escolar, à saúde escolar e a recreação dos alunos.”

Coincidindo com o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em 1946, o Decreto-Lei 8.529, Lei Orgânica do Ensino Primário, apresenta uma inovação com relação ao processo de escolha dos diretores de escola, dentro do espírito liberal da Constituição Federal, promulgada nesse ano, ao determinar em seu artigo 36, que:

Os diretores de escolas públicas primária serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que haja recebido curso de administração escolar.

Pode-se observar avanços em relação às demais Leis Orgânicas, ao propor concursos públicos para o cargo de diretor de escola, em lugar de nomeação que obedecia a critérios politiqueros ou de interesses particulares. Da mesma forma quando coloca para o diretor de escola a necessidade de formação específica na área de administração escolar e valorização da experiência docente para o exercício do cargo.

Mesmo com esses avanços, é notório observar a ausência de artigos que tratam sobre a autonomia do diretor na Lei Orgânica de 1946, apesar de ser um dos pontos destacados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Segundo Paro (1999), essa ausência deve ser entendida no contexto do Estado intervencionista e burocrático vigente nesse período, que centralizava e controlava tudo, chegando até a escola.

O governo federal ao assumir o discurso da descentralização, cria as Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário, através da Portaria 154 de 25/02/1954, do Ministério de Estado da Educação e Cultura. De acordo com o artigo 1º dessa Portaria, a Diretoria do Ensino Secundário ficava autorizada a instalar as Inspetorias Seccionais nas capitais dos estados e em cidades que fossem consideradas de fácil e rápido acesso aos municípios. É importante salientar que essas Inspetorias se configuravam como órgãos fiscalizadores dos sistemas escolares, influenciando diretamente as ações dos diretores de escola.

Dentre as suas atribuições, distinguia-se a de “fiscalizar” o cumprimento de leis, decretos, portarias e demais regulamentações referentes ao ensino secundário. Fica, portanto, evidenciado o papel centralizador e controlador do inspetor de ensino, que

acaba, inclusive, comprometendo a autonomia do diretor de escola e de sua equipe pedagógica.

O artigo 5º, dessa mesma Portaria, deixa claro ao definir que: (...) periodicamente, o Inspetor Seccional promoverá reuniões de Diretores, Professores, Secretários e Orientadores Pedagógicos dos estabelecimentos existentes na área de sua jurisdição para discussão de assuntos referentes ao ensino ou problemas peculiares à área da seccional.

Sob a forma de aparente descentralização, as constantes reuniões e a preocupação com a uniformidade das ações, em consonância com o artigo 4º, da mesma Portaria, reforçam o caráter centralizador das decisões e de controle das ações que ocorrem na escola.

[...] a descentralização pode, muitas vezes, ser um elemento que contribui para aumentar a participação nos processos decisórios de determinados indivíduos ou grupos em detrimento da população em geral, a política de descentralização aqui realizada favoreceu a concentração de recursos e de poder não a democratização da gestão da educação (PEIXOTO, 1999, p. 105).

A estrutura tecnocrata estatal acaba por exercer influência nas relações que ocorrem no interior da escola, uma vez que o perfil de diretor competente é aquele que cumpre e também faz cumprir as determinações legais.

Partindo desta concepção, o diretor se reveste da autoridade para “presidir” os trabalhos dos que atuam na escola, ou seja, para fazer com que cada um cumpra com o que lhe foi designado. É dentro dessa concepção que a função do diretor de escola foi sendo forjada e acabou por se consolidar como uma cultura de administração centralizadora e autoritária que será determinante no tipo de relações que ocorrem nas instituições de ensino.

Essa ideia da subordinação é um mecanismo extremamente eficiente para se conseguir que as ações assumam a característica de obrigatoriedade. Ao invés de responsabilidade e participação, se doutrina a obediência. Da mesma forma, é recorrente a ideia da (des)responsabilização com os resultados das ações implantadas, uma vez que cabe ao professor apenas cumprir com o que lhe foi determinado. Lamentavelmente, essa característica de colocar à margem os envolvidos diretamente no processo educativo persiste nas políticas públicas, embora com uma roupagem mais “moderna”.

A tendência de ampliar as exigências quanto à qualificação do diretor de grupo escolar leva o Estado de São Paulo, em 1958, a aprovar a Lei Estadual nº 5058/58. Destaca-se essa lei pois ela impõe mudanças significativas nos concursos de ingresso de

diretores de escola com a valorização do curso pós-normal de Administração Escolar. O curso que possuía duração de dois anos funcionava em todos os Institutos de Educação de São Paulo e tinha como objetivo incentivar a participação de diretores de escola, uma vez que contava pontos para efeitos de classificação nos concursos públicos.

Convém lembrar também que o curso de Pedagogia foi implantado no Brasil, em 1939, através do Decreto-lei nº 1.190 e tinha como preocupação a formação de docentes para o ensino secundário. A sua organização, no conhecido esquema “3 + 1”, previa a formação de bacharel em Pedagogia, também chamado de “técnico em educação”, nos três primeiros anos. No último ano, após cursar as disciplinas da área pedagógica recebia o diploma de licenciado, cujo campo de atuação era o curso normal.

Somente em 1961, com a promulgação da LDB 4.024/61, o curso foi modificado com a manutenção do bacharelado (parecer CFE 251/62) para a formação de pedagogo e surgimento da regulamentação das licenciaturas (parecer CFE 292/62), que, embora de visão “generalista”, introduziu várias modificações no curso.

O decreto lei 53/66 já fazia alusão ao preparo de especialistas em educação e o artigo 30 da Lei 5.540/68 definia o pedagogo como profissional voltado ao trabalho de planejamento administrativo, inspeção, supervisão e orientação nas escolas, provocando mudanças nos cursos de formação de professores. Mas, foi com o parecer CFE 252/69 que se aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, mantendo-se a formação de especialistas nas várias habilitações.

Segundo Libâneo (2003, p.46), “com suporte nas ideias de formar o especialista no professor, a legislação em vigor estabelece que o egresso do curso de pedagogia recebe o título de licenciado”. Nesse período, o curso de Pedagogia era ministrado em curta (1.200 horas) e plena duração (2.200 horas). Seu currículo era dividido em uma base comum, com disciplinas consideradas básicas à formação do profissional para atuar em qualquer uma das áreas, e outra diversificada, de acordo com a habilitação escolhida.

Com o Parecer 252/69, o curso passa a classificar a formação de pedagogo em seis habilitações de licenciatura plena e três de licenciatura curta, com o conhecimento sendo transmitido de forma superficial e em conteúdos pertinentes somente à atividade a ser desenvolvida no âmbito escolar e conforme afirma Castro (2003, p. 132):

O Administrador Escolar, para orquestrar o processo decisório, o Supervisor Pedagógico, para atuar mais diretamente junto aos professores e o Orientador Educacional, para atuação junto aos alunos. Ao lado desses, a Pedagogia continuava formando, em licenciatura plena, o professor das disciplinas pedagógicas do curso normal de nível

médio e passou a formar o profissional para atuar na Educação de Excepcionais de Deficientes de Áudio Comunicação.

Um ponto que gerou muito debate foi o fato da lei 5.540/68 não mencionar que o pedagogo poderia atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (no antigo curso primário). Criou-se um impasse sobre a identidade do curso de Pedagogia, cujo debate chega aos nossos dias. A visão dicotômica entre formação docente e do especialista para atuar na gestão e organização dos sistemas de ensino foi largamente combatida por diversas entidades ligadas à educação.

A preocupação com a formação do diretor de escola está presente também no pensamento de Anísio Teixeira que, no I Simpósio Brasileiro de Administração escolar, realizado em fevereiro de 1961, critica o descaso com a administração da escola ao ressaltar que “Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino”. Ele afirma que, a expansão e ampliação da rede escolar, com o surgimento dos centros urbanos, deram uma maior complexidade às escolas, exigindo, portanto, o preparo especializado do administrador escolar, para uma maior consciência profissional e atuação consoante com o desenvolvimento do ensino (TEIXEIRA, 1961).

Neste mesmo Seminário, faz-se questão de deixar clara a distinção entre a administração da fábrica “em que a função de planejar é suprema e a de executar é mínima” e a administração escolar “na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor”. Justamente por essa característica, ela se torna mais complexa, pois caberá ao diretor de escola dispor de todas as condições favoráveis para que o professor tenha uma atuação eficiente.

É ainda na década de 1960 que se destaca o livro de Lourenço Filho “Organização e Administração”, publicado em 1963 e amplamente adotado nos cursos de formação de administradores escolares. O prefácio da 8ª edição, publicada em 2007, foi escrito por Leonor Tanuri que expressa de forma muito significativa a importância dessa obra para a administração escolar no Brasil, conforme ela demonstra no trecho a seguir:

Não há dúvida de que o livro que ora se reedita constitui um marco histórico da produção de conhecimentos acerca da administração da educação no Brasil. Ele se situa entre as tentativas pioneiras de sistematizar os estudos então já realizados na área, de precisar conceitos e princípios, de superar uma administração meramente normativa e prescritiva, mediante não somente a contribuição das teorias clássicas, que contemplam a descrição do processo administrativo, mas também os estudos sobre o comportamento administrativo, nele considerada a

influência da instituição escolar, da comunidade na qual ela atua, das relações humanas em geral (TANURI, apud LOURENÇO FILHO, 2007, p. 12).

Nessa mesma década, em 1961, é criada a ANPAE², por iniciativa e empenho de José Querino Ribeiro, além de outros educadores da área de Administração Escolar, que tem como preocupação a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores dedicados à formulação de políticas públicas e à adoção de práticas democráticas de gestão de instituições escolares e universitárias e de sistemas de ensino.

Não obstante todas essas iniciativas e discussões, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20/12/1961, após treze anos de tramitação, é aprovada sem que houvesse uma efetiva preocupação com a administração da escola, uma vez que esta se apresenta de forma diluída em meio a alguns artigos.

O artigo 16 estabelece que é “da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los”, e coloca na alínea “a” do parágrafo 1º como uma das condições para o reconhecimento “a idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente”.

Quanto à formação do diretor de escola o artigo 42, estabelece apenas que “O Diretor da escola deverá ser educador qualificado”, sem definir qual seria essa qualificação. O significado da expressão é definido no Parecer 93/62, do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), e conceitua como educador qualificado aquele que reúne qualidades pessoais e profissionais que o tornem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor ³cristão, cívico, democrático e cultural.

Percebe-se a influência da igreja (mais especificamente a católica) na definição dos objetivos da educação. Por outro lado, o Conselho Federal de Educação abre a possibilidade de maior autonomia dos Estados para normatizar o preenchimento do cargo de Diretor de Escola, dentro do espírito descentralizador da LDBEN –Lei 4.024/61 (SANTOS, 2002, p. 70).

O artigo 52 da LDB 4024/61 determina que:

² A Associação Nacional de Profissionais da Educação - ANPAE conserva a mesma identidade social de sua origem. Com 43 anos de existência, é uma das mais antigas associações de educadores do Brasil. Tem se destacado pela contribuição no avanço do conhecimento, na melhoria da prática da administração da educação e na formação de educadores na área.

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

E o artigo 55, complementa:

Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Subtende-se que o diretor de escola poderá ter apenas a formação em grau médio, nas escolas normais, embora haja a possibilidade de cursos de especialização em Administração Escolar nos Institutos de Educação. No entanto, no estado de São Paulo, o Decreto Estadual nº 38.820, de 27/7/1961, em seu artigo 7º, dispunha que:

O concurso de ingresso ao cargo de diretor (ensino secundário e normal) far-se-á por concurso de títulos e provas a cuja inscrição serão admitidos licenciados por Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, oficial ou reconhecida, que tenham, pelo menos, dois anos de exercício no magistério secundário e normal do Estado.

Para garantir o direito de continuidade aos professores que já atuavam nas diversas funções, até por uma questão de justiça, o artigo 26 do mesmo decreto, abre exceção quanto à exigência da formação acadêmica ao estabelecer que:

No primeiro concurso de ingresso que se realizar na vigência deste Decreto, serão admitidos à inscrição: a) professores secundários de educação; b) técnicos de educação efetivos; c) vice-diretores efetivos; d) professores secundários efetivos, não licenciados, que tenham, pelo menos, dois (2) anos de efetivo exercício no magistério.

Um ponto importante a ser analisado na LDBEN 4024/61 diz respeito à omissão quanto à forma de organização e gestão administrativa e pedagógica da escola. Na realidade, essa normatização acaba sendo transferida para os sistemas estaduais e municipais. Mas, contraditoriamente, o que seria uma forma de descentralização e democratização da estrutura administrativa, na realidade acabou dificultando as possibilidades de mudança, uma vez que os regimentos deveriam seguir, necessariamente, o padrão definido por cada sistema de ensino, para que pudesse ser aprovado. De qualquer forma, a possibilidade das escolas elaborarem seus regimentos pode ser considerado um avanço em relação à prática participativa dos envolvidos na comunidade escolar.

Ainda sobre a LDBEN 4024/61, convém ressaltar que após o longo período de 13

anos de discussão que antecede a sua aprovação, ela acabou não correspondendo às expectativas da maioria dos educadores. Segundo Teixeira (1962) a sua aprovação representou uma vitória, embora apenas “meia vitória”, pois:

O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador. (TEIXEIRA,1962)

E mais adiante enfatiza:

Mas, cuidado. Se persistirem os hábitos da imposição do governo federal e os hábitos de dependência dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina administrativa, que ainda aí está, todo o extraordinário esforço que representaram os treze anos de luta por essa lei de meia-vitória, mas, de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo (TEIXEIRA, 1962).

Infelizmente, foi o que ocorreu, uma vez que a ditadura militar instaurada no Brasil a partir de 1964 abafou qualquer possibilidade de manifestação da sociedade civil e abriu caminhos para a consolidação do capital multinacional. Com a ditadura militar a partir de 1964, o modelo de desenvolvimento econômico adotado no Brasil caracteriza-se pela alta concentração de renda que favoreceu as elites, cujo poder de consumo alimentava o processo de acumulação de capital.

Por outro lado, o arrocho salarial a que foram submetidas as classes trabalhadoras, deixa evidente a intenção de alijá-las de qualquer tipo de participação nas decisões políticas e econômicas. Tendo em vista a “reconstrução nacional” e a “restauração da ordem” é imposta uma estrutura de poder fortemente centralizada pelo Poder Executivo, que passa a legislar através dos Atos Institucionais.

De acordo com Romanelli (1978, p. 194), as novas funções do Estado são expressas através de: “a) reforço do executivo e conseqüente remanejamento das forças na estrutura do poder; b) aumento do controle exercido pelo Conselho de Segurança Nacional; c) centralização e modernização da administração pública; d) cessação do protesto social”.

Tais mudanças correspondiam ao movimento do capitalismo internacional que tinha por objetivo integrar os países periféricos ao mercado mundial como consumidores de investimentos financeiros e de produtos industrializados dos países centrais, e como área de produção com abundante mão-de-obra barata.

Nessa perspectiva, aumenta a demanda pela formação de mão de obra com

diversos níveis de habilitações para atuar na indústria que se encontrava em expansão, bem como nos setores de comunicações, transporte e energia. A escolarização se torna um fator relevante na garantia de empregabilidade, com a exigência de qualificação necessária para as novas ocupações que surgem com o quadro de desenvolvimento econômico do país.

A preocupação com os aspectos relacionados à administração da educação se intensifica. Justificavam-se assim, os acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, através do MEC e a *Agency for International Development* (AID), que passaram a ser conhecidos como acordos MEC-USAID. Tais acordos, firmados a partir de 1964, deram a USAID um poder de atuação em todos os níveis, a começar pela pré-escola e chegando até ao ensino superior. Na realidade, exerceram controle em toda organização administrativa, didática e pedagógica do sistema educacional.

Esse cenário tornou-se propício para a concretização de uma verdadeira reforma da educação, com legislação que se caracterizou pela abrangência em todos os níveis de ensino. No entanto, o regime militar não cogitou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas alterou a organização do ensino através de leis específicas, permanecendo em vigor os títulos da Lei 4.024/61. Foram mudados os dispositivos referentes ao Ensino Superior, através da Lei 5.540/68, e os do ensino primário e médio, através da Lei 5.692/71.

Com a Lei nº 5.540 de 1968, passa a ser exigida a formação em cursos superiores dos especialistas em educação, ou seja, do administrador escolar, do supervisor de ensino e do orientador educacional para atuação nas escolas e demais órgãos dos sistemas de ensino. Esta exigência, de acordo com Santos (2002, p. 75) foi regulamentada pela Resolução CFE nº 02/69, anexa ao Parecer CFE nº 252/69, aprovado em 5/3/1969, que definia a estrutura, o funcionamento e organização do currículo mínimo do curso de Pedagogia para a formação desses profissionais.

Dessa forma, há uma valorização do curso de Pedagogia como locus privilegiado de formação de professores e de especialistas em educação. Já a reestruturação do ensino de 1º e 2º Graus foi efetivada através da Lei 5.692, de 1971, cujo objetivo geral era direcionar o ensino para a qualificação profissional, prevalecendo a visão economicista e tecnocrata para as metas educacionais.

As principais mudanças introduzidas por essa lei foram: a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos grupos escolares e os ginásios; a extinção do exame de admissão; a introdução do ensino profissionalizante

através dos ginásios orientados para o trabalho (GOT); a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. A política educacional adotada pelo governo militar assume o tecnicismo como concepção de educação, e dentro de uma visão utilitarista de sociedade, buscou inspiração na “Teoria do Capital Humano”³.

Desta forma, mantinha-se um forte vínculo entre os sistemas educacional e produtivo, tendo a educação como principal finalidade a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Na verdade, havia apenas a preocupação de que jovens das classes menos privilegiadas dominassem alguns conhecimentos básicos necessários para fazer parte da engrenagem do processo produtivo, sem, no entanto, aprofundar os conhecimentos que lhes pudessem dar uma visão mais crítica sobre as desigualdades sociais.

Segundo Klébis (2003), a LDB 5.692/71 teve uma boa recepção por parte da maioria dos educadores, especialmente aqueles que acreditavam nos projetos inovadores dentro do espírito do “milagre brasileiro”, apregoado pela ditadura militar com o golpe de 64. A autora também ressalta a preocupação de Saviani (1985) ao enfatizar a necessidade dos cursos de formação de rever a forma acrítica e formalista que ainda predomina no estudo da legislação (KLEBIS, 2003, p. 5).

A LDB nº 5.692/71, ao fundir os cursos primário e ginásial, que passaram a constituir o chamado ensino de primeiro grau, com duração de 8 anos e de caráter obrigatório, extinguiu o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou o cargo de Diretor de Escola. Mas, foi só a partir de 1975 que o Decreto nº 6.907, de 23 de outubro de 1975, altera as denominações “Grupo Escolar” e “Ginásio” para a Escola Estadual de Primeiro Grau. No entanto, na prática, ambos permaneceram justapostos, sem a criação de mecanismos para a articulação necessária entre as duas realidades, dificultando muito a ação do diretor de escola.

Na realidade, assim como a LDB nº 4.024/615, a LDB nº 5692/1971 se omite quanto à organização da gestão escolar, explicitando apenas que: “a organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de

³ A Teoria do Capital Humano, desenvolvida na década de 1960, por Theodore Schultz, fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos tem condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem-se duas conclusões a esse axioma: A primeira é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros se acomodam em patamares inferiores. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Legitimam-se, assim, as propostas neoliberais de dismantelar o setor público, de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado. (Verbete do livro Trabalho e tecnologia - dicionário crítico, organizado por Antônio David Cattani, 1997).

normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (Lei nº 5.692/71, Art. 2º, Parágrafo Único).

A LDB nº 5.692/71, ao ampliar a escolaridade do ensino fundamental para oito anos, privilegiou apenas o enfoque quantitativo e não considerou os aspectos qualitativos, de ordem estrutural e organizacional, que garantiriam a sua implementação em todo o território nacional.

A partir de 1964, a legislação que estabelecia critérios para a ocupação do cargo de diretor, passou a valorizar ainda mais os licenciados em Pedagogia, aos quais eram atribuídos muitos pontos para o ingresso, para a promoção e para a remoção. Ressalte-se que o preenchimento do cargo de diretor, anteriormente proposto por indicação política, com as reformas do ensino passou a ser ocupado por um técnico que, supostamente neutro, “tinha como funções primordiais gerenciar a adequação e o cumprimento dos programas e regulamentos escolares, decididos em instâncias superiores, bem como fiscalizar os trabalhos” (CORTINA, 1999, p. 69).

Com efeito, o Diretor de Escola deveria atuar como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”. Sua principal tarefa visava a implementação das reformas e diretrizes educacionais, decididas, na maioria das vezes, pelos órgãos superiores, sem que houvesse qualquer tipo de participação dos que atuavam nas escolas. Esta nunca foi uma tarefa simples, uma vez que o Diretor ocupa uma posição ambígua: de um lado apoiar e fazer cumprir as decisões advindas de seus superiores hierárquicos e de outro representar e defender os interesses de professores e alunos.

Vale ressaltar que no período em questão era muito mais comum o diretor optar pelo sistema do que pelos interesses da coletividade escolar. Esta postura adequava-se ao modelo capitalista militar vigente, que subordinava a escola à burocracia e ao mercado produtivo. É importante também lembrar que o papel do diretor de escola no período em questão não pode ser analisado de modo desvinculado do contexto social brasileiro: capitalista, periférico, dependente e marcado pela supressão dos direitos constitucionais. Dentro desse cenário a tendência tecnicista de educação correspondeu ao clima autoritário, rígido e padronizado em vigor. Também não é à toa que o livro “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - Leituras” de Brejon (1973), predominou durante o Regime Militar e tornou-se referência nos cursos de formação de Administradores Escolares. Nesse mesmo livro, no artigo “Direção de Unidade Escolar”, é fácil perceber que a concepção de diretor de escola adotada vai ao

encontro do pensamento tecnicista em vigor, quando o autor afirma que:

Como toda empresa, a escola é organizada com a finalidade de atingir certos objetivos. São estes objetivos que dão sentido à organização escolar e orientam, conseqüentemente, a tomada de decisões no que se refere à natureza dos currículos e programas, ao tipo de edifício escolar, à quantidade e qualidade do equipamento, ao número e qualificação do pessoal escolar. Portanto, quem quer que se proponha a trabalhar em uma escola precisa procurar informar-se dos objetivos da mesma, para que possa atuar com eficácia. Esta necessidade é particularmente relevante para o diretor e os professores, que desempenham na escola função da mais alta responsabilidade. A falta de atenção aos objetivos pode levar a atividades inúteis e contraproducentes (DIAS, 1973, p. 181).

Com relação às funções básicas que o diretor assume, o mesmo autor afirma mais adiante que elas são três: a de autoridade escolar, a de educador e a de administrador. Ao desempenhar a função de educador:

Todo administrador precisa ter certa dose de conhecimento de atividade técnica realizada por sua empresa. Esta ideia é expressa na linguagem popular pelas palavras: “saber fazer para saber mandar”. Contudo, em uma empresa de natureza econômica, por exemplo, o administrador não realiza tarefas técnicas. Um diretor de escola é, antes de tudo, um educador, isto é, ele também participa das atividades-fim de seu estabelecimento de ensino (DIAS, 1973, p.185).

Percebe-se que a tendência em colocar escola e empresa no mesmo patamar de comparação demonstra, uma vez mais, o caráter tecnicista e controlador presente na organização escolar brasileira. De acordo com Saviani (2007) a concepção tecnicista levou as escolas a se reorganizarem dentro de um crescente processo de burocratização. E ressalta que

Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2007, p. 381).

Há que se considerar ainda que à medida que o grau de autonomia das escolas se desenvolve, amplia-se também o grau de envolvimento do diretor com os interesses e

objetivos da comunidade escolar. Significa, portanto, que para redefinir seu papel o diretor depende das relações que estabelece com a comunidade escolar.

Não se pode negar que o diretor de escola, no contexto do regime militar, tenha tido como marca a fiscalização e o controle das atividades desenvolvidas na escola, atendendo às exigências do sistema econômico e político. Não obstante a essa constatação, há vários exemplos que permitem afirmar que o diretor de escola atuou também como elemento de resistência ao regime instituído e foi parceiro, ao lado de educadores que lutaram pela redemocratização da sociedade e da escola pública (CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2006).

O regime militar terminou, oficialmente, em 1985, com a substituição do general Figueiredo (último presidente) por José Sarney (Vice de Tancredo Neves) – iniciava-se o período denominado de “Nova República”. No entanto, o esquema de alianças da chamada transição democrática deu continuidade ao mesmo poder autocrático das classes dominantes brasileiras, presentes no regime militar. Assim, a educação manteve o modelo herdado do antigo regime, em especial, no que se refere ao financiamento da educação.

O termo “transição democrática” usado para caracterizar o período que sinaliza o fim da ditadura militar e o início do governo civil comporta, segundo Saviani (2007, p.411), ambiguidades tanto do ponto de vista linguístico quanto sociológico.

O autor (2007) afirma que, com relação ao primeiro ponto, não houve preocupação em deixar claro de onde essa transição partiria e para onde iria. Uma vez que se caracteriza em um movimento de mudança, explicitar o ponto de partida e de chegada é imprescindível para uma maior compreensão dessa transição.

Quanto ao segundo ponto, o que comporta a ambiguidade sociológica, decorre da interpretação dada a essa transição pelos dois grupos que impunham a mesma bandeira, porém com objetivos distintos. A burguesia, representando a classe dominante, trilha o caminho da conciliação, uma vez que deseja preservar os seus privilégios. Em contrapartida, a classe popular, representando os dominados, vê a transição como uma forma de libertação da sua condição social.

Dessa forma, ao ocultar essa diferença sociológica, a expressão “transição democrática” acaba camuflando as contradições existentes entre as duas classes sociais, possibilitando uma transição conservadora que visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica (SAVIANI, 2007, p. 412). Esse quadro possibilita também o surgimento de projetos e propostas na educação que comportavam essa mesma ambiguidade ou heterogeneidade de ideias.

Um exemplo disso, foi a criação do UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), em 1985, que ocorreu sob a tutela do MEC, embora dentro de uma teia de interesses diversos e muitas vezes contraditórios. No entanto, é inegável a contribuição da UNDIME ao trazer para o debate a necessidade de rever as formas de relacionamento entre as várias esferas do poder, um problema que ainda hoje está em pauta.

A proposta de descentralização, apenas aparente impede um sistema efetivo de cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, uma vez que o governo federal manteve o controle das verbas e dos critérios de distribuição e repasse do salário-educação (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000, p. 43). Os autores ainda enfatizam:

Uma das estratégias utilizadas pelo Governo Federal foi a de atuar diretamente junto aos municípios, passando ao largo das administrações estaduais, aumentando o clientelismo. Um outro resultado foi a dualidade sem controle das redes municipal e estadual. A política confusa pulverizou ainda mais as fontes de financiamento e comprometeu definitivamente qualquer esforço de planejamento global e articulado da educação” (pp. 43- 44)

Em meio a isso tudo, o quadro da educação no início da década de 1980 configurava-se caótico:

50% de evasão e repetência na 1ª série; 30% da população eram analfabeta; 23% dos professores eram leigos; 30% das crianças em idade escolar estavam fora da escola; 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos; 60% das matrículas concentravam-se nas três 1ªs. séries; 60% da população viviam abaixo da linha da pobreza (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 44)

Exigia, portanto, uma mudança conjuntural, mas que se abrisse para uma verdadeira participação popular. Foram vários os diagnósticos, denúncias e propostas para a educação que surgiam dos novos partidos de oposição ao governo militar e por associações científicas e sindicais, dentre as quais a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, a Associação Nacional de Educação Superior –ANDES e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE, etc.

Dessa forma, a comunidade educacional brasileira lançou muitas proposições, asquais encontraram nas várias secretarias estaduais, possibilidades de implementação em maior ou menor escala (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, pp. 49).

A partir de 1984, no governo Montoro (1983-1987), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a implantação do Ciclo Básico⁴, iniciou uma política que visava a “requalificação da escola pública”, tendo em vista a necessidade de superação da seletividade do ensino que marginalizava as camadas mais pobres da população.

Concomitantemente ao processo de implantação e implementação do Ciclo Básico, iniciou-se em 1984, o movimento de reformulação curricular para todas as disciplinas do 1º Grau. Através de várias e sucessivas etapas de discussão e elaboração, as Propostas Curriculares foram concebidas num longoprocessos de construção coletiva, envolvendo inúmeros professores da rede.

As discussões ocorreram nas várias regiões do estado, com a participação de professores representantes das escolas na elaboração de propostas e sugestões, as quais foram enviadas às Equipes Técnicas da CENP.

O texto com a versão preliminar da Proposta Curricular foi analisado e discutido pelos professores da rede estadual e das Universidades (USP, UNESP, PUC e UNICAMP). Após esse processo, as versões reformuladas das Propostas Curriculares foram editadas e divulgadas junto aos professores, a partir de 1987. Contudo, uma grande parcela dos professores da rede estadual não chegou a incorporar o seu conteúdo e nem mesmo teve um conhecimento aprofundado de seus fundamentos teórico-metodológicos possivelmente, um dos motivos tenha sido a forma como foi conduzida a sua implementação, muitas vezes através de cursos fragmentados, realizados fora do horário e local de trabalho do professor, dentro de uma perspectiva individualista de formação e sem a preocupação de integrar um projeto coletivo de desenvolvimento profissional (KLÉBIS, 2003).

Ainda na década de 1980, mais precisamente em 1986, a Secretaria de Educação de São Paulo organizou um curso específico para diretores de escola. Foi uma ação que visava à valorização da dimensão pedagógica do trabalho do diretor, buscando superar a concepção tecnicista de administração escolar e tinha como principal objetivo analisar criticamente os principais problemas do ensino de 1º e 2º Graus, com especial destaque

⁴ Com o Decreto Estadual nº 21.833, de 28/12/2003, o Governo do Estado de São Paulo cria o Ciclo Básico, uma medida que modificou os dois primeiros anos do 1º Grau. Essa medida eliminou a reprovação entre as 1ª e 2ª séries e tinha o objetivo de propiciar às crianças um processo contínuo de aprendizagem nestes dois primeiros anos. Em 1983 quando o regime ainda era seriado, a média de aprovação entre o total de alunos da 1ª e da 2ª era apenas de 63,86%. Embora visasse uma maior democratização da escola, a forma como foi imposta e a inadequação do momento (período de férias escolares), provocaram muita polêmica, contribuindo para aumentar o descontentamento dos professores que entraram em greve a partir de março e permaneceram até maio/2004.

à reorganização curricular, bem como refletir sobre função da escola e do diretor no contexto da realidade educacional.

Para subsidiar esse trabalho foi elaborado o fascículo “Superando a Dicotomia Administrativo-Pedagógica”¹² com artigos que destacavam a dupla dimensão da organização escolar: função política e função social. É importante ressaltar que a SEE/SP colocava os diretores de escola como profissionais vitais para a reorganização da escola pública, entre outras razões salientava o fato de serem “profissionais de carreira”, selecionados por concurso público de provas e títulos, num total de 5700 diretores distribuídos por todas as regiões do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1985c, p. 13).

O mesmo documento demonstrava a preocupação pelo fato de que muitos deles continuavam sendo desviados de suas funções de educadores para alimentar a excessiva burocratização da máquina administrativa. Convém notar a crítica que o documento faz ao sistema, sendo que ele próprio representa esse sistema. Embora seja um ponto positivo o poder público reconhecer as suas falhas, muitas vezes fica apenas no discurso e não se criam condições efetivas para que a mudança ocorra. Passa também pela concepção de que o “sistema” é uma entidade sobrenatural e que seu poder está acima de tudo e de todos.

É também nesse cenário, da década de 1980, que se firma a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do estado concedê-la. Proclamava-se a necessidade de uma nova Constituição que atendesse a exigência de um sistema nacional de educação orgânico, proposta esta que já constava no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Assim, é lançado o projeto de reconstrução da escola pública que se pautava em cinco lineamentos: melhoria da qualidade da educação; valorização e qualificação dos profissionais da educação; transparência do sistema de financiamento da educação pública e aumento de recursos para a área; ampliação da escolaridade obrigatória (creche, pré-escola, ensino fundamental e médio); e, democratização da gestão da educação.

A “melhoria da qualidade da educação” incluía, sobretudo: a) a garantia da permanência do aluno na escola e redução da distorção idade-série; b) redução do número de alunos por sala; c) estrutura física da escola adequada às necessidades curriculares, prevendo laboratórios e bibliotecas; d) reorganização curricular visando oferecer às diferentes classes e grupos sociais o mesmo instrumental técnico, político e cultural.

O segundo item a “valorização e qualificação dos profissionais da educação” compreendia: a) jornada de trabalho que previsse tempo para esses profissionais - diretor,

professores, coordenadores - refletirem, planejarem, organizarem e avaliarem suas ações;

b) piso salarial unificado; c) plano de carreira, garantido no Estatuto do Magistério; d) aperfeiçoamento contínuo dos educadores.

A função pedagógica do diretor de escola passa a ser evidenciada nos documentos da SEE/SP, em especial na série Fundamentos. Saviani (apud São Paulo, 1985a, p. 14) afirma que o diretor de escola, antes de ser um administrador, é um educador, portanto, compete a ele a responsabilidade da preservação do caráter educativo da instituição escolar, mediando a relação entre as atividades meios (formas) e atividades fins (conteúdos):

Diríamos, pois, que o diretor se vê concretamente diante de focos de pressão, de um lado (de cima e de fora), por parte do ‘sistema’ que privilegia a forma sobre o conteúdo impondo um conjunto de exigências burocrático-administrativas; de outro lado (de baixo e de dentro) a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola sem o que ela se descaracteriza, se rotiniza e perde a razão de ser. Em termos ideais caberia ao diretor efetuar a mediação entre os dois focos de pressão, saturando de conteúdo as formas que decorrem das exigências da chamada ‘instância superior’ (o sistema); sua ação dirigiria, então, no sentido de subordinar e adequar as prescrições administrativas à finalidade educativa colimada no interior da escola (SAVIANI, 1985, p.14).

A “transparência do sistema de financiamento da educação pública e aumento de recursos para a área” vinculava-se ao imperativo de se garantir e definir de forma clara os recursos para a educação. Com relação a esse aspecto o subsídio Fundamentos III (SÃO PAULO, 1985b, p. 11) ressalta:

Não é suficiente que os programas propostos pela Secretaria da Educação estejam formalmente corretos. É preciso que haja um crescimento significativo dos recursos a serem aplicados no ensino propriamente dito, bem como uma distribuição mais adequada dos percentuais correspondentes aos estados e municípios de forma que eles possam cumprir os compromissos assumidos nos programas propostos. Essa reivindicação - mais verbas para o ensino - será, com certeza, uma palavra de ordem em torno da qual haverá consenso entre os educadores e deverá ser garantida na Nova Constituição. (SÃO PAULO, 1985, p.11)

O quarto item, a “ampliação da escolaridade obrigatória”, reivindicava do Estado a obrigação na oferta do ensino de 0 a 17 anos, ou seja, educação infantil (creche pré-escola), ensino fundamental e ensino médio (na época 1º e 2º graus). (SÃO PAULO, 1985)

Quanto à “democratização da gestão da educação”, teve um peso muito grande a

instalação da Assembleia Constituinte, que representava um passo importante para a conquista da democracia brasileira. As reivindicações deram-se em torno de: a) descentralização administrativa e pedagógica; b) gestão participativa e transparência nas ações dos vários órgãos da administração do sistema; c) instituição de conselhos e colegiados, eleitos pela comunidade escolar, com possibilidade de atuação efetiva na gestão da educação e da escola; d) supressão do Conselho Federal de Educação, notadamente com tendência privatista; e) eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino.

Um ponto bastante polêmico centrava-se na gestão dos recursos destinados à educação que dividiu as opiniões em dois grupos: um que defendia a exclusividade dos recursos para as escolas públicas e um segundo grupo que reivindicava o acesso a tais recursos para as escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas. Este último grupo teve seus anseios atendidos, conforme o artigo 213 da Constituição Federal DE 1988:

Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. II - Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Com relação à gestão democrática também formou-se dois blocos com opiniões distintas: o primeiro representado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que defendia o princípio da gestão democrática com a participação dos vários segmentos da comunidade escolar (direção, coordenação, docentes, funcionários, alunos, pais, etc.); o segundo bloco representado pelos empresários do setor privado do ensino, buscava limitar a participação da comunidade escolar, tanto na composição de seus membros quanto no âmbito de sua ação.

Embora tenha sido importante conquista a Constituição Federal de 1988 assumir como um dos princípios da educação, no inciso VI do artigo 206 “gestão democrática na forma da lei”, ainda deixou a desejar. Em seu texto final exclui o setor privado da necessidade de se pautar no referido princípio e ao não explicitar o que seria e como se

daria a gestão democrática, postergou para a legislação complementar essa definição.

É também com a Constituição Federal de 1988 que a legislação educacional brasileira passa a incorporar o termo “gestão escolar” em lugar de “administração escolar”. A opção por um dos termos também é polêmica e, embora os limites desse trabalho impedem o aprofundamento do tema.

O princípio constitucional da gestão democrática vigora em nosso país desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Apesar disso, de uma maneira esquemática, podemos afirmar que oscilam no campo da educação duas concepções de gestão democrática: uma meramente formal e burocrática e outra que valoriza a autonomia da escola com a participação da comunidade escolar tal como disposto na LDB nº 9394/1996, art.14, em que é incentivada a elaboração do projeto político pedagógico da escola (PPP) mediante o envolvimento dos diferentes atores sociais. (GONZALEZ;BERNARDO, 2013).

Nesta perspectiva, o perfil precisa ser pensado, repensado e reinventado à partir de ideias e postura de caráter democrático. Espera-se que um perfil intimamente ligado as práticas de autoritarismo e conservadorismo não caiba mais na gestão escolar da contemporaneidade, embora infelizmente ele ainda exista. Os novos tempos exigem que a função da gestão escolar esteja:

(...) intimamente ligada à democracia, pois, entre outros benefícios, proporciona a aquisição de valores e recursos democráticos proporcionadores da convivência pacífica entre os homens em sociedade (PARO 2000 apud NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2003, p. 209).

As organizações escolares, apesar de integradas a um contexto cultural e social mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes possibilita a construção de uma identidade única, expressa pelos valores, crenças e concepções que os membros da organização partilham (NÓVOA, 1995).

A cultura organizacional de cada escola permite ainda, segundo (BARROSO, 2006), que não seja apenas um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. Nesse sentido, a gestão escolar pode ter um papel muito significativo para promover a articulação da equipe escolar e criar condições que propiciem uma cultura organizacional da escola numa perspectiva de educação justa, responsável e democrática.

Há de se considerar demandas e exigências que se colocam para a escola, e esta não pode desestimar o seu importante papel na formação do cidadão. Implica em não focar a atenção apenas às questões rotineiras do processo ensino e aprendizagem, mas também

garantir um processo educacional mais amplo, voltado para as relações intra e extraescolares, numa articulação que envolva comunidade interna, formada por alunos, professores, funcionários, direção, pais e de toda a comunidade externa.

Segundo Paro (2002, p.154), uma gestão escolar comprometida com os interesses da comunidade reconhece a complexidade de sua área de atuação e considera que:

(...) se a racionalidade externa da escola depende de sua articulação com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que estes interesses sejam conhecidos o mais rigorosamente possível.

Por outro lado, deve ainda buscar a racionalidade interna, definindo, a partir de um trabalho coletivo com a comunidade escolar, metas possíveis, que atendam à realidade prática e, acima de tudo, que se concretizem. Assim, importa muito o nível de consciência crítica sobre a realidade social, por parte dos gestores escolares, para que sejam capazes de melhor atender às necessidades das classes trabalhadoras (PARO, 2002, p. 167).

2.1.1. Administração Escolar para Benno Sander

Benno Sander conceitua seus estudos com base no paradigma multidimensional de análise de sistemas educacionais, construído por pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), com estudos publicados nas décadas de 1970 e 1980. O enfoque dado pelo autor distancia-se da administração comercial para colocar ênfase no componente humano da gestão.

O paradigma multidimensional é constituído de quatro dimensões heurísticas ou ideais: duas são substantivas, a humana e a sociopolítica; e duas instrumentais, a pedagógica e a econômica. As dimensões instrumentais (eficiência e eficácia) devem ser reguladas pelas substantivas (efetividade e relevância) (SANDER, 2007).

Na abordagem da Administração, percebe-se uma associação recorrente com preceitos da administração comercial. Entretanto, a administração que apresenta diferencia-se muito da administração comercial, porque tem como finalidade o bem da sociedade e dos indivíduos nela inseridos, e o lucro não está envolvido. A Administração, assim como qualquer ramo da ciência, não deve ser assumida como um método neutro e universal, aplicável em qualquer organização da mesma maneira.

Especialmente em duas obras - Administração da Educação no Brasil (1981) e Gestão da Educação na América Latina (1995) – Benno Sander apresenta princípios da administração da educação, cuja concepção permite orientar uma proposta de avaliação

com possível aplicação em gestão escolar.

Para o autor, sob um olhar histórico, a sociedade capitalista contemporânea assiste a um gradual acréscimo das desigualdades sociais e concomitante queda do poder aquisitivo de grandes contingentes da população, acentuando a demanda social por políticas públicas com mais e melhores serviços sociais.

Para enfrentar esse paradoxo, numerosos governos vêm ensaiando novas concepções políticas e soluções organizacionais e administrativas em diferentes setores da atividade humana, baseadas nos conceitos de eficiência e produtividade, visando melhorar o desempenho e reduzir custos. Entretanto, o uso dessas ferramentas na administração pública requer um estudo detalhado sobre sua aplicabilidade, a fim de não comprometer suas atividades-fim, sua missão política e seus objetivos sociais e culturais (SANDER, 1995).

Em 1981, Benno Sander referiu uma crescente utilização da sociologia e da ciência política nos estudos de administração pública. Nesse entendimento, a função administrativa seria eminentemente sociológica, antropológica, e fundamentalmente política.

O sucesso ou insucesso da administração estariam determinados pelas variáveis políticas e sociológicas, e apenas secundariamente, pelas variáveis técnicas e jurídicas. Tendo em vista a necessidade da ampliação dos horizontes da administração pública, o autor indica o surgimento de novas abordagens teóricas, como: a administração para o desenvolvimento, a ecologia administrativa e a abordagem contingencial.

Estas abordagens gerariam novos critérios definidores dos atos e fatos administrativos. Juntamente com os critérios técnicos de racionalidade administrativa de eficiência e eficácia, emergem a efetividade e a relevância como critérios políticos e filosóficos da administração (SANDER, 1981).

Compreende-se queo Brasil possui sistemas de educação com características peculiares, que necessitam de instrumentos metodológicos próprios voltados à realidade social, à realidade política e à realidade cultural, tanto brasileiras quanto latino-americanas. Nesta perspectiva, Sander discorre que:

(...) a efetividade vai além dos critérios de eficiência e eficácia para preocupar-se com objetivos mais amplos de equidade e desenvolvimento socioeconômico, e a relevância seria o conceito norteador fundamental do estudo e da prática da administração pública (SANDER, 1981, p.13).

Na mesma obra, Benno Sander afirma que na discussão da administração, os critérios técnicos e instrumentais de eficiência e eficácia da administração tradicional são subsumidos pelo critério político de efetividade. A preocupação com a responsabilidade social, e sua capacidade de responder a demandas e necessidades populares, toma força diante dos inegáveis avanços na lógica neoliberal de diminuição do Estado e corte de gastos de todos os setores.

Em 1982, o autor reforçou a importância do enfoque cultural, que se destaca diante da necessidade de resgatar, à luz da relevância humana, o verdadeiro valor instrumental da eficiência e da eficácia que se reafirmam como critérios definidores da lógica produtivista e competitiva que caracteriza a sociedade atual. A estratégia para atingir elevados níveis de relevância, capaz de resgatar o verdadeiro valor dos demais critérios de desempenho administrativo na gestão da educação, é a participação cidadã no contexto da democracia como forma de governo (SANDER, 1982).

O paradigma multidimensional constitui-se de quatro dimensões heurísticas ou ideais, que o autor considera não serem observadas na sua forma pura no cotidiano. Para melhor entendimento destas dimensões, propõe-se uma classificação na tabela 1:

Quadro 01: Quatro dimensões heurísticas ou ideais

Dimensões humanas	São substantivas e compõe uma matriz doutrinária e historicamente consolidada.
Dimensões sociopolíticas	São substantivas e influenciam nas questões subjetivas.
Dimensões pedagógicas	São instrumentais e consideradas ferramentas para a realização das dimensões substantivas.
Dimensões econômicas	São instrumentais e podem ser alteradas segundo os objetivos das políticas públicas e pela conjuntura social e política.

Fonte: Criado com base no SANDER (2007, p.76)

Estas mesmas dimensões podem ser intrínsecas quando estão comprometidas com o atendimento dos requisitos fundamentais do ser humano; ou extrínsecas, quando voltadas às consequências sociais e políticas da ação, sem que haja uma relação temporal definida, mas enquanto aspectos que devem ser considerados em todos os momentos da avaliação, do planejamento e da execução das ações.

A adequada coordenação das dimensões compete ao gestor do sistema. O paradigma multidimensional está definido por quatro critérios em uma ordenação prioritária:

(...) relevância (dimensão humana), efetividade (dimensão sociopolítica), eficácia (dimensão pedagógica) e; eficiência (dimensão econômica) (SANDER, 2007, p. 75-83)

2.1.2. As Dimensões da gestão escolar segundo Benno Sander

Esta ordenação não é hierárquica, do ponto de vista da importância dos critérios, mas da abrangência e da prioridade com que cada critério deve ser utilizado nos diferentes momentos do planejamento, da execução e da avaliação da política pública.

A eficiência e a eficácia são critérios técnicos, e devem ser utilizados como ferramentas para ações orientadas pela dimensão sociopolítica e, sobretudo, pela dimensão humana da administração. A eficiência preocupa-se com a otimização dos recursos materiais e a eficácia busca o alcance dos objetivos da política. A efetividade e a relevância são critérios filosóficos, políticos e antropológicos, vinculados às dimensões substantivas do paradigma multidimensional. Efetiva é a política que se preocupa com o atendimento e com a satisfação das necessidades da população, o que requer amplo diálogo entre gestor e comunidade, com construção conjunta das propostas, consolidação da política e avaliação das ações. A relevância é o critério filosófico e político que orienta, do ponto de vista estratégico, as ações administrativas. A relevância é composta por conteúdos éticos e substantivos.

2.1.2.1. Eficiência: dimensão econômica

A dimensão econômica do sistema educacional envolve recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação. Nessa dimensão, a administração prevê e controla recursos, organiza estruturalmente a instituição, fixa papéis e cargos, divide o trabalho, determina como o trabalho deve ser realizado e por que tipo de pessoal, e estabelece normas de ação. O critério definidor da dimensão econômica é a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob a lógica econômica. À luz dessa lógica, os conceitos de eficiência e racionalidade econômica presidem as diversas atividades organizacionais e administrativas na educação, como a preparação e execução orçamentária, o planejamento e a destinação de espaços físicos, a contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos. A administração será eficiente na medida em que ela for capaz de maximizar a captação e utilização de recursos financeiros e instrumentos tecnológicos e produzir o máximo possível, dados os insumos existentes.

Podemos pensar que, para se ter educação de qualidade, são necessários recursos e investimentos substanciais a fim de garantir determinados insumos essenciais aos atos

educativos. Não existe educação de qualidade sem a devida infraestrutura, sem profissionais dignamente remunerados e valorizados em suas carreiras, sem uma gestão que evite desperdícios, ou seja, que garanta eficiência econômica. Diversas pesquisas apontam que a gestão eficiente dos recursos econômicos melhora a qualidade. Podemos citar como exemplo dessa dimensão o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), instrumento que busca a

[...] definição dos insumos mais importantes para os processos de ensino aprendizagem (salários, jornada de trabalho, razão estudantes/professor, prédios e equipamentos, materiais de consumo e serviços) e em sua respectiva precificação, considerando as diferentes etapas de ensino. O CAQi consta nos documentos finais da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), de 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2010, e, após ampla discussão, foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 2010, na forma do Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Contudo, até o momento, esse parecer e a respectiva proposta de resolução não foram homologados pelo MEC, o que impede a sua entrada em vigor (PINTO, 2015, p. 108).

Uma das ideias do CAQi é sistematizar prioridades de investimentos, ou seja, definir a eficiência do uso de recursos financeiros em educação de modo a garantir maior qualidade. Esse é apenas um exemplo de como a dimensão da eficiência econômica pode ser utilizada.

2.1.2.2. Eficácia: dimensão pedagógica

Sander denomina dimensão pedagógica da administração da educação aquela comprometida com o cumprimento eficaz dos objetivos do sistema educacional. Refere-se ao conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais que não consideram o sistema em função do desenvolvimento econômico e tecnológico, como ato empresarial, mas que tem como preocupação a administração como ato pedagógico tomando para si a responsabilidade de coordenar a criação e utilização de conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos, pensando na educação como aspecto transformador da realidade à sua volta.

No que tange ao debate sobre qualidade na/da educação, entendemos que há também esse movimento: muitas vezes os critérios interpretativos de qualidade privilegiam os aspectos da eficiência econômica em detrimento dos educacionais. Um exemplo clássico é a comparação entre universidades públicas e privadas, quando se acusa instituições públicas de gastarem demais, de serem “inchadas”, na esteira das políticas baseadas na ideia quase-mercado, que exaltam a ineficácia do Estado (SOUZA;

OLIVEIRA, 2003) e a privatização como única possível saída.

Nessa dimensão, o critério da eficácia também pode ter dupla serventia. Se por um lado podemos enxergar a eficácia como um elemento importante de avaliação das políticas e práticas, por outro, pode ser uma medida que ignora aspectos cruciais da realidade. Assim, a dimensão pedagógica precisa garantir direitos básicos aos alunos: acesso à escola e permanência nela; profissionais da educação com boa formação inicial e continuada; currículos e materiais didáticos que dialoguem com a diversidade; planejamento e avaliação adequados aos objetivos pedagógicos; e garantia da aprendizagem e da formação integral dos sujeitos.

A eficácia pedagógica pode ser enquadrada em diferentes concepções. Uma delas, com ampla literatura de suporte, constitui-se naquilo que Sammons (2008, p. 343) entende como uma superação das expectativas em relação aos alunos ou “um valoradicional aos resultados”. A eficácia seria, nesse viés, o progresso além do esperado em relação aos estudantes de um determinado contexto. Assim, eficácia em educação seria um conceito relacionado às condições que previamente se apresentam.

2.1.2.3. Efetividade: dimensão política

A dimensão política engloba as estratégias de ação organizada dos participantes do sistema educacional. Este papel político ganha importância quando se percebe que todas as ações desenvolvidas em uma escola de ensino fundamental, por exemplo, são influenciadas em maior ou menor medida por decisões políticas externas ao setor educação, mas que repercutem no orçamento, nas práticas e nas concepções de educação em questão.

Nesse contexto, se a administração da educação não for capaz de analisar adequadamente a poderosa relação das exigências humanas e pedagógicas com o ambiente externo, ela corre o risco de entender a organização educacional como um fim em si mesma. O resultado dessa atitude será a perda do espaço na comunidade, comprometendo a efetividade da organização educacional em atender às necessidades sociais e demandas políticas da comunidade em que está inserida. Pensar na efetividade política é pensar sua capacidade de mobilizar sujeitos e instituições.

Assim, a qualidade na/da educação, para ser efetiva, não pode se recuar a estabelecer vínculos com a sua dimensão política, com os debates sobre cidadania, diversidade e injustiça. No cotidiano das escolas, isso se converte em temas como inclusão, combate ao bullying e ao preconceito, formação política e exercício

democrático. Esses e outros são fatores qualitativos que marcam a educação, que a definem e são, de maneira dialética, definidos por ela. O isolacionismo político, criticado por Sander (2007) ao analisar o caso da gestão, também é um problema para o debate da qualidade.

Assumir um papel político não significa partidizar a educação, mas estabelecer um ambiente capaz de levar os sujeitos a desenvolverem seus pensamentos com liberdade e criticidade, a fazerem escolhas políticas conscientes e a se afastarem de qualquer forma de censura e alienação. Sem democracia, não há efetividade na qualidade na/da educação, pois faltará o contexto propício ao desenvolvimento cidadão dos sujeitos.

2.1.2.4. Relevância: dimensão cultural

A dimensão cultural envolve os valores e as características filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais das pessoas que trabalham e utilizam o sistema educacional. A característica básica medida pela relevância é a visão de totalidade que ela permite sob os mais variados aspectos da vida humana. À luz dessa dimensão, cabe às políticas educacionais promover qualidade de vida humana do ponto de vista coletivo e individual, contribuindo para a realização do ser humano.

Desta forma, as políticas educacionais devem considerar as crenças e valores dos atores envolvidos, suas orientações filosóficas e suas características sociais e políticas. Nessa perspectiva, a relevância cultural é o critério básico de uma política educacional comprometida com a promoção da qualidade de vida e do desenvolvimento humano.

A relevância cultural da qualidade cumpre um duplo papel (estético e ético), tendo, como diria Freire (1996, p.32), “decência e boniteza de mãos dadas”. A qualidade passa por valores estéticos, pelo cuidado com o ambiente, com as pessoas, com a arte e com a cultura, mas também pelo valor moral: de nada adianta uma bela figura sem o devido conteúdo. A ética é inerente à estética e a cultura precisa pensar novas formas estéticas, formas multiculturais, que rompam com as versões hegemônicas de feio e belo, certo e errado, popular e erudito. Nas palavras de Candau:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. Esta tem sido uma busca

que tem orientado muitas de minhas atividades nos últimos anos e também de inúmeros educadores e educadores (sic) que, desde o “chão da escola”, se atrevem a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no seu dia a dia (CANDAUI, 2011, p. 253)

Assim, dentro do paradigma multidimensional, não se pode ter qualidade sem que as múltiplas culturas dos diferentes sujeitos sejam valorizadas e respeitadas, seja no chão da escola, seja nas políticas públicas educacionais. Qualidade na/da educação requer um olhar plural para as culturas que se desenham na sociedade, propiciando acolhimento e transformação. Sander (2007, p. 99) completa dizendo que a relevância cultural garante uma educação baseada em valores éticos e comprometidos com a “qualidade de vida e o desenvolvimento humano”.

O paradigma defendido por Sander (2007) é multidimensional porque apresenta a relação didática entre as fases de desenvolvimento do pensamento administrativo no Brasil e seus modelos de gestão em uma perspectiva contemporânea. Para o autor,

[...] na leitura da história brasileira do pensamento administrativo, as quatro construções específicas de administração da educação têm sua origem em quatro momentos históricos diferentes, atualmente as referidas construções convivem e, muitas vezes, se sobrepõem na prática (SANDER, 2007, p. 88).

Na conclusão do ensaio acerca da genealogia do conhecimento da administração da Educação no contexto da teoria da administração pública brasileira, que culminou na concepção do paradigma multidimensional da administração da Educação, Sander (2007, p. 111) considera que “o paradigma multidimensional de administração da Educação é uma proposta teórica inacabada. Surge, assim, a necessidade de desconstruí-la para reconstruí-la permanentemente”.

Esta afirmativa de Sander (2007) considera que o paradigma apresentado neste capítulo, apenas empreende a possibilidade de análise e crítica acerca do que é proposto por ele, enquanto caminho para se orientar. E, mais adiante, aponta a necessidade de um debate multireferencial e transdisciplinar a respeito da formação dos educadores dedicados ao estudo e ao exercício da administração do sistema educacional e à direção de escolas.

(...) as políticas e práticas de escolha e formação dos educadores e gestores escolares devem centrar-se em quatro qualificações básicas: qualificação econômica, qualificação pedagógica, qualificação política e qualificação cultural (SANDER, 2007, p. 112).

Essas qualificações apontadas pelo autor se referem exclusivamente ao processo

de desempenho administrativo, que trata da eficiência, eficácia, efetividade e relevância, porém, de forma que se adote os critérios que descortinaram os modelos de gestão apresentados no início deste capítulo, que são, respectivamente, o da eficiência econômica, da eficácia pedagógica, da efetividade política e da relevância cultural

O autor (2007), conclui seu ensaio apontando: administração desempenha um papel mediador, essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional, suas escolas e universidades. Na realidade, a mediação administrativa não está a serviço do processo educacional: ela é parte do processo.

2.2. Concepções teóricas sobre a Relação com o Saber

Nos últimos 20 anos, a noção da relação com o saber cresceu no campo das pesquisas em educação em diversos países, como França, República Tcheca, Tunísia e Brasil. A expressão “relação com o saber” foi introduzida na área educacional por Bernard Charlot na década de 80, culminando em publicações de trabalhos e livros, como *“Da relação ao conhecimento: elementos para uma teoria”*, na década de 90. Apesar disso, de acordo com o autor, a questão da “relação com o saber” não é nova:

[...] Poder-se-ia mesmo sustentar que ela atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hegel. Foi apresentada por Sócrates quando este disse “Conhece-te a ti mesmo”; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da “dúvida metódica” de Descartes e do cogito que vem em seguida; está muito presente na Fenomenologia do Espírito, de Hegel [...] (CHARLOT, 2005, p.35).

Charlot (2010) aponta que foi Lacan quem primeiro utilizou a expressão “relação com o saber”. Da mesma forma, o autor esclarece que a mesma pode ser encontrada em textos da psicanálise dos anos sessenta e setenta; sendo que, nos anos setenta, a mesma foi utilizada em pesquisas da sociologia da educação e a partir de 1977, em textos da área da didática. Porém, foi Bernard Charlot que, na década de 1980, introduziu a expressão e o conceito na área da Educação, desenvolvendo a noção como organizadora de uma problemática.

Bernard Charlot nasceu na França, em 1944. Com formação inicial em Filosofia, realizou pesquisas na área da epistemologia das ciências, sob a orientação de Georges Canguilhem. Seus primeiros trabalhos tratavam da noção da experiência na obra dos cartesianos e anticartesianos franceses da segunda metade do século XVII.

O primeiro contato de Charlot com a educação foi aos 25 anos, quando lecionou para professores do Ensino Fundamental na Universidade de Tunis, na Tunísia. A partir dessa e de outras experiências, Charlot começou a pesquisar na área educacional, concluindo o Doutorado em Educação pela Universidade de Paris X. É professor emérito em Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII, onde foi professor catedrático e fundou a equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais), que estuda sobre a relação com o saber e com a escola, além de assuntos referentes à territorialização das políticas educativas. Atualmente, é consultor e responsável de pesquisa da United Nation Educational, Scientific and Cultural e professor visitante da

Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju, Brasil, onde vive.

As pesquisas de Charlot e da equipe ESCOL sobre a relação com o saber buscam:

compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio (CHARLOT, 2005, p. 41).

Indagações ligadas à problemática do fracasso (e do sucesso) escolar nos meios populares serviram como ponto de partida para as pesquisas empíricas do grupo de pesquisa ESCOL, acima referido, assim como para o surgimento do grupo, e ainda se mantêm como horizonte de elaboração teórica. Essas questões são as seguintes: Por que será que certos alunos fracassam na escola? “Por que será que esse fracasso é mais freqüente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos?” (Charlot, 2000, p. 9) .

Charlot e sua equipe de pesquisa (2000), entendendo que os parâmetros de inteligibilidade para a clássica problemática do fracasso escolar situam-se num "campo saturado de teorias construídas e opiniões de senso comum" (p. 9), procuram abordá-la de uma forma nova. Assim, desenvolvem críticas contundentes às abordagens disponíveis, sobretudo às teorias da reprodução¹, e propõem novas perspectivas de análise em termos de relação com o saber e com a escola. Contrapondo-se aos modos de entendimento da questão propostos pelas teorias da reprodução, esta abordagem privilegia "as situações, as histórias, as condutas, os discursos", assim como os processos de produção das situações de sucesso e de fracasso escolares, identificados em casos singulares (pressupondo-se que, em sendo singulares, não deixam de ser sociais). Ou seja, os autores propõem uma "leitura positiva" do fenômeno, "que é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica" (CHARLOT, 2000, p. 30):

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas (...), enquanto que uma leitura positiva se pergunta "o que está ocorrendo", qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele (...), etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, "o que falta" para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido (CHARLOT, 2000, p.30).

2.2.1. Informação, Conhecimento e Saber

É relevante mostrar a diferença que Charlot (2000), reportando-se a Monteil (1985) e Schlanger (1978), estabelece entre informação, conhecimento e saber. "O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade" (p. 61). Tanto a informação, quanto o saber, estão sob a primazia da objetividade, podendo, por isso, ser armazenados, estocados, inclusive em um banco de dados. O saber, no entanto, distingue-se da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. Assim, segundo Charlot (2000), "não há saber senão para um sujeito", porque implica em relação consigo mesmo e com os outros, em atividade deste sujeito; e, em segundo, "não há saber em si mesmo" (p.62-3).

Este autor defende que o termo aprender carrega um sentido mais amplo que o saber. Em primeiro lugar, porque muitas coisas e de naturezas diversas podem ser aprendidas, como um saber com o sentido estrito de um conteúdo intelectual, dominando um objeto, uma atividade (aprender a nadar, andar de bicicleta, manusear um aparelho) ou formas relacionais (a convivência em distintos grupos sociais). Daí a importância de não se confundir os diferentes objetos do aprender, que implicam em tipos de atividades do sujeito (relação com o saber enquanto relação epistêmica). Em segundo lugar, o termo aprender é mais amplo também porque implica em considerar, além da dimensão de um sujeito de saber (que se dedica, ou pretende dedicar-se, à busca do saber - um sujeito epistêmico), outras intimamente imbricadas, como a relação de identidade e a social (esta última sendo relação com o saber e com o aprender no contexto de determinado ambiente social, sob formas e condições preexistentes).

2.2.2 O conceito de Relação com o Saber

As definições de relação com o saber encontram-se no contexto de um quadro conceitual e teórico ainda embrionário, segundo declaração do próprio autor (Charlot, 2000), com formulações construídas ao longo dos últimos dez anos. Em 1982, o autor assim a definia:

Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social

do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos (CHARLOT, 2000, p. 80).

Ausente desta definição está, segundo compreensão mais atual do autor, por um lado, a idéia central de relação e, por outro, o entendimento de que ela ultrapassa os saberes escolares. Hoje, são adotadas as seguintes definições:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

A ênfase do conceito de relação com o saber, num sentido mais geral, está colocada justamente na noção de relação: uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim nuclearmente como conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo (CHARLOT, 2000, p. 78).

2.2.3. Mobilização, Atividade e Sentido: dimensões centrais da noção de relação com o saber

Essas três dimensões da relação com o saber - mobilização, atividade e sentido - se interpenetram no processo de escolarização: "para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (Charlot, 2000, p. 54).

Charlot (2000, p. 55) prefere o termo "mobilizar-se" ao termo "motivação": "A mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora'). Assim, o aluno mobiliza-se ao realizar uma atividade, investindo nela, quando a mesma é colocada em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A mobilização traz a ideia de movimento interno que foi motivado por alguém ou alguma coisa externa. "[...] mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me" (CHARLOT, 2000, p. 55).

Outros dois conceitos expressos por Charlot (2000) ajudam na formação da ideia de mobilização: os recursos e os móveis. Mobilizar-se seria o primeiro passo no processo

do saber e para isso é preciso fazer o uso de si como um recurso. O móbil seria a razão de agir, o desejo, que por consequência cria a movimentação, gerando um engajamento em atividade. Esta é definida como um conjunto de ações propulsionadas por um móbil que visam a uma meta (LEONTIEV, 1975; ROCHEX, 1995 apud CHARLOT, 2000).

Entende-se por móbil a razão para agir (distinguindo-se de meta, que está vinculado a resultados esperados). Recursos seriam, então, os trunfos, as forças de diferentes ordens, de que se dispõe e que são atualizados, acionados.

A atividade é definida como "um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta" (Charlot, 2000, p. 55). Neste ponto, o autor remete-se a Rochex (1995) e a Leontiev (1975)⁵. Ele distingue, de forma extremamente sucinta, atividade de prática e de trabalho e defende que estes termos são apenas parcialmente intercambiáveis, porque não significam a mesma coisa. Sem debruçar sobre estas distinções, destaca-se apenas que em atividade enfatiza-se a idéia dos móveis, para acentuar também a centralidade da noção de sujeito, embora não se negue que a atividade humana se processa num contexto que implica em trabalho e práticas.

Essas três dimensões da relação com o saber - mobilização, atividade e sentido - se interpenetram no processo de escolarização: "para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (CHARLOT, 2000, p. 54).

Propõe-se uma definição que considera três aspectos, dentre os quais destaca-se que é significativo, ou, tem sentido, o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. Ou, ainda, avançando na análise, "esse sentido é um sentido para alguém que é um sujeito" (Charlot, 2000, p.56).

Como consequência, tem-se que, necessariamente, introduzir a dimensão do desejo: "pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é" (p. 67).

No entanto, propõe-se ainda uma distinção entre sentido enquanto desejabilidade, isto é, que implica em valor, negativo ou positivo, e sentido enquanto significação. Uma ilustração da diferença entre sentido enquanto desejabilidade e significação, segundo o autor, está expressa no fato de que o alpinismo pode ter um significado para mim de uma forma genérica, sem existir um valor, algo vinculado ao desejo. Finalmente, o autor defende, apoiado em reflexões de Rochex (1995), que o sentido não é estático: "algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido" (p. 57).

2.2.4. Mobilização na escola e em relação à escola: distintas formas de Relação com o Saber e com o Aprender

O problema da relação com a escola não se confunde com a relação com o saber, mas não se pode analisar, na realidade, a questão da relação com a escola, sem levar em conta a relação com o saber, aí incluídas as formas as mais "relacionais" desta relação, como, por exemplo, aquelas que estão em debate quando se analisa os fenômenos da violência escolar (ROCHEX, 1995, p. 141).

Dados das pesquisas centradas nos inventários de saber de Charlot e Rochex: ênfase nos processos epistêmicos e significados do aprender

As pesquisas, referidas acima, buscaram identificar a natureza da atividade de aprender para os jovens investigados. Uma das constatações centrais a que esses pesquisadores chegaram é que aprender não passa pelos mesmos processos. O inventário construído com os dados da pesquisa identifica distintas figuras do aprender, conforme relação epistêmica com o saber, ênfase em processos e atividades implicados em cada tipo de aprender. Assim, aprender a nadar, enquanto dominar uma prática, é diferente de aprender sobre a natação, enquanto conjunto de enunciados sobre um saber-objeto; essas duas aprendizagens constituem relações epistêmicas diferentes com o saber. Principais figuras do aprender identificadas na pesquisa:

1) Aprender saberes-objetos e objetos-saberes, definidos e diferenciados

Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Idéia em Platão) (CHARLOT, 2000, p. 75).

2) Aprender uma atividade, ou seja, capacitar-se para utilizar um objeto de forma pertinente, como, por exemplo, um aparelho eletrônico, ou dominar uma prática, como nadar ou andar de bicicleta.

3) Aprender dispositivos relacionais, como dominar uma relação, um aprendizado, como, por exemplo, a iniciar uma relação amorosa ou conviver em ambientes sociais diferentes do seu meio de pertencimento.

Outra constatação central da referida pesquisa é a de que aprender não significa a mesma coisa para todos. As descobertas das diferenças no campo dos significados do aprender têm implicações de peso em termos de apropriação de saberes-objetos e objetos-

saberes, e, portanto, nos resultados escolares desses mesmos jovens, pressupondo-se que esses tipos de saber são, nos dias atuais, marcadamente escolares.

Intimamente imbricadas nesse processo, encontram-se relações sociais e de identidade, que implicam em determinadas formas de se engajar no aprender.

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Nesse contexto o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Assim, quando Charlot explora a relação com o saber, ele amplia essa noção para uma relação com o aprender. O aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, que envolve tornar-se um membro da espécie humana (hominizar-se), um ser humano único (singularizar-se) e um membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se). É através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando consigo próprio, com os outros à sua volta e com o mundo em que está inserido.

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

O saber, de acordo com Charlot (2000), é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Assim, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63), levando o autor a assumir a postura de que a educação deveria ter como objeto os processos os quais levam o sujeito a adotar uma relação com o saber, e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

Rochex (1995), ao desenvolver uma pesquisa distinta, com resultados a partir dos dados da investigação supracitada, aprofunda a reflexão no tocante à problemática do sucesso e fracasso escolares, apontando tipos de relação com o saber e aprender que são facilitadores de aprendizagem escolar. No seu quadro teórico são também básicos os conceitos de atividade e de sentido. Os principais temas que investiga são as etapas da

escolaridade e seus momentos decisivos, os processos de longa duração que cristalizam estes momentos, as relações com as disciplinas, atividades de aprendizagem e conteúdos.

Neste estudo, Rochex (1995) focaliza quatro casos de sucesso escolar e seis de escolarização problemáticas. Os primeiros estão relacionados com determinados sentidos atribuídos à escolarização; em sua dimensão objetiva, as atividades e conteúdos escolares não se reduzem a significados em termos de abertura de possibilidades de inserção no mercado de trabalho, de melhores condições de vida material, mas, diferentemente, assumem significados neles mesmos. As atividades de aprendizagem são reconhecidas como cognitivas e requerem um trabalho, um investimento pessoal por parte do sujeito.

Por outro lado, casos de dificuldades escolares detectados por este pesquisador mostram a interferência marcante de significados escolares desmobilizadores. O sentido fundamental atribuído por estes jovens à escola e à aprendizagem advém de uma relação utilitária, ao lado da não identificação da sua especificidade e das atividades cognitivas requeridas para obter sucesso (ROCHEX, 1995). Para eles a escolaridade se justifica apenas como uma passagem obrigatória para uma boa profissão. Na escola "não há nada a fazer ou compreender; é suficiente compreender regras"(ROCHEX, 1995, p. 262).

Embora a ênfase do modelo de análise adotado por Charlot e Rochex recaia sobre as histórias escolares singulares, sobre os sujeitos das experiências investigadas, esta abordagem não nega a dimensão social que estrutura a relação com o saber porque, por um lado, exprime as condições sociais de existência do indivíduo e, por outro lado, porque "as expectativas face ao futuro e à escola exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade" (CHARLOT, 1996, p. 62).

2.2.5. Três dimensões da relação com o Saber: a epistêmica, a social e a de identidade

Charlot apresenta três dimensões da relação com o saber: a epistêmica, a social e a de identidade, que permitem compreender as relações com o saber trabalhadas pelo autor. A relação epistêmica com o saber parte de que o "aprender" não significa a mesma coisa para os alunos. Entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina "aprender" para esse sujeito. Charlot (1996), em pesquisa realizada em escolas de diferentes classes sociais na França, evidencia que há diferenças no significado de aprender para os alunos de classes sociais diferentes. Aprender pode ser adquirir um saber ou obrigações

escolares, ou seja, cumprir as exigências institucionais como estudante na escola.

A relação com o saber também é social, pois exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido. No entanto, Charlot (2000, p. 62) enfatiza que “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”. O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber também é singular do sujeito com o saber.

Charlot (1996) aponta que os jovens com as mesmas condições de existência e atuantes nas mesmas relações sociais não estabelecem a mesma relação com o saber. A relação com o saber também é de identidade com o saber. Todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito.

A relação de identidade com o saber também é construída na relação com o outro, que é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou o outro virtual que compõe a comunidade daqueles com um saber determinado. Assim, analisar a relação de um sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse ser imerso no processo de aprendizagem, sendo que essas dimensões não estão fragmentadas nesse processo.

Segundo Charlot (2000), o sujeito é um ser portador de desejos e movido por eles, que nasce e cresce em uma família, ocupa uma posição em um espaço social, inscrito em relações sociais. Trata-se de um ser único, que tem uma história, é capaz de interpretar o mundo e dar um sentido a ela e às suas relações com os outros. Esse autor afirma que o saber é uma informação da qual o sujeito se apropria e que pode ser disponibilizada a outra pessoa. Para ele não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. A ideia de saber refere-se a um sujeito, à sua atividade, à relação desse sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, o que implica em uma forma de atividade, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. Dependendo das relações mantidas com o saber há ou não mobilização.

2.2.6. A Singularidade do Sujeito e as Constelações

De acordo com Charlot (2000), para analisar uma relação com o saber é preciso deixar de pensar pelo viés da carência ou da deficiência sociocultural, ou seja, não ler a realidade em negativo. É preciso praticar uma leitura positiva da realidade, isto é,

perguntar sobre a situação do/a aluno/a: qual atividade implementada por ele/a, qual o sentido da situação para ele/a, o tipo de relações mantidas por ele/a, enfim, ler a realidade de maneira diferente do que é lido como falta pela leitura em negativo.

É preciso considerar que cada sujeito é singular, exemplar único da espécie humana, tem história, interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, ocupa uma posição na sua história e na sua singularidade e é movido por desejos. A questão central da relação do sujeito com o saber é interrogar o porquê e para que o sujeito se mobiliza. Para compreender esse processo é preciso identificar quais móveis nutrem, sustentam, contrariam, desviam ou bloqueiam esse processo de aprendizagem, pois mobilização é algo interno, que ocorre dentro. O ser humano carrega em si uma ausência sob a forma de desejo, um desejo impossível de ser saciado. É esse desejo a mola da mobilização. É o desejo do mundo, do outro e de si mesmo que se torna desejo de aprender e saber (CHARLOT, 2000; 2013).

Charlot buscou encontrar elementos mais significativos que se apresentassem com uma certa constância, entre eles, os alunos, face ao saber. Observa, a propósito:

(...), entretanto, os elementos que identificamos aparecem ligados entre eles com uma regularidade acentuada: nos textos onde se encontram alguns, levantam-se igualmente alguns outros. Pode-se assim construir ‘constelações’ de elementos e interpretá-los como conjuntos de fenômenos cuja interação dinâmica constitui um processo. Os elementos sendo mais ou menos frequentes nos textos de tal ou qual grupo de alunos (...), também podem estar associados, mais ou menos, a um ou outro grupo, as ‘constelações’ de elementos (CHARLOT, 1992, p. 41).

Para se determinar o ideal-típico há que se acentuar um ou vários pontos de vista e juntar, num só encadeamento, a diversidade de fenômenos que podem se apresentar de forma isolada e difusa, mas que se deve ordenar de maneira a se ter um quadro homogêneo. Dizendo de outra forma, a identificação daquelas regularidades, de acordo com Charlot, possibilita a formulação de hipóteses sobre processos presentes na história dos alunos e que os diferenciam ou os aproximam um dos outros. Surgem, assim, como já vimos, o que Charlot denominou de “constelações” (CHARLOT, 1992, p.41).

As constelações podem ser apresentadas, como se viu, sob a forma de ideal-típico, que é o elemento predominante e comum a todo um grupo. Pode ser formado, por exemplo, o ideal-típico de bons e maus alunos, a partir da identificação de saberes

privilegiados, do(s) local (is) e do(s) agente(s) da aprendizagem, das expectativas com relação ao futuro, entre outros indicadores. As ligações entre o que dizem sobre o processo de aprender e a escola permitem o surgimento de elementos úteis aos agrupamentos referidos, formando as constelações e a figura ideal-típico de alunos. Os agrupamentos são possíveis porque esses alunos, na atividade de aprender, utilizam processos que os aproximam.

Em conformidade com os fundamentos de sua teoria, Charlot passa a elaborar, paulatinamente, conceituações para a relação com o saber. Charlot afirma:

Nós diremos hoje, pois, que a relação com o saber é uma relação de sentido e, pois, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber. Paralelamente nós definiremos a relação com a escola como uma relação de sentido e, pois, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e a escola como lugar, e reunião de situações e de pessoas (CHARLOT, 1992, p. 29).

Ele explica: a relação com o saber é uma relação com os processos do aprender e com os produtos desses processos. A relação com o saber é também uma relação de sentido e de valor porque o indivíduo só atribui sentido àquilo que lhe parece ter valor. É, pois, uma relação de identidade que inclui:

Um conjunto de representações, de valores, que permitem colocar o mundo em ordem e hierarquizá-lo; - um conjunto de práticas sobre o mundo, organizado em função dessas representações e desses valores; um conjunto de móveis e de objetivos; uma história que inclui os três momentos da temporalidade: passado, presente, mas também futuro projetado; uma imagem do próprio eu (CHARLOT, 1992, p. 30).

O autor define:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo que estiver relacionado com 'o aprender' e com o saber; Ou, sob uma forma mais intuitiva: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um 'conteúdo de pensamento', uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados, de uma certa maneira, com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 80- 81).

Como já foi dito, Charlot elegeu no desenvolvimento de sua pesquisa instrumentos de coleta de elementos necessários para discussão de suas ideias, os inventários do saber e as entrevistas. Elaborados pelo autor e sua equipe foram apresentados aos alunos: os

inventários e a realização de entrevistas, ambos individuais, com perguntas para serem respondidas, verbalmente, pois achou fundamental ouvir os próprios alunos.

A partir da ideia predominante em suas bases teóricas – a que a relação dos alunos com o saber teria influência decisiva em suas aprendizagens – o pesquisador valorizou, sobretudo, em seus estudos, as histórias de vida desses estudantes. Deu igual importância ao comportamento dos jovens, ao seu desempenho, ao significado que estes atribuíam à escola e ao aprender, além de suas conseqüentes mobilizações, ou desmobilizações.

Queria saber mais sobre a relação que esses estudantes tinham com a escola e os saberes que haviam adquirido, bem como o relacionamento que vivenciavam com os colegas e os professores, compreender as afinidades com as disciplinas, aos interesses ou desinteresses despertados por determinados tratados acordados durante as aulas, entender sobre os saberes que privilegiavam, ou o que realmente conseguiam aprender, e, ainda, às suas expectativas face ao futuro e à profissão que desejavam abraçar.

2.2.7. A posição Social do Sujeito e análises precedentes

Além da compreensão dos diferentes conceitos que levam o sujeito ao ato de aprender (mobilização, atividade e sentido), a partir do desejo da completude como ser humano, e de quais procedimentos são necessários para a realização de pesquisas com foco na Relação com o Saber, faz-se necessário considerarmos também para essa pesquisa a posição social que o sujeito ocupa nesse processo. Nessa perspectiva, argumenta que:

Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva. [...] Há várias formas subjetivas de como podemos ocupar uma posição social objetiva. Não estou desistindo da posição social objetiva; claro que ela é muito importante, mas, quando conheço a posição social objetiva, eu preciso saber, ainda, o que cada um faz dessa posição social objetiva. O que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a interpretação de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva (CHARLOT, 2013, s/n).

Para a compreensão da distinção entre posição objetiva e posição subjetiva, Charlot (2000) argumenta que a noção de posição remete primeiramente a lugar, no sentido de espaço, e também à de postura, no sentido de corporeidade. Assim, a posição do sujeito é aquela que ele ocupa, mas também a que assume, ou seja, o lugar que o sujeito

ocupa em um espaço social e a postura que nele adota.

Segundo Charlot (2000, p. 22), “o lugar objetivo, que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária”. Neste caso, não basta apenas saber a posição social de um sujeito, faz-se também necessário questionar-se sobre o significado que ele confere a essa posição.

Nesse aspecto, Charlot (2007, p. 20) nos fala que “a posição subjetiva é a que adoto em minha mente interpretando a posição objetiva”. A posição social subjetiva implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido em relação a posição social objetiva. Esse ponto também pode ser visto, conforme indicado por Charlot (2013) no processo de aprender, devido a sua posição social dentro de um determinado contexto, através de sua aprendizagem ocorrida pela sua ocupação subjetiva nesse papel.

Com base nas proposições teóricas apresentadas por Charlot, no desenvolvimento de sua teoria sobre a RcS, seria interessante compreender, por meio do desejo de aprender e de suas relações com as diferentes figuras do aprender, como os diretores se constituem como sujeitos e ocupam sua posição, tanto objetiva como subjetiva, frente aos desafios e dificuldades apresentadas no contexto escolar.

Das análises precedentes, com a teoria da RcS (CHARLOT, 1996, 2000, 2001; ROCHEX, 1995; CHARLOT & ROCHEX, 1996), duas implicações de natureza pedagógica podem ser extraídas, pontuando reflexões que parecem apropriadas: a primeira, uma pedagogia que crie possibilidade de sucesso escolar em meios populares ou uma crítica às práticas instrucionais tradicionais. Inspirada em Rochex (1995), essa reflexão se relaciona com a questão das possibilidades, dificuldades ou impedimentos de sucesso escolar, sobretudo entre estudantes que vivem em contexto de pobreza ou pobreza extrema.

Colocada a contribuição da escola para a produção do sucesso ou do fracasso escolares, e mantendo o modelo de análise que o orienta, o autor levanta hipóteses que vão assinalar a interface entre aprendizagem e ensino e que são caracteristicamente construtivistas, uma vez que dão ênfase à dimensão cognitiva da experiência escolar; o argumento é, então, a favor de se levar os alunos, crianças e jovens, a reconhecerem os saberes e conteúdos culturais como produtos de um trabalho de pensamento, como atividade cognitiva do sujeito.

Diferente é tratá-los (os saberes e conteúdos culturais) como objetos ou elementos

de um capital que requer mais a memória, que se circunscrevem na ordem do ter, da posse ou não-posse. É abordá-los em termos dos possuidores e dos despossuídos de saber, termos pensados como dicotômicos, sem relações de continuidade entre si. Assim, Rochex defende a necessidade de se colocar no centro das situações de aprendizagem a atividade do aluno, ao invés dos discursos do professor (do instrucionismo).

No contexto de uma relação reflexiva com os saberes, com o conhecimento e com a aprendizagem, pressupondo que "a aprendizagem jamais é linear" (p. 286), o autor defende que o ensino deve se fundar sobre a pesquisa. Assim, um fragmento de sua argumentação diz:

(...) a interrogação crítica sobre as formas consagradas e freqüentemente coisificadas da cultura escolar e de seus modos de transmissão e de exercício pode permitir criar situações de aprendizagem, onde os alunos possam (re)estabelecer uma relação viva com os saberes, com as teorias e com as obras, e dar, ou restaurar, assim, um sentido para o aprender, e não somente para a acumulação de saberes-objetos, diplomas ou anos de estudos (ROCHEX, 1995, p. 288).

A segunda reflexão é sobre a pedagogia e a dimensão identitária do aprender. Essa segunda implicação de natureza pedagógica, que se extrai especificamente de Charlot (2000), vincula-se à tese de que "não há sujeito de saber e não há saber, senão em uma certa relação com o mundo"(p. 63).

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo deve ser objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos; se esse não é puramente cognitivo ou didático, mas também identitário, deve considerar que a escolarização, sobretudo a prolongada e para as camadas populares, implica em emancipação social e cultural, em distanciamento das origens, com ou sem rupturas no plano simbólico; "implica sempre a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros" (p. 64).

A seguir, descreve-se os procedimentos metodológicos qualitativo com o propósito de compreender os saberes dos diretores, às interpretações percebidas acerca da educação e das práticas escolares. Consoante Charlot (2001), uma metodologia que se propõe a investigar a RcS "deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber(do aprender) ou no confronto com este ou com aquele saber, mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume"(p. 23).

De um modo mais específico, este estudo objetiva analisar a RcS de diretores

escolares na perspectiva das dimensões de Benno Sander. É o diretor que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo, nas dimensões epistêmica, de identidade e social. É um sujeito de saber que se relaciona como saber, nas formas que essa relação assume com as experiências e histórias de vida singulares; com as emoções; com a posição social que ocupa; com o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

SEÇÃO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção objetiva descrever os procedimentos metodológicos desta pesquisa, com intenção de pontuar a utilização de métodos mistos, quanti e qualitativos. Os métodos mistos delineiam pesquisas qualitativas com métodos quantitativos, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. No método misto, o pesquisador se baseia na investigação com suposição de coletar diversos tipos de dados com garantia de um melhor entendimento do problema pesquisado (CRESWELL, 2007).

Os métodos mistos ganharam visibilidade nos últimos anos, em estudos que associam a força dos resultados confirmatórios de uma análise quantitativa multivariada com as descrições explanatórias profundas obtidas de análises qualitativas (CASTRO et al., 2010, p. 342).

Como afirmam Strauss e Corbin (2008), no processo de teorização, qualquer técnica, seja quantitativa ou qualitativa, representa apenas um meio para atingir o objetivo. Para os autores, não há primazia de um modo sobre o outro, já que um instrumento é um instrumento, não um fim em si mesmo, sendo importante saber quando e como cada modo pode ser útil para a teorização.

A partir de uma pesquisa intervenção – denominada neste texto como “pesquisa maior” – com caráter qualitativo, um grupo de pesquisa GEPESC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), está realizando um projeto-piloto de mentoria de diretores – desde o início de 2021 – sendo essa formação continuada para diretores (mentoria sistematizada e institucional) considerada inédita na educação brasileira.

A proposta esteve pautada em criar uma metodologia para a mentoria de diretores que fosse capaz de atender as diferentes Secretarias de Educação do país, possibilitando um contato – e posteriormente, um vínculo – entre um diretor mentor (com mais tempo na função ou cargo, tendo bastante experiência) que desenvolva boas práticas pedagógicas, administrativas e financeiras, e um diretor mentorado (com menos tempo na função ou cargo, tendo pouca experiência), que apresenta, no momento, dificuldades ou problemas relacionados com a sua escola como, por exemplo, o baixo desempenho no Ideb, na mesma rede de ensino.

Existe um grande desafio para esse profissional em executar sua função e/ou cargo devido a grande complexidade de tarefas assumidas, principalmente, ao se considerar a

falta de oportunidade e/ou acesso a uma formação específica para lidar com várias demandas.

Essa pesquisa maior com diretores de escolas teve como foco fomentar uma formação continuada para diretores escolares que atuam em contextos diversos, com implicações distintas que pontuam transformações sociais e econômicas constantes, inseguranças e situações problemas que demandam aplicações de conhecimentos técnico-teóricos, exigindo novas metodologias que criem uma teia de compartilhamentos que fortifiquem ações pontuais por construções conjuntas, tal como "selecionar alguns aspectos, organizá-los e, a partir de uma avaliação, dar-lhes coerência e estabelecer uma direção para a sua ação" (SCHÖN, 1987, p. 4).

A investigação tem possibilitado o acompanhamento da mentoria de diretores na prática e já possui dados parciais de ações implementadas em dez estados federativos brasileiros, com participação de diretores nas cinco regiões brasileiras. Para o desenvolvimento dessa pesquisa maior foram selecionados, inicialmente, dez estados brasileiros para atuarem como colaboradores no piloto, em vista das limitações relacionadas à infraestrutura e ao orçamento, sobretudo se considerarmos as dimensões continentais de um país como o Brasil.

Para os critérios de seleção desses dez estados foram considerados os seguintes aspectos técnicos centrais, com foco no princípio da impessoalidade:

- 1º) A consideração pelas diferenças e especificidades de um país amplamente híbrido cultural e socialmente, com características econômicas altamente díspares;
- 2º) A proporção em relação à quantidade de estados selecionados por região: dois estados da região Norte; três estados da região Nordeste; dois estados da região Centro-Oeste; dois estados da região Sudeste; e um estado da região Sul;
- 3º) O histórico de rendimento acadêmico dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, entre os anos de 2005 e 2017, obtidos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A partir desses critérios, os estados selecionados para participarem desse projeto-piloto foram:

- Pará e Rondônia, da região Norte;
- Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte, da região Nordeste;
- Mato Grosso e Goiás, da região Centro-Oeste;
- Rio de Janeiro e São Paulo, da região Sudeste;

- Santa Catarina, da região Sul.

Ademais, como a formação de menotria de diretores havia sido planejado para iniciar em 2020, ano de eleições municipais, houve ainda a preocupação de estabelecer outro importante recorte técnico referente à seleção dos representantes por estados, a fim de evitar qualquer tipo de entrave em função de possíveis trocas de secretários da educação, comprometendo a continuidade e efetividade da formação. Considerando mais esse critério, os representantes de cada estado, obrigatoriamente, deveriam fazer parte das escolas de governos estaduais.

Esta dissertação de mestrado se utiliza dos dados sistematizados dessa pesquisa maior e dos contextos empíricos. Este estudo se faz necessário para obter informações junto ao público-alvo (diretores) quanto aos seus saberes a respeito da administração escolar, segundo Sander. A pesquisa de campo ocorreu por meio de dois instrumentos metodológicos, sendo quanti e qualitativo: um questionário fechado (com quarenta questões) que foi respondido por uma amostra de 2.000 diretores escolares do Brasil inteiro; e, um grupo focal, com cinco diretores de escola, das cinco regiões brasileiras.

3.1. Parte quantitativa

Em uma pesquisa qualitativa, pode-se utilizar um instrumento quantitativo, como, por exemplo, o questionário fechado. A questão não é decidir entre um instrumento quantitativo ou qualitativo, mas quais abordagens serão melhores para responder às questões do problema de pesquisa (GÜNTER, 2006), ficando evidente que são complementares.

A primeira etapa ocorreu de forma quantitativa e teve o objetivo de quantificar estatisticamente as respostas dos diretores de um questionário fechado on-line, com estrutura de autopreenchimento, disponível em um link enviado por convite eletrônico aos diretores escolares brasileiros.

Esse questionário estruturado foi utilizado como ferramenta para delinear aspectos que podem iluminar melhor a partir de uma gama de dados que os elucidem e alarguem o espaço pesquisando. Um questionário, segundo Gil (2009), é uma técnica de investigação com perguntas que possuem o propósito de obter informações, com finalidade de gerar dados para atingir seus objetivos, sendo apenas uma parte importante entre vários instrumentos possíveis na pesquisa científica.

O questionário desta pesquisa foi elaborado pelo grupo de pesquisa GEPESC,

do qual a pesquisadora faz parte, com intensão de obter um conjunto de atributos que representam as principais necessidades dos diretores escolares, estruturadas e hierarquizadas segundo a importância relativa que possuem para a construção de um processo de aprendizagem de qualidade, de acordo com a própria percepção dos gestores.

O universo da pesquisa compreendeu cerca de 136 mil unidades escolares do ensino público mapeadas pelo Censo Escolar 2019, conduzido pelo INEP e que possuem endereço eletrônico cadastrado na plataforma do PDDE interativo. O cadastro é representativo dos gestores das escolas da rede pública de ensino, considerando-se todo o ciclo de educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, em todo o território nacional.

Para o envio do questionário, tomou-se o cuidado de assegurar a máxima abrangência geográfica possível, de modo que todas as unidades da federação pudessem ser contempladas, assim como as redes de ensino (estadual e municipal) e a localização (urbana ou rural). Com isso, obter a maior diversidade possível de percepções acerca das questões investigadas, de modo a representar e quantificar o universo de necessidades, desafios e experiências bem-sucedidas dos gestores escolares.

O questionário apresentou 40 perguntas de respostas fechadas. O sistema de coleta de respostas foi planejado de forma a não permitir que o mesmo entrevistado respondesse mais de uma vez à pesquisa, assegurando a unicidade das respostas, considerando a representatividade do universo. O instrumento utilizado na pesquisa consistiu em um formulário elaborado no *Lime Survey*, que possuía uma caracterização inicial do participante, e, posteriormente, as perguntas a serem respondidas.

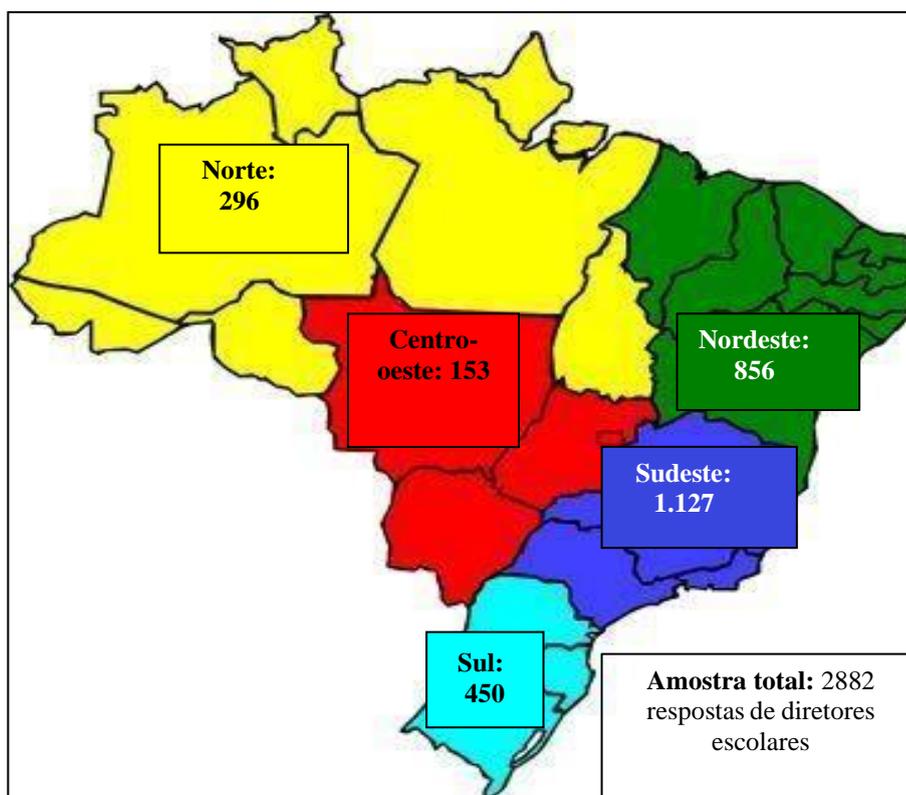
A coleta de dados ocorreu por meio digital, via e-mail. Para participar da pesquisa, os critérios estabelecidos foram: ser diretor de uma escola pública e/ou privada a nível federal, estadual ou municipal; e, responder à pergunta de forma completa.

A pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2020 e, após a coleta de dados, foi feita uma ponderação dos dados para garantir o correto equilíbrio das distribuições amostrais segundo UF e dependência administrativa, corrigindo o plano amostral para uma base ponderada de 2.000 casos.

Com preocupação de obter-se uma representatividade amostral, também, verificou-se, por meio de testes estatísticos de comparação entre as unidades escolares

da amostra nacional e do universo da rede pública, como estavam as metas e o Ideb das unidades escolares. Os resultados apontaram, de forma conclusiva, que a distribuição da amostra e do universo são equivalentes em relação aos valores do Ideb e ao percentual de escolas que cumpriram as metas especificadas pelo Inep em todas as etapas de ensino, em nível nacional. Do plano amostral de 2.882 foram utilizadas 2.000 respostas, que constituem amostra analisada e foram distribuídas segundo as cinco regiões.

Figura 1 Plano amostral de 2882 respostas divididas pelas regiões brasileiras



Fonte: RISCAL, RISCAL e LUIZ (2021)

Quadro 02 - Plano amostral de 2.000 conforme regiões brasileiras

REGIÕES DO BRASIL		PLANO AMOSTRAL 2000 CASOS		
		Total	Estadual	Municipal
NORDESTE	BA	199	17	182
	MA	155	15	140
	PE	89	15	74
	CE	85	10	75
	PI	57	9	48
	PB	56	9	47
	RN	40	8	32
	AL	34	4	30
	SE	24	5	19

SUDESTE	SP	266	80	186
	MG	173	51	122
	RJ	94	17	77
	ES	39	6	33
NORTE	PA	143	13	130
	AM	72	10	62
	AC	22	9	13
	TO	21	7	14
	RO	15	5	10
	RR	12	6	6
	AP	11	6	5
SUL	PR	106	30	76
	RS	105	35	70
	SC	71	15	56
CENTRO-OESTE	GO	50	14	36
	MT	33	11	22
	MS	19	5	14
	DF	9	9	0
AMOSTRA TOTAL		2000	421	1579

Fonte: RISCAL, RISCAL e LUIZ (2021)

A estrutura do questionário exploratório apresentou duas dimensões: localização da escola e controle amostral e conteúdo de informação.

a) Localização da escola e controle amostral

- Nome da escola em que atua
- Dependência administrativa
- Código da escola no Inep
- Município (cidade) da escola, UF da escola

b) Conteúdo de informação

- Diretor, vamos apresentar várias afirmações que se relacionam com a sua prática cotidiana como diretor escolar. Para cada uma delas, por favor, gostaríamos que você desse uma nota de 1 a 5 de acordo com o seu ponto de vista, em que (1) significa “Discordo totalmente” e (5) significa “Concordo totalmente”.
- Para finalizar, qual das frases a seguir melhor descreve a sua situação cotidiana na direção escolar no ano de 2019? A direção escolar sempre, quase sempre, apenas de vez em quando, raramente ou nunca conseguiu realizar ações e responder aos desafios de modo a atender às expectativas da maioria dos sujeitos da escola.

A estrutura do questionário exploratório apresentou duas dimensões: localização da escola e controle amostral e conteúdo de informação.

3.2. Parte qualitativa

Na segunda etapa da pesquisa empírica, optou-se pela técnica dos grupos focais para propiciar maior liberdade de fala e participação aos sujeitos da investigação. Os

grupos focais estão apoiados no desenvolvimento de entrevistas grupais em que a participação induz as lembranças e fatos do cotidiano que se complementam em falas de todos os participantes do grupo, conforme suas experiências.

A técnica do grupo focal é uma metodologia de abordagem qualitativa utilizada para coletar dados por meio da interação discursiva entre sujeitos, com o foco na percepção dos participantes, levando em consideração suas crenças, opiniões, atitudes e comportamentos.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Flick (2009, p.181) descreve um grupo focal como um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Os grupos, em geral, são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 20 minutos a 2 horas. A discussão em grupo fornece subsídios para um debate e utiliza a dinâmica nela desenvolvida como fontes centrais de conhecimento.

Vergara (2004) entende que grupo focal é um reduzido número de sujeitos que aceitam voluntariamente discutir sobre determinado problema a ser investigado, junto com um pesquisador ou uma equipe de pesquisadores, para obter informações sobre o assunto em estudo. É uma técnica que permite maior foco e direcionamento na análise dos conteúdos de coletas de dados. Isso facilita para o investigador organizar de forma focada e sistematizada as informações a respeito do problema que esteja sendo investigado pelo pesquisador e sua equipe de trabalho.

A formação dos grupos focais permite explorar os temas com profundidade e deixar mais evidente a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de ideias que se refazem no cotidiano generalizado. Enfim, é uma teoria construída indutivamente, a partir da interpretação dos dados (CHARMAZ, 2000).

Após a análise quantitativa das respostas (questionário fechado), foi concretizado esse grupo focal com cinco diretores de escolas representando as cinco regiões brasileiras, totalizando três encontros. Esses três encontros foram realizados de forma virtual de uma hora de duração, via Google Meet, em horário acordado entre os participantes.

O critério de escolha desses cinco diretores foi: estar de acordo com a participação;

estar na gestão de uma escola; fazer parte de uma das cinco regiões brasileiras escolhidas e ter feito o Curso de Aperfeiçoamento em mentoria para diretores escolares.

O grupo focal é uma importante ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais e coletivas. A metodologia consiste em convidar os participantes à uma conversa em grupo, mediada por um moderador. O papel do moderador, consiste em não atrapalhar a iniciativa própria dos participantes, mas sim, em proporcionar um espaço dialógico no qual a discussão aconteça primeiramente por meio da troca de diálogos.

Quanto a caracterização dos diretores participantes do grupo focal, verificou-se:

Quadro 03 – Característica dos diretores participantes

Região	Formação	Sexo	Tempo na Gestão	Tempo no Magistério
Norte	Graduação em Pedagogia.	Feminino	15 anos	26 anos
Nordeste	Graduação em Letras; Graduação em Administração; Especialização em Gestão Escolar.	Masculino	4 anos	27 anos
Centro Oeste	Graduação em História. Mestrado em Educação	Masculino	4 anos	17 anos
Sudeste	Graduação em Ciências Físicas e Biológicas; Graduação em Pedagogia.	Feminino	15 anos	29 anos
Sul	Graduação em Ciências Biológicas; Especialização em: Ensino de Ciências, Gestão e Tutoria em Gestão Escolar; Mestrado em Ciências Naturais e da Matemática.	Feminino	5 anos	18 anos

Fonte: Autoria própria.

Na tabela 3, verifica-se que os cinco diretores participantes de cada região do país estavam em exercício na função de diretor de escola. Destes, três eram diretoras e dois diretores, com tempo de magistério significativo, o menor tempo declarado foi 18 anos da diretora do sul. Também afirmaram que tinham bastante tempo no exercício da direção, sendo apenas a diretora do sul e o diretor do nordeste com apenas quatro anos (tinham sido reeleitos para o segundo mandato de 4 anos).

A formação dos diretores, também, variou bastante, apenas a diretora da região norte tinha somente a graduação em Pedagogia, os demais tiveram como primeira formação outras áreas: Ciências Físicas e Biológicas, Letras e História.

As conversas foram orientadas por questões norteadoras, apresentadas ao grupo pelo moderador e, discutidas pelos participantes. Respeitando a técnica do grupo focal, foram realizados três encontros com os gestores em dias diferentes, com roteiros distintos (Apêndice 3) a respeito das quatro dimensões pesquisadas, tendo cada encontro, a duração em média de uma hora.

3.3. Análise dos dados quantitativos e qualitativos

A princípio, iniciou-se as análises das 2.000 respostas dos diretores conforme o Paradigma Multidimensional apresentado por Benno Sander, isto é, as quatro dimensões heurísticas que o autor considera: dimensão pedagógica, econômica, política e cultural.

Assim, visualiza-se no Quadro 04:

Quadro 04– Divisão conforme as questões do questionário fechado

<p>1: Eficiência</p>	<p><i>Questão 02</i> – “Na minha escola, as rotinas burocráticas (formulários, procedimentos, planilhas) atrapalharam muito a gestão escolar no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 03</i> – “As orientações da Secretaria de Educação (ou equivalente) sempre chegaram à minha escola de forma clara e precisa, no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 04</i> – “A não contratação de professores foi um grande problema na minha escola no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 13</i> – “Na minha escola os docentes participaram de atividades de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação (ou equivalente) no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 14</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, a realização de avaliações externas de ensino e aprendizagem (como por exemplo, o SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica) geraram grandes desafios.”</p> <p><i>Questão 18</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, tivemos muitas dificuldades em obter os materiais didático e pedagógico (como por exemplo, livro didático, materiais para atividades realizadas na escola em geral, etc.)?”</p> <p><i>Questão 19</i> – Na minha escola, no ano de 2019, elaborar a prestação de contas referentes aos recursos financeiros foi algo muito difícil.”</p> <p><i>Questão 21</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, contamos com auxílio externo (público) para o financiamento de projetos em nossa escola.”</p> <p><i>Questão 22</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, contamos com auxílio externo (do setor privado) para o financiamento de projetos em nossa escola.”</p> <p><i>Questão 23</i> - “Na minha escola, no ano de 2019, sempre recebemos e executamos os recursos financeiros referentes às ações do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).”</p> <p><i>Questão 24</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, não tivemos dificuldade no acesso e preenchimento do PDDE interativo (plataforma eletrônica de planejamento).”</p> <p><i>Questão 25</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, tivemos muitos problemas com a Infraestrutura e instalações físicas.”</p> <p><i>Questão 26-</i> “Na minha escola, no ano de 2019, tivemos muitos problemas com a infraestrutura tecnológica (internet e computadores) para o uso da secretaria, equipe gestora e professores.”</p> <p><i>Questão 27-</i> “Na minha escola, no ano de 2019, tivemos muitos problemas com a infraestrutura tecnológica (internet e computadores) para o uso dos alunos.”</p> <p><i>Questão 29-</i> “No ano de 2019, tivemos muitos problemas relacionados com a segurança dos componentes da minha escola (equipe gestora, alunos, professores e funcionários).”</p>
	<p><i>Questão 01</i> – “Meu conhecimento da legislação educacional não foi suficiente para minha atuação como gestor (a) escolar no ano de 2019.”</p>

<p>2: Eficácia</p>	<p><i>Questão 07</i> – “Na minha escola fizemos um diagnóstico como parte da elaboração do Projeto Político Pedagógico no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 08</i> – “Na minha escola definimos metas claras durante o processo de elaboração do Plano Político Pedagógico no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 09</i> - “Na minha escola estabelecemos um plano de ações durante o processo de elaboração do Plano Político Pedagógico no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 10</i> – “Em minha escola elaboramos projetos/ações para solucionar os problemas de ensino e aprendizagem dos alunos no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 11</i> – “Na minha escola promovemos atividade de reforço escolar ou recuperação paralela no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 12</i>- “Na minha escola promovemos atividades de formação continuada para os docentes no período de Atividades Pedagógicas Coletivas (HTPC, ATC etc.) no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 15</i> – “Em anos anteriores, os resultados das avaliações externas de ensino e aprendizagem (por exemplo, o IDEB- Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) propiciaram sempre momentos de reflexão sobre a qualidade do ensino da escola.”</p> <p><i>Questão 16</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, as avaliações de aprendizagem (como atividades, provas, trabalhos em grupo, etc.) sempre promoveram momentos de reflexão sobre como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p><i>Questão 17</i> – Na minha escola, no ano de 2019, o currículo escolar foi discutido coletivamente, considerando as diretrizes vigentes (como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC)</p> <p><i>Questão 30</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, não pudemos contar com uma biblioteca ou sala de leitura de qualidade para uso dos integrantes da escola.”</p> <p><i>Questão 32</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, tivemos muita evasão escolar.”</p>
<p>3: Efetividade</p>	<p><i>Questão 05</i> – “O absenteísmo docente (ou seja, as faltas dos professores às aulas por diversos motivos) foi um grande problema na minha escola no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 06</i> – “Houve participação de todos os profissionais da educação da minha escola na elaboração do Plano Político Pedagógico no ano de 2019.”</p> <p><i>Questão 20</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, a unidade executora, como por exemplo, Caixa Escolar, ou Associação de Pais e Mestres (APM) reuniu-se regularmente e prestou contas dos recursos financeiros da escola.”</p> <p><i>Questão 33</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, o Conselho Escolar foi atuante e sempre participou das decisões administrativas e financeiras?”</p> <p><i>Questão 34</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, o Conselho Escolar foi atuante e sempre participou ativamente das decisões pedagógicas?”</p> <p><i>Questão 35</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, o Grêmio Estudantil teve participação muito ativa dos estudantes?”</p> <p><i>Questão 38</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, tivemos muitas dificuldades, com relação à participação de familiares (ou responsáveis) dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem.”</p> <p><i>Questão 39</i> – “No ano de 2019, eu tive, frequentemente, oportunidades de trocas de experiências com outros diretores para tratar das dificuldades e dos desafios que enfrento como gestor.”</p> <p><i>Questão 40</i> – “No ano de 2019, eu sempre compartilhei as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras com os colegiados da escola e/ou com os demais membros da comunidade escolar?”</p>
<p>4: Relevância</p>	<p><i>Questão 28</i> – “Na minha escola, no ano de 2019, tivemos muitos problemas em manter a integridade do patrimônio escolar.”</p> <p><i>Questão 31</i>- “Na minha escola, no ano de 2019, tivemos muitos alunos com famílias em situação de vulnerabilidade, participantes do Programa Bolsa Família (PBF).”</p> <p><i>Questão 36</i> - “No ano de 2019, tivemos muitos problemas com violências presenciais (bullying, agressão verbal e física, etc.) nas relações entre os integrantes da minha escola (equipe gestora, professores, funcionários e alunos).”</p> <p><i>Questão 37</i> – “No ano de 2019, tivemos muitos problemas com violências virtuais (bullying, agressão verbal, vídeos etc.) nas relações entre os integrantes da minha escola (equipe gestora, professores, funcionários e alunos).</p>

Fonte: autoria própria

Após divisão das perguntas por dimensões, levantou-se os dados quantitativos das respostas, isto é, conforme as regiões brasileiras, como os diretores responderam. Os gráficos foram elaborados conforme proposições apresentadas nos questionários: concordo totalmente; concordo parcialmente; não concordo nem discordo; discordo parcialmente; discordo totalmente; e não sei.

Na próxima seção, apresenta-se os resultados de acordo com a divisão das questões feitas pela pesquisadora, apresentadas no Quadro 04, mais os dizeres dos cinco diretores participantes do grupo focal, relacionados aos temas tratados no questionário. A atenção foi compreender quais eram os posicionamentos desses cinco diretores (um de cada região brasileira) quanto às perguntas do questionário fechado.

SEÇÃO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, objetiva-se analisar os saberes dos diretores de escola, segundo Sander (2007), a respeito das dimensões da administração escolar – eficiência, eficácia, efetividade e relevância –, após os dados recolhidos, tanto os quantitativos (questionário fechado), como os qualitativos (grupo focal).

Como já foi abordado na seção 2, define-se saberes dos diretores, segundo Charlot (2000), como aspectos complexos em que existe o objeto do saber na perspectiva teórica (conhecimento), o saber fazer na visão de uma atividade prática e o saber relacionar-se (conforme as relações pessoais e sociais). Nesse sentido, tanto o saber como o aprender não ficam restritos à obtenção de um conteúdo intelectual, mas abrangem todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-los. O saber é uma forma de representação de conceito teórico, uma atividade, ou as relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Por isso, os processos que levam um diretor de escola a adotar uma relação com o saber, não são apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

Charlot (2000) defini a relação com o saber para uma relação com o aprender. O aprender é categoria obrigatória no processo de constituição de um profissional da educação, visto que este se torna mais humano e singular quando compreende que faz parte de uma comunidade, possui um lugar (socializa-se).

É com o aprender que profissionais da educação se relacionam consigo próprio, com os outros à sua volta (todos os sujeitos envolvidos com a escola) e com o mundo em que está inserido. Uma relação com o saber de profissionais da educação implica em relações com o Eu, o Outro e o Mundo. A realização deste profissional tem a ver com a materialização do que projetou para si (o “Eu”), com o que faz, produz e contribui para a sociedade.

Partindo deste pressuposto, verificou-se, com os dados recolhidos a relação com o saber, isto é, a constituição de saberes e aprenderes de diretores escolares, em quatro constelações, conforme as dimensões da administração escolar. A parte quantitativa (questionários respondidos pelos 2.000 diretores), seguiu a divisão das questões, conforme o Quadro 04 “*Divisão conforme as questões do questionário fechado*”, apresentado na Seção 3. A parte qualitativa (os grupos focais), foi analisada conforme as quatro constelações, relacionando aquilo que os diretores de todo Brasil responderam no questionário e aquilo que os diretores mentores (Formação de Mentoria de diretores) disseram no grupo focal.

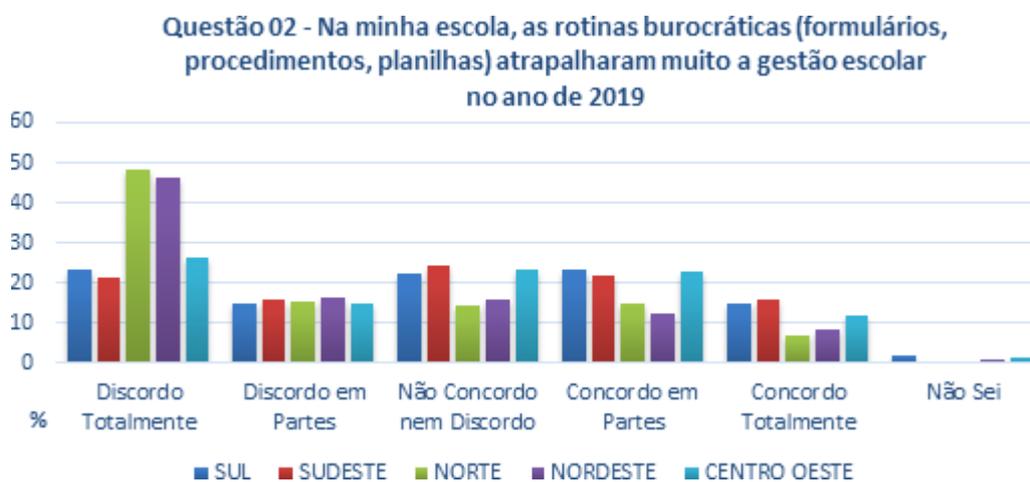
4.1. Constelação: Eficiência

Os conceitos de eficiência e racionalidade econômica presidem as diversas atividades organizacionais e administrativas na educação, como a preparação e execução orçamentária, o planejamento e a destinação de espaços físicos, a contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos. O critério definidor da dimensão econômica é a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob a lógica econômica.

Segundo Sander (2007), a eficiência envolve a dimensão econômica, ou os recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação referentes à educação. Nessa dimensão, a administração prevê e controla recursos, organiza estruturalmente a instituição, fixa papéis e cargos, divide o trabalho, determina como o trabalho deve ser realizado e por que tipo de pessoal, e estabelece normas de ação. Assim, a administração será eficiente na medida em que ela for capaz de maximizar a captação e utilização de recursos financeiros e instrumentos tecnológicos e produzir o máximo possível, dados os insumos existentes.

Inicia-se esta constelação, com evidências nas rotinas burocráticas da escola:

Gráfico 01: Rotinas Burocráticas



Fonte: autoria própria

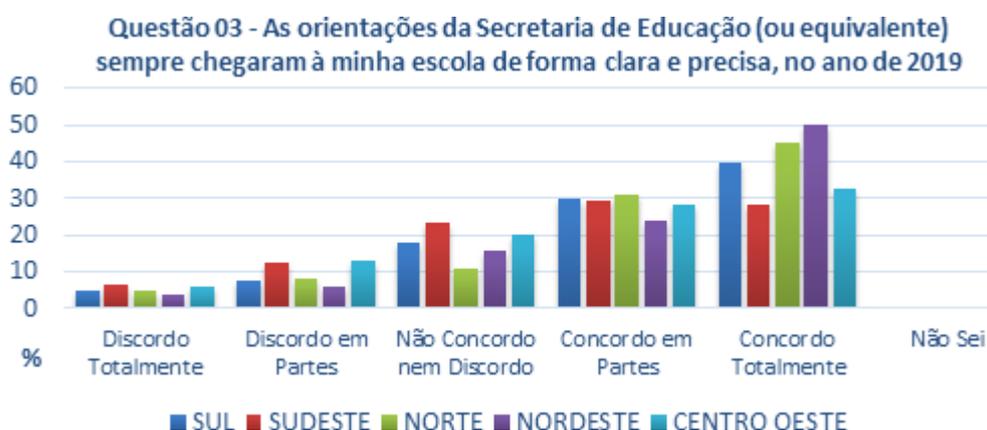
As respostas dos gestores foram bastante incomuns, visto que existe um entendimento geral de que a administração escolar, por muito tempo esteve restrita às rotinas técnico-administrativas, o que travou grandes debates sobre a separação entre o administrativo e o pedagógico na direção da escola. Porém, esta questão não foi,

aparentemente, muito percebida pelos diretores.

No gráfico 01, vê-se nas respostas dos diretores das regiões norte e nordeste, um “discordam totalmente” desta afirmação, pois as rotinas burocráticas (formulários, procedimentos, planilhas) não estavam atrapalhando a gestão escolar, ou que talvez elas são menos intensas nessas regiões. Nas demais regiões, as respostas ficaram bastante homogêneas entre as opções, mas de um modo geral entende-se que os diretores não vêm as rotinas burocráticas como empecilho para o trabalho como gestor escolar.

Para compreensão da ocorrência das rotinas burocráticas, muitas vezes, sendo cobradas pelas Secretarias de Educação (SE), averiguou-se como as orientações da SE estavam chegando à escola:

Gráfico 02: Orientações da Secretaria da Educação



Fonte: autoria própria

Destaque para os diretores das regiões nordeste e norte que, novamente, responderam que “concordam totalmente” e “concordo em partes”. Mas, existe uma diferença nos diretores da região sudeste, que não parecem muito certos desta afirmativa.

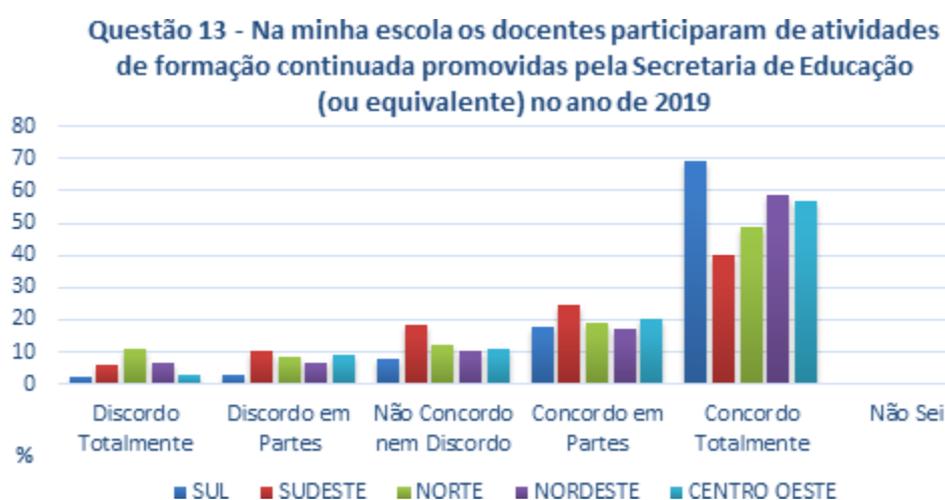
Pelas respostas dos respondentes, as rotinas burocráticas e as orientações da SE não estavam dificultando ou prejudicando a gestão escolar. Para Sander (2007), a eficiência está relacionada a questões técnicas da escola, isto é, voltada para a perspectiva de Taylor e Fayol, um aspecto da administração geral, e neste quesito, os diretores não demonstraram em suas respostas algo que fosse dificultoso ou impeditivo para a escola.

Nesta mesma direção, foi analisado se os docentes participavam de formação continuada promovida pela SE. A perspectiva de formação continuada está em evidência a partir da LDB nº 9394/96, (especificamente nos artigos 61, parágrafo I e 67, parágrafos II e V) com a valorização do profissional da educação escolar. A LDB instituiu como direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino a formação continuada, que não só permite a progressão

funcional com titulação, qualificação e competência, mas também promove e articula desenvolvimento de projetos pedagógicos e ações interdisciplinares com foco na melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes.

As condições de formação dos educadores está embriçada na questão da gestão educacional e, por isso, deve considerar diferentes fatores como, por exemplo, possibilitar o acesso a processos formativos que tenham base em conhecimentos teórico-metodológico, e não apenas uma busca de receituários, com metodologias e estratégias de aprendizagem prontas.

Gráfico 03: Formação Continuada promovida pela Secretaria da Educação



Fonte: autoria própria

A relação teoria e prática, durante a formação em serviço, permite esclarecer os mecanismos de ação existentes e desponta novas tendências, ocasionando novas configurações na escola. A maioria dos gestores da região sul “concordaram totalmente”, com a afirmativa, outras regiões, nordeste e centro-oeste, também tiveram respostas significativas. Pode-se entender que os diretores concordaram em afirmar que as SE estavam formando seus profissionais da educação.

Para saber um pouco mais sobre a perspectiva formativa destes educadores, buscou-se saber sobre as avaliações externas e a preocupação destas gerarem grandes desafios à escola. A avaliação externa deveria ser um tópico da eficácia da escola, isto é, deveria estar ligada as questões pedagógicas, com o fracasso ou sucesso das aprendizagens dos alunos sendo analisadas.

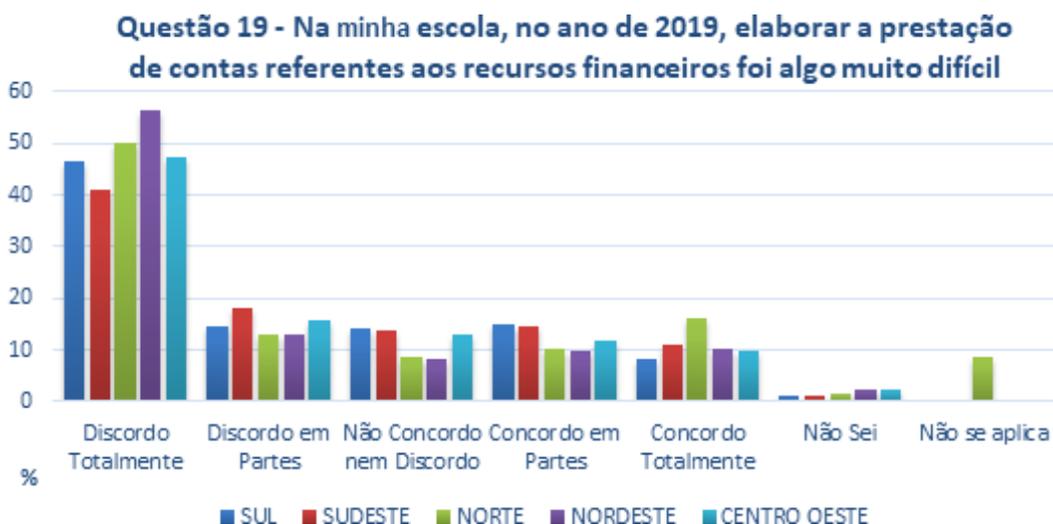
Mas, a perspectiva aqui, foi entender essa avaliação externa na dimensão da eficiência, visto que os resultados e rankings tem sido a grande preocupação de políticas educacionais.

Gráfico 04: Avaliações externas

Fonte: autoria própria

É importante notar que a maioria dos diretores considerou que a realização de avaliações externas de ensino e aprendizagem (por exemplo, o Saeb – Sistema Avaliação da Educação Básica) gerou grandes desafios para a escola, o que denota uma grande dificuldade da maioria em relação à realização desse tipo de avaliação.

Evidenciou-se, também, as questões relacionadas aos recursos financeiros, principalmente, a dificuldade ou não, de prestação de contas:

Gráfico 05: Recursos Financeiros

Fonte: autoria própria

Destaca-se que na região norte tiveram diretores que responderam que esta pergunta não se aplica, indicando a possibilidade de não existir necessidade de prestação de contas, o que parece algo importante para ser investigado.

O diretor da região sudeste (Formação mentoria de diretores) relata, no grupo focal, que as escolas precisam ter um plano de aplicação financeira discutido de forma coletiva, e isso tem ajudado na hora de receber o recurso:

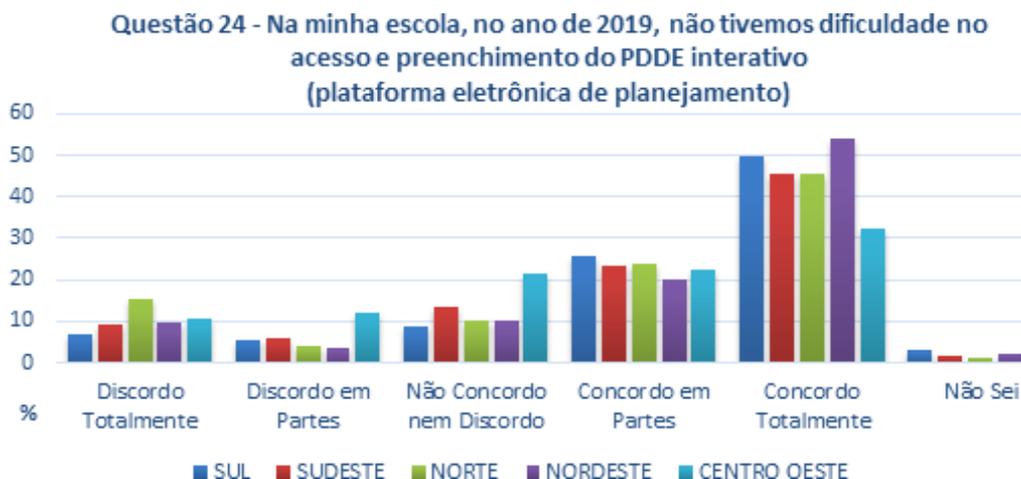
A Secretaria ela está mais adiantada e organizada porque **é exigido das escolas um plano de aplicação financeira, e é discutido coletivamente. E é um plano flexível porque por mais que você o projete hoje às vezes daqui a alguns meses quando vem a verba aquilo não é mais necessário** e esse plano ele é aprovado junto, inserido até na proposta pedagógica da escola, isso facilita porque daí **quando vem a verba você não precisa rever qual é a prioridade, é legal porque é construído coletivamente com todos os colegiados então atende todas as demandas da escola.** Então isso é muito positivo aqui no momento e facilitou o trabalho do diretor (diretor da região sudeste – grifos nossos).

Pesquisou-se também, quanto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Primeiro, indagou-se sobre possíveis dificuldades de acesso e preenchimento do PDDE Interativo, pois a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação gostaria de obter informações e/ou dados sobre a plataforma eletrônica.

Pelo Gráfico 06, percebe-se que este problema, de acesso e preenchimento na plataforma virtual, não foi indicado pelos diretores.

Gráfico 06: PDDE Interativo



Fonte: autoria própria

Ao indagar-se sobre a mesma questão aos diretores do grupo focal a resposta foi muito parecida:

Quando abre a plataforma **a única coisa é que ela fica congestionada e logo no início a gente não consegue**, mas não é uma coisa difícil de preencher não, a gente não tem essa dificuldade, só no congestionamento mesmo, né? Uma coisa que eu **achei difícil de aplicar foi a questão da conectividade porque o recurso era muito baixo**, muita exigência, a gente não teve muitos parceiros.

(...) minha região não tem essa opção, a gente tem que mandar buscar, quando a gente manda buscar o frete é caro e aí a gente tem a questão das planilhas que tem que justificar (diretor da região norte – grifos nossos).

(...) **o maior problema nem é tanto a plataforma, é mesmo a questão burocrática para a gente usar esse recurso**. Então, a gente não pode emitir cheque, aquela coisa toda, aí vem no cartão e o cartão não passa. Então o nosso grande problema **é mesmo poder usar o dinheiro** (diretor da região centro-oeste – grifos nossos).

O **programa é ótimo de se manusear**, tem essa questão de na época também de **travar muito, quando todo mundo no Brasil utiliza** trava bastante, mas no mais é isso mesmo. Também **a gente usa, por exemplo, para pagamento, tem várias formas de pagamento, tem o capital, tem a transferência, a gente usa mais a transferência** que as empresas também elas gostam mais de transferência do que cartão, esse cartão dá muito problema para as empresas (diretor da região nordeste).

Na verdade, as questões que dificultava a utilização do PDDE não estavam ligadas ao preenchimento da plataforma, mas ao recurso financeiro ser muito baixo, muita burocracia e dificuldade na forma de pagamento, isto é, na maneira como utilizar as transferências. Quanto à execução dos recursos financeiros e ações do PDDE houve a mesma resposta afirmativa dos diretores.

Gráfico 07: PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

Fonte: autoria própria

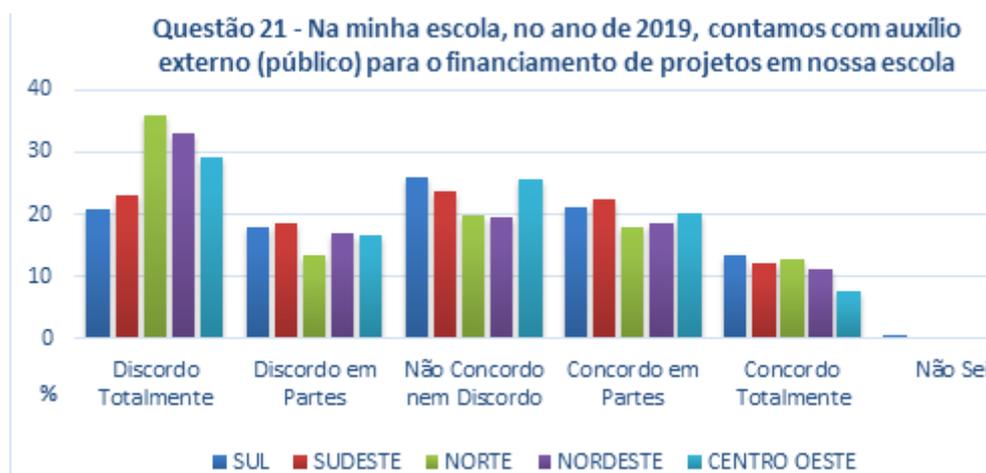
No Gráfico 07, percebe-se que a alternativa “concordo totalmente” teve índices altos nas regiões do centro-oeste e nordeste. Os diretores do grupo focal também trouxeram contribuições, inclusive que quase todas as regiões contratam profissionais para fazerem o balanço financeiro e as prestações de contas:

Então, aqui na região sudeste **a gente não tem assim esse problema de dificuldade em estar preenchendo a plataforma. Porque antes a gente pagava um contador com recursos próprios e agora a própria Secretaria destinou uma verba específica para isso e é legal porque esses contadores que ajudam nas escolas eles dominam essas questões burocráticas então até para preencher plataforma, dúvida numa nota fiscal, o que pode ter, o que não pode... você liga e eles te assessoram na hora, então facilita muito, e assim a gente não demanda tanto tempo com isso dá para priorizar mais o pedagógico, então facilita muito. O processo é bem positivo (diretor da região sudeste – grifos nossos).**

A escola tem um assessor administrativo financeiro que é pago pelo Estado, o que é bom porque ele cuida dessa parte toda aí, então assim, eu sempre orientei não deixe dinheiro em caixa, a gente tem que gastar o dinheiro que vier (diretor da região nordeste – grifos nossos).

Também não tenho problema com sistema, porém a gente paga a contabilidade para fazer a prestação de contas porque eu já tentei fazer, mas é muito tempo. A internet aqui na escola a gente conseguiu devido ao PDDE conectado, a gente conseguiu colocar internet, porém a gente precisou do último PDDE emergencial para infraestrutura (diretor da região sul – grifos nossos).

Outra curiosidade, foi saber se existiam parcerias externas públicas e privadas, isto é, averiguar se os diretores teriam recebido algum recurso financeiro de setores públicos (fora o PDDE Interativo) ou privados, e de onde eles viriam.

Gráfico 08: Parcerias Externas públicas

Fonte: autoria própria

Parcerias públicas, destaque para as afirmativas dos diretores das regiões sudeste e centro-oeste. A parceria externa pública aparece com mais efetividade nas respostas como se vê no Gráfico 08. Porém, a parceria externa privada não teve expressividade nas respostas, apenas a região sul aponta existir algumas indicações. Pontos que poderão ser estudados em outro momento.

Gráfico 09: Parceria Externas privadas

Fonte: autoria própria

Durante o grupo focal, os diretores relataram alguns deste recursos privados:

(...) **nós temos a cooperativa de crédito (um banco) que ajuda a escola, mas não em questões financeiras**, mas para nós vale muito, que são patrocínios com teatros. Então, a gente pega uma equipe que são teatros maravilhosos, fazem assim um investimento nas roupas, na produção, eles demoram tipo uma manhã pra organizar as cenas que eles vão fazer a tarde, então é muito envolvimento nesse sentido de

teatro e divulgação pedagógica nas escolas, assim, é sensacional. (diretor da região sul – grifos nossos).

Tem no setor privado, mas são faculdades privadas que ajudam no processo de aprendizagem, pedagógico, quando vem participar de mesas, palestras, quando a gente convida e a comunidade ela participa. Alguns ex-alunos que se tornaram médicos voltam a sua cidade, vão pra escola, dão aquele apoio. Então a parceria é essa mesma, nada de questão financeira, mas mesmo da comunidade e de algumas faculdades quando a gente solicita para alguma das atividades da escola. (diretor da região nordeste – grifos nossos).

Outro ponto pesquisado foi a questão da falta de contratação docente, pois, mesmo sendo uma ação realizada pelas Secretarias de Educação, isto é, contratar professor é algo que está fora das atribuições de um diretor de escola pública, sabe-se que quando as escolas ficam sem professores em salas de aula, a direção escolar é muito cobrada pelos familiares.

Por isso, perguntou-se como estava a questão da contratação docente e se este era um dos desafios que os diretores estavam enfrentando. Mais uma vez a resposta foi muito positiva, pois discordaram totalmente, com destaque para região nordeste.

Gráfico 10: Falta de contratação docente



Fonte: autoria própria

Ao analisar a eficiência, dimensão econômica, Benno Sander (2007) destaca a importância de obter-se recursos e investimentos substanciais, a fim de garantir educação de qualidade. Não existe educação de qualidade sem a devida infraestrutura, ou sem uma gestão que evite desperdícios.

A questão de problemas de infraestrutura física na escola e as respostas foram balanceadas, mas com forte tendência a concordarem totalmente:

Gráfico 11: Infraestrutura

Fonte: autoria própria

Na região norte a maioria dos diretores afirmaram ter problemas de infraestrutura física, seguidas das regiões centro-oeste e nordeste. A região sul foi a que obteve menos respostas quanto a dificuldade com esta questão.

A ausência de infraestrutura física indica que os discursos políticos ou declaração constitucional não se efetivam de forma direta, mas, ao contrário, ainda falta muito para o cumprimento e para o seu efetivo exercício na educação brasileira. Assim, como a gestão democrática também não se reduz à eleição de dirigentes políticos e gestores educacionais, mas de participação no controle de funções públicas, isto significa ter uma ação coletiva da cidadania.

Os diretores participantes do grupo focal, também, contaram a respeito do tema:

O maior problema aqui da nossa escola é a questão da infraestrutura porque nós estamos há anos brigando, **nossa escola tem 50 anos**, então são 25 anos esperando uma quadra coberta e nós não temos, a nossa quadra é horrível... A quadra é toda quebrada, aí as crianças se machucam e a gente já teve que interditar (diretor da região sul – grifos nossos).

A maior parte do nosso gargalo está na manutenção da escola, ela é grande e já é antiga, então quando o recurso chega a gente recebe mais ou menos cem mil reais por ano. E aí a gente tem que fazer a divisão e a gente consome quase que quarenta, cinquenta por cento vai na manutenção da escola (diretor da região norte – grifos nossos).

Esta questão fica ainda mais grave quando se reflete sobre a sociedade contemporânea que busca o conhecimento com tecnologias avançadas, ao mesmo tempo que as escolas enfrentam desafios de ordem prioritária como a ausência de internet, ou de computadores. Neste contexto, perguntou-se sobre a infraestrutura tecnológica:

Gráfico 12: Infraestrutura Tecnológica para uso da equipe escolar

Fonte: autoria própria

São necessidades que comprometem a efetivação de uma educação de qualidade, ou até mesmo a garantia do direito à educação. Essa conquista de infraestrutura tecnológica se revela insuficiente diante da realidade da educação brasileira, que ainda possui um grande déficit, fruto de sua história, com níveis insatisfatórios de qualidade e desempenho escolar.

Este fato sinaliza para a urgência da efetivação do direito à educação de qualidade para todos os estudantes deste país. Pesquisou-se sobre o acesso dos alunos:

Gráfico 13: Infraestrutura Tecnológica para uso dos alunos

Fonte: autoria própria

Fica claro, em suas respostas, que o estudante ainda não possui acesso as tecnologias da informática nas escolas. Houve, na maioria, respostas como “concordo totalmente”, principalmente, nas regiões norte e nordeste.

Os diretores do grupo focal, também, trouxeram mais subsídios para esta

discussão, que se agravou com a pandemia do Covid -19:

O governo está procurando investir. **Para os alunos entregou um chip, está entregando tablets para todos os alunos** dos primeiros anos, também vai entregar para os segundos e terceiros no ensino médio. **Para os professores da rede do estado vai adquirir notebook.**

Agora aqui na minha escola essa parte aí, por exemplo, nós temos uma **sala de informática que tinha apenas 21 computadores do projeto Alvorada de 2007, 2006. Eles estão todo defasados, nós temos o que, uns três funcionando e olhe lá,** se você mexer agora acho que nem funcionando (diretor da região nordeste – grifos nossos).

Pelo menos na escola em que eu trabalho, **nesse um ano e meio de ensino remoto tudo foi bancado pelos professores, a internet para os professores e alunos o Estado não teve nenhuma contribuição.**

(...) a internet, **a gente tem é uma internet particular que pagamos por conta,** porque internet oferecida pelo estado cai todos os dias. Todo mês, toda a prestação de contas eu tenho que justificar porque que a gente paga uma internet... porque a gente tem uma que não presta... aí eu pego a ata do conselho escolar, toda a prestação de contas e coloco porque a minha secretaria tem que funcionar, é tudo online...

(...) **os equipamentos que a gente tem é da época de 2007, de 2005, 2006...** o que chega a gente coloca na secretaria, coloca na sala de supervisão, orientação, que são os melhores... (diretor da região norte – grifos nossos).

Aqui nós colocamos duas internets, ambos particulares, nós não temos uma internet da secretaria da educação. Agora me parece que tem um plano aí para ser instalado da secretaria, mas ainda não adquirimos ou não aderimos, eu não sei como é que vai funcionar isso. Então, é nossa situação com relação à internet é ruim.

(...) **os professores receberam em conta 3500 reais para comprar um computador** (diretor da região centro-oeste – grifos nossos).

Os computadores da sala de informática são os mesmos do pregão de 2007, nós temos ali nove computadores funcionando, mas porque a gente pegou recurso da Unidade Executora e pagamos pra fazer manutenção, então só fica a carcaça. Mas essa questão de **material tecnológico falta muito,** a gente não tem profissional pra cuidar da sala de informática, **o governo até instalou agora uma tela digital, muito legal, com projetor, toda cheia de mecanismos pra ser usado, só que falta também o professor ter o tempo pra aprender a usar,** porque ela é utilizada como projetor, aí não precisa tela digital, seé pra usar pra ver slides... Se tivesse um professor na sala de informática seria meio caminho andado porque daí ele já deixaria ligado, deixaria tudo pronto pra ser usado. (diretora da região sul– grifos nossos).

O diretor da região sudeste contou o investimento das escolas de ensino integral do estado de São Paulo, com atrativos para aulas interativas e salas multimídias:

Esse investimento não vai para todas as escolas, vai só para as do programa de ensino integral. As escolas estão num embelezamento, essa é a palavra, mas com **a parte tecnológica muito investimento, essa sala kit multimídia o aluno consegue ter aula interativa, tanto quem tá em casa quanto quem está na sala com a mesma**

qualidade...e esse canal que é o centro de mídias que tem todas as aulas aqui no estado de São Paulo, esse canal já tem no objetivo que mesmo pós pandemia que informações e outras aulas vão continuar por ele, por isso que as salas de aula estão com esse equipamento (diretor da região sudeste – grifos nossos).

Já o diretor da região centro-oeste revela a situação muito preocupante dos estudantes e dos recursos nas escolas, com opção de utilizarem apostilas:

Aqui a maioria dos alunos não tem internet em casa, ou sequer celular, ou sequer um tablet, ou alguma coisa nesse sentido... geralmente eles têm um celular que é da casa... então nós temos um problema muito grande que a maioria está fazendo na apostila. Então é... eu não sei como é que vai ficar daqui para frente, porque se o **pai não trazer o filho tem que buscar a apostila** (diretor da região centro-oeste – grifos nossos).

Também, buscou-se saber sobre os materiais didáticos nas escolas, gráfico 26:

Gráfico 14: Materiais Didáticos



Fonte: autoria própria

Na questão da biblioteca ou sala de leitura houve uma distinção bem acentuada entre as regiões sul e sudestes que “discordaram totalmente”, com relação as regiões norte, nordeste e centro-oeste que “concordaram totalmente” com a sala de leitura estar dando suporte ao ensino e aprendizagem dos alunos.

No que se refere as respostas do Gráfico 14, apareceu uma variação entre os diretores. Um gráfico que demonstra que as regiões sul e centro-oeste não tiveram problemas, mas as demais respostas foram diluídas nas demais alternativas. É bom lembrar que a Lei nº 12.796, de 2013, promulga como garantia (dada também pela Constituição Federal 1988), que é dever do Estado:

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (BRASIL, Lei nº 12.796, de 2013, grifos nossos).

Nestas últimas cinco perguntas do questionário, apontou-se para algumas necessidades de ordem primária para a garantia do ensino e aprendizagem: infraestrutura física adequada, acesso a tecnologias da informação, biblioteca, materiais didáticos etc.

As respostas indicaram que essas necessidades ainda não foram supridas em várias escolas brasileiras, algo que tem comprometido a qualidade e o desempenho escolar, por isso as conquistas, ou o enfrentamento desses problemas devem ser a prioridade da educação. Acredita-se que o foco é buscar caminhos, possibilidades efetivas para inspirarem a gestão educacional de inúmeras Secretarias de Educação e/ou instituições escolares a garantir o direito à educação.

A legislação promulga que a garantia à educação não é uma concessão governamental, ao contrário, é uma conquista histórica de enormes proporções, que implica uma ação política, além de estratégias pedagógicas.

Perguntou-se, também, sobre recursos e investimentos na área de segurança dos espaços da escola:

Gráfico 15: Segurança dentro e ao redor da escola



Significativas foram as respostas dos diretores com relação a não terem problemas com segurança na escola. Para Luiz e Morito (2021), as violências extraescolares, por vezes, impedem o acesso, a permanência e o término da escolaridade de estudantes, principalmente, daqueles que estão em situação de pobreza. É importante ressaltar que cada escola faz parte de um contexto social específico e único, por isso não se obteve as informações necessárias para fazer uma análise mais aprofundada sobre a questão da segurança escolar.

Isto foi percebido nos dizeres dos diretores escolares do grupo focal, realidades totalmente diferentes como na região sudeste e sul, comparada às situações enfrentadas pelos diretores das regiões nordeste e norte:

(...) isso foi uma super preocupação porque **as escolas agora estão super equipadas. Todo mundo sabe que a escola está cheia de equipamento.** Então, dentro do plano de aplicação financeira já foi previsto isso, porque logo a escola poderia ser invadida... alarme, espelhamento de câmeras, toda uma assessoria junto com a zeladora da escola e **até uma parceria com o entorno com a vizinhança, um projeto específico para avisar qualquer movimento diferente aos policiais** (diretor da região sudeste – grifos nossos).

aqui a gente tem a terceirizada... então nesse sentido nossa escola ela é vigiada, tem câmeras, tem alarme, tem tudo funcionando...se acontece algum problema eles ligam de madrugada, eles pedem pra gente vir até escola...eu brinco assim sempre com o guarda que ele tem que entrar na minha frente (diretor da região sul – grifos nossos).

(...) com relação à segurança como a nossa cidade é **pequena nós não temos nenhum tipo de segurança. Nós não temos câmeras, não temos guardas, não temos nada, não tem nenhum tipo de segurança e a gente já comunicou a secretaria.** Segurança é só nós mesmos, as vezes a gente passa do horário, fica lá...porque nós temos a escola grande. Quer dizer, é falta de querer investir na educação (diretor da região nordeste – grifos nossos).

(...) é uma cidade violenta, **nós temos escolas que estão totalmente saqueadas, eles levam todo o equipamento, levam fiação...** e a gente **tem uma média na capital de vinte escolas que estão sem condições de voltar porque está toda saqueada.** A secretaria não divulga, mas é um problema muito sério, **desde 2014 que a gente não tem segurança.** Se a gente vê alguma movimentação a gente tem que se deslocar, normalmente vai o tesoureiro comigo, vai mais o outro professor que mora perto, e aí a gente tem que entrar meio na escola com medo, mas entra pra verificar (diretor da região norte – grifos nossos).

aqui a gente tem a terceirizada... então nesse sentido nossa escola ela é vigiada, tem câmeras, tem alarme, tem tudo funcionando...se acontece algum problema eles ligam de madrugada, eles pedem pra gente vir até escola...eu brinco assim sempre com o guarda que ele tem que entrar na minha frente.

Com os 15 primeiros gráficos e a junção das falas dos diretores mentores (grupo focal), tem-se os primeiros indicativos da construção da relação com os saberes na perspectiva da eficiência, para Sander (2007).

Aquilo que o autor descreve como uma dimensão mais técnica, relacionada com os afazeres mais racionais, burocráticos e socioeconômico da escola, aparentemente, foi

tido como um saber já adquirido e sem grandes dificuldades para os diretores.

Não se sabe se por falta de reflexão sobre as questões que envolvem esta constelação eficiência, ou por medo de revelar a situação da sua escola, cada diretor respondente teve preocupação em demonstrar em suas respostas que tudo estava bem, pois a sua capacidade de gerir a instituição escolar era boa.

4.2. Constelação: Eficácia

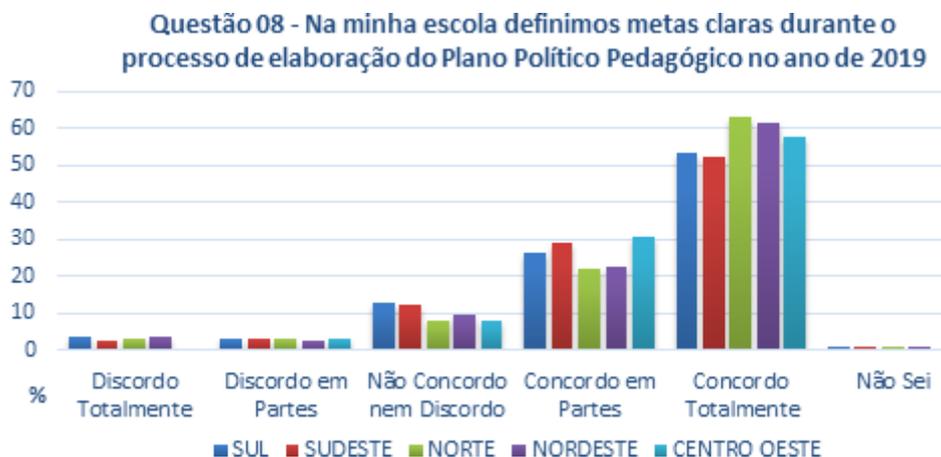
A eficácia em educação seria um conceito relacionado às condições que previamente se apresentam na escola. Sander (2007), denomina essa dimensão de pedagógica, pois é aquela comprometida com a execução eficaz dos objetivos do sistema educacional. Refere-se aos procedimentos da administração escolar como ato pedagógico de coordenar conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos da educação.

No que tange ao debate sobre qualidade na/da educação, há critérios interpretativos que privilegiam os aspectos da eficiência econômica em detrimento dos educacionais, por isso a importância de averiguar essa eficácia.

Destaca-se que eficácia deve garantir direitos básicos aos alunos, como: acesso e permanência na escola; profissionais da educação com boa formação inicial e continuada; currículos e materiais didáticos que dialoguem com a diversidade; planejamento e avaliação adequados aos objetivos pedagógicos; garantia da aprendizagem e da formação integral dos sujeitos etc.

A primeira análise foi em relação as metas e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Gráfico 16: Metas do Projeto Político Pedagógico (PPP)



Fonte: autoria própria

Ao verificar as questões referentes à eficácia, pode-se constatar que a maioria dos diretores responderam sempre de forma positiva com relação à elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico, metas e planos de ação, com demonstração de satisfação com as condições atuais do ensino e desempenho das escolas.

Diagnosticar a escola faz parte de ações voltadas para a eficácia que podem garantir o direito de aprender, valorizando o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 17: Diagnóstico da escola no PPP



Fonte: autoria própria

Para Sander (2007), a administração da escola deve ser capaz de analisar adequadamente as relações quanto exigências humanas e pedagógicas do contrário corre o risco de fechar a organização sobre si mesma.

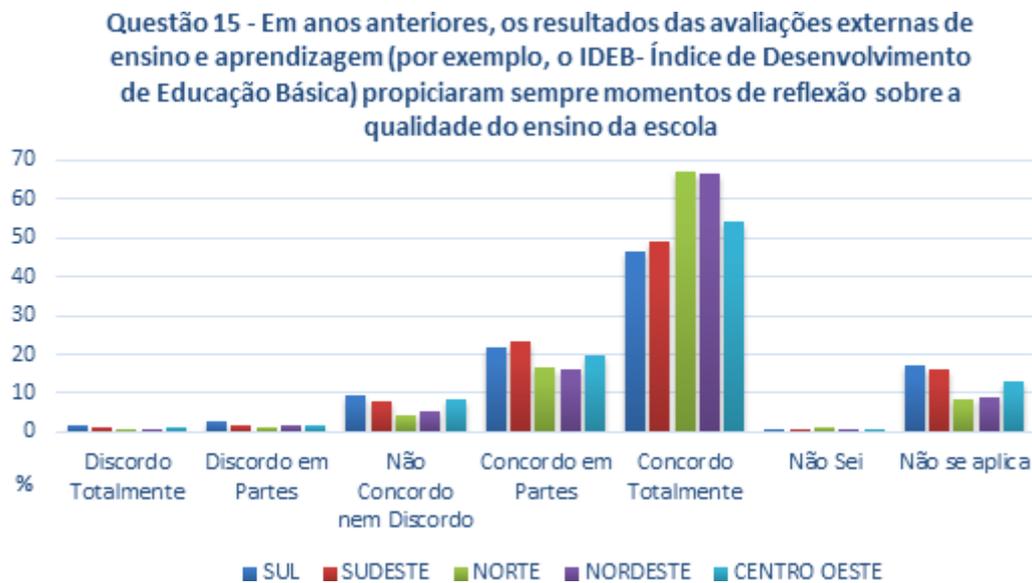
Gráfico 18: Avaliações da Aprendizagem



Fonte: autoria própria

É bom lembrar, que o sentido de qualidade na educação, também, não se reduz a atender padrões voltados para a classificação ou exclusão de estudantes, isto é, de preocupações apenas com resultados de avaliações externas.

Gráfico 19: Resultados do Ideb



Fonte: autoria própria

Tratar de qualidade de ensino e de aprendizagem significa garantir o direito de aprender, valorizar o profissional da educação, ampliar tempos de aprendizagens, promover gestão democrática e cuidar da infraestrutura necessária as necessidades educativas.

Os diretores das regiões norte e nordeste foram os que mais concordaram com a afirmação da questão 15, como se vê no Gráfico 19.

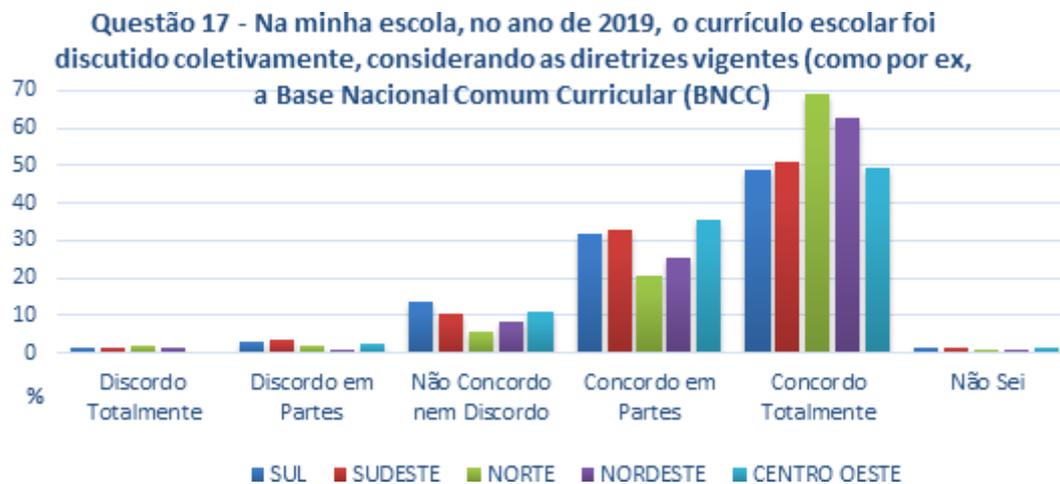
As respostas foram precisas em “concordar totalmente ou em partes”, principalmente, os diretores da região norte, asseguraram que as avaliações de aprendizagem promoveram momentos de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Algo impressionante, mesmo sabendo que são muitas as barreiras para as escolas avaliarem os estudantes de forma formativa e não classificatória.

E se tratando de avaliação classificatória, também, foi perguntado sobre o resultado do Ideb para a escola. Da mesma forma, os diretores confirmaram que os resultados de avaliações externas propiciaram momentos de reflexão e qualidade de ensino.

Na questão sobre evasão escolar se observar uma porcentagem maior de respostas

na alternativa discordo totalmente, mostrando que a maioria das regiões discordam com a afirmação de que a evasão escolar foi um problema no ano de 2019.

Gráfico 20: Diretrizes curriculares



Fonte: autoria própria

O currículo surge como uma necessidade social, sobretudo econômica e cultural, expressando relações de poder, ideologias, valores e concepções distintas em relação ao processo educacional.

Silva (2003), aponta que, antes de tudo, o currículo deve ser entendido como uma questão de poder, lembrando que “selecionar é uma operação de poder., privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (p. 16).

As respostas dos diretores apontam que o currículo foi discutido coletivamente, mas também são altas as respostas “concordo em partes”, o que pode indicar uma não participação da equipe escolar e dos alunos nessa definição.

Vale lembrar que hoje, a BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos, de todos os níveis e modalidades de Ensino.

Tendo o pressuposto de que a competência se define de forma pragmática, como:

(...) a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Gráfico 21: Evasão Escolar

Fonte: autoria própria

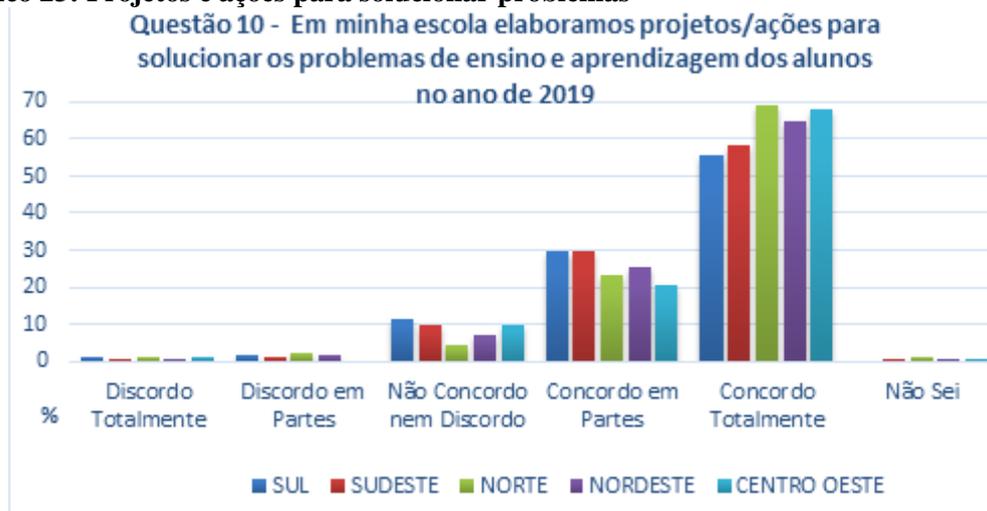
A preocupação com a evasão escolar faz parte da eficácia segundo Sander (2007), os diretores responderam positivamente à essa questão, parecendo não ter problemas com a evasão escolar. Vários continuaram a admitir que elaboraram projetos e ações para solucionar problemas de ensino e aprendizagem. Nesta questão tem bastante declarações de diretores das regiões norte e centro-oeste.

As questões relacionadas ao reforço escolar e recuperação paralela também foram bem positivas, novamente aparece a região norte concordando totalmente de forma significativa.

Gráfico 22: Reforço escolar e recuperação paralela

Fonte: autoria própria

Da mesma forma, ao responderem sobre o plano de ações, durante a elaboração do PPP, as afirmativas são muito positivas, com as regiões norte e centro-oeste a frente novamente.

Gráfico 23: Projetos e ações para solucionar problemas

Fonte: autoria própria

Ao envolver educadores, estudantes e familiares em sua elaboração, o PPP ocupa um papel importante na implementação da gestão democrática, e torna-se um grande desafio. Quando todos participam, a partir dos diferentes olhares, contribuem para melhoria da qualidade da educação e garantem legitimidade ao documento.

Gráfico 24: Plano de ação durante a elaboração do PPP

Fonte: autoria própria

Um diretor da região norte apontou para a facilidade, com a pandemia do Covid-19, de obter informações e fazer diagnósticos por meio da internet:

O PPP, esse ano foi muito tranquilo de fazer com a participação do maior número porque a gente fez, a maioria das coisas via Google

Forms, então facilitou demais porque ele já veio tudo tabulado, ficou assim bem bacana. Eu acredito que vou levar esta prática pra sempre agora... **fazer esse coletivo porque a gente consegue engajar muito mais.** Então dessa pandemia a gente pode tirar isso daí de positivo, essa questão que a gente coloca nos grupos de WhatsApp, nos e-mails, foi o diagnóstico mais rápido que eu fiz de aluno (diretor da região norte – grifos nossos).

O diretor da região sudeste explica a importância do plano de ação no PPP e como acontece em sua escola:

(...) **o enfoque maior dentro do PPP é o plano de ação,** porque assim, esse diagnóstico tem que ser entendido por todos e assim, independente do contexto geral... **todos tem que ter muito claro dentro da escola a meta, onde a gente quer chegar...** e entender o caminho que se faz para chegar lá, porque não adianta a gente discutir várias formações se ninguém sabe... **Preciso saber enquanto professora o que tenho que fazer na minha disciplina para contribuir com esse resultado.** Então esse **plano de ação é nosso enfoque maior, ele está dentro do PPP** e é muito legal porque é definido papéis em que cada um tem que fazer a sua parte e a gente retoma sempre a correção desses rumos... isso facilita bastante e **aí quando a pessoa entende, se sente pertencente e o aluno também...** Então aí que a participação aumenta mais ainda. Então para mim aqui é excelente a participação e é bem coletiva (diretor da região sudeste – grifos nossos).

Outra questão feita aos diretores, foi se eles tinham falta de conhecimento da legislação educacional de forma a atrapalhar a sua atuação na direção da escola, e as repostas foram “discordar totalmente”.

No Brasil, embora se reconheça a importância da educação como fator de mudança social, o direito a ela, sobretudo, no que se refere aos instrumentos de exigibilidade, recebeu pouca atenção de constituições anteriores à Constituição Federal de 1988.

Depois, ainda houve a promulgação da LDB nº 9394/96 e a construção do Plano Nacional de Educação. Por isso, não tem como negar a importância da legislação, regendo princípios e normas nacionais.

Sander (2007) denomina dimensão pedagógica da administração da educação, aquela comprometida com o cumprimento eficaz dos objetivos do sistema educacional. O diretor, quando afirma que conhece a legislação educacional está sendo eficaz no sentido de buscar alcançar esses objetivos, com visão de melhoria educacional.

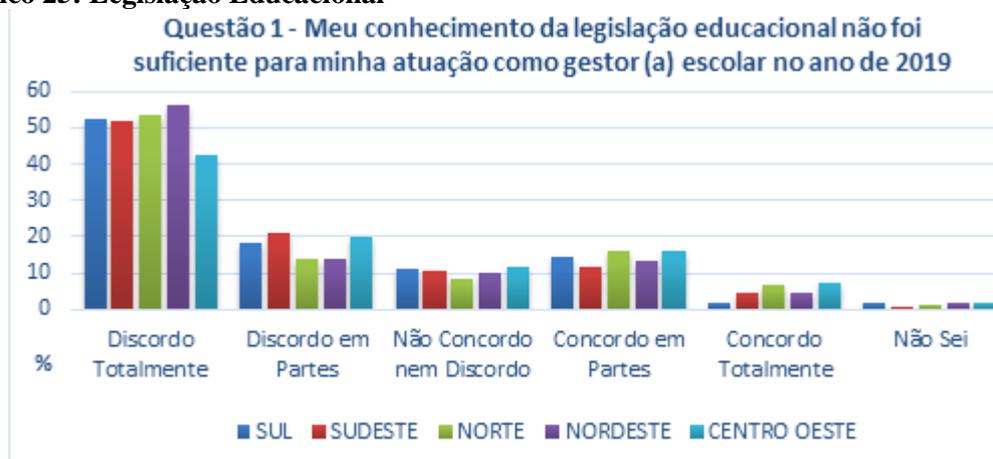
Como já foi dito, Libâneo (2004) entende que é o diretor da escola que coordenar,

organizar e controlar as atividades da escola, tendo como auxiliares um corpo administrativo de funcionários especializados e agindo dentro de limites estabelecidos pela lei, regimentos e determinações das instâncias às quais a escola se subordina.

Sabe-se que a legislação educacional brasileira deve ser analisada como um conjunto de preceitos que se relacionam de maneira hierárquica com as demais leis que regem o sistema da educação brasileira.

As políticas educacionais não podem ser consideradas como únicas responsáveis pela organização de uma escola, apesar de terem grande influência nos modelos organizacionais, o que regulamenta os sistemas de ensino são as leis.

Gráfico 25: Legislação Educacional



Fonte: autoria própria

Observa-se nas respostas que se relacionam com a atuação dos diretores de escola uma posição muito positiva, ou mesmo as relacionadas à conduta administrativa, política e pedagógica da escola. Ao se falar sobre Legislações ou diretrizes no grupo focal, os relatos dos cinco diretores foram diferentes dos que haviam respondido o questionário:

(...) a BNCC a gente teve umas reuniões, mas assim ela chega compactada na escola e aí a gente precisa ler, interpretar, **tem coisas que a gente não tem o conhecimento porque a gente é pedagogo e precisa ter muita cautela**, muito cuidado e eu vejo assim essa falta de ser instruída por alguém com mais conhecimento, que tenha uma formação, não pra cumprir protocolos. **Eu acho que necessita de mais conhecimento** (diretor da região norte – grifos nossos).

(...) mudou a legislação, a gente recebe um arquivo sobre a BNCC, recebemos slides, o material, livros organizados... **O problema maior é organizar o tempo para trabalhar com os professores**. Tem tantas coisas para se fazer em uma semana e não dá tempo hábil. Então a gente faz o que? A gente procura passar o material para os professores, pedir para eles fazerem a leitura, mas a gente sabe que muitos poucos fazem... **a questão da legislação que a gente fala que é tão importante para**

eles, para conhecer Até posso mandar pelo WhatsApp, mas quantos dos 30 professores vão parar de fazer leitura? **Porque muitos trabalham em 10 escolas para fechar a carga horária**, a gente sabe. As realidades, cada um tem a sua, o problema é isso. a informação chega até a escola, a gente tem a secretaria de educação que dá todo o aporte, o problema é produto final... **é fazer com que esse conhecimento chegue até o professor sem ser apenas uma informação** (diretor da região sul – grifos nossos).

É claro que para nós que estamos na direção, até para os coordenadores, pelas orientadoras de área é muito mais fácil ficar atualizado sobre a legislação, sobre os processos. Realmente a gente usa uma parcela do tempo. é que agora, por conta da pandemia, ela ficou online a cargo da Secretaria. A gente encaminha, porque é fundamental que eles leiam, **para que eles possam trazer as dúvidas para a gente poder esclarecer..., porém, é perceptível que muitos não conseguem fazer isso ou não fazem, eu não sei por que motivos especificamente, mas é muito perceptível que não fazem.** Uma legislação, uma orientação. então eu tento esmiuçar a coisa e tentar encaminhar mais sucinto possível... é o que eu posso fazer nesse momento (diretor da região centro-oeste – grifos nossos).

Percebeu-se que os diretores responderam ao questionário a partir de uma realidade sem grandes problemas, o que não condiz com os resultados reais da educação brasileira. Os diretores que participaram do grupo focal expõem os problemas reais que existem na vida do educador relacionados ao tempo para o estudo, dificuldade de informação ser conhecimento, a vontade de querer saber mais etc.

Quanto à formação continuada, é importante avaliar qual foi a compreensão dos diretores com relação à pergunta, pois não ficou claro se eles tinham oportunidade de realizar a formação com recursos financeiros, ou se ela era realizada com os próprios educadores da escola.

Gráfico 26: Formação Continuada



Fonte: autoria própria

No Gráfico 26, as regiões centro-oeste e sul tiveram números expressivas as respostas a respeito da concordância total, algo que chama a atenção. Mas, apesar de afirmarem existir uma formação continuada para os docentes no período de atividades pedagógicas coletivas, as bibliotecas ou salas de leitura, na maioria das respostas, não estavam funcionando de acordo.

Gráfico 27: Biblioteca ou sala de leitura



Fonte: autoria própria

A constelação da eficácia deveria ter forte participação de profissionais da educação, com preocupações voltadas para o seu desempenho e foco para a efetivação do ensino e a aprendizagem do aluno. A formação continuada e a biblioteca (ou sala de leitura) possuem dois aspectos diferentes, mas cruciais para o acompanhamento da eficácia.

O que se percebe nestes 12 gráficos e a junção das falas dos diretores mentores (grupo focal), segundo Sander (2007), na perspectiva da eficácia relacionada com as questões pedagógicas da escola, ainda que seja uma dimensão mais técnica como a eficiência, aparentemente, foi tida como um saber já adquirido e sem grandes dificuldades no que diz respeito ao trabalho do diretor. É interessante que as questões que envolveram a reflexão sobre a prática pedagógica e a responsabilidade da escola, estiveram com respostas positivas. Mas, o que se refere ao aluno e as ações dos setores administrativos (sistema educacional), apontaram algumas falhas. Algo que aconteceu também na primeira constelação.

4.3. Constelação: Efetividade

As análises com a constelação 3, a efetividade, baseado em Sander (2007), está vinculada à efetividade e engloba as estratégias de ação organizada pelo sistema educacional. A efetividade faz parte de uma dimensão sociopolítica relacionada à organização escolar, pois é constituída de ações e de forças de interesses que ocorrem em conjunto com a comunidade escolar e familiares, com objetivo de administrar a escola. Efetividade como critério político, que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas e exigências da sociedade. A política na escola que busca a efetividade é aquela que atende as necessidades de ensino e de aprendizagem dos alunos, que promove amplo diálogo entre diretor e comunidade, com construção conjunta de propostas democráticas e consolidação de avaliações e ações coletivas

Iniciou-se com os diretores afirmando que existiam reuniões do Conselho Escolar (colegiado da escola) e de que havia preocupação de compartilhar as decisões com relação aos gastos e recursos da escola, conforme se vê no Gráfico 28. Mas, isso implicaria a participação de familiares na vida escolar dos alunos (reunião de pais, Conselho Escolar, ações voltadas para o ensino e a aprendizagem etc.).

Gráfico 28: Decisões democráticas



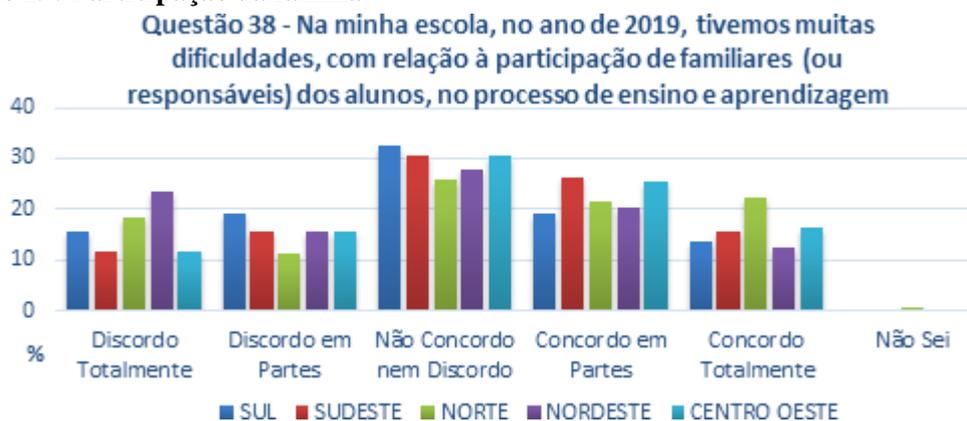
Fonte: autoria própria

Mas, na questão relacionada à participação da família as respostas foram preocupantes, com mais indicações de dificuldades. Sabe-se que, a legislação brasileira ressalta que há necessidade de cooperação entre as partes e que a escola é uma das responsáveis por esta convivência. Mais especificamente, a LBD, Lei n. 9.394/96, em seu art. 12, em especial no parágrafo VI, estabelece que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e de seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996, p. 11).

No cotidiano educacional, os educadores que buscam este elo entre familiares e escolas auxiliam a formação dos seus estudantes.

Gráfico 29: Participação da família



Fonte: autoria própria.

A grande maioria das respostas dos diretores esteve dividida entre as opções, tendo um pouco mais de retorno para o “não concordo e nem discordo”. Isso parece denotar alguma inconsistência, visto que o problema não era de participação ou compartilhamento de decisões administrativas, pedagógicas e financeiras, como afirmaram, mas a questão estava na ausência da responsabilidade dos familiares pelas dificuldades relativas às discussões de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Na voz do diretor da região nordeste, no grupo focal, gestão democrática é dar ciência do que está acontecendo na escola, e não necessariamente ter participação deliberativa:

A gente procura o máximo possível e claro, as vezes não dá certa essa visão tão democrática, né? Porque, por exemplo, **um aluno é difícil entrar em consenso naquelas reuniões com os alunos, com os pais mesmo as vezes não dá certo**. Mas a gente consegue fazer a maioria das nossas atividades **de uma forma que todos estejam cientes daquilo que está acontecendo**, os gastos que estão acontecendo, as dinâmicas que acontecem na escola e a participação dele, as vezes são representadas também no conselho escolar com os pais, a gente procura **dar ciência de todos os recursos que entram, do que foi gasto, o que sai...** e eu acho que esse diálogo faz com que a gente tenha esses resultados porque eles vão se engajando no envolvimento e a gente consegue (diretor da região nordeste – grifos nossos).

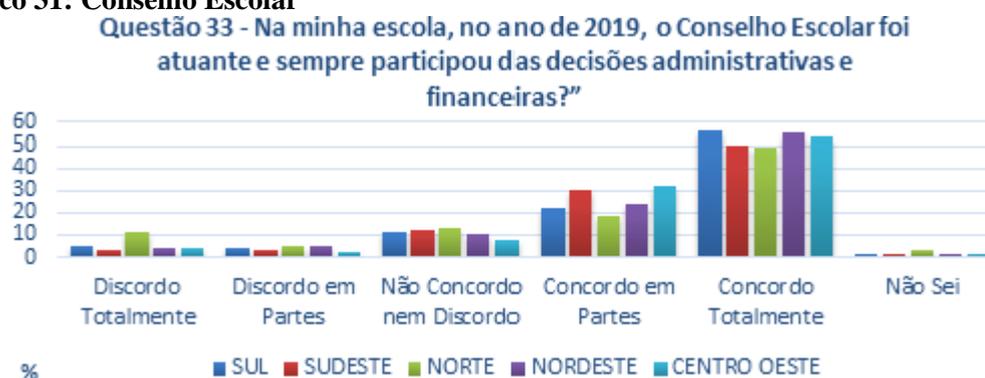
Gráfico 30: Participação coletiva na elaboração do PPP

Fonte: autoria própria

A maioria das respostas dos diretores aponta para a não participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do PPP, principalmente, as regiões norte, nordeste e centro-oeste.

No gráfico acima, a maioria das respostas dos diretores foi no sentido de concordar com a afirmação de que há uma análise diagnóstica como parte da elaboração do PPP. Apesar de não ser elaborado coletivamente, os gestores concretizam diagnóstico na escola.

Quanto à participação nos colegiados da escola como se observa no caso do Conselho Escolar (CE) e no Grêmio Estudantil (GE), aparece segundo as respostas destes diretores de forma desigual. O CE obteve confirmação de participação muito boa, com reuniões que deliberaram questões administrativas e financeiras.

Gráfico 31: Conselho Escolar

Fonte: autoria própria.

Gráfico 32: Conselho Escolar e a participação nas ações pedagógicas

Fonte: autoria própria

Chama a atenção a região sudeste ter menos afirmações positivas com relação as avaliações, reforço, participação pedagógica da comunidade escolar etc. Mesmo revelando terem poucos problemas foi questionado aos gestores como estavam os projetos e ações para solucionar os problemas da escola.

Neste momento, levante-se a hipótese de ter mais diretores concursados na região sudeste, com garantia de manter o cargo na direção, do que qualquer outra região brasileira. Os diretores das outras regiões poderiam ter um certo grau de preocupação em revelar problemas na escola, isto é, um indício de incompetência do gestor, e perderem suas funções.

Já o Grêmios Estudantil teve respostas da maioria dos diretores que não se aplicava as escolas, sem explicações do porquê. A região norte teve o maior índice do “discordo totalmente”; e as regiões sudestes e sul os maiores índices de “concordo totalmente”. Algo que deve ser averiguado mais de perto.

Gráfico 33: Grêmios Estudantil

Fonte: autoria própria

No caso da Associação de pais e professores (APP) e Grêmio estudantil, ouviu-se do diretor da região sul, no grupo focal:

Associação de Pais e Professores (APP) a primeira vez que formamos **eu tive que implorar pra alguns pais fazerem parte**, porque eles não queriam de forma alguma, não tinham tempo... Agora melhorou, não vou dizer que está ótimo, mas quem faz parte da APP assume o compromisso.

(...)Eu vejo que o grêmio então é uma parceria bacana com os alunos, **com o WhatsApp melhorou muito, porque antes a gente fazia as reuniões mensais agora a gente faz reuniões praticamente semestrais** porque eu mando para eles as informações do acontece na escola (diretor da região sul – grifos nossos).

Percebe-se pela sua fala que a participação dos sujeitos de fora da escola (alunos e seus familiares) têm participado mais dos colegiados da escola. Em compensação o relato do diretor da região norte é bem significativo, indicando que nem sempre os educadores e familiares compreendem a função do Conselho Escolar:

Não é uma coisa fácil a gente montar o grupo de conselho escolar porque é um trabalho sem remuneração e hoje todo mundo pergunta ‘eu vou ganhar quanto com este trabalho?’ Qual foi a estratégia que a gente encontrou, a gente tem membros do próprio pessoal que trabalha na escola (diretor da região norte – grifos nossos).

Além das questões dos colegiados e das relações democráticas dentro da escola, Benno Sander (2007), acredita que o papel político pode ser percebido pelas as ações desenvolvidas na instituição escolar, mas dimensionadas por decisões políticas externas ao setor educação, como decisões orçamentárias, avaliações escolares, práticas e concepções de educação.

É interessante que, nas questões envolvendo temas relativos ao próprio processo de gestão das escolas, seja administrativa, financeira ou pedagógica, há uma grande manifestação de contentamento com a atual situação. Uma posição muito positiva para um quadro bastante preocupante, conforme dados publicizados.

Outra questão analisada, está relacionada a prestação de contas da Unidade Executora (UE) que é responsável pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados às escolas públicas. Ela faz parte da gestão financeira de programas que proporcionam a transferência de recursos para a escola.

Gráfico 34: Prestação de Contas da Unidade Executora (UE)



Fonte: autoria própria

A pergunta teve como objetivo saber se os diretores tinham uma UE funcionando de forma democrática e transparente, com prestações de contas ao público interno e externo da escola. A resposta da maioria dos diretores foi “discordar totalmente”, isto é, em todas as regiões, com destaque para a região nordeste, os gestores confirmam não terem uma UE que fosse democrática e transparente, algo extremamente preocupante para uma escola pública.

(...) é nós temos a opção de uma reunião com a Associação de Pais e Professores porque eu tenho que mandar lá pra prestação de contas com os valores, quanto nós temos de contribuição espontânea, mandava sempre o valor em dinheiro...**a gente começou a perceber que quando a comunidade via esse dinheiro pensava ‘meu, como a escola tá rica’ então a gente mudou...eu não coloco mais quanto recebe, eu coloco a prestação de contas, a gente agradece a contribuição espontânea e mostra o que foi feito com o dinheiro** (diretor da região sul – grifos nossos).

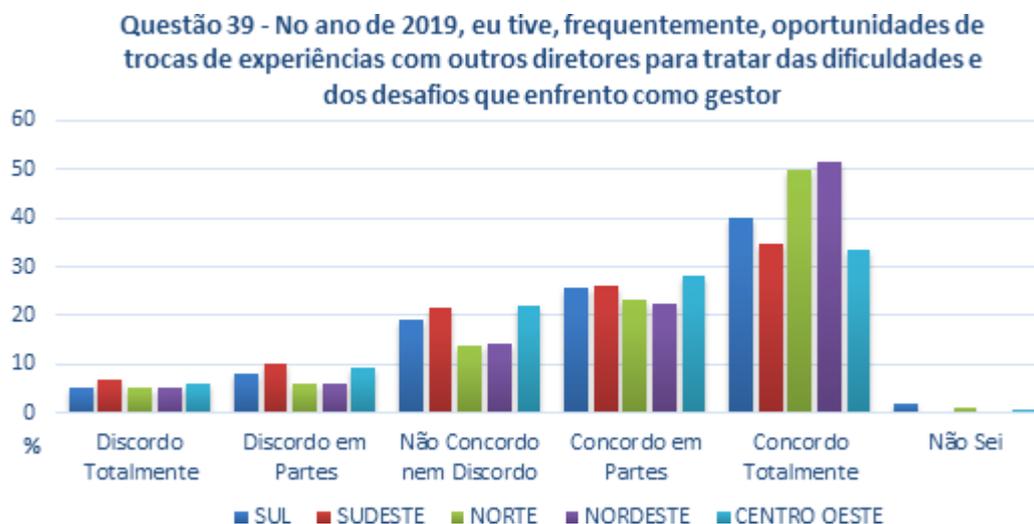
Qual foi a estratégia que a gente encontrou, **a gente tem um cargo como o próprio pessoal que trabalha na escola, que tem pai, tem funcionário que tem é... a porteira, que tem a comissão de compras, de recebimento porque assim o que o pessoal vê comprar, entrar e pagar fica fácil para prestar conta, porque quando a gente entrega a prestação de contas para assinar não fica aquela dúvida, quando é um pai de fora fica aquela dúvida ‘será que o casaco da diretora foi comprado com dinheiro do PENAI, do PDDE?’** Porque sempre tem essa cultura de que o diretor está surrupiando o dinheiro da escola (diretor da região norte – grifos nossos).

Gráfico 35: Absenteísmo docente

Fonte: autoria própria

Os diretores consideraram que o absenteísmo docente não era um problema, “discordaram totalmente” com esta situação na administração escolar. Destaque para as regiões nordeste e norte. Apesar de ficar um pouco mais balanceado, como se vê no Gráfico 35, ainda a afirmação positiva é expressiva.

A questão 39 trouxe uma reflexão sobre a oportunidade de trocas de experiências relacionadas às dificuldades e desafios entre diretores:

Gráfico 36: Trocas de experiências com outros diretores

Fonte: autoria própria

O Gráfico 36 indica que as respostas das regiões nordeste e norte foram significativas para o “concordam totalmente”. As demais regiões ficaram mais divididas entre “concordam em partes” e “não concordo e nem discordo”. A ideia era compreender se existia alguma troca ou mentoria, não institucionalizada, entre os profissionais.

Na perspectiva da efetividade, indicou-se 9 gráficos e a junção das falas dos diretores mentores (grupo focal), segundo Sander (2007), relacionada com as questões relacionais da escola, uma dimensão política. A administração escolar está voltada para a relação das exigências humanas e pedagógicas com o ambiente externo.

Compreende-se a efetividade da organização educacional em atender às necessidades sociais e demandas políticas da comunidade em que está inserida, é interessante que essas questões que envolveram a reflexão sobre pensar a efetividade política, com formação política e exercício democrático não é algo que a escola tem se dedicado. De maneira geral, os diretores apontaram algumas falhas na participação dos familiares e ainda não conseguem visualizar esta parceria escola e família.

Quando o déficit está relacionado a escola ou ao trabalho do diretor as respostas são positivas, quando está envolvendo os alunos e seus familiares a perspectivas são negativas. Algo que aconteceu também nas outras constelações.

4.4. Constelação: Relevância

A relevância reflete o paradigma multidimensional de Sander (2007), com valorização das múltiplas culturas dos diferentes sujeitos, isto é, a relevância cultural garante uma educação baseada em valores éticos e comprometidos com o desenvolvimento humano.

As dimensões culturais englobam as situações de negociação e de cultura escolar, isto é, relações estabelecidas com o ambiente externo e interno da escola. As políticas educacionais consideram as crenças e valores da escola, buscam orientações filosóficas em suas características sociais e políticas, por isso é fundamental ponderar a relevância cultural comprometida com o desenvolvimento humano.

O que se pretendeu foi verificar como os diretores, percebiam essas questões.

A regulação da gestão educacional ocorre conforme os processos de concepção e execução das políticas implementadas pelas SE, isto significa que os diretores precisam compreender tais políticas e regras para terem condições de fazer proposição e materialidade nas escolas. Segundo Barroso (2006), o conceito de regulação é composto por:

(...) dois tipos diferenciados de fenômeno, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam (BARROSO, 2006, p. 13).

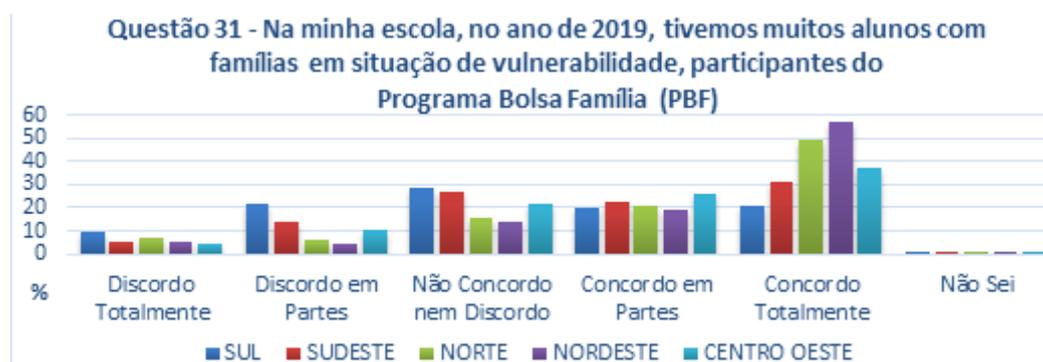
A escola é um espaço rico de relações sociais, de aprendizagem coletiva e colaborativa, por isso existe uma diversidade cultural, de faixas etárias de idades, gêneros personalidades diversas etc. Por meio da participação da comunidade interna e externa fica mais fácil consolidar consensos e promover melhorias de aprendizagem.

Este tipo de conduta concretiza a gestão democrática na escola, viabilizando a quebra do autoritarismo e da centralização do diretor, com uma relação mais horizontal e dialógica.

Por fim, o último tópico foi a informação sobre o número de estudantes que estavam incorporados ao Programa Bolsa Família (PBF). Esse programa de transferência de renda tem como foco aumentar os níveis de utilização da educação pública eliminando barreiras de acesso.

Para Modesto e Castro (2010), o PBF foi criado com o foco na família brasileira, e tem registrado maiores níveis de acompanhamento de condicionalidades de renda. Além disso, os estudantes beneficiários têm um aumento na frequência escolar, mesmo sendo oriundos de famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, a maioria consegue se manter na escola. Conforme o gráfico 36, se vê:

Gráfico 37: Estudantes incorporados ao Programa Bolsa Família – PBF



Fonte: autoria própria

No Gráfico 37 é possível verificar que há uma porcentagem considerável na alternativa “concordo totalmente”. Trata-se da presença na escola de alunos em situação de vulnerabilidade social participantes do Programa Bolsa Família.

Segundo o Cireno, Silva e Proença (2013), o PBF tem efeito positivo na trajetória escolar de discentes, pois, apresenta uma diminuição na desigualdade educacional, auxiliando na diminuição do ciclo intergeracional da pobreza e diminuindo as desvantagens que essa condição gera no percurso escolar dessas crianças.

Podemos observar as respostas afirmativas de diretores das regiões nordeste e norte, destacando-se das demais regiões.

Da mesma forma que foi observado nas demais dimensões, é possível concluir que os diretores respondentes procuraram se resguardar de responsabilidades em relação a problemas que poderiam ser atribuídos à sua gestão, considerando apenas como problemas para a sua escola aspectos que envolveriam agentes externos.

Outra questão verificada, conforme as respostas obtidas dos diretores, foi a manutenção da integridade do patrimônio escolar aparentemente não tem sido um problema. As visões do que significa manter o patrimônio escolar são distintas, visto que depende da importância que cada escola abona para preservar, valorizar, respeitar e aprender com esse patrimônio.

Gráfico 38: Patrimônio Escolar



Fonte: autoria própria

A questão do patrimônio escolar está entre as situações de negociação e de direitos educacionais, isto é, relações estabelecidas com o ambiente externo e interno da escola. Uma dimensão está relacionada com a organização educacional deve atender às necessidades sociais e demandas do bairro em que a escola está inserida, com garantia de local apropriado e manutenção do espaço público.

Outro aspecto abordado, foi sobre as violências escolares presenciais, visto que estas têm sido alvo de estudos e pesquisas no Brasil e em diversos países estrangeiros, devido ao espaço escolar constituir-se em um lócus de interações sociais.

As violências impedem, muitas vezes, a conclusão da escolaridade de estudantes, e por fazer parte de um contexto social específico e único cada escola possui uma realidade. Por vezes, as violências são fruto dessa realidade e representam o discurso de sujeitos com perspectivas diferentes, elas surgem devido “as insatisfações ou os

problemas de ordem social e tornam-se dispositivos de poder utilizados nas relações entre sujeitos, por meio do uso da força, cujos danos causam prejuízos físicos e/ou simbólicos” (LUIZ; MORITO, 2021, p. 342).

Gráfico 39: Violências presenciais



Fonte: autoria própria

Conforme respostas dos gestores escolares, problemas com violências, como: bullying, agressão verbal, física etc., não foram significativas, visto que a maioria indicou “discordo totalmente” e discordo em partes”. As regiões norte e nordeste foram as que mais afirmaram não ter tido problemas com violências presenciais. Da mesma forma verificou-se sobre a existência das violências virtuais:

Gráfico 40: Violências virtuais



Fonte: autoria própria

As violências presenciais e virtuais são fenômenos sociais que ocorrem tanto fora quanto dentro do ambiente escolar, pois situações como pobreza, drogas, negligência etc., infelizmente, acabam acontecendo em uma sociedade como a brasileira com tantas

desigualdades sociais. O Brasil possui uma divisão de classes sociais em que muitos sujeitos vivem na pobreza ou extrema pobreza com subsistência precária, ao mesmo tempo, em que poucas pessoas vivem com um enorme patrimônio e acúmulo de riqueza. Essa injustiça social aumenta todo tipo de violência e propaga a ausência de garantias sociais, tendo como resultado a naturalização do sentimento de desvantagem coligada a um processo de justificação e legitimação de inferioridade.

Esse tipo de sentimento é alimentado e acrescido dentro da escola. O que chama a atenção e traz certa preocupação, foi a negação desta questão por parte dos diretores. O fato de negar as violências não significa que elas não estejam lá, pelo contrário, a negação dificulta um planejamento escolar coerente e reflexivo que tenha intenção de diminuir esse cenário de exclusão social e, por vezes, educacional.

Até o momento, na perspectiva da relevância relacionada com as questões culturais da escola com os quatro gráficos e a junção das falas dos diretores mentores (grupo focal), segundo Sander (2007), foi percebido que os diretores afirmaram existir alunos com situações de pobreza e pobreza extrema em suas escolas, estudantes que recebiam renda do Programa Bolsa Família, mas negaram que existisse problemas com manutenção do patrimônio escolar, violências presenciais e virtuais entre os sujeitos da escola, algo que aconteceu também nas demais constelações. É interessante como os diretores negaram às violências escolares, desconsiderando os resultados de outras pesquisas feitas no Brasil.

4.5. Algumas questões importantes nas análises

Ao finalizar-se esta etapa de levantamento e análise dos dados, com foco na melhoria da qualidade da educação, percebeu-se que algumas medidas, não só no campo do ingresso e da permanência do estudante na escola, mas várias outras implicam em políticas públicas e ações que podem amenizar a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica.

Essa busca pressupõe identificar os condicionantes da política de gestão e refletir sobre a construção de estratégias de mudança. A qualidade da educação é um fenômeno abrangente e submerge em diversas dimensões, segundo Dourado (2007):

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino.

Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (DOURADO, 2007, s/p).

As respostas do questionário de 2.000 diretores de escola indicavam para uma escola sem grandes problemas, ou com forte tendência em não os discutir. Por isso, após a análise das respostas dos diretores e elaboração dos gráficos, como já foi apontado, devido a essas respostas serem tão positivas com relação a desafios apresentados em pesquisas sobre escolas brasileiras, houve necessidade de verificar o desempenho, quanto ao Ideb de 2019, dessas unidades escolares (conforme regiões) que responderam ao questionário, nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Como o questionário foram enviados via e-mail, de forma aleatória para os diretores, e as respostas foram respondidas conforme decisão do próprio profissional, a grande preocupação foi de ter tido uma amostra de escolas com Ideb muito alto, com situações de instituições escolares não muito comum no Brasil.

Por isso, teve-se o cuidado de fazer um levantamento estatístico para verificação dos índices do Ideb de 2019, referentes aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental obtidos por cada região:

Quadro 05- Valores do Ideb de 2019 por região

Valores do Ideb 2019					
Ensino Fundamental		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Índice	Número de respostas	Índice	Número de respostas	
Total Brasil	5,6	1478	4,5	1211	
Região Norte	4,9	150	4,2	114	
Região Nordeste	5,1	413	4,2	354	
Região Sudeste	6,2	554	4,9	512	
Região Sul	6,2	250	5,0	181	
Região Centro-Oeste	5,8	111	4,9	50	

Fonte: Livro do Mentoria.

Da mesma forma, na tabela 5, obteve-se conforme as respostas o percentual das escolas que cumpriram a meta em 2019, por grande região.

Quadro 06- Percentual de escolas que cumpriram as metas do Ideb de 2019.

6

Percentual de escolas que cumpriram as metas referentes ao Ideb 2019				
Ensino Fundamental	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Índice	Número de respostas	Índice	Número de respostas
Total Brasil	56%	1410	35%	1168
Região Norte	44%	139	32%	107
Região Nordeste	59%	390	44%	335
Região Sudeste	57%	537	27%	503
Região Sul	55%	239	29%	176
Região Centro-Oeste	62%	105	30%	47

Fonte: Livro do mentoria.

Aparentemente alguns resultados do questionário fechado, revelados pelas respostas dos diretores, foram bastante diferentes dos resultados do Ideb 2019, principalmente, o resultado dos Anos Finais, do Ensino Fundamental.

A hipótese que se teve, a princípio, foi de existir um tipo de saber sobre a escola que considera as condições atuais satisfatórias, invisibilizando os desafios que a escola tem enfrentado com o ensino e aprendizagem dos estudantes. Segundo essa hipótese, há uma negação ou acomodação das condições gerais da escola, negando os problemas estruturais, pedagógicos e administrativos.

Nesse contexto, inferiu-se duas possibilidades referentes as respostas dos 2.000 diretores: a primeira, é que eles acreditavam que enfrentar os problemas cotidianos, que as situações precárias eram algo comum, por isso não viam como desafios, mas como “normal” para a realidade da educação brasileira. E, a segunda, o receio de expor a escola, ou sua função como diretor de escola, cujo o preço seria alto demais para responder com fidelidade, isto é, não quiseram correr o risco de afirmar problemas para não aparentar incapacidade de gestão e perder a função de diretor, visto que no Brasil, a maioria ainda é indicado pela Secretaria de Educação – cargo consignado.

Ao colocar esta situação para os cinco diretores das regiões brasileiras, no grupo focal, a resposta foi imediata, confirmando a segunda hipótese:

Não tem medo não, tem pavor [referindo-se aos diretores que responderam ao questionário]. **Mas há um medo muito grande, as pessoas não falam...tanto é que quando é para compartilhar qualquer coisa ninguém comenta entre si, porque acham que “se a minha escola está mal a culpa é minha” então, principalmente, se for local que utiliza a indicação, o diretor tem medo de ser substituído, de perder essa gratificação...** vai tentando resolver os problemas internamente sem muitos conhecimentos. Porque tem medo de acharem que não sabem, de ser substituído, aqui tem isso demais. (diretor da região norte – grifos nossos).

(...) aqui pra nós as escolas realmente têm problemas e pra nós é muito difícil também expor todos eles porquê de certa forma a secretaria...então assim... meio que nós temos que pensar e dar soluções pra resolver vários problemas sozinhos. Isso aí é notório, a gente tem que buscar soluções... Então nós temos que buscar soluções...então pra nós é bastante difícil mesmo falar... (diretor da região centro-oeste – grifos nossos).

Pois é, a palavra é medo mesmo viu... eu vejo que principalmente por causa dessa gratificação... eles fazem uma seleção e essa parte do integral também... eles fazem a seleção, mas é uma triagem..., mas tem medo de se posicionar em determinados assuntos relacionados com a escola. Sempre um gestor procura dar um jeitinho para resolver essa situação que não é dele, uma situação que é do Estado. E eu sempre questiono isso porque a gente assume uma responsabilidade que, muitas vezes, não é nossa (diretor da região nordeste – grifos nossos).

(...) aqui em São Paulo, mesmo tendo concurso público eu vejo que os diretores têm dificuldade de se posicionar por falta mesmo de formação, de conhecimento porque a prática está longe do que foi formado... então assim, se a pessoa não tiver uma busca pela formação, não consegue superar os desafios e os conflitos que a gente encontra nas escolas (diretor da região sudeste – grifos nossos).

É, eu concordo. Também penso dessa forma assim [referindo-se aos colegas do grupo focal], é, acho que eles ficam por exemplo com medo sim de falar, alguns tem esse medo... e outros não falam por questão de não saber mesmo. Falta formação (diretor da região sudeste – grifos nossos).

O dizer de cada um dos cinco diretores deixa claro o medo de contar aquilo que acontece na escola, além de revelarem suas dificuldades na realização de suas funções gerenciais. Isso ocorre, muitas vezes, devido a serem admitidos com indicação de política partidária, sem conhecimentos sobre administração ou métodos estratégicos voltados à gestão escolar.

A discussão sobre o provimento da função ou cargo na gestão escolar é antiga e deve ser analisada conforme políticas públicas brasileiras:

4.6. Diretor Escolar e o provimento da função ou cargo

O desenvolvimento teórico da administração da educação indica, entre outros aspectos, a possibilidade de concretização da gestão democrática na escola pública e, como integrante dela, a existência da eleição do gestor em substituição às formas consideradas autoritárias, como a indicação política e o concurso público (ROMÃO; PADILHA, 1997; PARO, 1996).

As pesquisas, de certa forma, identificam relação entre a forma de provimento do cargo do gestor e a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas, considerada esta a principal razão dos debates na educação, em todas suas subáreas do conhecimento.

Inúmeros autores destacam que não basta a legalização, é preciso mudança de mentalidade e incorporação do sentido da participação e da responsabilidade pelos processos decisórios (GADOTTI; ROMÃO, 1997; MEDEIROS, 2006).

Medeiros (2006) considera que, mesmo com os avanços em âmbitos institucionais de gestão democrática, “as estatísticas e a observação direta da sociedade evidenciam a situação ainda mais crítica do campo educacional, considerando o nível de aprendizagem e de vivência de uma gestão plenamente democrática (p. 24)”.

A eleição para diretor passa a ser um dos instrumentos para a vivência da gestão democrática na escola e, entre os pesquisadores, constrói-se a preocupação com o efetivo desenvolvimento da democracia no interior da escola e com o estabelecimento de formas também democráticas de designação de diretores escolares (MAIA, 2004).

Segundo Gadotti (GADOTTI; ROMÃO, 1997), o processo de escolhademocrática de diretores escolares foi iniciado na década de 1960 no Rio Grande do Sul, com a eleição para dirigentes baseada em listas tríplices. A partir da década de 1980 até os dias de hoje, segundo o mesmo autor, existe grande preocupação com relação aos processos de escolhas de diretores escolares, o que desencadeia constante questionamento sobre o papel do diretor para a efetivação de uma gestão democrática em escolas públicas. Romão e Padilha (1997) fazem uma síntese das formas de provimento de cargo existentes no Brasil: nomeação – uma escolha tradicional e de difícil aceitação pela democracia, ainda que relacionada com uma lista de candidatos indicados pela comunidade escolar; concurso público – os candidatos são avaliados por provas e/ou títulos evitando clientelismos ou influências políticas; eleição – justificada pela participação da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) pela via indireta, através de colegiado ou conselho escolar, ou pela via direta, com voto universal ou proporcional; esquema misto – é avaliada a “competência técnica” dos candidatos e, posteriormente, são realizadas as eleições pela comunidade.

Vieira (2006) apresenta um quadro relacionando os diferentes tipos de seleção de diretores escolares existentes no Brasil. Nele são identificados onze estados que realizam a seleção de diretores por meio de indicação (técnica ou política), sendo que a maioria se concentra no norte e nordeste do país; a escolha por meio de eleição direta é realizada em nove estados; eleição direta após cumprimento de provas de seleção técnica é realizada

em cinco estados; e apenas São Paulo, Bahia e Distrito Federal escolhem por seleção técnica seus diretores.

Apesar da literatura pertinente ao tema fazer referência a diferentes classificações dos tipos de escolha dos diretores escolares, nesse estudo será utilizada como referência básica para discussão as três classificações apresentadas pelo Paro (2003).

O autor realizou uma pesquisa sobre as experiências de eleição de diretores de escolas de ensino fundamental e médio em diversos estados e municípios brasileiros, com objetivo de estudar suas características e os problemas de sua institucionalização e implantação, bem como captar seus efeitos sobre a democratização da gestão escolar e sobre a qualidade e quantidade na oferta de ensino. Segundo o autor:

Grosso modo, podem ser consideradas três modalidades de escolha do diretor, todas elas passíveis de variações que, todavia, não mudam suas características básicas: a) nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); b) concurso de títulos e provas; c) eleição (PARO, 2003, p.13).

A nomeação, poderia se dar ou por razões políticas ou com a exigência prévia de qualificação específica e um mínimo de experiência. Bastante utilizada no Brasil, como veremos no gráfico a seguir, é também a mais criticada.

Dourado (1990) considera que o produto final desse tipo de procedimento é a “transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como ‘curral eleitoral’ cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições (p.103)”.

Em todas as argumentações contrárias à escolha do diretor pelo processo de nomeação o ponto em comum é a condenação do que o autor chama de “clientelismo político”, que como prática estabelece uma relação de dependência e de troca de favores entre pessoas e grupos sociais (PARO, 2003).

Os interessados no clientelismo político estão na verdade procurando garantir a possibilidade de serem favorecidos por ele. É precisamente aí que reside o principal problema com relação à nomeação como critério de escolha de diretor. Ao fazer a indicação sem outros mecanismos que coíbam a imposição de vontade e particularidades de pessoas ou grupo, a nomeação por autoridade estatal apresenta sempre um alto grau de subjetividade, o que propicia injustiças e irregularidades, já que não existe um critério objetivo, controlável pela população e que possa garantir o respeito aos interesses dos envolvidos na educação.

A escolha a partir de concurso público encontra defensores com os mais diferentes

pontos de vista políticos. Os principais aspectos positivos apontados para o concurso público são: a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato. A objetividade é importante na medida em que possibilita tratamento igualitário a todos os candidatos. O que se pode afirmar com segurança é que:

Embora imperfeito, parece que o concurso se apresenta como excelente meio para verificar a capacidade técnica das pessoas para assumirem determinados cargos. Antes, portanto, de se renunciar a essa alternativa, que tem demonstrado ser, se não a única, pelo menos a mais eficiente maneira de escolher os mais capacitados tecnicamente, trata-se, muito mais, de se aperfeiçoarem os procedimentos adotados na realização dos concursos, apurando as técnicas de medida do desempenho e incluindo entrevistas, estágios probatórios e outros mecanismos que lhe incrementem a eficácia (PARO, 1995, p.114).

O principal problema que se aponta no concurso público como critério para a escolha de diretores, segundo Paro (2003, p.22) é o fato “de que ele não se presta à aferição da liderança do candidato diante do pessoal escolar e dos usuários da escola pública.” Ao considerar que o diretor com as atribuições que tem hoje – “faz tudo” na escola) –, a aferição de sua capacidade para desempenho tais funções dispensaria o próprio concurso, da maneira como é feito, visto que exige um conhecimento mais voltado para a teoria administrativa, uma formação específica na área de administração escolar.

Por outro lado, ao se pretender um diretor com funções mais propriamente políticas, não é apenas pelos conhecimentos técnicos em administração que se deve medir sua capacidade, mas à escolha, dentre os educadores escolares, daquele com maior comprometimento político e capacidade de liderança diante da equipe escolar.

Pode-se afirmar que é preciso reconhecer os casos em que a natureza política do cargo exige medidas mais de acordo com suas funções sociais e que escapam a um controle meramente técnico. Nesse sentido, as escolhas são baseadas em relacionar um bom diretor como aquele é um bom professor. Neste contexto, há que se verificar o conhecimento do candidato sobre:

a) seu conteúdo programático específico (Geografia, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa etc.); b) os fundamentos da educação (históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, psicológicos); c) a Didática e as metodologias necessárias para bem ensinar determinado conteúdo programático; e d) as questões relacionadas à situação da escola pública (PARO 1995a, p.5).

A eleição de diretores pode ser realizada de diferentes formas: voto direto, representativo, uninominal ou por escolhas através de listas tríplexes ou plurinominais. A adoção desse mecanismo é importante para o alcance do sucesso da escola e o exercício de gestão democrática e colegiada, visto que este favorece o desenvolvimento da prática do diálogo e resulta em maior distribuição de poder dentro e fora da escola, bem como o alcance do equilíbrio entre a competência técnico-acadêmica e a sensibilidade política necessárias ao diretor para o exercício do cargo (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

De acordo com Parente e Lück (1998), a prática da escolha de diretores escolares através de eleição teve início no ano de 1984, no Estado do Paraná. Posteriormente, entre 1985 e 1987, os Estados do Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso e o Distrito Federal adotaram essa prática.

No Distrito Federal o processo foi interrompido por questões políticas e a eleição foi embargada, voltando a ser implementado no ano 1996. Foi no período compreendido entre os anos 1990 e 1997 que ocorreu uma expansão das eleições para diretor no âmbito dos estados, com o início de processo eletivo em oito sistemas estaduais de ensino no país. A escolha pela eleição de diretor escolar destaca-se entre as práticas mais adotadas, como a que melhor representa o desenvolvimento de uma gestão democrática.

É contraditório pensar na existência de uma sociedade democrática, sem considerar a democratização das instituições que compõem essa sociedade, possibilitando, inclusive, à população controlar o Estado no provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e em atendimento aos interesses dessa sociedade.

“Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública” (PARO, 1996, p.26-27).

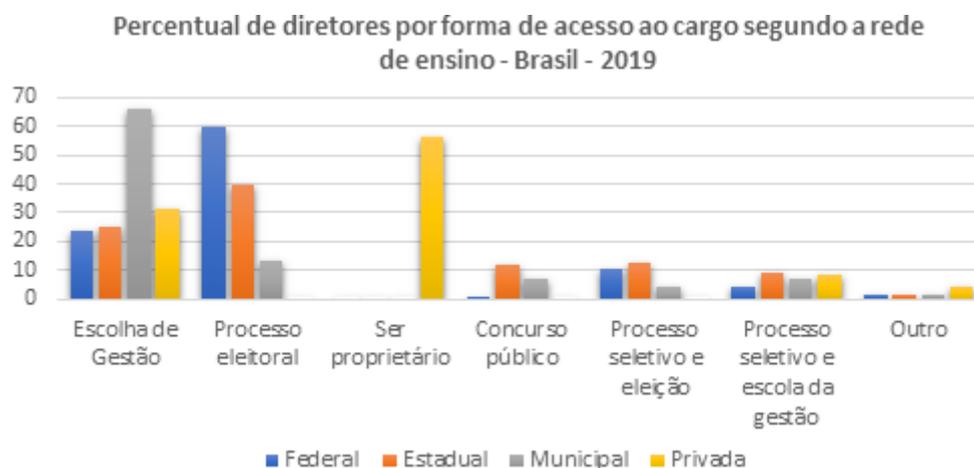
O autor (1996), discorre sobre as expectativas que se formam sobre a eleição para diretores, os prós e contras sobre essa modalidade, relata casos de frustração sobre o desaparecimento do clientelismo, favorecimento pessoal e autoritarismo do diretor, que na maioria dos casos permanecem mesmo com a eleição para diretores. Entretanto, o autor indica a importância do ato democrático e da gestão democrática, defendendo essa modalidade ao evidenciar que

[...] a lição importante a tirar parece ser precisamente a respeito da importância de se contar com pessoas que se dispõem a participar democraticamente, porque, mesmo contando com reduzido número de

adeptos atuantes, a prática democrática tem conseguido imprimir uma nova qualidade nos rumos das ações desenvolvidas no interior da escola (PARO, 2001a, p. 67).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019, apontam que 91,3% das escolas públicas municipais e estaduais do país, que serviram de análise para a Prova Brasil, têm seus diretores indicados. É importante dizer que a eleição e a livre indicação não são as únicas formas de provimento ao cargo de direção escolar consideradas. Assim, a partir das informações extraídas dos microdados do INEP, além da indicação e eleição temos: o concurso público; o processo seletivo; e outras formas que não foram informadas pelo referido levantamento.

Gráfico 41: Percentual de diretores por acesso ao cargo



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo da Educação Básica - 2019

Conforme o gráfico, percebemos que a livre indicação de diretores representa um número bastante expressivo nos municípios, com 66,2% das escolas pesquisadas tendo seus diretores escolhidos a partir desse critério, ao passo que nas escolas estaduais registramos um percentual menor de diretores indicados, com 25,1%. De uma forma geral estes dados sinalizam que nas redes estaduais outras modalidades de provimento são utilizadas, dentre elas a eleição, com 39,5%.

Em relação à forma de provimento do cargo do diretor, especificamente no estado de São Paulo, Cortina (1999) explica que esse processo inicialmente era realizado com base no Regimento Interno dos Grupos Escolares, no Decreto nº 1.253 de novembro de 1904, o qual previa que a nomeação seria feita pelo governador; e a exigência legal era o diploma da Escola Normal, preferencialmente, ou o diploma da Escola Complementar e dois anos de efetivo exercício em Grupos Escolares ou outro estabelecimento equivalente.

Tal procedimento foi alterado com o Decreto nº 5.884, de abril de 1933, que

instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, o qual previa concurso de títulos e provas para o provimento do cargo de diretor de Grupo Escolar, mantendo a exigência de 400 dias de docência para fins de inscrição ao concurso.

A autora (1999) relata que, apesar das tentativas, o concurso não se firmou na rede pública de ensino paulista durante aquela época, pois as práticas políticas clientelistas continuaram transformando a educação em instrumento de favorecimento e aliciamento pessoal. Somente em 1946 foi criado o cargo de diretor de escola em caráter efetivo no estado de São Paulo, e seu acesso “[...] se dava por meio de uma prova que versava sobre cultura geral e especializada e de provas de personalidade” (CORTINA, 1999, p. 65). Mais tarde, ampliaram-se as exigências de formação, podendo efetuar a inscrição no concurso somente os professores primários diplomados pelo Curso de Administradores Escolares⁵ e que tivessem três anos de efetivo exercício no magistério público.

Com a promulgação da Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, os Grupos Escolares foram extintos e, para cumprir o estabelecido nacionalmente, o governo do estado de São Paulo promoveu a reorganização da estrutura física de suas escolas e o remanejamento de pessoal, criando uma nova estrutura, composta por Escolas Estaduais de 1º Grau, Escolas Estaduais de 2º Grau, Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus e Centros Estaduais Interescolares.

O primeiro concurso para provimento do cargo de diretor realizado após esse processo ocorreu no final da década de 1970, e os requisitos indicavam a necessidade de ser portador do diploma do curso de Pedagogia, com habilitação específica em Administração escolar; e de possuir três anos de efetivo exercício na carreira do magistério público estadual até o término das inscrições (SÃO PAULO, 1978).

Em relação ao conteúdo dos editais, inicialmente, a preocupação estava voltada para a seleção de um profissional cuja função seria coordenar o trabalho da equipe escolar, garantindo a consecução dos objetivos educacionais e o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores, o que, significativamente, vai ao encontro das perspectivas de Administração escolar, que se basearam, quase exclusivamente, na Administração Geral (ALONSO, 1976; RIBEIRO, 1968).

A formação do profissional em habilitações que o tornavam especialista se inter-

⁵ O primeiro Curso de Administradores Escolares de São Paulo funcionou no Instituto de Educação “Caetano de Campos”, na capital. Posteriormente, esse curso foi sendo instalado nos novos Institutos de Educação criados no estado. A formação de administradores escolares em nível médio foi realizada até o início da década de 1970, pois, nos termos do artigo 30 da Lei Federal nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968), o preparo desses profissionais deveria ser realizado em nível superior.

relacionava, naquele momento, de forma coerente com as expectativas que se tinha sobre sua função – garantir a consecução de objetivos preestabelecidos – e, portanto, este perfil delineou-se nos editais para o concurso público, com autores aqui já citados. O que nos chama a atenção, diante das colocações, é que a administração escolar, representada naquele momento, na figura do diretor, tinha o mesmo sentido a ela atribuído posteriormente por autores progressistas, ou seja, ela era mediação (PARO, 1986).

O contexto estava marcado, sobretudo, por medidas de adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil e pela necessidade de controle dos objetivos a serem atingidos, o que poderia ser conquistado com uma rígida hierarquia estabelecida no sistema educacional que, conseqüentemente, se transpôs para as escolas.

Assim, em princípio, o diretor de escola pode, sim, ser considerado um “preposto do Estado” (PARO, 1986), para contribuir com o alcance de objetivos previamente delimitados por uma filosofia e uma política fora e acima dele (RIBEIRO, 1968; ALONSO, 1976).

A concepção de qualidade de ensino presente, talvez, de forma uníssona era atingir metas colocadas pelo governo nacional amparado por acordos internacionais. (ROMANELLI, 2003). Acompanhando o movimento em curso na comunidade acadêmica, no edital do concurso para provimento do cargo de diretor de escola realizado na rede pública de ensino paulistano final dessa década (SÃO PAULO, 1988), foram indicadas publicações que questionam a utilização da perspectiva empresarial como fundamento da prática administrativa realizada nas escolas e apontam a necessidade da reconstrução teórica nessa área (PARO, 1986; SILVA JUNIOR, 1986). No entanto, existem livros nos quais autores defendem que as teorias administrativas aplicadas principalmente nas empresas podem ser adotadas no cotidiano escolar (HERSEY; BLANCHARD, 1974; ANDRADE, 1979).

Ao final da década de 1980, no âmbito nacional das diretrizes da política educacional, também houve a instituição da Gestão democrática da escola pública na Constituição Federal e o crescimento das pesquisas que valorizam a participação e a efetiva democratização da educação, mediante, principalmente, novas formas de organizar o trabalho na escola.

A Gestão democrática foi incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996), principalmente nos artigos 12, 14 e 15, que destacam a necessidade de integração escola-comunidade; a participação dos docentes na

elaboração do projeto político-pedagógico e dos pais em órgãos colegiados; e a progressiva autonomia destinada à escola pública de educação básica. A eleição para diretor, para muitos pesquisadores, trata-se de um ato de democracia e, nesse sentido, passa a ser um dos instrumentos para a vivência da Gestão democrática na escola (MAIA, 2004).

Segundo Gadotti (1997), o processo de escolha democrática de diretores escolares foi iniciado na década de 1960 no Rio Grande do Sul, com a eleição para dirigentes baseada em listas tríplices. A partir da década de 1980 até os dias de hoje, tem existido grande preocupação com relação aos processos de escolhas de diretores escolares, o que desencadeia constante questionamento sobre o papel do diretor para a efetivação de uma Gestão democrática em escolas públicas.

A partir de então, há pluralidade de modos para ocupar o cargo de diretor nos diferentes estados e municípios brasileiros, que, juntamente com órgãos colegiados ativos, passam a ser considerados instrumentos para a viabilização da gestão que se pretende democrática (ROMÃO; PADILHA, 1997), o que foi objeto de pesquisa de diversos pesquisadores.

Mesmo sendo importante abordar os referenciais teóricos e as políticas públicas brasileiras, não existe, nesta dissertação, pretensão de indicar qual seria a melhor forma no provimento de cargo ou função do diretor de escola, muito pelo contrário, acredita-se que cada época, realidade ou constituição dos sujeitos as opções tornam-se diferentes, por isso não existe um posicionamento único para todo o Brasil.

A preocupação, neste contexto, é a revelação dos dados, em que o provimento do diretor brasileiro, em sua maioria, ocorre por indicação política partidária, e o pior que este tipo de procedimento induz o gestor escolar de manter-se calado, sem liberdade de fazer reivindicações e mobilizações para mudanças no cenário educacional.

Analisa-se que esta conjuntura tende a agravar a situação das escolas, pois com o silêncio de quem está à frente da gestão escolar, sendo supostamente tomado de medo o diretor não reivindica e nem enfrenta os problemas e desafios na escola. Mesmo tendo disponibilidade de exercer sua profissão com excelência, existem contextos sociais, econômicos e políticos que o gestor escolar não consegue modificar na educação brasileira. O que fica faltando são debates coletivos, democráticos sobre obter mais investimentos para educação, com garantia de políticas do Estado em dispensar recursos financeiros, administrativos, humanos e pedagógicos. Cada vez que um diretor oculta os desafios que enfrenta no cotidiano escolar, a oportunidade de resolvê-los diminui.

4.7. Os saberes dos diretores segundo as quatro constelações

Como já foi abordado na seção 3, define-se saberes dos diretores, segundo Charlot (2000), como aspectos complexos em que existe o objeto do saber na perspectiva teórica (conhecimento), o saber fazer na visão de uma atividade prática e o saber relacionar-se (conforme as relações pessoais e sociais).

Nesse sentido, tanto o saber como o aprender não ficam restritos à obtenção de um conteúdo intelectual, mas abrangem todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-los. O saber é uma forma de representação de conceito teórico, uma atividade, ou as relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Por isso, os processos que levam um diretor de escola a adotar uma relação com o saber, não são apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

Charlot (2000) explora a relação com o saber e amplia essa definição para uma relação com o aprender. O aprender é categoria obrigatória no processo de constituição de um profissional da educação, visto que este se torna mais humano e singular quando compreende que faz parte de uma comunidade, possui um lugar (socializa-se). É com o aprender que profissionais da educação se relacionam consigo próprio, com os outros à sua volta (todos os sujeitos envolvidos com a escola) e com o mundo em que está inserido. Conclui-se que, uma relação com o saber de profissionais da educação implica em relações com o Eu, o Outro e o Mundo. A realização deste profissional tem a ver com a materialização do que projetou para si (o “Eu”), com o que faz, produz e contribui para a sociedade. A relação dele com o “Mundo” se refere à apropriação de um saber que os profissionais da educação devem ter, isto é, os conhecimentos exigidos pela profissão. E, por fim, o saber profissional mantém uma relação com o “Outro”, um convívio com os demais atores da escola, sendo que, às vezes, o “Outro” pode ser alguém que está fisicamente presente, ou não, no caso pode ser o “fantasma do outro”, ou o “Outro” virtual.

Partindo deste pressuposto, verificou-se, principalmente, nas falas dos diretores que participaram do grupo focal, como se constituía os saberes e aprenderes de um gestor escolar, conforme o que eles dizem saber sobre as dimensões pensadas por Benno Sander. Quando se indagou, no grupo focal, sobre o que vem na cabeça ao pensar as dimensões, obteve-se as repostas conforme o Quadro 02:

Quadro 07: PRIMEIRAS IMPRESSÕES DOS DIRETORES SOBRE AS DIMENSÕES

Dimensões	Primeiras impressões dos Diretores sobre as dimensões, por regiões				
	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste	Região Sudeste	Região Sul
Eficiência (dimensão econômica)	Resolver problema, organizar e controlar os recursos considerando às necessidades.	Trabalha-se com poucos recursos, por isso é necessário estabelecer prioridades junto à equipe escolar.	Insuficiente no processo de sua implementação	O que é mais adequado (com relação à investimento) para garantir a permanência desse aluno na escola.	O que dá para fazer primeiro, é pensar no dinheiro
Efetividade (dimensão política)	Quando eu penso em política eu penso em ameaça do cargo, troca de diretor, instabilidade... é quando entra no partidário um pouquinho da questão do político querendo entrar na escola pra usar o espaço pra conquistar voto, complicado...	Eleições nas escolas regulares, um processo político, em que a comunidade elege os diretores dessa escola. (...) Sou candidato à reeleição...então tem o processo que é importante, democraticamente, mas infelizmente esse outro lado político partidário interfere... você é candidato a eleição e muitas vezes tem um prefeito que não gosta de você porque não o apoiou nas eleições, aí vai interferir colocando outro candidato (...) ele consegue manipular os pais.	Político não partidário é a atuação do nosso CDCE (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar), as reuniões dos professores, nossas reuniões de alinhamento, a organização dos clubes de protagonismo que agora tá começando de novo a fortalecer... Então, pensando nesse sentido não partidário eu penso nesses elementos.	Relações internas e externas da escola, principalmente o intrapessoal e eu acho que isso requer muita liderança ao contexto porque a maneira como a gente administra ela influencia no clima escolar, e é isso que favorece ou prejudica a aprendizagem dos alunos. Eu entendo o político como um relacionamento mesmo, tanto interno quanto externo no contexto de todas as dimensões.	Eu acho tão difícil falar de política principalmente dentro da escola... Quando eu assumi aqui na época da eleição eu nunca fui ligada as questões de política... se eu posso fugir eu fujo. Não é porque é algo errado de pensar assim, mas eu não me identifico.
Eficácia (dimensão pedagógica)	A primeira coisa que me vem à mente é qualidade, como melhorar a aprendizagem dos alunos.	O pedagógico é aprendizagem dos alunos, melhorar esse aspecto aí que é essencial dentro da escola. Tudo é voltado pra isso.	É organização do trabalho. Os planejamentos para discutir as técnicas que serão capazes de atingir os objetivos da educação.	Plano de ação, monitoramento e formação.	É planejamento de ensino e formação de professores.
Relevância Cultural (dimensão cultural)	O que vem à mente é a gente entender o que cada aluno traz de história, é a gente trazer o aporte dentro do pedagógico de acordo com a comunidade do que a gente pode aproveitar pedagogicamente, um exemplo eu sou paraense então pra mim carimbó é uma coisa cultural, mas aqui a gente tem uma mistificação. (...) É a gente estudar a comunidade e entender... para que todo esse processo cultural seja contemplado...religião, danças, crenças, essas coisas.	A cultura da comunidade a gente procura entender, mas essa parte culturalartística a escola tem um centro de atrações, porque nós não temos teatro. A escola promove movimentos de teatro. nós temos um momento que se chama superação. Novembro a gente faz a consciência negra e todas essas atividades culturais elas culminam naquele momento. Tem música, teatro, show de calouros. A escola é o centro da cultura da cidade porque não tem outro espaço. A escola se torna esse local de cultura.	Conhecer a comunidade pra trazer pra escola... seus elementos, eu acho isso muito importante. Aqui a gente já não faz mais festa do dia das mães ou dia dos pais, a gente faz a festa da família porque a gentesabe que aqui a maioria dos nossos membros da comunidade só vivem ou com a mãe ou com a avó... É assim que a gente consegue montar o nosso calendário plural.	Participação da comunidade, são as assembleias escolares de diversos temas culturais discutidos.	A parte cultural tem a ver com contexto, primeiro conhecer a comunidade pra então nos envolver com os eventos... Nossa escola tinha a falta de atividades extras, elas iam pra escola e mantinham atividades aqui no bairro. Então a gente conseguiu por meio de prefeitura buscar parcerias, tínhamos o atletismo, futebol americano, xadrez, aula de dança, musicalizando com sucata. Conhecer a comunidade pra depois pensar no calendário e depois envolver a parte cultural.

Fonte: autoria própria

Para Charlot (2000), como já foi dito, existem três aspectos importantes na relação com o saber: mobilização, atividade e sentido; e essas perspectivas ou relações não existem de modo independente, pois a apropriação do mundo ocorre com base nessas três dimensões que constituem o sujeito do saber. Por isso, não se pode separar experiências que os sujeitos (que é singular e social ao mesmo tempo) vivenciam. Assim, esclarece-se que, neste texto, elas são separadas apenas para explicitar, de forma mais clara, as análises desta dissertação.

O conceito de mobilização é compreendido como móbil a razão para agir (diferente de metas ou resultados esperados). A atividade prática e de trabalho, já definida neste texto, são apenas parcialmente intercambiáveis, visto que não significam a mesma coisa. E, aprender é apropriar-se do saber, e como depende de objetos empíricos ocorre em determinados espaços e possui um sentido – dado pelo sujeito que aprendeu algo.

Como já dito anteriormente, optou-se pela técnica dos grupos focais para propiciar maior liberdade de fala e participação aos sujeitos da investigação.

Nos saberes dos cinco diretores, revelados no grupo focal, percebe-se que as falas não condizem, muitas vezes, com a caracterização da dimensão de Benno Sander, mas com o Saber Fazer (atividade prática) de cada um. Eles respondem à medida daquilo que vivenciam e vemos isso, principalmente, nas respostas sobre a eficácia pedagógica. A capacidade administrativa para atender às demandas e exigências da sociedade, que seria a efetividade política é confundida com a eficácia pedagógica, talvez por estarem intimamente ligadas no cotidiano escolar. Já as respostas sobre a dimensão política estão todas tratando da questão do provimento do cargo de diretor de escola e seus desdobramentos.

Percebe-se essa desconexão, também, nas falas sobre a relevância cultural. A maioria dos diretores entende essa dimensão como a forma de expressão cultural. Alguns relacionam à eventos que a escola oferece, algo externo. Parece que os dizeres apontam para uma ideia de que a relevância cultural é apenas atender às necessidades, trazer para a escola algo que já faz parte dela. Esse pensamento moderno abissal, (SANTOS, 2009) construído sob duas linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, acaba por separar, mesmo que inconscientemente, um universo em que há um lado que é relevante e compreensível e outro onde tudo o que é produzido é excluído de forma radical. Existe o universo ‘deste lado da linha’, e o universo ‘daquele lado da linha’ e o pensamento abissal moderno salienta-se pela capacidade de produzir distinções.

A eficiência, isto é, a dimensão econômica foi descrita em poucas palavras de

forma muito parecida entre eles, e indica que na relação com o saber existe um sentido único: não sei como vou resolver os problemas, ou elencar as prioridades da escola (o que fazer primeiro?) para manter a permanência dos alunos na escola, diante do contexto do sistema educacional: insuficiência de recursos financeiros. São sujeitos singulares e sociais, ao mesmo tempo, mas revelam em suas palavras uma mobilização ou atividades constantes para exercer com dignidade as questões que envolvem o econômico da escola.

Como já citado, o estudo da relação com o Saber identifica distintas figuras do aprender, conforme relação epistêmica com o saber, ênfase em processos e atividades implicados em cada tipo de aprender. A seguir apresenta-se alguns quadros, divididos por temas, em que se busca analisar as falas dos diretores com relação às constelações – eficiência econômica, efetividade política, eficácia pedagógica e relevância cultural – e as figuras do aprender – Objeto Saber (saber teórico), Saber Fazer (atividade prática) e Aprender a Ser (relacionar-se).

No primeiro dia do grupo focal (19/07) foram trabalhados os temas: Infraestrutura, Infraestrutura tecnológica, Segurança da escola e Parcerias externas privadas. No segundo dia (20/07) trabalhamos com os temas: Provimento de cargo do diretor e Política interna – participação. No terceiro dia do grupo focal foram trabalhados os temas: Legislação na escola e Espaço coletivo na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Com base nas proposições teóricas apresentadas por Charlot, no desenvolvimento de sua teoria sobre a RcS, compreende-se por meio do desejo de aprender e de suas relações com as diferentes figuras do aprender, como os diretores se constituem como sujeitos e ocupam sua posição, tanto objetiva como subjetiva, frente aos desafios e dificuldades apresentadas no contexto escolar.

Quadro 08 – FIGURAS DO APRENDER – Infraestrutura

Constelações				
Tema: Infraestrutura				
Figuras do Aprender	Eficiência econômica	Efetividade política	Eficácia pedagógica	Relevância cultural
Objeto Saber (saber teórico)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
Saber Fazer (atividade prática)	<p>Fazer/Ser Econômica/Efetividade O maior problema aqui da nossa escola é a questão da infraestrutura porque nós estamos há anos brigando, nossa escola tem 50 anos, então são 25 anos esperando uma quadra coberta e nós não temos[...]A nossa quadra é horrível, ela é toda quebrada, as crianças se machucam, já tivemos que interditar... já faz gerações que existe a promessa dessa quadra e nada acontece. Nós começamos a reforma com ajuda da contribuição espontânea e do PDDE e conseguimos fazer alguma coisa, porque antes não tinha nem onde pensar em colocar os alunos no pátio, na hora do intervalo ou durante as aulas de Educação Física, porque chovia e alagava tudo. É impossível a gente ter uma escola dessas. A gente perde as vezes matrícula de famílias que moram pertinho do bairro por causa dessa condição. O</p>	<p>Fazer/Ser A gente procura se articular, porque como tem a parte política né, infelizmente, até nas escolas um pouquinho. É porque aqui nós temos quase 900 escolas no estado todo e o estado ele vai repartindo alguns recursos, a gente tem que articular politicamente para ver se os recursos também dão pra gente construir uma sala, né, reformar isso, fazer aquilo, uma quadra, é a parte política, infelizmente. [...] não precisaria dessa coisa do diretor ter que se movimentar politicamente para conseguir a reforma, uma quadra ou a reforma de uma quadra e tudo o mais... A educação não era para ser assim, na minha perspectiva. (Encontro 1- 19/07- Diretor Nordeste)</p>	<p>Fazer/ Ser Pedagógica/ Econômica A minha realidade daqui é um pouco diferente, a gente recebe muito do estado, mas o PDDE é um valor muito bom, então as escolas estão atualmente num investimento assim, de superação... centro multimídia em todas as salas, verbas de acessibilidade para adequação com elevador...tem até uma verba específica nova agora da saúde feminina que vem quase 3 mil reais só para comprar absorvente. Então é um superinvestimento mesmo, eu consegui até fazer um paisagismo aqui na escola, ficou diferenciado. Mas isso não é específico da minha, tá? É de todas da região. E até uma salinha de convivência para os funcionários onde eles têm um momento assim do horário de almoço mais reservado e eles se sentiram tão valorizados que isso refletiu demais no clima escolar da escola. No momento a gente está num investimento muito alto, as escolas estão com alta tecnologia e eu tenho muita procura de alunos do particular, eles estão migrando para as principais escolas bem adequadas públicas. É até meio</p>	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.

	<p>que a gente pede é um mínimo né gente, o mínimo que uma infraestrutura com qualidade para atender essas crianças que não tem em casa, eles querem ter um espaço melhor. Amor para eles aqui não falta, eles sabem disso, mas essa estrutura é o mínimo que a gente pede. Encontro 1 -19/07- Diretora Sul</p>		<p>preocupante para as escolas mantenedoras pela condição que as escolas estaduais da nossa região estão, pelo investimento que teve. Encontro 1- Diretora Sudeste</p>	
	<p>Fazer/Ser Econômica/Efetividade A maior parte do nosso gargalo está na manutenção da escola, ela é grande, antiga...então quando o recurso chega a gente recebe mais ou menos cem mil reais por ano né?! Aí a gente tem que fazer a divisão e consome quase quarenta, cinquenta por cento vai na manutenção da escola. Aqui a gente tem uma proposta de políticos querendo dar ementa parlamentar, só que é uma coisa muito complicada porque a gente tem que fazer um estudo de caso... quem é o político que está querendo ofertar...se ele é contra o governo, se é a favor e o que isso vai me implicar, qual é o trabalho que vai dar...vem o meu nome, vem o nome do tesoureiro... então a gente começa a pisar em ovos, tem que fazer um estudo de caso. E por fim, quando o conselho escolar analisa a proposta, que normalmente já quer vir com</p>			

	<p>uma carta fechada de licitação com devolução de recursos para esse povo a gente acaba que se esquivava um pouquinho.</p> <p>Encontro 1- 19/07- Diretora Norte</p>			
	<p>Sobre a questão da estrutura, a nossa escola precisava de uma reforma e ela agora foi reformada com uma reforma que começou em 2019 e até agora não está finalizada ainda, mas está 90%. Agora a gente vai mudar um pouco porque não sei, agora que eles finalizaram a parte principal da reforma eles resolveram mexer no projeto da escola e colocar uma escola de tempo integral. Colocar um vocacional esporte, então agora a gente vai ter que remexer na estrutura. Por conta da questão das quadras e tudo mais...só que essa é uma coisa que realmente está meio atropelada porque a escola que tem que fazer a solicitação de recurso para as quadras e tudo mais, então não é uma coisa que viria já que eles mudaram né... já deveria vir junto com o projeto. Não, mas não vem.</p> <p>Encontro 1- 19/07- Diretor Centro Oeste</p>			
Saber Ser (relacionar-se)	As falas nesse grupo estão ligadas também ao Saber Fazer.	As falas nesse grupo estão ligadas também ao Saber Fazer.	As falas nesse grupo estão ligadas também ao Saber Fazer.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.

De acordo com Sander (2007), a eficiência e a eficácia são critérios técnicos, e devem ser utilizados como ferramentas para ações orientadas pela dimensão sociopolítica e, sobretudo, pela dimensão humana da administração. A eficiência preocupa-se com a otimização dos recursos materiais e a eficácia busca o alcance dos objetivos da política. A efetividade e a relevância são critérios filosóficos, políticos e antropológicos, vinculados às dimensões substantivas do paradigma multidimensional.

Efetiva é a política que se preocupa com o atendimento e com a satisfação das necessidades da população, o que requer amplo diálogo entre gestor e comunidade, com construção conjunta das propostas, consolidação da política e avaliação das ações. A relevância é o critério filosófico e político que orienta, do ponto de vista estratégico, as ações administrativas. A relevância é composta por conteúdos éticos e substantivos.

No quadro 08, ao falar sobre a infraestrutura da escola as falas parecem direcionar-se para a eficiência, quando apontam a necessidade de prever e controlar recursos:

“Aí a gente tem que fazer a divisão e consome quase quarenta, cinquenta por cento vai na manutenção da escola”.

Efetividade quando demonstra a capacidade administrativa para atender às demandas e exigências da sociedade:

“[...] a gente tem que articular politicamente para ver se os recursos também dão pra gente construir uma sala, né, reformar isso, fazer aquilo, uma quadra, é a parte política, infelizmente”.

E, para a eficácia no sentido de coordenar os espaços para que eles preservem os fins objetivos da educação:

“Então é um superinvestimento mesmo, eu consegui até fazer um paisagismo aqui na escola, ficou diferenciado. [...] E até uma salinha de convivência para os funcionários onde eles têm um momento assim do horário de almoço mais reservado e eles se sentiram tão valorizados que isso refletiu demais no clima escolar da escola”.

Ao se analisar as figuras do aprender, fez-se necessário considerar que a posição social subjetiva implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido em relação a posição social objetiva. Esse ponto também pode ser visto, conforme Charlot (2013) no processo de aprender, devido a sua posição social dentro de um determinado contexto, através de sua aprendizagem ocorrida pela sua ocupação subjetiva nesse papel. Esses diretores (as) assumem essa função e a posição social é a postura adotada pelo sujeito em um espaço social.

Nas falas do quadro 08 foram identificados dois tipos de figuras do aprender: Saber fazer e Saber ser. Dentro da figura do fazer (aprender uma atividade, dominar uma

prática), foram elencados aspectos como: organizar e distribuir os recursos de forma eficaz, reformar, modificar o projeto da escola e reorganizar espaços escolares.

Na figura do Saber ser – o aprender a ser com o outro, foram elencados aspectos relacionais, como por exemplo a decepção pela promessa da quadra que nunca foi atendida e pela perda de matrículas:

“já faz gerações que existe a promessa dessa quadra e nada acontece [...] A gente perde as vezes matrícula de famílias que moram pertinho do bairro por causa dessa condição”.

Também na ideia de que

“A gente procura se articular, porque como tem a parte política né, infelizmente, até nas escolas um pouquinho [...] não precisaria dessa coisa do diretor ter que se movimentar politicamente para conseguir a reforma, uma quadra ou a reforma de uma quadra e tudo o mais... A educação não era para ser assim, na minha perspectiva”.

De um modo geral, observa-se que o que mobiliza esses diretores a buscar essas melhorias na infraestrutura, lembrando que a mobilização traz a ideia de movimento interno que foi motivado por alguém ou alguma coisa externa. “[...] mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me” (CHARLOT, 2000, p. 55)

Na fala de um diretor:

“atender essas crianças [...], eles querem ter um espaço melhor. Amor para eles aqui não falta, eles sabem disso, mas essa estrutura é o mínimo que a gente pede.”

Quadro 09 – FIGURAS DO APRENDER – Infraestrutura Tecnológica

Constelações				
Tema: Infraestrutura Tecnológica				
Figuras do Aprender	Eficiência econômica	Efetividade política	Eficácia pedagógica	Relevância cultural
Objeto Saber (saber teórico)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
Saber Fazer (atividade prática)	Com essa pandemia parece que essa parte tecnológica não é nem necessidade, não é nem questão de necessidade do momento e eu acredito que vem pra ficar e vai ficar. Então o governo está procurando investir. [...] antes não tinha essa preocupação toda, que a gente já tinha pedido, tanto a secretaria pra essa questão da sala de informática. Ela servia mais de reunião ou para uma de televisão que a gente colocou, como também sala de vídeo, mas informática mesmo não. A internet também não eramuito boa, agora melhorou, claro, tudo agora melhorou um pouco, mas é por essa questão da pandemia...mas assim, a parte da tecnologia nós estávamos muitodefasados. Encontro 1- 19/07- Diretor Nordeste	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	As falas nesse grupo estão ligadas também a eficiência econômica.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
	Saber Fazer/Saber Ser			

	<p>Pelo menos na escola em que eu trabalho é assim, esse um ano e meio de ensino remoto foi bancado pelos professores né, internet para os professores de alunos é o Estado não teve nenhuma contribuição. Eu não sei como fazer essa coisa híbrida sem tecnologia, aí eu perguntei isso numa reunião e foi dito ‘eles continuamos usando os equipamentos deles’... eu conheço o meu pessoal, se eu disser assim ‘tragam seus notebooks, tragam seus computadores’, eles vão enfiar uma faca no meu bucho porque eles vão dizer ‘negativo, eu uso lá na minha casa mas pra eu trazer pra escola a escola tem que medar condições, então assim, eu não sei o que falar, eu não sei como recepcionar porque eu não tenho esse recurso, eu não tenho.</p> <p>Encontro 1- 19/07- Diretora Norte</p>			
	<p>Econômica/ Pedagógica Aqui nós colocamos duas internets, são particulares,mas assim, nós não temos uma internet da SEDUC aqui, agora me parece que tem um plano aí para ser instalado da secretaria mas ainda não adquirimos ou não aderimos, eu não sei como é que vai funcionar isso. Porém, realmente a situação é a mesma</p>			

	<p>porque a internet não funciona[...] agora os professores receberam em conta 3500 reais para comprar um computador. E aí aqueles que não receberam por estarem de férias ou por estarem de licença ou alguma coisa vai receber o computador que o contratado comprou. Com esse recurso que vem em conta. Os alunos... a maioria dos nossos alunos não está online justamente porque não tem. A maioria dos alunos não tem internet em casa ou sequer celular, ou tablet, ou alguma coisa nesse sentido... tem um celular que é da casa... então nós temos um problema muito grande que a maioria está fazendo na apostila. Então eu não sei como é que vai ficar, principalmente se o pai da apostila não quiser que o aluno venha.</p> <p>Encontro 1- 19/07- Diretor Centro Oeste</p>			
	<p>Econômica/Pedagógica</p> <p>É, aqui também não está diferente não. O governador assinou pra liberar notebook pra vários professores, mas nós iniciamos as aulas em fevereiro, nós estamos em julho e eles tão ainda negociando pra comprar esse notebook..., mas eles tão trabalhando normalmente com o computador deles. Mas essa questão de material</p>			

	<p>tecnológico falta muito, a gente não tem profissional pra cuidar da sala de informática, o governo até instalou agora uma tela digital, muito legal, com projetor...toda cheia de mecanismos pra ser usado, só que falta também o professor ter o tempo pra aprender a usar...porque se não com alguns professores ela é utilizada como projetor, aí não precisa tela digital, se é pra usar pra ver slides...mas é porque falta esse tempo também de ensinar e eles precisam ter esse tempo pra aprender a utilizar...se tivesse um professor na sala de informática, seria meio caminho andado porque daí ele já deixaria ligado, deixaria tudo pronto pra ser usado.</p> <p>Encontro 1- 19/07- Diretora Sul</p>			
Saber Ser (relacionar-se)	As falas nesse grupo estão ligadas também ao Saber Fazer.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.

O tema do quadro 09 é a Infraestrutura tecnológica. Observa-se que as falas se concentram no aspecto da eficiência econômica. A dimensão econômica do sistema educacional, envolve recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação. O critério definidor da dimensão econômica é a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob a lógica econômica.

À luz dessa lógica, os conceitos de eficiência e racionalidade econômica presidem as diversas atividades organizacionais e administrativas na educação, como a preparação e execução orçamentária, o planejamento e a destinação de espaços físicos, a contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos. A administração será eficiente na medida em que ela for capaz de maximizar a captação e utilização de recursos financeiros e instrumentos tecnológicos e produzir o máximo possível, dados os insumos existentes.

As falas apontam a preocupação desses diretores em ter que trabalhar nessa questão do híbrido, por conta da pandemia, sem ter recursos suficientes para atender professores e alunos.

“Eu não sei como fazer essa coisa híbrida sem tecnologia, aí eu perguntei isso numa reunião e foi dito ‘eles continuam usando os equipamentos deles’... eu conheço o meu pessoal, se eu disser assim ‘tragam seus notebooks, tragam seus computadores’, eles vão enfiar uma faca no meu bucho porque eles vão dizer ‘negativo, eu uso lá na minha casa mas pra eu trazer pra escola a escola tem que me dar condições, então assim, eu não sei o que falar, eu não sei como receptionar porque eu não tenho esse recurso, eu não tenho”.

Essa preocupação demonstrada faz com que a eficácia pedagógica seja comprometida, uma vez que:

“A maioria dos alunos não tem internet em casa ou sequer celular, ou tablet, ou alguma coisa nesse sentido...” e “ [...] não tem profissional pra cuidar da sala de informática, o governo até instalou agora uma tela digital, muito legal, com projetor...toda cheia de mecanismos pra ser usado, só que falta também o professor ter o tempo pra aprender a usar...porque se não com alguns professores ela é utilizada como projetor, aí não precisa tela digital, se é pra usar pra ver slides...mas é porque falta esse tempo também de ensinar e eles precisam ter esse tempo pra aprender a utilizar...”

O Saber fazer desses diretores parece estar relacionado ao sentido de realizar ações que minimizem essa situação de precariedade e atender às demandas da melhor forma possível.

Quadro 10 – FIGURAS DO APRENDER – Segurança da escola

Constelações				
Tema: Segurança da escola				
Figuras do Aprender	Eficiência econômica	Efetividade política	Eficácia pedagógica	Relevância cultural
Objeto Saber (saber teórico)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
Saber Fazer (atividade prática)	Então, isso foi uma super preocupação porque as escolas agora estão superequipadas, né? Todo mundo sabe que está tendo, tá cheio de equipamento lá. Então, dentro do plano de aplicação financeira já foi previsto isso porque se não logo já a escola é invadida, porque é fase, então assim, a gente teve todo um investimento... tinha alarme, espelhamento de câmeras, toda uma assessoria junto com a zeladora da escola e até uma parceria com o entorno com a vizinhança, um projeto específico para avisar qualquer movimento diferente em relação aos policiais, mas assim, teve todo esse direcionamento para alarmes e principalmente para redirecionamento das câmeras, em pontos estratégicos. Além disso na parte do embelezamento a gente até colocou grade em alguns lugares também para garantir,	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Eficácia/Efetividade Saber Fazer/ Saber Ser É, nós aqui temos a terceirizada...então nesse sentido nossa escola ela é vigiada, tem câmeras, tem alarme, tem tudo bonitinho funcionando...se acontece algum problema eles ligam de madrugada, eles pedem pra gente vir até escola... Mas assim, minha escola ela é bem cuidada e ela falou algo que aqui a gente fez um projeto bem forte também com a comunidade porque a escola tá localizada num lugar bem tranquilo e muitos são...é... pessoas residentes, residência mesmo, né... ao redor da escola. Então a gente trabalhou muito essa questão de pertencimento então se por exemplo libera a escola para um grupo de alunos pra virem regar a horta... já tem um me ligado...ó, tem aluno entrando na escola...então eles têm um carinho enorme por nossa escola graças a Deus. Como eu falei desde o início que amor pela nossa escola, como não deve faltar na escola de ninguém, né...mas o cuidado e o carinho quando se fala o nome da nossa escola é muito grande aqui no bairro. Encontro 19/07- Diretora Sul	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.

	<p>então fechaduras de porta... revezando tudo isso para melhorar... lógico que quando eles querem eles entram na escola..., mas assim, dificultou então acredito que melhorou. Melhorou sim e foi previsto isso no plano de aplicação financeira. Encontro 1-19/07- Diretora Sudeste</p>			
	<p>Fazer/Ser A gente pegou o recurso do PDDE, instalou as câmeras e aí eu monitoro por aqui, principalmente de final de semana porque a escola tem uma área de seis mil metros quadrados... Aqui é uma cidade violenta, nós temos escolas que estão totalmente saqueadas, eles levam todo o equipamento, levam fiação...e a gente tem uma média nacapital de vinte escolas que estão sem condições de voltar porque está toda saqueada. Fica meioque em OFF, sabe?! Um diretor meio que não conta muito pro outro...a secretaria não divulga, mas é um problema muito sério, desde 2014 que a gente não tem segurança. Agora aqui apita o alarme eu olho, não tem ninguém, volto a dormir. Se a gente vê alguma movimentação a gente tem que se deslocar, normalmente vai o tesoureiro comigo, vai mais o outro professor que mora</p>			

	<p>perto, e aí a gente tem que entrar meio que né, com medo, mas entra pra verificar porque é ruim porque tem toda a história da escola, né? Uma época eu tentei trazer documentação pra casa, peguei uma advertência enorme, né? Via escrito e agora fica tudo lá...eu tento escanear, jogar no email e um dia de cada vez. A escola não é minha, não é minha casa eu vou administrar com qualidade aquilo que eu tenho, mas é bem complicado, bem difícil. Encontro 1-19/07- Diretora Norte</p>			
	<p>Aqui na escola nós tínhamos câmeras espalhadas por toda a escola e nós temos o vigilante que é efetivo. No caso aqui são todos contratados mas o Estado tem a figura do vigilante que dorme na escola... só que agora, no pós reforma nós estamos sem as câmeras porque durante a reforma tirou tudo e aí eu ainda não conseguir ver como é que a gente vai colocar de volta porque é 3 mil reais pra gente colocar, né... 3 mil e pouco...e a minha presidente do conselho estava viajando, ela chegou agora e nós temos que discutir com o restante das pessoas da onde é que a gente vai tirar o dinheiro porque eu tinha colocado num lugar e aí tem que ver...se vai colocar</p>			

	<p>agora...mas assim, eu estou aqui desde 2018...a escola é muito segura, nunca ocorreu nenhum episódio né, de entrarem aqui...me disseram que antes era violento, era perigoso...mas estou aqui desde 2018 e nunca vi nada...tentaram levar os fios do ar condicionado uma vez, mas agora não. A ideia da SEDUC é abrir a fachada da escola, fazer um pórtico onde a escola fique mais bonita e aberta na frente...com uma grade daquelas que se vê toda a escola lá de dentro...</p> <p>Encontro 1- 19/07- Diretor Centro Oeste</p>			
<p>Saber</p> <p>Ser</p> <p>(relacionar-se)</p>	<p>Eficiência/ Efetividade</p> <p>Ok, com relação a segurança nós não temos nenhum tipo de segurança. Nós não temos câmeras, não temos guardas, não temos nada. Segurança é só nós mesmos. A gente infelizmente tá aí nesse contexto, é o que eu digo...as vezes pra gente conseguir algo aqui a gente tem que ser político no sentido de fazer, por exemplo... as vezes pra você conseguir algo do governo você precisa ter um certo jogo de cintura pra ver se vem, porque cidade pequena não vem um polo eleitoral, então infelizmente a educação se torna uma coisa assim. Tem uma escola aqui pertinho que tem 3 mil alunos...então o investimento nela é muito mais</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>As falas nesse grupo estão ligadas também ao Saber Fazer.</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>

	<p>alto do que um investimento de 300 alunos, 312 alunos. Mas pra mim não era pra ser dessa forma, era pra ser igual, por que qual a diferença? São pessoas, são gente que precisam ter educação, ter aprendizagem, só que infelizmente é dessa forma. Apesar né, desse governo que nós temos né, o ele é diferenciado né, ele mudou dos outros governos que a gente passou, era pior. Hoje tá um pouco melhor, pelo menos investe mais um pouco no aluno em si, mas essa parte de infraestrutura ainda precisa melhorar, é uma coisa que a gente precisa questionar sempre. Eu acho que dinheiro nós temos, o país tem dinheiro pra investir. Porque não pega um tanto e bota na educação? Quer dizer, é falta de querer investir na educação. Isso é infelizmente o nosso país, é assim.</p> <p>Encontro 1- 19/07- Diretor Nordeste</p>			
--	---	--	--	--

O quadro 10 trata da questão da segurança na escola. As falas indicam as dimensões: eficiência, eficácia e efetividade. A eficiência econômica apresenta-se no sentido de direcionar os recursos para o investimento na melhoria da segurança. O Saber Fazer nesse aspecto indica: realizar ações que contribuam para a segurança (colocar grades nos portões, monitorar as câmeras, atender o telefone de madrugada e ir até a escola sempre que necessário etc.)

A eficácia pedagógica está ligada ao cumprimento eficaz dos objetivos do sistema educacional e o Saber Ser pode ser evidenciado na iniciativa de criar projetos visando o pertencimento da comunidade ao espaço escolar.

“Mas assim, minha escola ela é bem cuidada e aqui a gente fez um projeto bem forte também com a comunidade porque a escola tá localizada num lugar bem tranquilo e muitos são...é... pessoas residentes, residência mesmo, né... ao redor da escola. Então a gente trabalhou muito essa questão de pertencimento então, se por exemplo, libera a escola para um grupo de alunos virem regar a horta... já tem um me ligado...ó, tem aluno entrando na escola...então eles têm um carinho enorme por nossa escola graças a Deus. Como eu falei desde o início que amor pela nossa escola, como não deve faltar na escola de ninguém..., mas o cuidado e o carinho quando se fala o nome da nossa escola é muito grande aqui no bairro”.

A efetividade política engloba as estratégias de ação organizada dos participantes do sistema educacional. Este papel político ganha importância quando se percebe que todas as ações desenvolvidas em uma escola de ensino fundamental, por exemplo, são influenciadas em maior ou menor medida por decisões políticas externas ao setor educação, mas que repercutem no orçamento, nas práticas e nas concepções de educação em questão. Em algumas falas dos diretores é possível perceber essa realidade:

“Eu acho que dinheiro nós temos, o país tem dinheiro pra investir. Por que não pega um tanto e bota na educação? Quer dizer, é falta de querer investir na educação. Isso é, infelizmente o nosso país, é assim.”

E também:

“Mas pra mim não era pra ser dessa forma, era pra ser igual, por que qual a diferença? São pessoas, são gente que precisam ter educação, ter aprendizagem, só que infelizmente é dessa forma.”

Quadro 11 – FIGURAS DO APRENDER – Parcerias externas privadas

Constelações				
Tema: Parcerias Externas Privadas				
Figuras do Aprender	Eficiência econômica	Efetividade política	Eficácia pedagógica	Relevância cultural
Objeto Saber (saber teórico)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
Saber Fazer (atividade prática)	Aqui a gente não tem. A única parceria que a gente tem é com as faculdades, mas só no pedagógico mesmo nada de financeiro, a única coisa que nós tínhamos antes da pandemia eram as cantinas escolares que alguém arrenda e paga para o conselho escolar, que na nossa escola como a gente tem mais de 1000 alunos era uma facha de 20.000 reais por ano. Que era uma ajuda muito grande para coisas extras, uma prestação de contas interna, então o único recurso além que a gente tinha era o da cantina, agora não. Encontro 1- 19/07- Diretora Norte	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	As falas nesse grupo estão ligadas também ao Saber Ser.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
Saber Ser (relacionar-se)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Efetividade/Eficácia Eu não tenho parcerias externas privadas, mas é muito comum aqui na nossa diretoria os parceiros da educação, que são grupos de empresário que eles se envolvem... assim, eles investem muito nas escolas e é comprovado que quando consegue essa parceria assim fica muito	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.

		<p>evidente o resultado educacional se distancia muito das outras escolas, principalmente nos índices, nos indicativos, só que assim, tem todo um critério, eu já participei de várias mas como minha escola já tem um resultado bom eles preferem escolas que têm mais dificuldades mas é excelente, esses parceiros da educação. Encontro 1- 19/07- Diretora Sudeste</p>		
		<p>Nós temos a cooperativa de crédito que ajuda a escola, mas não em questões financeiras, mas para nós vale muito, que são patrocínios com teatros. É muito envolvimento nesse sentido de teatro e divulgação pedagógica nas escolas, assim, é sensacional. É uma cooperativa de crédito. É um banco. E eles tem dentro da proposta deles esses eventos culturais, então eles fazem essas parcerias com as escolas. Encontro 1- 19/07- Diretora Sul</p>		
		<p>Nós temos parcerias não no setor, aliás, tem no setor privado mas são faculdades privadas que ajudam no processo de aprendizagem, pedagógico, quando vem participar de mesas, palestras, quando a gente convida e também a comunidade ela participa né, alguns ex-alunos que se tornaram médicos voltam a sua cidade, vão pra escola, dão aquele apoio. Então a parceria é esse mesmo, nada de questão financeira, mas mesmo da comunidade e de algumas faculdades quando a gente solicita pra alguma das atividades da escola. Encontro 1- 19/07- Diretor Nordeste</p>		

No quadro 11 foi tratada a questão de parcerias externas privadas. Indagou-se aos diretores se eles contam com algum tipo de parceria externa privada e as respostas indicaram parcerias muito interessantes, apesar de não estarem relacionadas ao aspecto econômico. As respostas se encaixaram principalmente nas constelações eficiência, eficácia e efetividade e nas figuras do aprender Saber fazer e Saber ser.

Os saberes relacionais estão ligados à efetividade pois as falas trazem uma ideia de diálogo entre diretor e comunidade, com construção conjunta de propostas democráticas coletivas e ações coletivas, como nas falas a seguir:

“Nós temos a cooperativa de crédito que ajuda a escola, mas não em questões financeiras, mas para nós vale muito, que são patrocínios com teatros. É muito envolvimento nesse sentido de teatro e divulgação pedagógica nas escolas, assim, é sensacional”.

“Nós temos parcerias não no setor, aliás, tem no setor privado, mas são faculdades privadas que ajudam no processo de aprendizagem, pedagógico, quando vem participar de mesas, palestras, quando a gente convida e a comunidade ela participa né, alguns ex-alunos que se tornaram médicos voltam a sua cidade, vão para a escola, dão aquele apoio. Então a parceria é esse mesmo, nada de questão financeira, mas mesmo da comunidade e de algumas faculdades quando a gente solicita para alguma das atividades da escola.”

A eficácia é apresentada quando essas relações de parceria ajudam a alcançar os objetivos pedagógicos da escola.

“é muito comum aqui na nossa diretoria os parceiros da educação, que são grupos de empresário que eles se envolvem... assim, eles investem muito nas escolas e é comprovado que quando consegue essa parceria assim fica muito evidente o resultado educacional se distancia muito das outras escolas, principalmente nos índices, nos indicativos”.

A gestão burocrática das escolas surge estritamente comprometida com as políticas centrais do sistema educativo. Por outro lado, as conexões com a comunidade têm vindo a aumentar e a alterar os modos de interação com grupos diferenciados de atores, internos e externos, que tendem a contribuir para o bem comum da ação educativa (Canário, 1992). A emergência de uma “nova imagem da escola” passa pelo alargamento do conceito de comunidade, contemplando um conjunto de atores externos que até então estavam afastados da vida da escola, e que exigem uma mudança de estratégia de atuação interna e de relação com o ambiente externo.

Segundo Canário (1992), a interação da escola com o exterior influencia os seus processos de gestão e de liderança organizacional, colocando constantemente à prova a sua capacidade de reagir a fatores de mudança, e provocando alterações constantes no seu

estado e propriedades homeostáticas. As relações das escolas, mais especificamente, dos seus diretores, com o ambiente externo são fundamentais no desenvolvimento de iniciativas e atividades orientadas no sentido da sua missão e capacidade estratégica em angariar apoio para a melhoria da ação educativa e das condições prestadas ao serviço público.

A interdependência da escola com o seu ambiente externo não se limita à sua relação e alargamento da rede de parceiros que atuam na definição, planeamento e concretização da ação educativa. A escola procura também no exterior a sua afirmação, a influência, a pertença identitária que lhe permita ganhar posição face a outras escolas, ou outros projetos educativos.

A reciprocidade da interação entre a escola e a comunidade, numa perspectiva de participação efetiva na resolução dos problemas locais, e na otimização e aproveitamento dos recursos, permite a adequação dos projetos da escola às necessidades da população. Deste modo, a escola reforça a sua própria autonomia e identidade, legitimando-as junto da comunidade local (CANÁRIO, 1992).

Os novos desafios colocados aos diretores escolares surgem estreitamente associados às relações que a escola estabelece com o ambiente externo. A avaliação do trabalho do diretor é exposta ao exterior, estando a sua ação diretiva constantemente sujeita a votação da comunidade. A tendência crescente da abertura da escola ao exterior tem provocado um aumento do número de parcerias com a comunidade que, por um lado, contribuem significativamente para o desenvolvimento do projeto educativo e para a implementação das medidas do projeto de ação (intervenção) do diretor, mas que, por outro, reclamam um aumento da participação na organização escolar.

Quadro 12 – FIGURAS DO APRENDER – Provisamento de cargo do diretor

Constelações				
Tema: Provisamento de cargo do diretor				
Figuras do Aprender	Eficiência econômica	Efetividade política	Eficácia pedagógica	Relevância cultural
Objeto Saber (saber teórico)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nós temos aqui as escolas regulares, escolas com tempo integral e as escolas profissionais. Nas regulares o processo é a eleição, nas regulares. Nas escolas com tempo integral o processo é indicação, mas passa por uma seleção, certo? Tem um edital que sai...e nas profissionais também, tem um edital que sai. Qualquer professor pode concorrer, sendo efetivo ou não, pode concorrer a essas vagas. Pode ser da escola ou não da escola, não tem assim dizer 'tem que ser da escola do estado' não, qualquer profissional da educação que atenda os requisitos que serão colocados e pode concorrer. Com relação especificamente as regulares né, que eu trabalho, a gente presta um exame de seleção, certo? Tem uma seleção, tem provas né...provas didáticas e orais...a gente vai fazer uma prova aliás, só prova escrita...passa nessa avaliação, a gente vai concorrer né dentro da escola nas eleições. O processo basicamente é esse, né...tem uma seleção com prova escrita, tem as disciplinas lá e vai concorrer a candidatura junto com quem se inscreveu no processo pra fazer essa concorrência. Isso aí nas regulares. Encontro 2- 20/07- Diretor Nordeste	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
		Objeto Saber/ Saber Ser		

		<p>É, aqui nós temos um plano de gestão. O profissional, qualquer professor efetivo, não importa a área, professor efetivo, também não importa a carga horária porque o professor efetivo pode dar 10 horas durante anos...a gente faz o plano de gestão, tem as características e como deve ser aplicado esse plano de gestão e depois a gente vai avaliação, ou melhor dizendo, pra votação né...com os pais e alguns aqui votam. Então são 4 anos que a gente fica como diretora, só que todos os anos nosso plano de gestão é avaliar...quem é que avalia? A comunidade...então existe uma equipe do conselho deliberativo, eles montam o que a gente chama de SAGI que é a avaliação anual, então em Agosto começa essa avaliação, então é o mês todo de Agosto. E esse é o plano de gestão, todos os anos. Encontro 2- 20/07- Diretora Sul</p>		
		<p>Objeto Saber/Saber ser É, aqui na minha primeira gestão foi a comunidade que escolheu...a comunidade veio, votou...logo depois foi avaliação aqui por dois anos...a função de diretor e você poderia se candidatar quantas vezes quiser...e se você ganhar e a unidade escolar votasse ficaria. Qualquer profissional pode se candidatar e agora não, agora mudou...agora é avaliação...faz uma prova e aí a partir dessa prova e eles vão avaliar o seu currículo, né...currículo lattes...e a pontuação que você fez nessa prova você escolhe a escola que você vai exercer a direção e é também por dois anos. Encontro 2- 20/07- Diretor Centro Oeste</p>		

		<p>Aqui é concurso público só que para as escolas do programa de ensino integral a gente faz uma prova escrita e passa por uma entrevista. Só que só permanece diretor se você for bem avaliado na avaliação 360, tanto pela comunidade, pela diretoria de ensino e por todos, né... uma avaliação 360, então é um super desafio porque se você não corresponde aos resultados a gente não permanece, a diretoria que determina isso. Então é desafiador, mas eu adoro. Encontro 2- 20/07- Diretora Sudeste</p>		
		<p>Aqui é indicação política. Teve um período que era eleição. E teve primeira para 3 anos, e depois a segunda, quando foi pra segunda os deputados se revoltaram, fizeram uma assembleia e cancelaram... que era inconstitucional, que não dava certo porque eles tinham perdido o poder de indicação e aí agora fica assim né...eu particularmente pra mim eu só tenho um motivo...tá ruim, tem quem faça melhor, troca. Mas existe essa busca de poder, centralizar...porque quem indicou, se eu indiquei você eu tenho poder sobre você, você vai trabalhar pra mim..pra você ver como eles pensam, como os deputados pensam e é uma coisa bem séria essa questão da indicação. Mas aqui tem muita essa coisa...fulana é de fulano... tipo gado, sabe? Tem muito essa coisa aqui na minha região. Uma coisa bem ruim porque assim...tem a escola X, fulano gosta do fulano joga ali, a pessoa não sabe direito o que que é ser gestor, como gerir recursos, como lida com pessoas e aí vai tipo que</p>		

		<p>construindo ser gestor no dia a dia e o que é muito complicado porque pra ser gestor no mínimo você teria que ter uma conversa de 3 dias com alguém pra te explicar...tipo o mentoria, né? Pra explicar o que que é pra que você não caia no processo e quando você vê o carrilhão já tá virando ao contrário, aqui não tem isso, não tem essa qualificação. Eu sou pedagoga e eu sempre acho que o pedagogo ele administra melhor porque ele tem conhecimento, mas a gente não tem isso, entendeu? Vai muito pelo gostar da pessoa, pela indicação, pelo que a comunidade acha daquele gestor...</p> <p>Encontro 2- 20/07- Diretora Norte</p>		
<p>Saber Fazer (atividade prática)</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>
<p>Saber Ser (relacionar-se)</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>As falas nesse grupo estão ligadas também ao Objeto saber</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>

O tema do quadro 12 é provimento do cargo do diretor. Entende-se que as falas se encaixam na ideia da figura do aprender – formas de se estabelecer um saber-objeto teórico na dimensão da efetividade política, uma vez que essas formas de provimento de cargo podem influenciar nas práticas e nas concepções de educação e gestão.

Romão e Padilha (1997) fazem uma síntese das formas de provimento de cargo existentes no Brasil: *nomeação* – uma escolha tradicional e de difícil aceitação pela democracia, ainda que relacionada com uma lista de candidatos indicados pela comunidade escolar; *concurso público* – os candidatos são avaliados por provas e/ou títulos evitando clientelismos ou influências políticas; eleição – justificada pela participação da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) pela via indireta, através de colegiado ou conselho escolar, ou pela via direta, com voto universal ou proporcional; *esquema misto* – é avaliada a “competência técnica” dos candidatos e, posteriormente, são realizadas as eleições pela comunidade.

Vieira (2006) apresenta um quadro relacionando os diferentes tipos de seleção de diretores escolares existentes no Brasil. Nele são identificados onze estados que realizam a seleção de diretores por meio de indicação (técnica ou política), sendo que a maioria se concentra no norte e nordeste do país (destaca-se aqui a fala da diretora do Norte, que diz:

“Aqui é indicação política [...] existe essa busca de poder, centralizar...porque quem indicou, se eu indiquei você eu tenho poder sobre você, você vai trabalhar pra mim... pra você ver como eles pensam, como os deputados pensam e é uma coisa bem séria essa questão da indicação. Mas aqui tem muita essa coisa...fulana é de fulano... tipo gado, sabe? Tem muito essa coisa aqui na minha região”.

Ainda segundo esse quadro, a escolha por meio de eleição direta é realizada em nove estados; eleição direta após cumprimento de provas de seleção técnica é realizada em cinco estados; e apenas São Paulo, Bahia e distrito Federal escolhem por seleção técnica seus diretores (Vieira, 2006, p. 38).

Paro (2003) realizou uma pesquisa sobre as experiências de eleição de diretores de escolas de ensino fundamental e médio em diversos estados e municípios brasileiros, com objetivo de estudar suas características e os problemas de sua institucionalização e implantação, bem como captar seus efeitos sobre a democratização da gestão escolar e sobre a qualidade e quantidade na oferta de ensino. o autor discorre sobre as expectativas que se formam sobre a eleição para diretores, os prós e contras sobre essa modalidade, relata casos de frustração sobre o desaparecimento do clientelismo, favorecimento pessoal e autoritarismo do diretor, que na maioria dos casos permanecem mesmo com a

eleição para diretores.

Entretanto, o autor indica a importância do ato democrático e da gestão democrática, defendendo essa modalidade ao evidenciar que:

[...] a lição importante a tirar parece ser precisamente a respeito da importância de se contar com pessoas que se dispõem a participar democraticamente, porque, mesmo contando com reduzido número de adeptos atuantes, a prática democrática tem conseguido imprimir uma nova qualidade nos rumos das ações desenvolvidas no interior da escola (PARO, 2003, p. 67).

Em outra perspectiva, encontra-se o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério oficial do Estado de São Paulo, que luta contra a aprovação de um projeto de lei de âmbito estadual, que regulamenta a eleição de diretores em todas as escolas públicas do estado de São Paulo. Entre muitos argumentos, o Sindicato destaca que, ao contrário do que alguns pesquisadores escrevem, o candidato eleito não teria um compromisso com a sociedade em geral, mas apenas com o grupo de pessoas que o elegeu, fazendo com que continue havendo clientelismo e aprofundando conflitos entre a comunidade escolar (Pinto, 2008).

Podemos considerar que a maioria dos livros estabelece relação estreita entre a forma de provimento do cargo do gestor, a democratização da gestão e a qualidade de ensino, defendendo a eleição para gestores. Entretanto, é preciso indicar a necessidade de se compreender o que os autores e os próprios integrantes das comunidades escolares entendem por qualidade de ensino.

É perceptível que os autores, ao falarem da melhoria da qualidade de ensino, apresentam uma perspectiva de educação escolar que ressalta a questão da formação política do ser humano em detrimento de uma formação eminentemente técnica. Entretanto, em tempos que se torna praticamente consensual a importância atribuída aos índices e/ou resultados objetivos expostos nacionalmente, principalmente pelos pais dos alunos que frequentam as escolas diariamente, é de se questionar o que realmente a comunidade anseia da escola quando elege seu gestor.

Quadro 13 – FIGURAS DO APRENDER – Política interna - participação

Constelações				
Tema: Política interna – participação				
Figuras do Aprender	Eficiência econômica	Efetividade política	Eficácia pedagógica	Relevância cultural
Objeto Saber (saber teórico)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
Saber Fazer (atividade prática)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	<p>É, na verdade assim nós temos uma participação boa da APP e do conselho deliberativo, não posso reclamar. Mas é algo muito simples, né...a APP a primeira vez quando formamos eu tive que implorar né pra alguns pais fazerem parte porque eles não queriam, não queriam de forma alguma, não tem tempo...então até explicar qual é a função da APP foi algo que agora melhorou, não vou dizer que é ótimo, mas quem faz parte da APP assume o compromisso. Mas eu não tenho fila assim de 15, 20 pais que querem fazer parte da APP. Aqui pelo menos não funciona assim, mas o grupo que assume eu não posso reclamar, tanto na APP quanto no conselho deliberativo. O grêmio ele é uma parceria muito bacana dos alunos, mas agora por causa da pandemia a gente se perdeu porque como é grupo A e grupo B pra nós da gestão estava complicado administrar. Então a gente suspendeu por enquanto e quando a gente voltar cem por cento voltamos com uma liderança pra ter um grupo também sólido. Eu vejo que o grêmio</p>	<p>Eficácia/ Efetividade É, nós temos um grêmio aqui em formação. Esse ano se bateu muito sobre essa questão do grêmio só que...o que acontece, eles fizeram uma primeira reunião... eu não quis interferir no processo, quis que eles se organizassem. Então assim nós já temos uma comissão, tem um secretario e tal mas eles estão se ajeitando, isso aí eu acho que agora quando voltar mesmo o híbrido eles devem conseguir conversar melhor. O CDCE ele participa na medida do possível porque eu tenho uma participação maior dos funcionários e professores. Mas eu não tenho dos pais, e os alunos é por conta dessa questão mesmo aí. Então, a gente tenta pela internet fazer essas reuniões como a gente está fazendo aqui. Pessoal participa mais aquela coisa mesmo de estar em cima, todo dia ajudando a suar a camisa a gente não tem. Infelizmente não tem, né? Bom, os outros canais estão começando a se estruturar agora né...a gente está fazendo os pais se organizarem. Temos um projeto aqui que se chama pai protagonista então a gente está tentando agora é... que eles, a</p>	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.

		<p>então é uma parceria bacana, com o WhatsApp melhorou muito porque antes a gente fazia as reuniões né mensais agora a gente faz reuniões praticamente semestrais porque eu mando para eles as informações, eles acompanham a obra, eu fotografo, coloco o valor que foi gasto...</p> <p>Encontro 2- 20/07- Diretora Sul</p>	<p>partir de uma série de discussões eles consigam caminhar sozinhos, mas por enquanto ainda não dá, tem que ficar ainda tratando as questões com eles, explicando tudo... mas a ideia é que chegue o momento que eles consigam caminhar com as próprias pernas. Mais agora tudo ainda está bem no começo. A não ser o CDCE que já caminha né, tranquilo... já sabe os dias de encontro, todo mundo já se organizou.</p> <p>Encontro 2- 20/07- Diretor Centro Oeste</p>	
		<p>Saber Fazer/ Saber Ser</p> <p>Aqui nós temos um conselho escolar e eu tenho conselho deliberativo. Não é uma coisa fácil a gente montar o grupo de conselho escolar porque é um trabalho sem remuneração e hoje todo mundo pergunta ‘eu vou ganhar quanto com este trabalho?’ Qual foi a estratégia que a gente encontrou, a gente tem um cargo como o próprio pessoal que trabalha na escola, que tem pai, tem funcionário que tem é... a porteira, que tem a comissão de compras, de recebimento porque assim o que o pessoal vê comprar, entrar e pagar fica facilimo para prestar conta porque quando a gente entrega a prestação de contas para assinar não fica aquela dúvida, quando é um pai de fora fica aquela dúvida ‘será que o casaco da diretora foi comprado com dinheiro do PENAI, do PDDE?’ Porque sempre tem essa cultura de que o diretor está surrupiando o dinheiro da escola.</p> <p>Eu tenho um grupo de funcionários que eles são engajados só</p>		

		<p>que as vezes eu fico cansada porque todo dia eu tenho que motivar. Tem que ser eu a puxar todo mundo e as vezes eu fico pensando ‘Meu Deus, quem vai m puxar?’ né...e aí você tem que respirar e assim...é um grupo mal acostumado, é trabalhador mas é mal costumado porque eu tenho que estar a frente, quando eu tiro férias que fica a minha vice é uma coisa...ninguém quer fazer nada, eles ficam reclamando e ninguém obedece, eu brigo...’Aaah mais tú tá de férias’ e é aquela coisa, então as vezes eu acho também que isso é meio culpa minha porque eu acostumei. Encontro 2- 20/07- Diretora Norte</p>		
<p>Saber Ser (relacionar-se)</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>Efetividade/ Eficácia É assim, com relação a participação do corpo docente, do conselho escolar, nós temos uma participação muito boa, muito efetiva. Os servidores também né...eles se engajam, todo mundo se engaja... Tem o propósito de compreender a filosofia da escola né.que é a aprendizagem, o foco é o aluno mesmo, já compreenderam isso, apesar de a gente levar muito tempo pra que houvesse essa compreensão principalmente por parte dosprofessores, achavam que isso era como se tivesse dizendo que eles não tivessem uma participação também importante na escola mas compreender que todo o esforço da gente é pra aprendizagem, é o aluno sair dali com o mínimo necessário pra interagir na sociedade, que ele possa ser entregue pra esse mercado de trabalho, isso é o mínimo, é o mínimo pra que ele possa ter autonomia e outras coisas assim. Com relação ao grêmio</p>	<p>As falas nesse grupo estão ligadas também a Efetividade.</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>

		<p>estudantil, nós começamos as eleições agora, o grêmio também é muito participativo, os alunos são muito questionadores. Eu digo até pros professores não tenham medo dos alunos ficarem perguntando, não tenham medo deles questionarem por que isso faz parte, isso é bom. Isso faz com que eles estejam desenvolvendo a autocrítica, estejam desenvolvendo reflexões então os deixa falarem, claro, tudo com o seu respeito, cada um respeitando um ao outro né, nós podemos ter os momentos de conflitos, sim, mas cada um com respeito. Eu tenho que respeitar o outro, a fala do outro, ouvir o outro. Eles também têm que me respeitar então é nesse diálogo que a gente constrói a escola. Agora assim os pais é que a gente tem uma dificuldade grande, né? De fazer com que eles interajam mais, mas nós temos um público, claro, não é a maioria, mas nós temos um público que interage bem também.</p> <p>Encontro 2- 20/07- Diretor Nordeste</p>		
--	--	--	--	--

No quadro 13 foi tratada a questão de política interna – participação. As falas indicam as dimensões: Efetividade e Eficácia. A Efetividade ligada à essa ideia de parceria ou tentativas de parceria com os alunos e a comunidade.

“É, na verdade assim nós temos uma participação boa da APP e do conselho deliberativo, não posso reclamar. Mas é algo muito simples, né...a APP a primeira vez quando formamos eu tive que implorar né pra alguns pais fazerem parte porque eles não queriam, não queriam de forma alguma, não tem tempo...então até explicar qual é a função da APP foi algo que agora melhorou, não vou dizer que é ótimo, mas quem faz parte da APP assume o compromisso.”

Algumas falas demonstram uma certa dificuldade ou descontentamento com a participação:

“Não é uma coisa fácil a gente montar o grupo de conselho escolar porque é um trabalho sem remuneração e hoje todo mundo pergunta ‘eu vou ganhar quanto com este trabalho?’ Qual foi a estratégia que a gente encontrou, a gente tem um cargo como o próprio pessoal que trabalha na escola, que tem pai, tem funcionário que tem é... a porteira, que tem a comissão de compras, de recebimento porque assim o que o pessoal vê comprar, entrar e pagar fica fácilimo para prestar conta porque quando a gente entrega a prestação de contas para assinar não fica aquela dúvida, quando é um pai de fora fica aquela dúvida ‘será que o casaco da diretora foi comprado com dinheiro do PENAI, do PDDE?’ Porque sempre tem essa cultura de que o diretor está surrupiando o dinheiro da escola.”

Nota-se em algumas falas um Saber Ser relacionado à insegurança ou até mesmo alguma aversão com relação a participação dos pais, principalmente:

“O CDCE ele participa na medida do possível porque eu tenho uma participação maior dos funcionários e professores. Mas eu não tenho dos pais[...].”

E ainda:

(...) agora assim os pais é que a gente tem uma dificuldade grande, né? De fazer com que eles interajam mais [...].”

Com isso, questiona-se o porquê dessa não participação, se seria falta de interesse desses pais ou talvez falta de incentivo por parte da escola, já que essa participação também pode não ser conveniente. Em contrapartida temos também exemplos de boas táticas com bons resultados com relação a participação:

“[...] a gente está fazendo os pais se organizarem. Temos um projeto aqui que se chama pai protagonista então a gente está tentando agora é... que eles, a partir de uma série de discussões eles consigam caminhar sozinhos, mas por enquanto ainda não dá, tem que ficar ainda tratando as questões com eles, explicando tudo..., mas a ideia é que chegue o momento que eles consigam caminhar com as próprias pernas [...]”;
 “[...] a primeira vez quando formamos eu tive que implorar né pra

alguns pais fazerem parte porque eles não queriam, não queriam de forma alguma, não tem tempo...então até explicar qual é a função da APP foi algo que agora melhorou, não vou dizer que é ótimo, mas quem faz parte da APP assume o compromisso.”

O Saber Fazer desses diretores parece estar relacionado a organizar os grupos de participação, direcionar as ações e prestar contas. Um outro aspecto interessante a se considerar é a diferença de algumas falas dos diretores que revelam um pouco sobre sua forma de gestão. Vemos uma fala que ainda revela a ideia de que o diretor deve ser temido e obedecido, totalmente contrária a perspectiva do trabalho colaborativo:

“[...]é um grupo mal-acostumado, é trabalhador, mas é mal costumado porque eu tenho que estar a frente, quando eu tiro férias, que fica a minha vice é uma coisa...ninguém quer fazer nada, eles ficam reclamando e ninguém obedece, eu brigo...’[...]”

Mesmo assim, outro diretor, ao falar sobre a participação dos alunos, enfatiza:

“[...] eu digo até pros professores não tenham medo dos alunos ficarem perguntando, não tenham medo deles questionarem por que isso faz parte, isso é bom. Isso faz com que eles estejam desenvolvendo a autocrítica, estejam desenvolvendo reflexões então os deixa falarem, claro, tudo com o seu respeito, cada um respeitando um ao outro né, nós podemos ter os momentos de conflitos, sim, mas cada um com respeito. Eu tenho que respeitar o outro, a fala do outro, ouvir o outro. Eles também têm que me respeitar então é nesse diálogo que a gente constrói a escola.”

Sendo assim, não podemos ignorar a importância e a força impositiva de um modelo de gestão decretado e respectivas regras formais, nem mesmo ignorar a capacidade estratégica dos atores escolares e a força das práticas sociais recorrentes, as tradições e os usos, mas também as capacidades criativas de inovação e de mudança organizacionalmente sediadas.

Quadro 14 – FIGURAS DO APRENDER – Legislação na escola

Constelações				
Tema: Legislação na escola				
Figuras do Aprender	Eficiência econômica	Efetividade política	Eficácia pedagógica	Relevância cultural
Objeto Saber (saber teórico)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	a BNCC a gente teve umas reuniões, mas assim ela chega compactada na escola e aí a gente precisa ler, interpretar, tem coisas que a gente não tem o conhecimento porque a gente é pedagogo e a gente precisa ter muita cautela, muito cuidado e eu vejo assim essa falta até da gente ser instruído por alguém com conhecimento, que tenha uma formação mais demorada, não pra cumprir protocolos. Tem o tempo de estudo, mas assim...é muito corrido, entendeu? Chegou a época da BNCC, reúne os alunos, professores, monta ali, num... porque é muita gente. Aqui é quase 30 mil professores, entendeu? Então pega uma amostragem, não chega a abranger todo mundo. Encontro 3- 21/07- Diretora Norte	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
		Então, aqui na região os professores do contexto eles são bem espertinhos...às vezes quando eu compartilho uma legislação eles já receberam por outro canal. A Secretaria, diretoria e os supervisores eles dão toda assessoria, só que muitas vezes até por tá previsto vários alinhamentos e várias reuniões de formação a gente detalha aquelas que são mais importantes e que impactam o resultado, ou numa ação diferenciada porque eles entendendo como está escrito essa aplicação na		

		<p>legislação eles entendem melhor o que a gente propõe para estar realizando dentro da escola. Então isso facilita muito o processo... não sempre, porque tem algumas que são claras, são simples mas aquelas mais complexas a gente costumar utilizar os alinhamentos das reuniões pedagógicas e esclarecem em momentos, igual ela faz... não é uma reunião para discutir a legislação, a gente tem o tema proposto mas encaixa porque isso facilita muito a comunicação e todo o trabalho dentro da escola. Encontro 3- 21/07- Diretora Sudeste</p>		
		<p>Objeto Saber/ Saber Fazer É claro que para nós que estamos na direção, até para os coordenadores, pelas orientadoras de área é muito mais fácil ficar atualizado sobre a legislação, sobre os processos estão em andamento do que para os os professores, né? Ou então os funcionários. Realmente a gente usa né uma parcela do tempo...é que agora a gente não está mais fazendo, dando a formação de sala de educador, como a gente chama né, que é aqui por conta da pandemia mesmo ela ficou online a cargo da Secretaria. Então a genteperdeu esse espaço... então o que acontece... é utilizar mesmo os pequenos espaços para fazer isso e assim, como é reduzido a gente consegue, digamos assim abranger tudo que vem da Secretaria. Encontro 3- 21/07- Diretor Centro Oeste</p>		

<p>Saber Fazer (atividade prática)</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>Nós aqui da Secretaria a gente recebe um amparo legal assim, não tenho o que reclamar no sentido de pelo menos organizar o que deve ser trabalhado e discutido... então 'Aah, mudou a nova legislação, a gente recebe esse arquivo, né' Da BNCC a gente recebeu, recebemos slides, o material... recebeu os livros organizados. O problema maior é organizar o tempo para trabalhar com os professores. Então a gente tem, por exemplo a primeira semana de fevereiro que é a organização que daí é para trabalhar nesse... é...tem que ter ver como é que a gente vai receber os alunos, têm que parar de discutir PPP, então tem tantas coisas para se fazer em uma semana e não dá tempo hábil. As realidades, cada um tem a sua, o problema é isso... a informação chega até a escola, a gente tem a secretaria de educação que dá todo o aporte, eu não tenho o que reclamar. O problema é produto final... é fazer com que esse conhecimento chegue até o professor sem ser apenas uma informação. Encontro 3-21/07- Diretora Sul</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>	<p>Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.</p>
---	---	--	---	---

O tema do quadro 14 é legislação na escola. Fica evidente nas falas dos diretores que falta tempo de estudo e aprimoramento na escola para que essas leis façam sentido e possam ser aplicadas de forma efetiva.

Essa realidade fica bem evidente por meio dessa fala:

“[...] O problema maior é organizar o tempo para trabalhar com os professores. Então a gente tem, por exemplo a primeira semana de fevereiro que é a organização que daí é para trabalhar nesse... tem que ver como é que a gente vai receber os alunos, têm que parar de discutir PPP, então tem tantas coisas para se fazer em uma semana e não dá tempo hábil. As realidades, cada um tem a sua, o problema é isso... a informação chega até a escola, a gente tem a secretaria de educação que dá todo o aporte, eu não tenho o que reclamar. **O problema é produto final... é fazer com que esse conhecimento chegue até o professor sem ser apenas uma informação.**”

É relevante lembrar aqui a diferença que Charlot (2000), reportando-se a Monteil (1985) e Schlanger (1978), estabelece entre informação, conhecimento e saber. "O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade" (p. 61). Tanto a informação, quanto o saber, estão sob a primazia da objetividade, podendo, por isso, ser armazenados, estocados, inclusive em um banco de dados. O saber, no entanto, distingue-se da informação, porque traz a marcada apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. O que esses diretores tentam dizer por meio dessas falas é que precisam de tempo para que essas informações se tornem saberes e passem a fazer sentido na vida desses que precisam aplicar essas leis.

Uma preocupação também é se essas informações têm feito sentido na vida desses próprios diretores:

“[...] tem coisas que a gente não tem o conhecimento porque a gente é pedagogo e a gente precisa ter muita cautela, muito cuidado e eu vejo assim essa falta até da gente ser instruído por alguém com conhecimento, que tenha uma formação mais demorada, não pra cumprir protocolos.”

Uma questão pontual e que, a cada dia, fica mais visível é que sem a mediação dos gestores escolares, sejam diretores, supervisores ou coordenadores pedagógicos, não será possível que a implementação de boas práticas garantidas por lei ocorra com um mínimo de reflexão crítica sobre seu impacto junto ao currículo, ao planejamento, à avaliação.

Quadro 15 – FIGURAS DO APRENDER – Espaço coletivo na elaboração do PPP

Constelações				
Tema: Política interna – Espaço coletivo na elaboração do PPP				
Figuras do Aprender	Eficiência econômica	Efetividade política	Eficácia pedagógica	Relevância cultural
Objeto Saber (saber teórico)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.
Saber Fazer (atividade prática)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	<p>Saber Fazer/ Saber Ser A questão do PPP ela é um pouco mais simples porque a avaliação é feita uma vez no ano normalmente a gente já usa o período da semana pedagógica pra fazer...Então acaba sendo um pouco mais fácil da gente trabalhar... é, o complicador mesmo é ao longo do ano, a gente fazer essas formações. O PPP esse ano foi muito tranquilo de fazer com a participação do maior número porque a gente fez, a maioria das coisas via Google Forms né então facilitou demais porque ele já veio tudo tabulado, ficou assim bem bacana. Eu acredito, eu acredito não...eu vou levar pra prática pra sempre agora... fazer esse coletivo porque a gente consegue engajar muito mais, as pessoas do que quando a gente está na escola que a gente convoca, ou melhor, convida né pra uma reunião 'Aaah, hoje tem reunião pra tratar do PPP' aí já fica aquela coisa, acha que...ninguém quer se dispor a dar o seu tempo, isso é fato. Mas se tiver pagamento envolvido, salgadinho, alguma coisa aí sim, né? Então dessa</p>	<p>Eficácia/Efetividade Saber Fazer/ Saber Ser Então, até por ser do programa de ensino integral e dedicação exclusiva 9 horas de permanência na escola de todos os alunos, de todos os funcionários, professores... isso facilita essa participação coletiva, então é bastante participativo, da comunidade também e o enfoque maior dentro do PPP é o plano de ação, porque assim, esse diagnóstico tem que ser entendido por todos e assim, independente da formação geral básica, de toda a parte emocional, eletivas, todo projeto de vida que é o contexto geral...todos tem que ter muito claro dentro da escola a meta, onde a gente quer chegar...e entender o caminho que se faz para chegar lá porque assim, não adianta a gente discutir várias formações se ninguém sabe...eu estou numa escola onde a gente precisa chegar aonde? O que eu enquanto professora tenho que fazer na minha disciplina para contribuir com esse resultado? Então esse plano de ação é nosso enfoque maior, ele está dentro do PPP- do projeto político pedagógico e é</p>	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.

		<p>pandemia a gente pode tirar isso daí de positivo, essa questão que a gente coloca nos grupos de WhatsApp, nos e-mails, foi o diagnóstico mais rápido que eu fiz de aluno. Foram três dias, eu estava 100% fechado. Então acho que foi bem mais fácil.</p> <p>Encontro 03- 21/07- Diretora Norte</p>	<p>muito legal porque é definido papéis onde cada um tem que fazer a sua parte e a gente retoma na metodologia do PDCA sempre a correção desses rumos... então é uma coisa muito legal... eles já entenderam aqui o processo, facilita bastante e aí quando a pessoa entende, se sente pertencente e o aluno também...sabendo como que ele contribui para isso, que tipo de estudo e direcionamento ele tem que ter...ele entendeu. Então aí que a participação aumenta mais ainda. Então para mim aqui é excelente a participação e é bem coletiva.</p> <p>Encontro- 21/07- Diretora Sudeste</p>	
		<p>Saber Fazer/ Saber Ser</p> <p>Nosso PPP ele é construído a partir né de um de um coletivo...começa isso na semana pedagógica, logo no início. O calendário é definido a partir disso daí também para que as ações sejam contempladas e claro buscamos sempre interagir...aí a gente assim, dá para conseguir todos os professores, as vezes dá, as vezes não né...mas a gente vai procurando informar porque tem essa dificuldade... quanto é integral não...40 horas dentro da própria escola, dedicação exclusiva é muito bom porque você consegue fazer essa ampliação aí... mas a gente procura sempre dar informativo na sala de aula agora aonde a gente deixa todas informações... nasala de aula no educacional né então deixa todas as informações das reuniões,slides, os textos, tudo o que foi colocado...então tem esse monitoramento. Então o PPP ele é construído eu digo assim, ao longo do ano porque tem algumas mudanças de</p>		

		<p>rotas né, como a gente vai ver que algumas ações não deram certo, algumas ações não foram previstas pra terminar mas não aconteceu, por que isso não aconteceu... a gente vai procurar alinhar isso daí pra que a gente possa chegar ao final com pelo menos 90% ou 100% das ações concluídas, né e não só concluídas no papel mas concluídas na prática mesmo e esse acompanhamento intranet quem faz, normalmente sou eu que acesso ao sistema e faço nesse monitoramento junto com os coordenadores né mas é isso é, cada um se responsabilizando pela sua tarefa.</p> <p>Encontro 3- 21/07- Diretor Nordeste</p>		
		<p>Saber Fazer/ Saber ser</p> <p>Eu considero o nosso PPP sim um coletivo... é a gente faz pelo Google Forms também algumas perguntas agora porque né nos possibilitou a internet, até descobri que a maioria dos pais tem acesso, então os que não participavam antes das assembleias acabam participando... eu sou ainda muito de precisar olhar nas pessoas...eu gosto da assembleia sim no coletivo mas eu gosto de ver né eles presentes, como nós tínhamos as reuniões a gente já tinha um público bacana, eu considero em torno de 60%...então a gente chegou a fazer recortes do PPP, fazer pergunta para os pais, ter um mediador às vezes junto com o professor pra manter a resposta. E eu gostava muito de ficar na análise assim, sabe? De olhar, daquelas sensações, de ver quando a pessoa vai responder...então eu sou muito disso né</p>		

		<p>mas a gente faz dentro do que é possível... então a gente aproveita as reuniões do conselho deliberativo, a gente aproveita o momento de reunião da APP que daí esse grupo pode vir à noite, num momento diferenciado. Encontro 3- 21/07- Diretora Sul</p>		
		<p>Pois é...eu considero também que nós fazemos um trabalho coletivo para a construção do PPP, né, todos participaram...esse ano nós conseguimos utilizar aí o Google Forms. Eu não tinha utilizado antes né, eu me arrependo né, é um desperdício de tempo, como ele ajuda a gente. Agora eu realmente vi que essa tecnologia ela realmente facilita...a gente conseguiu colher mais dados e efetivar a participação dos pais né porque os professores eles ficam aqui o dia todo, aqui é uma escola de tempo integral né? Os alunos também, os funcionários a gente tem mais acesso e os pais ficavam mais difícil...agora com o Google Forms, nossa isso realmente deu uma outra velocidade, uma outra cara. Mas a gente tem conseguido trabalhar no coletivo sim. Encontro 3- 21/07- Diretor Centro Oeste</p>		
Saber Ser (relacionar-se)	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.	Nenhuma outra fala neste tema se encaixou nesse grupo.

No quadro 15 foi perguntado aos diretores se em suas escolas havia o espaço coletivo para a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Embora todos tenham respondido que sim, é interessante perceber o quanto algumas falas apontam um entendimento de que apenas responder um formulário online é suficiente e garante a participação:

“[...] O PPP esse ano foi muito tranquilo de fazer com a participação do maior número porque a gente fez, a maioria das coisas via Google Forms né, então facilitou demais porque ele já veio tudo tabulado, ficou assim bem bacana. Eu acredito, eu acredito não...eu vou levar pra prática pra sempre agora [...]”

É importante lembrar, que para Oliveira (2014) o PPP deve expressar qual é o cerne, o eixo e a finalidade da produção do trabalho escolar. Em consonância a isso a escola não só convida toda comunidade para participar da elaboração do PPP, mas também promove mecanismos de debate oferecendo oportunidades de expressão das mais diversas opiniões, para que ao final do ciclo de conversas, em seminário aberto possam ser apresentadas todas as argumentações surgidas para que, no consenso do grupo, as decisões possam ser tomadas e as ações planejadas. Desta forma, o grupo em consenso nas suas decisões, incorpora as atividades propostas e assume o compromisso de todos se responsabilizarem pelo cumprimento irrestrito do projeto, pondo em prática a vivência da gestão democrática na escola.

Na escola todos devem ser conscientes que um trabalho em equipe possibilita um melhor resultado no processo educativo. Assim sendo, exercê-lo se torna mais prazeroso e produtivo:

“todos tem que ter muito claro dentro da escola a meta, aonde a gente quer chegar...e entender o caminho que se faz para chegar lá porque assim, não adianta a gente discutir várias formações se ninguém sabe...eu estou numa escola em que a gente precisa chegar aonde? [...] ... eles já entenderam aqui o processo, facilita bastante e aí quando a pessoa entende, se sente pertencente e o aluno também...sabendo como que ele contribui para isso, que tipo de estudo e direcionamento ele tem que ter... ele entendeu. Então aí que a participação aumenta mais ainda.”

A participação da comunidade torna efetiva a contribuição na construção do projeto político pedagógico. O incentivo da equipe gestora, promovendo um clima saudável e democrático se torna essencial, para que todos se sintam responsáveis e participantes deste processo. Onde todos os envolvidos são cientes que fazem parte deste processo, uma vez que ele não pode ser imposto, mas construído coletivamente. O PPP norteia o trabalho da escola, facilitando a organização das atividades na instituição, por

isto a sua importância para promover uma melhor qualidade na educação.

Um resultado escolar satisfatório depende do contexto que o envolve. A gestão escolar democrática é importante para a condução deste processo. Nas instituições a equipe gestora deve proporcionar espaço para questionamentos, sugestões e avaliações, de forma que o clima organizacional na escola seja conduzido de forma tranquila, contribuindo para que todos participem. Libâneo (2004) apresenta o perfil deste profissional:

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação (LIBÂNEO 2004, p.217).

O PPP não é um documento pronto e acabado, mas sim, sempre em construção, tendo em vistas que algumas práticas precisam ser revistas durante o percurso, evidenciamos isso em uma das falas:

“[...] O PPP ele é construído eu digo assim, ao longo do ano porque tem algumas mudanças de rotas né, como a gente vai ver que algumas ações não deram certo, algumas ações foram previstas pra terminar, mas não aconteceu, por que isso não aconteceu... a gente vai procurar alinhar isso daí pra que a gente possa chegar ao final com pelo menos 90% ou 100% das ações concluídas [...]”

Destaca-se que, na mesma proporção que gestores, professores e demais funcionários da escola desejam e lutam pela melhoria da qualidade do ensino ofertado, os pais, os alunos e a comunidade do entorno da escola esperam que ela possa evoluir cada dia mais. Neste sentido, é primordial que os pais tenham abertura e sintam-se motivados a fazer parte do contexto escolar. Cabe à escola encontrar a melhor forma para envolver os pais em suas ações. Não existe receita pronta e cada instituição tem um desafio diferente, mas não menos instigante. Trazer os pais e a comunidade para a escola é torná-los aliados importantíssimos na luta pela construção de um ensino de qualidade.

É preciso, pois, criar na escola um ambiente acolhedor e ouvir o que a população tem a dizer sobre o que espera do ensino, como encara os deveres de casa e as condições que os alunos têm para fazê-los, como entende a avaliação e os processos de recuperação, assim como tudo o mais que a preocupa em relação à educação dos filhos (BARRETO, 2004. p.3).

Ressalta-se que é necessário que a escola repense a forma de conduzir o processo de construção coletiva do seu PPP, envolvendo todos os componentes, atribuindo a cada um, a responsabilidade individual na conquista do sucesso coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar os saberes de diretores à luz do modelo de administração escolar, segundo Benno Sander (2007), dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Partindo disto, a pesquisa foi realizada em duas etapas principais: obtendo-se os dados quantitativos das respostas dos diretores foram elaborados gráficos conforme as regiões brasileiras, posteriormente foram analisados os dizeres dos cinco diretores participantes do grupo focal.

Ao observar os resultados apresentados nos gráficos víamos uma discrepância entre a realidade apresentada nos resultados do IDEB de 2019 e as respostas dos diretores. Nas questões referentes a eficiência econômica, os diretores alegaram, por exemplo, não ter problemas com as rotinas burocráticas, não ser difícil a prestação de contas referentes aos recursos financeiros e não ter problemas com relação a segurança na escola. Da mesma forma, pudemos observar nas respostas referentes a eficácia pedagógica que a maioria dos diretores respondiam sempre de forma positiva com relação ao que diz respeito a coordenação e direcionamento dos objetivos pedagógicos.

Quanto a efetividade política a grande maioria das respostas dos diretores esteve dividida. Nas questões com relação a participação dos pais ou familiares dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, muitas foram as respostas que indicavam a não participação. Quando a questão era sobre o diretor compartilhar ou não as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras com os colegiados da escola ou com os demais membros da comunidade escolar as respostas foram, em sua maioria, no sentido de que sim, todos compartilham as decisões. Parece haver uma ideia muito forte de que o problema maior é sempre externo a escola, e não interno.

Observa-se, também, em algumas respostas referentes a relevância cultural. Ao perguntar sobre problemas com violências presenciais e virtuais, a maioria dos diretores respondeu que não tem problemas com isso. Visto que estas têm sido alvo de estudos e pesquisas no Brasil e em diversos países estrangeiros, devido ao espaço escolar constituir-se em um lócus de interações sociais, as respostas trazem certa preocupação. O fato de negar as violências não significa que elas não estejam lá, pelo contrário, a negação dificulta um planejamento escolar coerente e reflexivo que tenha intenção de diminuir esse cenário de exclusão social e, por vezes, educacional.

A hipótese que se teve, a princípio, foi de existir um tipo de saber sobre a escola que considera as condições atuais satisfatórias, invisibilizando os seus desafios e como

tem enfrentado o ensino e aprendizagem dos estudantes. Segundo essa hipótese, há uma negação ou acomodação das condições gerais da escola, negando os problemas estruturais, pedagógicos e administrativos.

Nesse contexto, inferiu-se duas possibilidades referentes as respostas dos 2.000 diretores: a primeira, é que eles acreditavam que enfrentar os problemas cotidianos, que as situações precárias eram algo comum, por isso não viam como desafios, mas como “normal” para a realidade da educação brasileira. E, a segunda, o receio de expor a escola, ou sua função como diretor de escola, cujo preço seria alto demais para responder com fidelidade, isto é, não quiseram correr o risco de afirmar problemas para não aparentar incapacidade de gestão e perder a função de diretor, visto que no Brasil, a maioria ainda é indicado pela Secretaria de Educação – cargo consignado.

Ao analisar os dizeres dos diretores mentores do grupo focal, confirmou-se a segunda hipótese, pois ao falarem sobre os problemas e desafios das escolas eles não esconderam as reais necessidades e dilemas enfrentados diariamente.

Ressalta-se aqui a diferença das respostas obtidas por meio do questionário enviado e os dizeres no grupo focal. Em suas falas sobre a eficiência econômica, os diretores enfatizaram a falta de recursos e a dificuldade para a utilização desses, assim como a necessidade de muitas vezes precisar se articular politicamente para conseguir melhores projetos e melhorar a infraestrutura. Quanto a eficácia pedagógica, as falas estão sempre no sentido de atender as demandas da melhor forma possível e direcionar corretamente a equipe escolar para ser um “bom diretor (a).” O que nos chama atenção nesse sentido é que algumas falas sobre espaços coletivos nas tomadas de decisões parecem indicar uma gestão centralizadora, ora por falta de participação ou interesse dos pais ou responsáveis e ora pela ideia de que “eu resolvo melhor sozinho.”

Uma questão importante a se destacar é que trata do provimento de cargo do diretor. Das cinco regiões, apenas a diretora da região Norte apontou que a seleção de diretores é feita por meio de indicação política. Apesar disso, todos os diretores em algum momento enfatizaram a dificuldade existente com relação a influência política no meio educacional. Apontaram os cuidados que se tem que ter, mesmo sendo eleitos por concurso público ou nomeação, para não sucumbir as vontades dos que estão governando e fazer valer suas crenças e convicções para a educação.

Por fim, acredita-se que as políticas públicas precisam promover a gestão democrática, instituindo formas de ingresso nos cargos de gestão por vias democráticas, tanto nas secretarias quanto nas instituições, pois é fundamental que esses diretores

possam ser representantes legítimos na luta por uma educação de qualidade e pelo fim da exclusão social.

Nos saberes dos cinco diretores, revelados no grupo focal, observa-se a complexidade da teoria ao tentar distribuir os dizeres de acordo com as dimensões e as figuras do aprender. Muitas vezes, na prática pedagógica as dimensões e saberes se entrelaçam e o Saber fazer está relacionado ao relacional. Os diretores respondem à medida daquilo que vivenciam e analisar a relação de um sujeito com o Saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse ser imerso no processo de aprendizagem, sendo que essas dimensões não estão fragmentadas nesse processo.

Este estudo aponta para os Saberes de diretores relacionados aos desafios diários enfrentados na rotina pedagógica. Estudos futuros são indicados a fim de acompanhar mais de perto a gestão desses diretores em diferentes regiões do Brasil, principalmente, devido a diversidade das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006, p. 9-39.

BARROSO, João. **Educação de todos, para todos e com todos. João. Escola, Projetos, Redes e Territórios**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal**. São Paulo: Lex, 1988.

_____. Lei nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Documenta nº 1, Rio de Janeiro, mar.1962b.

_____. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, n. 231 de 29/11/1968. Brasília, DF, 1968.

_____. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília/DF:MEC, 1996.

_____. Ministérios da Educação e Cultura. **Escola Hoje**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Plano Nacional da Educação, **Lei n. 10.172**. Brasília/DF: MEC, 2001.

_____. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão**. Brasília/DF: MEC/SAEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest_06.pdf Acesso em: 10/07/2021

_____. Ministério da Educação. - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias e Ação. **CONAE 2010** Brasília: MEC/Secretaria Executiva, 2009.

BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

CANÁRIO, R. **O estabelecimento de ensino no contexto local**. In Canário, R. 117 (Org.) Inovação e projeto educativo de escola (pp. 57-85). Lisboa: Educa, 1992.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://saopauloopencentre.com.br/wpcontent/uploads/2019/05/candau.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2021.

CASTRO, F. G. et al. A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342–360, 2010.

CASTRO, M. Política de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 131-143, 2003.

CHARLOT, Bernard. **A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos**. In: CHARLOT, Bernard (Org.) Os jovens e o saber: Perspectivas Mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-32.

CHARLOT, Bernard. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIRENO, Flávio; SILVA, Joana; PROENÇA, Rafael. Condicionalidades, desempenho e percurso escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília, DF: Ipea, 2013. p. 297-304.

CLARK, Jorge Ulson; NASCIMENTO, Manoel N. Matheus e SILVA, Romeu Adriano. **A Administração Escolar no Período do Governo Militar**. In: **Revista HISTEDBR** On line, Campinas, n. especial, p. 124-139, ago. 2006. Disponível em: www.histedbr.fal.unicamp.br Acesso em: 25/02/2021.

CORTINA, Roseana Leite. **Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo**. São: UNESP, 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, R. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc. 28 (100), out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em 12 de fev. de 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o PDDE**. 24 ago. 2020.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth. H. **Psicologia para administradores de empresas: a utilização de recursos humanos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo, SP: EPU; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A Formação Continuada de Professores do Município de Regente Feijó: A Municipalização do Ensino Fundamental e os Desafios da Construção de uma Política – 1999/2002**. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, 2003.

KLÉBIS, Carlos Eduardo Oliveira. **Leitura e Envolvimento: A escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros. Dissertação de Mestrado**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves; KANBACH, Bruno Gusmão. A relação com o saber profissional do professor de Física e o fracasso da implementação de atividades experimentais no Ensino Médio. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, 2007.

LEONTIEV. **Atividade, consciência, personalidade**. Moscou: Edições du Progrès., 1975/1984.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA J. F. & TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Licínio. **Construindo Modelos de Gestão Escolar**. Cadernos de organização e gestão escolar, Lisboa nº 4, Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LIMA, Licínio. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino & Naura S. Carapeto (org.). **Política e Gestão da Educação: Entre dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 33-54.

LUIZ, M.C; RISCAL, S.A; RIBEIRO JÚNIOR, J.R. Conselhos Escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, M.C; NASCENTE, R.M.M. **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Tese (Doutorado em Educação)**. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004, 194f.

MACHADO, Lourdes Marcelino & FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). **Política e Gestão da Educação: Entre dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.69-82

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 65, nº 150, pp. 407-425, maio-ago, 1984.

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** Módulo III; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001, Reimpressão, SP, 1984.

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. Gestão Democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p.15-25

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2. Ed., São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática. 2002.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar, In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R.T. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PINTO, J. M. R. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. Ensaio de uma teoria de administração escolar. Administração escolar e educação comparada. **Boletim** nº 158, nº 1, USP, 1952.

ROCHEX, J.Y. **O senso de experiência escolar: entre atividade e subjetividade**. Paris: Pressiona Universitaires de France, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação do Brasil**. 9ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-102.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Boaventura S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. Epistemologias do sul. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Clovis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Resolução SE 90, de 03/12/2009**. Dispõe sobre a definição de perfis, competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de escola da rede pública estadual. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer CEE nº 390/78 de 19 de abril de 1978**. Encaminha Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º Graus. SE-CENP. São Paulo. Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus. V v, p. 386.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira como preparação para o planejamento escolar São Paulo: SEE/CENP, 1985a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: A educação, a constituinte e o projeto da escola democrática. São Paulo: **SEE/CENP**, 1985b. (Fundamentos III).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: a difícil tarefa de repensar e reconstruir a escola pública. São Paulo: **SEE/CENP**, 1985c. (Fundamentos IV).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto: Facilitando Mudanças Educacionais**. Apoiando escolas rumo à Ação para o Sucesso. São Paulo, 1997b. 10 fs. Documento digitado.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer CEE nº 67/98 CEF/CEM** de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, 1998. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm>. Acesso em: 27 fev 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 90**, de 03/12/2009. Dispõe sobre a definição de perfis, competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de escola da rede pública estadual. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **A Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: SE, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Gestão do Currículo na Escola: Caderno do Gestor**. São Paulo: SEE, 2008, v. 1.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de & EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 199-212.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.59, p.73-76, nov.1986.

SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Meia vitória, mas vitória**. Diário de Pernambuco. Recife, 13 abr. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiamas.html/> Acesso em: 14/09/20021

TEIXEIRA, Anísio. **Natureza e função da administração escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? In: **Simpósio Brasileiro de Administração Escolar**, 1. São Paulo, fev. 1961. São Paulo: USP, 1961.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**, Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 27-50

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **(Resolução 466/2012 do CNS)**

SABERES DE DIRETORES A RESPEITO DAS DIMENSÕES DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Prezado(a) senhor(a), _____, CPF _____, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “**SABERES DE DIRETORES E AS DIMENSÕES DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**”. A investigação se destina a analisar os saberes de diretores de escolas brasileiras, com base nas dimensões da administração escolar, segundo Sander (2007): econômica, pedagógica, política e cultural, e tem como foco a criação de estratégias de partilha e problematização de contextos, que possibilitarão aos diretores escolares solucionarem desafios de forma mais colaborativa, potencializando os avanços pedagógicos e minimizando problemas inerentes ao cotidiano das instituições nas quais atuam.

Você participará da **Oficina de Formação em Mentoria para Diretores Escolares** que possui nove salas de aprendizagens no ambiente virtual. Para esta pesquisa foram selecionados doze profissionais da educação denominados: Apoio Teórico e Técnico (ATT) para auxiliarem no recolhimento dos dados. Esses dados correspondem às atividades realizadas de diretores mentores e de representantes da Secretaria de Educação dos 10 estados parceiros (PA; RO; RN; CE; PE; GO; MT; SP; RJ e SC), a fim de verificar a eficácia e os entraves desta metodologia com vistas ao enriquecimento da formação continuada destes profissionais. A partir desse esclarecimento total da pesquisa de forma adequada a seu entendimento, também, informamos que solicitaremos participação em entrevistas individuais, ou grupos focais.

Informamos que todos os dados recolhidos não serão utilizados com qualquer finalidade privada, ficando seu uso restrito à análise e interpretação por parte dos pesquisadores e podendo ser empregados em eventos de natureza acadêmica e artigos científicos que subsidiem o cumprimento da Lei 13.006/14 e/ou abordem a temática.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, estes terão garantida a liberdade de não responder e/ou de interromper sua participação na atividade, quando as considerarem de teor constrangedor. Em tais situações serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os benefícios que a pesquisa possa trazer.

A participação nesta pesquisa poderá trazer benefícios aos diretores escolares do Brasil, principalmente, no sentido de propiciarem formação continuada, com foco em melhorias profissionais e pessoais deste gestor.

Informamos, ainda, que a participação nesta pesquisa é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o(a) participante pode solicitar o cancelamento de sua participação sem maiores necessidades de justificativa. A recusa de qualquer uma das partes não implicará prejuízo de qualquer natureza, em relação aos pesquisadores ou à instituição em que os participantes estão vinculados.

Todas as informações pessoais obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos códigos e/ou codinomes fictícios.

Solicitamos sua autorização para gravação em áudio de reuniões online, exercícios online, entrevistas, grupos focais etc. As gravações realizadas durante as Oficinas poderão ser transcritas pelos pesquisadores e revisadas por um profissional. É garantido o direito

a indenização por qualquer tipo de dano comprovadamente resultante da participação na pesquisa se ocasionado por parte dos pesquisadores envolvidos.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Assim, poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante ou após a participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora responsável, Caroline Miranda Palmieri da Silva por meio do celular, (16) 98166-2477.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Caroline Miranda Palmieri da Silva

Endereço: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação – Rodovia Washington Luiz, Km235, CEP-13565-905 – Caixa Postal 676 – São Carlos – SP

Contato telefônico do pesquisador responsável: (016) 98136-5852

e-mail: mceluiz@gmail.com

São Carlos, _____ de _____ de 2021.

Nome por extenso

Assinatura

Caroline Miranda Palmieri da Silva

Pesquisadora responsável

-

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 2

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1º ENCONTRO – EFICIÊNCIA E AS DIMENSÕES ECONÔMICAS

1) Quando você pensa na escola e as suas dimensões econômicas o que lhe vem a mente?

Bloco de como adquirir e administrar os recursos financeiros

- Contamos com parcerias externas (do setor privado) para o financiamento de projetos em nossa escola
- Contamos com auxílio externo (público) para o financiamento de projetos em nossa escola
- Elaborar a prestação de contas referentes aos recursos financeiros foi algo muito difícil
- Não tivemos dificuldades no acesso e preenchimento do PDDE Interativo (plataforma eletrônica de planejamento)
- Sempre recebemos e executamos os recursos financeiros referentes às ações do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)

Bloco dos recursos para infraestrutura em geral

- Muitos problemas com a Infraestrutura e instalações físicas
- Problemas com a Infraestrutura tecnológica (internet e computadores) para o uso da secretaria, equipe gestora e professores
- Tivemos muitos problemas com a Infraestrutura tecnológica (internet e computadores) para o uso dos alunos
- Problemas em manter a integridade do patrimônio escolar
- Problemas relacionados com a segurança dos componentes da minha escola (equipe gestora, alunos, professores e funcionários)
- Não pudemos contar com uma biblioteca ou sala de leitura de qualidade para uso dos integrantes da escola
- Tivemos muitos alunos com famílias em situação de vulnerabilidade, participantes do Programa Bolsa Família (PBF)

Bloco dos problemas pedagógicos vinculados diretamente com o pedagógico

- Não contratação de professores
- Tivemos muitas dificuldades em obter os materiais didático e pedagógico (como, por exemplo, livro didático, materiais para atividades realizadas na escola em geral etc.)

2º ENCONTRO – EFETIVIDADE E AS DIMENSÕES POLÍTICAS

1) Quando você pensa na escola e as suas dimensões políticas o que lhe vem à mente?

Bloco de como acontecem as negociações dentro da escola

- Entender as formas de **provimento do cargo do diretor**;
- Verificar os dados do Saeb para ver nas regiões do Brasil quais são as **formas de provimento do cargo**
- As rotinas burocráticas (formulários, procedimentos, planilhas) atrapalharam muito a gestão escolar
- Conselho Escolar foi atuante e sempre participou efetivamente das decisões pedagógicas, administrativas e financeiras
- A unidade executora (como, por exemplo, Caixa Escolar, ou Associação de Pais e Mestres – APM) reuniu-se regularmente e prestou contas dos recursos financeiros da escola
- O Grêmio Estudantil teve participação muito ativa dos estudantes
- Participação de todos os profissionais na elaboração do Projeto Político Pedagógico
- Participação de familiares (ou responsáveis) dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem
- O currículo escolar foi discutido coletivamente, considerando as diretrizes vigentes (como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC)
- Sempre compartilhei as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras com os colegas da escola e/ou com os demais membros da comunidade escolar

Bloco de como acontecem as negociações fora da escola

- As orientações da Secretaria de Educação
- Docentes participaram de atividades de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação (ou equivalente)
- Frequentemente, oportunidades de trocas de experiências com outros diretores para tratar das dificuldades e dos desafios que enfrento como gestor
- Avaliações externas de ensino e aprendizagem (como, por exemplo, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica) **geraram grandes desafios**

Bloco de como acontecem as negociações e convivências da escola

- Muitos problemas com violências presenciais (bullying, agressão verbal e física etc.) nas relações entre os integrantes da minha escola (equipe gestora, professores, funcionários e alunos)

- Muitos problemas com violências virtuais (bullying, agressão verbal, vídeos etc.) nas relações entre os integrantes da minha escola (equipe gestora, professores, funcionários e alunos)

3º ENCONTRO – EFICÁCIA E RELEVÂNCIA: DIMENSÕES PEDAGÓGICA E CULTURAL

1) Quando você pensa na escola e as suas dimensões pedagógicas e cultural o que lhe vem à mente?

Bloco das questões pedagógicas relacionadas com os diretores e docentes

- Conhecimento da legislação educacional
- Absenteísmo docente
- Participação de todos os profissionais na elaboração do Projeto Político Pedagógico
- Diagnóstico como parte da elaboração do Projeto Político Pedagógico
- Definimos metas claras durante o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico
- Um plano de ações durante o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico
- Projetos/ ações para solucionar os problemas de ensino e aprendizagem dos alunos
- Atividades de formação continuada para os docentes no período de Atividades Pedagógicas Coletivas (HTPC, ATPC etc.)

Bloco das questões pedagógicas relacionadas à aprendizagem e avaliação dos estudantes

- Atividades de reforço escolar ou recuperação paralela
- Tivemos muita evasão escolar
- Os resultados das avaliações externas de ensino e aprendizagem (por exemplo, o IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) propiciaram sempre momentos de reflexão sobre a qualidade de ensino da escola
- As avaliações de aprendizagem (como atividades, provas, trabalho em grupo etc.) sempre promoveram momentos de reflexão sobre como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem