

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

Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e
percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas
funções

Caroline Rodrigues Silveira

SÃO CARLOS

2016

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

Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e
percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas
funções

Caroline Rodrigues Silveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

SÃO CARLOS

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S587p Silveira, Caroline Rodrigues
Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas funções / Caroline Rodrigues Silveira. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
89 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Gestão da educação. 2. Provimento do cargo. 3. Diretores escolares. 4. Políticas públicas. I. Título.

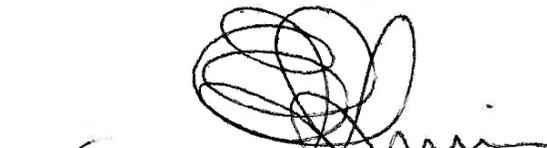


Folha de Aprovação

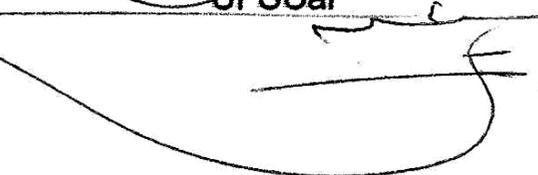
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Caroline Rodrigues Silveira, realizada em 05/04/2016:



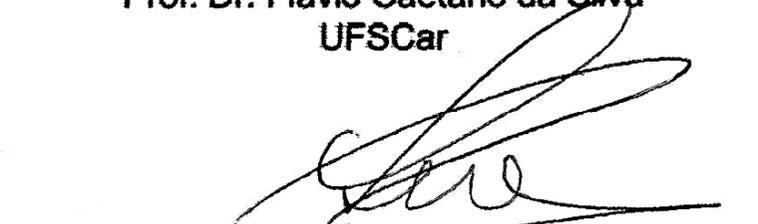
Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar



Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar



Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
UFSCar



Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia
USP

Dedico este trabalho, inicialmente, a Deus, o autor de nossas vidas.

À minha família, a base de tudo, minha força diária!

Agradecimentos

Muitas são as pessoas que passam pelas nossas vidas e deixam um pouco de si, e sem elas, talvez, eu não chegasse até aqui. A essas pessoas, meu mais sincero agradecimento:

À mãe mais linda e sincera, que sempre me encorajou, apoiou e protegeu, mesmo nos momentos mais difíceis, mesmo quando eu não via mais solução, lá estava ela! Amo-te!

Ao meu irmão Rafael e seu jeito sempre politizado de observar o mundo, que sempre me possibilitou reflexão e diversão. Obrigada pelo apoio e amor de sempre!

Ao meu noivo Leandro, por sua paciência, dedicação e incontáveis abraços que me fazem recuperar a fé em mim. Amo-te!

Avó Elvia e tia Márcia, amo vocês! Obrigada pelo carinho!

Às amigas do coração por alimentarem meus ideais e proporcionarem as melhores conversas do mundo: Priscilla, Natália, Ana Laura e Sabrina. As de sempre, para sempre!

Aos meus amigos do trabalho, que dividem comigo meus dias e preocupações, que sempre me encorajavam quando eu pensava em desistir: Thelma, Jana, Luciene e muitos outros, que enfrentam diariamente a luta por uma educação digna e de qualidade para todos. Agradeço também às diretoras Adriana e Rose, que sempre me deram suporte e apoio para prosseguir.

Ao meu orientador, professor Celso, gratidão sempre! Sem suas colocações, sua paciência e seu auxílio meu projeto de pesquisa não teria saído do papel.

À querida professora Emília, presente em todos os meus momentos importantes na UFSCar. Suas leituras críticas e colocações sempre afetuosas foram de extrema importância para mim!

Ao professor Flávio Caetano meu agradecimento pela disponibilidade e paciência. Sua primorosa organização me fez ver meu trabalho com outros olhos. Muito obrigada!

À professora Teise, por sua disponibilidade em participar de minha banca de defesa mesmo com um tempo tão curto. Minha gratidão pela leitura de meu trabalho como também pelas sementes plantadas ainda nos tempos de graduação.

À minha família, pela paciência nas horas de crise e por perdoarem minhas incontáveis ausências nos almoços de domingo ou nos cafés das tardes de sábado. Quero que saibam que tudo isso valeu a pena. Muito obrigada a todos, de coração.

Lista de siglas

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

LDB: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE: Plano Nacional de Educação

MEC: Ministério da Educação

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

CF: Constituição da República Federativa do Brasil

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SME: Secretaria Municipal de Educação

APM: Associação de Pais e Mestres

Lista de figuras

Quadro 1: Categorias iniciais de análise

Quadro 2: Organização das Categorias Iniciais e seus Conceitos Norteadores em função do Grande Grupo de Análise denominado Aspectos da gestão

Quadro 3: Organização das Categorias Iniciais e seus Conceitos Norteadores em função do Grande Grupo de Análise denominado Políticas públicas

Quadro 4: Organização das Categorias Iniciais e seus Conceitos Norteadores em função do Grande Grupo de Análise denominado Funcionamento da escola

Sumário

Introdução	11
1 A gestão da escola frente às políticas educacionais no contexto da globalização.	15
1.1 Globalização e a educação	15
1.2 O gestor frente às demandas da “nova” educação.	22
1.3 O provimento do cargo de diretor de escola e a gestão democrática da escola pública.	24
2 Procedimentos teórico-metodológicos	27
2.1 A pesquisa qualitativa em educação.	27
2.2 A coleta de dados: Entrevista semiestruturada	28
2.3 Escolha dos sujeitos da pesquisa.	28
2.3.1 Caracterização dos sujeitos	30
2.3.2 A coleta de dados junto dos sujeitos	30
2.4 A análise dos dados coletados	31
3 Gestão da educação: uma análise de concepções.	33
3.1 Percepções dos diretores acerca dos diferentes aspectos da gestão	37
3.2 As políticas públicas educacionais e os conflitos no cotidiano da escola	55
3.3 O funcionamento da escola: a estrutura e a condução do trabalho	69
4 Considerações finais	79
5 Referências	82
6 Apêndices	87

Resumo

O processo de globalização vivido nas últimas décadas foi o responsável por inúmeras mudanças sociais, políticas e culturais que alteraram a sociedade e, conseqüentemente, o modo como a educação passou a ser concebida. Tais mudanças trouxeram consigo novos vieses para as práticas ligadas à gestão escolar, tais como aumento da autonomia financeira das unidades de ensino, por exemplo. Paradoxalmente a isso, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fortaleceu-se um viés democrático da gestão escolar, a partir do qual as comunidades e famílias deveriam participar ativamente das decisões no ambiente escolar. Posterior a isso, muitas foram as lutas para que a gestão democrática de fato acontecesse nas escolas, marcando assim a busca por uma educação de qualidade para todos. Porém, em alguns municípios isso não é regra, visto que o modo de provimento dos cargos de gestão das escolas públicas ainda se dá a partir de indicações políticas, tendo em vista interesses externos ao ambiente escolar e as necessidades ali presentes. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar as percepções dos diretores de quatro escolas públicas de um município paulista a fim de compreender sua relação com o modo de provimento do cargo, que no caso em questão se dá por indicação política. Através de entrevistas com tais diretores pudemos perceber que suas concepções acerca de educação, gestão escolar, indisciplina e demais aspectos pedagógicos estão intimamente ligados aos aspectos políticos de seu cargo, alterando o modo como as ações são desenvolvidas na prática e o modo como a educação é concebida e desenvolvida.

Palavras-chave: Gestão da educação, Provimento do cargo, Diretores escolares, Políticas públicas.

Abstract

The globalization process experienced in recent decades has been responsible for numerous social, political and cultural factors that have changed society and, consequently, how the education has to be conceived. Such changes have brought a market bias for practices related to school management, since increased to autonomy of the institutions as regards the financial aspects. Concurrently with this, it has become the rule, from the 1988 Federal Constitution and the Law of Directives and Bases of National Education 1996, a democratic bias of school management, from which communities and families should actively participate in decisions on school environment. Since then, many were the struggles for democratic management in fact happen in schools, marking thus the search for a quality education for all. However, in some municipalities it is not a rule, since the provision mode of public school management positions still occurs from political statements, in view of external interests to the school environment and their present needs. Thus, this study aims to analyze the perceptions of four public school principals of a town in the interior in order to understand their relationship with the position of the provision so that in this case, is given by political appointment. Through interviews with such directors could realize their ideas about education, school management, indiscipline and other pedagogical aspects are closely linked to the political aspects of his office, greatly changing the way the actions are developed in practice and how education it is designed and developed.

Key-words: Management education, job provision, school principals, public policy.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire (2003, p. 47)

Introdução

O estudo da escola como uma organização educativa sempre me instigou mesmo antes de adentrar seus espaços como professora alfabetizadora. Posso dizer que desde os bancos da graduação em Pedagogia, a escola e as vivências ali centradas me fizeram refletir e optar pelos caminhos nos quais passei, sempre em busca de uma sociedade mais justa e uma educação de qualidade para todos.

Durante os oito anos nos quais atuo como professora em escolas públicas municipais pude vivenciar inúmeras experiências neste universo complexo e multifacetado, ambiente este de muitas lutas e conquistas, mas também de contradições e desafios para os sujeitos ali inseridos. Observar o cotidiano das escolas nas quais passei fizeram-me questionar muitas coisas, dentre elas os conflitos pelos quais os sujeitos envolvidos com a educação têm de passar ao longo de suas carreiras e como as políticas públicas regem o sistema de ensino nacional, visto que, muitas vezes, podemos perceber inúmeras contradições no que se refere à prática e a execução dos dispositivos legais.

Um dos pontos de observação que me fizeram chegar ao projeto de pesquisa que deu origem ao trabalho aqui desenvolvido diz respeito ao provimento do cargo dos diretores de escola no município por mim analisado, no qual tais profissionais são encaminhados às escolas por processos de indicação política, e não por escolha da comunidade ou concurso público, como visto em muitas cidades brasileiras. Tal fato passou a me intrigar desde que ingressei no magistério, dado que tal modo de provimento tende a ir contra os preceitos trazidos tanto na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), bem como na Constituição Federal de 1988, que garantem que a educação pública nacional deve seguir modelos de gestão democrática, contando com a participação da comunidade na tomada de decisões.

Com base em tais vivências e na crença de que todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar fazem parte do processo de ensino dos alunos, incluindo a gestão e a tomada de decisões, surgiram as ideias iniciais acerca do presente estudo, fruto de muitas inquietações e questionamentos sobre a realidade das escolas e da observação do cotidiano das mesmas, sempre tendo em vista a finalidade da educação e os sujeitos que pretendemos formar através das ações educativas.

Assim cheguei à UFSCar, munida de muitas ideias e desejos. A convivência com os professores e colegas fizeram com que eu compreendesse melhor a trama socioeconômica que tem sustentado nosso sistema educacional, de modo a estabelecer relações entre as políticas e as práticas no âmbito da escola.

Nessa perspectiva, o estudo das políticas públicas referentes ao Ensino Fundamental nos remete a inúmeras mudanças de paradigmas no que tange aos objetivos da educação e ao perfil dos alunos matriculados nessa etapa da escolarização. De acordo com a Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo desta etapa “é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, garantir uma aprendizagem com mais qualidade”. Assim, pautada em tais mudanças a escola deve se reorganizar e construir uma nova estrutura e organização, de modo a garantir o cumprimento dos objetivos e formar cidadãos capazes de alterar as sociedades em que vivem.

Partindo de tais apontamentos e mudanças coloca-se a presente pesquisa, que tem como objetivo analisar as percepções dos diretores de escolas públicas de ensino Fundamental sobre seus cargos a fim de compreender suas possíveis relações com a forma de provimento dos mesmos, verificando ainda as consequências disso na prática das ações desenvolvidas na escola.

Portanto, a necessidade por mim sentida, enquanto professora do Ensino Fundamental, de verificar a percepção dos diretores sobre suas práticas, tendo em vista as pressões sofridas e as necessidades políticas e organizacionais de uma instituição de ensino, de modo a observar como os impasses vividos no exercício de suas profissões são encarados e quais são as consequências disso em suas práticas profissionais e na dinâmica das escolas, almeja analisar as percepções a fim de compreender como os diretores percebem tais impasses oriundos do processo político que é a gestão da educação.

Aqui nota-se a importância da figura do diretor de escola, sujeito que se encontra em meio ao turbilhão de acontecimentos, anseios e necessidades que é o ambiente escolar. Observamos tal figura como sendo protagonista de uma situação dúbia, dado que o modo de provimento do cargo no município em questão ser marcado, historicamente, por indicações e escolhas políticas. O professor que ocupa tal cargo traz consigo aspirações em sua carreira, e a gestão é uma delas, dado que, ao ser indicado o professor vislumbra sua ascensão profissional. Assim, coloca-se um grande conflito, visto que o diretor muitas vezes enxerga os problemas relacionados a tais fatos, porém, passa a ser produto dessas relações, já que se vê como ator importante, mas, por outro lado, conhece o sistema e suas mazelas. Essas são as aspirações do presente trabalho, visualizar ao menos uma parte desta complexa trama de relações que é a gestão escolar.

Faz-se necessário pontuar a extrema importância dos sujeitos da pesquisa, ao passo que toda a análise aqui apresentada se dá em torno de suas colocações, feitas de modo tão aberto e franco. A eles nossa gratidão, visto que a reflexão sobre a prática e o cotidiano escolar se dá no intuito de fortalecer os processos, almejando uma educação de qualidade para todos.

Objetivo geral

Analisar as percepções dos diretores de escola sobre seus cargos a fim de compreender suas possíveis relações com a forma de provimento dos mesmos.

Questão de pesquisa

A forma de provimento do cargo produz efeitos sobre a percepção em relação à atuação dos diretores de escola?

Organização da dissertação

No capítulo 1 apresentamos um panorama teórico acerca do tema e suas implicações à realidade da educação nacional, perpassando por aspectos históricos e políticos que culminaram no modelo atual de educação e gestão escolar.

No capítulo 2 esboçamos os apontamentos metodológicos da pesquisa desenvolvida. Apresentaremos também, a análise dos dados levantados mediante as entrevistas com os diretores das escolas públicas, e as etapas de desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados.

O capítulo 3 traz as análises oriundas da coleta de dados junto aos sujeitos. Nesse momento, apresentamos os dados coletados e os analisamos tendo em vista os objetivos pretendidos e o referencial teórico apresentado.

Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre os resultados da pesquisa, explicitamos possíveis contribuições da mesma a fim de pensar a educação e as políticas que a regem e ilustramos suas limitações na tentativa de instigar novas questões e pesquisas.

1. A gestão da escola frente às políticas educacionais no contexto da globalização.

1.1 Globalização e a educação

A escola, vista como uma instituição social pressupõe objetivos que façam valer suas ações desenvolvidas frente à sociedade para qual ela trabalha. Sendo assim, tais objetivos tendem a determinar o tipo de sujeito a ser formado, quais conteúdos serão necessários para que isso se dê, quais serão os valores perpassados por tais conteúdos e ações educativas e o modo como tal instituição estará organizada para que tudo isso seja posto em prática.

Assim, a implementação das políticas públicas nacionais tendem a trazer consequências ao modo como as escolas são conduzidas e pensadas, alterando seus objetivos e modos de atuação. Nesse sentido, o que temos visto são estratégias de modernização e incansáveis buscas por sistemas de ensino mais eficientes e eficazes, sempre tendo como pano de fundo o cumprimento de objetivos externos, relacionados a interesses políticos e econômicos, subordinando a educação a tais interesses em detrimento dos reais, que perpassam pela formação integral dos sujeitos, tendo em vista sua capacidade de reflexão e alteração da sociedade em que vivem.

A educação básica no Brasil ao longo dos anos passou por momentos distintos, nos quais os objetivos com ela pretendidos diferenciavam-se sobremaneira, visto os diferentes interesses e o contexto histórico atual. Assim, analisando a história recente da educação escolar no Brasil (a partir da década de 1970), pode-se perceber que a globalização tem trazido vários efeitos no que tange ao papel do Estado no processo de ensino-aprendizagem e na implementação de políticas públicas para a educação. Para que tais mudanças (ou efeitos) possam ser compreendidas faz-se necessário vislumbrar a educação enquanto um direito dos cidadãos e um exercício de sua cidadania, fator de extrema importância quando se pensa em uma sociedade mais igualitária.

Entende-se como globalização o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando as formas de viver de seus indivíduos, criando

interdependências econômicas, culturais, políticas, hábitos de vida, expressões, entre outros (Sacristán, 2002).

A globalização trouxe consigo o aumento do uso de tecnologias, a expansão das telecomunicações e o encurtamento das barreiras existentes entre os países, mas, também, trouxe inúmeras alterações no modo como a sociedade e, conseqüentemente, a escola passou a ser concebida e organizada, ao passo que a lógica mercadológica pautada em números começou a fazer parte do ambiente escolar através de metas, dados, tabelas de desempenho e competição entre as unidades, sempre tendo em vista os bons índices de desenvolvimento dissociados do aprendizado do aluno e seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Pautadas nisso, e a fim de atender às exigências dos organismos multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial, as políticas públicas para a educação nacional tiveram que se adequar aos ditames do capitalismo globalizado. As políticas oriundas de tais mudanças, segundo Libâneo (2013, p. 45), “propõem um currículo instrumental, com objetivos de uma educação pragmática e imediatista, também chamado de currículo de resultados, visando assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista”. Essa série de acontecimentos moldou o sistema educacional, que a partir de então passou a seguir sistemas educacionais internacionais transpostos à realidade nacional.

Partindo de tais fatos, quando se pensa em globalização, a definição à qual remetemos-nos mostra um sentido ideológico de sociedade padronizada no que tange à integração econômica, tendo em vista um viés neoliberal. Nota-se também o predomínio de interesses financeiros pautados pela desregulação de mercado, deixando de lado as possíveis conseqüências nas demais esferas sociais. Assim, a globalização da sociedade e a mundialização da cultura proporcionam uma quebra da integridade social existente. Em outras palavras, o sistema de educação, historicamente esteve ligado ao projeto de desenvolvimento e modernização do Estado-nação¹.

O que se percebe, de acordo com os apontamentos feitos por Fernandes, Brito e Peroni (2012, p. 572) é que:

¹ Na definição de Bresser- Pereira, “O Estado-nação, que, como sua própria denominação sugere, tem o Estado como seu elemento constituinte fundamental, é o principal resultado político da revolução capitalista” (2008, p. 2).

O neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a terceira via propõe reformar o Estado e repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Os dois almejam racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e retrain o papel das instituições públicas, que são permeáveis à correlação de forças, já que o Estado foi diagnosticado como ineficiente e o “culpado” pela crise.

A globalização tem um viés de padronização de informações e de modos de agir tendo em vista os interesses das sociedades que estão no poder ou são mais desenvolvidas. Tal fato faz com que a cultura das sociedades se transforme, alterando os referenciais nos quais se pautam em diversos campos (educação, cultura, economia, relações com o ambiente, entre outros).

Na educação podemos notar influências mais diretas, visto que esta segue as características de um sistema capitalista, no qual o cumprimento de metas preestabelecidas, os rankings e as avaliações para elaboração de comparativos são vias de regras, alterando completamente os objetivos colocados até então para o processo educativo, alterando também os conceitos de cidadania, qualidade e a função social da educação.

Os resultados de tal processo variam de acordo com a realidade colocada e sua possível dependência dos recursos externos. Cada país possui sua identidade, seus costumes, tradições locais e necessidades, desse modo, a homogeneização tende a não respeitar tais fatos, o que possivelmente gerará grandes lacunas sociais.

No caso do Brasil, a globalização colocou profundas mudanças no ensino escolar. Tais mudanças foram postas a partir do momento em que o Estado não conseguiu suprir a demanda educacional do país, passando, a partir de então a oferecer incentivos para que a sociedade e a iniciativa privada investissem na educação, sem tirar o papel do Estado na regulação das políticas educacionais, marcando a redução da participação do Estado na gestão do ensino e a mercantilização da educação, que passa agora a ser tratada como mercadoria.

Segundo Charlot e Beillerot (1995, apud Teodoro, 2002),

As políticas de educação e de formação dizem (ou mais exatamente exprimem, porque assentam sobre muito de não-dito) o modo como

uma sociedade se pensa a ela própria, se afirma, se projecta no futuro. Exprimem também as relações de força numa sociedade – a dominação socioeconômica, mas igualmente a dominação simbólica e cultural (grifos no original).

A mercantilização da educação, nesse contexto neoliberal, relega ao Estado apenas a função de gestor do processo educacional, que se torna um serviço (que pode ser negociado, vendido ou consumido) e não mais um direito primário dos cidadãos.

Como grandes empresas, aquelas escolas passaram a ser regidas por posturas e leis de mercado, buscando alta produtividade e concorrendo com os demais em detrimento da busca por cidadãos educados e capazes de atuarem em suas sociedades de modo a alterá-las.

Uma educação de qualidade passou a ser aquela que os resultados são melhores no que se refere às avaliações, visto que os índices, tabelas de desempenho e comparativos entre as unidades ocupam lugar de destaque nesse novo modelo educacional colocado, no qual tanto o currículo como as políticas educacionais que os pautam levam os alunos a responder e atuar diante das novas demandas da sociedade capitalista, e não diante das demandas locais brasileiras.

Nesse sentido, segundo Haddad (2003, p. 212),

Com as políticas neoliberais, a tensão entre educação enquanto direito e como mercadoria amplia-se. A educação como direito ultrapassa as finalidades do mercado envolvendo a comunidade, a cultura e o exercício ativo da cidadania democrática. No processo de expansão da educação, o desafio da qualidade contrapõe-se, radicalmente, aos interesses específicos do mercado. As desigualdades históricas restringiram por muito tempo a educação como bem-estar, como mecanismos de diferenciação de status social e não como um direito humano, reproduzindo historicamente graves processos de exclusão social.

Os órgãos internacionais, a partir de então, colocaram a educação como um elemento de política econômica, visto que passaram a se preocupar com a eficiência dos sistemas educacionais de modo a garantir a competitividade das economias nacionais.

Nas palavras de Meszáros (1981, p. 2006),

Além da reprodução, numa escala ampliada das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente.

Assim, o que se pode perceber é que a globalização alterou o modo como a educação é concebida, suas estruturas e seus objetivos, ao passo que a maneira como ela se coloca esteja intimamente relacionada com a sociedade que se deseja formar. Assim, os objetivos da educação vão de alunos formados como cidadãos para alunos reprodutores da lógica capitalista trazido pelo processo de globalização da sociedade.

Nesse contexto de mudanças a partir das quais o foco passou dos conteúdos para as competências é que surgem as avaliações externas. Tais avaliações foram frutos de uma série de reformas educacionais mundiais impulsionadas pelos órgãos internacionais, tais como o Banco Mundial, pautadas no desempenho educacional de países ricos com o objetivo de desenvolver políticas a serem aplicadas diretamente nos países mais pobres ou desenvolvimento, como era o caso do Brasil. Nesse sentido, os programas internacionais objetivavam oferecer os índices das avaliações para que cada país construísse as mudanças em seus respectivos currículos, sempre tendo em vista inserir-se na economia globalizada.

Aqui surge o PISA (*Programme for International Student Assessment*), um programa Internacional de Avaliação de Estudantes, no qual o foco passa a ser uma avaliação comparativa, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O seu objetivo, segundo sua criadora, OCDE (Organization for Economic Co-Operation and Development – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico.

Muitos são os questionamentos trazidos pelas avaliações externas, visto que se resumem em momentos estanques da vida do aluno e não consideram o processo como um todo. Além do que desconsideram totalmente as diferenças culturais, que são

inúmeras, até mesmo no mesmo país, como é o caso do Brasil. Tais avaliações tendem a tratar a aprendizagem como um produto com prazo de validade através de seus modelos preestabelecidos.

De acordo com as colocações de Libanori (2015, p.05),

O PISA constitui-se em um produtor e indutor de práticas discursivas, cujo objetivo é propagar a racionalidade instrumental na educação, padronizar conhecimentos e habilidades ensejados pela esfera econômica, bem como homogeneizar e otimizar as políticas educacionais em âmbito mundial. (...) Agente de governança global, que por meio de indicações e persuasão discursivas (...) busca difundir “boas práticas” econômicas a fim de homogeneizar a esfera produtiva internacional. Portanto, o PISA projeta-se como instrumento de regulação da educação com fins econômicos (grifos no original).

Cabe salientar que a OCDE é um órgão criado no contexto pós II guerra mundial como um dos maiores esforços voltados para a recuperação econômica dos países envolvidos. A educação passa a ser o meio para a regulação da economia.

Compreender as avaliações externas como modelos fidedignos para compreender a realidade de um sistema educacional pode gerar prejuízos, visto que se pautam em apenas um dos segmentos envolvidos, no caso, o aluno, desconsiderando sua cultura, as condições nas quais o processo foi colocado, as especificidades e necessidades dos determinados grupos. Desconsideram também os professores e a desvalorização de suas carreiras em detrimento do lucro e da redução de custos por parte do Estado, o que leva ao desinteresse na profissão docente, fazendo desta apenas uma ponte para galgar outros cargos mais valorizados.

Para superar tais questões a escola deve oferecer instrumentos críticos acerca das relações sociais, fornecendo subsídios para que o aluno seja capaz de refletir sobre a sociedade em que vive, atuando nela a fim de alterar suas possíveis desigualdades. O currículo deve ter, também, um caráter local, baseado na cultura, em seu ambiente e nas relações sociais existentes, articulando, por meio dele, espaços de diálogo entre os saberes de natureza local e os saberes de natureza universal (CASTIANO, 2005).

Sendo assim, a escola deve ser um espaço democrático, no qual os alunos e professores, vistos como cidadãos, atuam para a formação de uma sociedade igualitária e

digna para todos, e não apenas para um determinado setor mais desenvolvido, como podemos ver nas palavras de TORO (s/d):

Já se dizia lá atrás que a escola é um espaço público. É, na medida em que cada criança encontre ali, de igual maneira, a educação que recebem outras crianças em outros lugares, e na medida em que as crianças e jovens aprendam ali a passar da linguagem privada para a pública, dos bens privados aos bens coletivos, das perspectivas privadas ou corporativas às perspectivas de nação e coletivas. Quando a escola oferece tudo isso, pautada na perspectiva ética dos direitos humanos e da cidadania, as crianças e jovens estão sendo formados para a democracia (Tradução livre).

Os problemas relacionados à educação nacional perpassam por inúmeros âmbitos, desde o financiamento da educação básica até a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública. Porém, o desafio que se coloca é “pensar o país como um todo, com políticas públicas que garantam a democratização da educação tanto na oferta e na qualidade quanto na gestão do processo” (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012, p. 571).

No Brasil, como herança da globalização, as avaliações externas tem ocupado lugar central nas rotinas do Ensino Fundamental, visto que elas são responsáveis pelas tabelas de desempenho responsáveis pelo cálculo do IDEB² (Índice de desenvolvimento da educação básica), que é, segundo o Ministério da Educação, um dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE³), criado em 2007. Segundo o MEC, os objetivos giram em torno de fornecer um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de

²O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados (Prova Brasil e SAEB – Sistema nacional de avaliação da educação básica) aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira). (INEP, 2011).

³ Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em 2007, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. Tal plano foi o responsável pelo loteamento das decisões do MEC no país, visto que os grandes grupos empresariais tem penetrado nas esferas públicas, tanto junto aos governos, através dos conselhos de educação, ou do movimento “Todos pela educação”, como junto às redes de ensino público, através da implantação de materiais didáticos apostilados visando aumento de índices e notas no IDEB.

investimentos e cobrar resultados (INEP, 2011). Porém, na prática, o que se nota é certa disparidade de ações realizadas pelas escolas tendo em vista os resultados e as tabelas apresentadas.

As práticas pedagógicas tendem a girar em torno do treino dos alunos para a realização de tais provas em detrimento da formação global do aluno, que perpassa não apenas pelo desenvolvimento de habilidades, englobando também os valores, a cidadania, leitura, interpretação de mundo e muitos outros fatores preponderantes para a formação de um cidadão ativo em sua sociedade.

Os currículos são moldados tendo em vista os conteúdos e ações presentes nas avaliações, e não no desenvolvimento integral dos alunos e em suas necessidades específicas de cada faixa etária. Assim, podemos perceber que

(...) A formação peculiar do currículo, relativa aos processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, faz dele um âmbito privilegiado para que possam ser realizados, por meio do currículo, ações de poder, cuja realização ou êxito político possa ficar submetido a alguns dos múltiplos procedimentos de controle. (LLAVADOR, 2013, p.40).

O que se pode observar nesse contexto é um estreitamento das possibilidades de exploração do ambiente escolar, visto que as políticas públicas não deixam brechas para o desenvolvimento de propostas que valorizem a formação integral dos sujeitos tendo em vista sua emancipação social e a alteração da sociedade através de sua participação ativa. Percebe-se apenas o cumprimento de metas e o desenvolvimento de habilidades que possam ser utilizadas no mercado de trabalho na sociedade capitalista.

1.2 O gestor frente às demandas da “nova” educação

A escola enquanto organização social existe para que determinados fins e objetivos sejam alcançados, em seu caso específico, o ensino. Sendo assim, para que tal organização composta por pessoas diferentes, com valores distintos entre si funcione e cumpra com seus objetivos preestabelecidos faz-se necessária a tomada de decisões, o controle e a direção das ações, sendo este o processo denominado de gestão (Libâneo, 2013).

Wittman e Franco (1998, p. 27) compreendem a gestão “como uma parte da administração. Esta engloba as políticas, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação, enquanto que a gestão é entendida como coordenação dos esforços individuais e coletivos de implementação das políticas e planos”.

Em síntese, cabem aos responsáveis pela gestão de uma escola as seguintes atribuições:

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula.
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos e a aprendizagem.
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Assim, a organização dos processos de gestão de uma escola pode assumir diferentes significados e tomar rumos distintos tendo em vista a concepção que se tem de educação e sua função social, bem como nos alunos que se deseja formar a partir de tal processo.

Baseado nisso, o gestor escolar também deve ser um gestor de conhecimentos, que propicia, na proposta pedagógica da escola, espaços e vivências diferenciados, tendo em vista as necessidades dos alunos e não apenas o cumprimento de tarefas burocráticas e funções gerenciais, compreendendo a educação como um ato político que instrumentaliza os sujeitos para as práticas sociais.

Compreendemos então que o gestor deve ser um mediador das ações desenvolvidas no ambiente escolar, sendo capaz de relacionar as políticas aos objetivos que se pretende, transformando tal relação em ações no cotidiano da escola. Desse modo, compreender o cotidiano e as ações desenvolvidas pelos diretores de escola passa a ser uma tarefa árdua, ao passo que são permeadas por políticas e deliberações legais que possuem dois níveis: teoria e prática, ou seja, duas políticas distintas: o pensado e o executado, o que gera cobranças contraditórias e diferentes modos de agir tendo em vista os objetivos pretendidos com a educação.

Segundo as deliberações do Ministério da Educação:

A gestão da escola pública trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar. (BRASIL, 2004).

Assim, observar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, “implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p.147). Pautados nisso, podemos compreender a gestão como um meio pelo qual os objetivos se dão, ou seja, um meio a partir do qual as ações acontecem e se organizam tendo como norte as políticas públicas.

1.3 O provimento do cargo de diretor de escola e a gestão democrática da escola pública.

É no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, em meados da década de 1980, que se insere, também, a luta pela redemocratização da escola e da educação como um todo. Muitas foram as críticas ao modelo autoritário de educação tecnicista das décadas anteriores, o que fez com que discussões ocorressem tendo em vista a formulação de alternativas ao modelo de educação excludente vigente até então. Assim, partindo das reflexões tecidas e das lutas travadas foi promulgada a Constituição Federal de 1988, na qual surgem os primeiros indícios de uma educação mais democrática e acessível.

Em seu artigo 206, inciso VI, a Constituição Federal do Brasil traz a gestão democrática como um dos princípios do ensino nacional, colocando-a, legalmente, no mesmo patamar de importância para a garantia do padrão de qualidade quanto a valorização dos profissionais da educação, a gratuidade e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 1988), o que é considerado um grande avanço

quando se pensa nos modelos autoritários, excludentes e seletivos de educação que se apresentavam no momento.

Posterior a isso, muitas foram as manifestações e lutas em prol de que a democratização da educação fosse posta em prática através de eleições diretas para diretores de escolas, nas quais participassem os diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e professores.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 (BRASIL, 1996) resguarda os pressupostos da gestão democrática trazidos pela Constituição Federal de 1988 e, em seu artigo 12, traz as principais incumbências das unidades de ensino de modo a evidenciar a abertura das portas para uma gestão mais democrática da escola pública (inciso VI):

VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola.

Assim, a gestão democrática passa a ser defendida como dinâmica a ser efetivada nas escolas, visando garantir a participação dos sujeitos nos processos e tomadas de decisões da unidade escolar. Nesse sentido,

(...) a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147)

Atualmente, contrariando o que se vê nas deliberações legais, o provimento do cargo de diretor de escola pode ser feito de quatro maneiras distintas, sendo elas: indicação política; concurso público; forma mista (inclui prova escrita ou de títulos e posterior eleição) e eleição na comunidade escolar (REZENDE, 2011).

A indicação política “permite que a autoridade do Estado, atendendo a interesses político-partidários, aponte o nome a ocupar o cargo” (*idem*, p. 2). O concurso público engloba provas e análises de títulos para a escolha e nomeação ao cargo, seguindo critérios de classificação. A forma mista seleciona os candidatos melhor classificados

em uma prova de conhecimentos específicos sobre o cargo de diretor e, em uma segunda etapa, acontece uma eleição na qual a comunidade escolar escolhe seus candidatos dentre os quais apresentaram resultados positivos na prova objetiva. Por fim, a eleição se dá quando o candidato é escolhido por meio do voto da comunidade, sendo as indicações, na maioria das vezes, feitas também pela comunidade escolar.

De acordo com Lima (2007, p. 54), a indicação e o concurso público “podem levar ao descompromisso do diretor de escola no que se refere aos objetivos educacionais vinculados aos interesses da comunidade educativa e à construção de uma administração democrática”, visto que, na indicação, o critério utilizado para a escolha do diretor baseia-se em política e interesses outros que não a educação e sua função social, e no concurso público, nas palavras de Paro (1992, p. 44) “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola e nem a comunidade escolhem o diretor”.

Na gestão democrática da escola vista como política pública a comunidade tem liberdade e participação garantida, visto que o diretor não detém o poder, mas sim, media as situações e as tomadas de decisões, que passam a ser descentralizadas de sua figura, fazendo com que a comunidade se reconheça na gestão e nos processos ali desenvolvidos.

De acordo com Mendonça (2000, p. 333) a descentralização é um elemento de extrema importância para o desenvolvimento de ações mais democráticas na escola, visto que “seu significado está ligado à noção de transferência de poder e de tarefas do centro para a periferia”. Segundo ele, faz-se necessário descentralizar não apenas as ações e tarefas, e sim a tomada de decisões e os processos que a envolvem para que a gestão caminhe por caminhos mais democráticos, formando alunos participativos e críticos, capazes de atuar em suas sociedades de modo a alterá-las, tornando-as mais justas e igualitárias para todos.

2. Procedimentos teórico-metodológicos

Neste capítulo apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, que tem como alicerce a abordagem qualitativa, com foco na análise de conteúdo.

Tendo em vista que a metodologia e seus procedimentos apontam o norte para o qual uma pesquisa deve seguir, entendemos que nossas escolhas representam os caminhos pelos quais vamos passar a fim de atingirmos os objetivos construídos inicialmente. Sendo assim, tal capítulo apresentará como a pesquisa foi realizada e as ações que foram desenvolvidas. Por isso, tratamos do método de trabalho adotado, da forma de coleta de dados, das características dos sujeitos envolvidos, do tratamento e da análise dos dados coletados.

2.1 A pesquisa qualitativa em educação.

Sabe-se que a pesquisa científica é um processo em constante mudança e permanentemente inacabado e, nesse processo, a pesquisa de abordagem qualitativa surge como uma proposta de investigação que, sem perder seu caráter científico, possibilita que o investigado tenha maior participação, apropriação do processo e dos resultados obtidos. O fato das pesquisas qualitativas não desprezarem o contexto e aceitarem o ponto de vista do investigado, como dado de análise nos traz uma riqueza maior quanto à realidade estudada.

Segundo André (198, p. 37) a pesquisa qualitativa “visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

Reconhecemos aqui a impossibilidade da neutralidade do pesquisador nesse processo, visto que os sujeitos são permeados por suas vivências, histórias de vida, crenças e cultura, sendo as quais responsáveis por suas escolhas e tomadas de decisões. Sendo assim, a presente dissertação não tem a pretensão de esgotar o assunto tratado, e sim, funcionar como objeto de reflexão e mais um elemento para a tentativa de construção de uma educação de qualidade para todos.

2.2 Coleta de dados: Entrevista semiestruturada

Optamos por utilizar da entrevista semiestruturada para a coleta de dados junto aos diretores, dado que é um instrumento mais flexível, pois trabalha com um roteiro de questões padrão que pode ser alterado ao longo da conversa com o sujeito, ou seja, questões podem ser acrescentadas e a ordem das perguntas também, dando mais liberdade ao pesquisador, que insere novos temas caso surja necessidade ou uma dúvida no decorrer da entrevista.

Utilizamos-nos de um roteiro base (conta dos apêndices) com questões planejadas previamente tendo em vista os objetivos da pesquisa. Suas questões iniciais eram básicas e foram feitas a todos os sujeitos, visto que objetivavam obter informações acerca de suas carreiras, formação acadêmica e cursos realizados. O segundo bloco de questões giravam em torno de assuntos mais específicos relacionados ao objeto de pesquisa, que busca compreender como as percepções dos diretores são afetadas pela forma de provimento de seus cargos.

Todos os sujeitos participaram de livre e espontânea vontade e assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) no qual apresentamos os objetivos da pesquisa, as informações sobre o Programa e fornecíamos informações sobre a pesquisadora e seu orientador. Os diretores receberam uma cópia de tal documento e foram orientados que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de ônus.

2.3 Escolha dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em um município paulista e contou com a participação de quatro diretores de escolas públicas municipais de Ensino Fundamental. Tais diretores foram selecionados tendo em vista a intenção de apresentarmos diferentes percepções, sendo assim, optamos por escolher quatro diretores que se dispusessem a participar da pesquisa de modo espontâneo. Tal fato só foi possível devido à pesquisa não ter caráter comparativo, sendo seu único objetivo apresentar as percepções dos diretores acerca de suas funções, sem compará-las, mostrando as relações dessas percepções com o modo de provimento de seus cargos. Assim, tal escolha não interfere na qualidade do trabalho desenvolvido e, conseqüentemente nos resultados obtidos junto aos sujeitos.

Chamaremos os diretores participantes de Diretor 1 (D1), Diretor 2 (D2), Diretor 3 (D3) e Diretor 4 (D4) a fim de preservar suas identidades e das unidades escolares nas quais atuam. O critério de escolha de tal nomenclatura foi baseado na ordem cronológica na qual se realizaram as entrevistas.

A escola de D1 localiza-se na periferia da cidade, recebendo alunos de diversas comunidades distintas. Conta com aproximadamente 650 alunos de Ensino Fundamental regular e EJA, divididos em três turnos: matutino, vespertino e noturno, sendo este específico para os alunos da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A equipe gestora é composta por diretor e vice-diretor, que se revezam na organização da escola e no atendimento aos alunos, professores e pais.

A comunidade escolar é composta por quatro bairros de classe média-baixa, nos quais as famílias são formadas por pais que trabalham o dia todo. Nos últimos quatro anos, a escola passou a receber também os alunos cujas famílias se mudaram para os conjuntos habitacionais formados a partir da desfavelização de um dos bairros mais carentes da cidade.

A segunda escola, administrada por D2, também é uma escola periférica, porém, apresenta praticamente mil alunos, divididos entre Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental). A equipe gestora é composta por um diretor e um vice-diretor, que se revezam para cobrir os dois períodos de atendimento.

A comunidade da escola é cercada por bairros populares formados há mais de 20 anos. Porém, atualmente, também foi escolhida para receber conjuntos habitacionais oriundos do processo de desfavelização da cidade, o que tem alterado o perfil dos alunos recebidos pela escola.

A escola conduzida por D3, ao contrário das anteriores, é central e apresenta um universo de 3.500 alunos, entre 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas modalidades regular e EJA. Sua equipe gestora é composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

Por ser uma escola considerada central tende a receber alunos de diferentes bairros da cidade, tanto os próximos como os mais distantes. O bairro é composto por moradias e comércios, o que tende a diversificar as características da comunidade escolar.

A última escola é gerida por D4, e está localizada em uma área urbana distante do grande centro, composta por bairros de classe média e popular da cidade. Conta com 700 alunos de Ensino fundamental regular e EJA. A equipe gestora é formada por um diretor e um vice-diretor.

A comunidade é formada por famílias oriundas de outros bairros, que se mudaram recentemente para esta região da cidade devido à oferta de casas em conjuntos habitacionais e prédios recém-construídos.

As escolas do referido município não contam com coordenadores pedagógicos, visto que, devido a uma reorganização da rede, todos os professores que ocupavam tais cargos foram orientados a retornar aos seus cargos de origem.

2.3.1 A caracterização dos sujeitos

Os quatro diretores participantes são professores efetivos na rede municipal de ensino e, por indicação política (cargos em comissão), foram nomeados diretores. Todos são graduados em pedagogia e possuem especializações na área de gestão da educação, entre outras.

Os sujeitos da pesquisa apresentam média de 51,4 anos de idade, com tempo de atuação médio no magistério de 18,5 anos. Ocupam cargos de gestão há 7, 5 anos (em média), sendo que, durante tal período, três deles já atuaram como vice-diretores e coordenadores pedagógicos de outras unidades de ensino municipal ou estadual.

Todos os diretores possuem graduação em pedagogia, sendo dois deles sua formação inicial e, os outros dois, formação continuada, visto que possuem graduações em licenciaturas específicas. Todos os participantes cursaram especialização em gestão da educação, segundo eles, a fim de se qualificarem para os cargos relacionados à área.

2.3.2 A coleta de dados junto aos sujeitos

As entrevistas realizadas com os diretores se deram no ambiente de suas escolas, durante o funcionamento das mesmas, e tiveram duração média de 70 minutos. Com a

autorização dos entrevistados, a conversa foi audiogravada e, posteriormente transcrita a fim de gerar os dados para a presente análise.

A entrevista com D1 foi bastante tranquila, visto que optamos, a pedido do diretor, por realizá-la no horário intermediário entre o turno matutino e o vespertino, a fim de que não houvesse interrupções e não atrapalhasse a rotina da escola, com os atendimentos aos pais, professores e alunos. Mesmo assim, por dois momentos, o diretor teve de resolver algumas demandas urgentes, como atender a uma chamada telefônica da supervisão escolar e assinar alguns documentos trazidos pelo secretário de escola. Tais interrupções duraram em torno de cinco minutos e não atrapalharam o desenrolar dos assuntos abordados.

A segunda entrevista, realizada com D2, se deu na sala da direção da unidade escolar e, a pedido do diretor, no horário das 7h30, logo após a entrada dos alunos do período matutino. Fomos interrompidos por dois breves momentos, sendo que, em um deles, o diretor saiu da sala a fim de solucionar um problema com uma mãe. Ao retornar, o assunto foi retomado sem problemas ou perdas.

A entrevista com D3 também aconteceu na sala da direção da escola, no meio do período da tarde, momento que antecedia a uma reunião de diretores na secretaria de educação, visto que esse era o único horário compatível entre o diretor e a pesquisadora. Baseado nisso, a entrevista teve duração de 50 minutos, porém, tal fato não prejudicou a qualidade da mesma e a importância das discussões levantadas.

A última das entrevistas foi feita com D4, o qual se mostrou bastante animado em receber-me, visto que, segundo ele, há anos não participava de momentos assim. A conversa se deu em uma sala de reuniões e atendimentos existente na escola, também no horário intermediário entre os períodos matutino e vespertino e foi bastante tranquila, sem interrupções ou paradas.

2.4 A análise dos dados coletados

Optamos por analisar os dados levantados a partir das entrevistas nos utilizando dos referenciais trazidos por LÜDKE e ANDRÉ (1986) e BOGDAN e BIKLEN (1994). Segundo tais autores, a análise de dados qualitativos na área da educação deve priorizar

uma tentativa de capturar o modo como os participantes da pesquisa encaram as questões ali abordadas, indo além do que foi dito, chegando às percepções internas e, muitas vezes, inacessíveis ao observador externo.

Para eles, a análise dos dados funciona como um processo indutivo, sem a necessidade de comprovar fatos e buscar evidências de hipóteses, e sim na busca pela abstração dos dados analisados detidamente, de modo a formar-se um panorama de informações a serem analisadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Para tanto, os dados coletados através das entrevistas com os diretores foram analisados de acordo com a frequência dos termos, tais como rotinas, indisciplina dos alunos, participação das famílias, entre outros. As entrevistas foram lidas e os trechos selecionados de acordo com os assuntos foram salvos em conjunto, de modo a facilitar o processo de análise e seleção dos trechos para citações.

Posterior a isso, foram agrupados em categorias relacionadas ao tema a fim de facilitarem as análises. As categorias foram embasadas por eixos norteadores, responsáveis por apontar os caminhos e direcionar a discussão dos temas trazidos em cada categoria.

3. A gestão da educação: uma análise de concepções.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados coletados junto aos diretores tendo em vista os aspectos trazidos nas entrevistas com foco nos objetivos pretendidos com a presente pesquisa.

A prática representa a concretude da profissão, e a prática do diretor de escola, especificamente, é repleta de especificidades e ações, e é nesse âmbito da prática que ocorrem as tomadas de decisões de uma escola, muitas vezes envolvidas em conflitos das mais variadas ordens.

Segundo Libâneo (2013, p. 89) os “objetivos da educação subordinam-se a outros objetivos sociais, conforme interesses de classes e grupos sociais, ou seja, eles são eminentemente políticos, no sentido mais amplo” (*Idem*, p. 21). Nesse sentido, a função do diretor assume extrema importância não apenas pedagógica, como também política, visto que ele e suas ações encontram-se no centro das tomadas de decisões que ocorrem nas unidades de ensino. Desse modo, compreender como as percepções dos diretores são afetadas pela forma de provimento de seus cargos torna-se tarefa importante na busca pela diminuição dos problemas educacionais e suas possíveis soluções.

Considerando tal plano, o trabalho de análise de dados possibilitou a composição de um quadro com base em categorias, cujo objetivo é agrupar elementos em torno de núcleos temáticos. Assim sendo, o presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa, que se encontram organizados em 11 categorias relacionadas tanto aos aspectos práticos das vivências dos diretores, como aos aspectos políticos e burocráticos, o que pode ser visto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Categorias iniciais de análise

Categorias iniciais
1. Função da educação
2. Aspectos relacionados ao cargo
3. Autoimagem do diretor
4. Provimento dos cargos de diretor
5. Planejamento e rotinas

6. Prestação de contas
7. Pressões
8. Contradições legais
9. Falta de recursos humanos e estruturais
10. Indisciplina dos alunos
11. Família na escola

As categorias iniciais foram analisadas e agrupadas em três grandes grupos, tendo em vista seus conceitos norteadores e sua fonte de origem, ou seja, se são relativos ao diretor e seu cargo, às políticas públicas ou ao funcionamento da escola, sendo tais fatores intrinsecamente ligados, como se pode ver dos quadros abaixo.

Quadro 3: Organização das Categorias Iniciais e seus Conceitos Norteadores em função do Grande Grupo de Análise denominado Aspectos da Gestão.

Categoria inicial	Conceitos norteadores
Função da educação	Diretores veem aos alunos como meros reprodutores (estudo como preparação para o trabalho: educação tecnicista e baseada na lógica capitalista); O modo de condução da educação reflete em seus objetivos: educação baseada nos preceitos democráticos e participativos tende a formas sujeitos mais ativos em suas sociedades
Aspectos do cargo	O modo como o diretor concebe a educação indica o modo como as ações serão desenvolvidas e a gestão será conduzida.
Autoimagem do diretor	O diretor se vê enquanto centro da tomada de decisões e se responsabiliza pelo fracasso ou pelo sucesso da escola; Ausência de preceitos de gestão democrática;

	Marcas do modelo de provimento do cargo de diretor – indicação política.
Provimento do cargo de diretor	Políticas de provimento do cargo: indicação política e interesses partidários, o que impede o protagonismo da escola e ações democráticas envolvendo a comunidade escolar.
Planejamento e rotinas	As obrigações existem e um planejamento se faz, porém, as ocorrências impedem que isso se cumpra. O diretor centraliza todas as ações para si e fica impedido de realizar suas funções.

Quadro 4: Organização das Categorias Iniciais e seus Conceitos Norteadores em função do Grande Grupo de Análise denominado Políticas Públicas.

Categoria inicial	Conceito norteador
Prestação de contas	Protagonismo das escolas; Descentralização sem democracia; Accountability.
Pressões	Pressões dos pais; professores (melhorias de condições); Cobranças por desempenho; Cobranças vindas de si próprios.
Contradições legais	Diferenças entre teoria e prática: o que se tem na realidade das escolas é diferente do que se vê na legislação (excesso de alunos por turma; falta de estrutura para alunos anos iniciais). Contradições na lei se tornam dúvidas para o diretor: número de alunos por sala/qualidade da educação e saúde do professor/diferença entre o previsto na lei e o executado: duas políticas distintas – conjunto normativo: crise entre o

	<p>pensado (políticas) e o executado (práticas) – cobranças contraditórias em vários níveis;</p> <p>Leis contraditórias: legislação está posta, mas as instâncias não dialogam: a lei não favorece o aluno e suas necessidades;</p> <p>Falta de aplicação das leis afetam a escola e o trabalho do diretor: leis maquiadas;</p> <p>Falta de Constância no que se refere às leis: quem sofre é quem está diretamente na escola</p> <p>Políticas são impostas;</p> <p>Descompasso entre as políticas e as demandas da sociedade;</p> <p>As políticas não devem ser enviesadas – devem ser descoladas de concepções partidárias – a educação deve ser vista como finalidade</p> <p>Não cumprimento das leis ou relegá-las a outras instancias.</p>
--	---

Quadro 3: Organização das Categorias Iniciais e seus Conceitos Norteadores em função do Grande Grupo de Análise denominado Funcionamento da Escola.

Categoria inicial	Conceito norteador
Falta de recursos humanos e estruturais	Para que as políticas e as ações da gestão se efetivem fazem-se necessárias estruturas humanas e materiais.
Indisciplina	Famílias delegam a escola funções que seriam do núcleo familiar; mudanças sociais não acompanhadas pela escola; perfil das comunidades tem sido alterado e a escola não se adapta na mesma velocidade.
Família na escola	Gestão centralizadora; Comunidade não se sente parte na tomada de decisões da escola; As famílias não são vistas como parte do processo, aparecem apenas para resolver problemas disciplinares dos alunos.

	Mudança no perfil social da comunidade escolar: como a escola deve se posicionar frente a essa nova sociedade?
--	--

3.1 Percepções dos diretores acerca dos diferentes aspectos da gestão

O primeiro grupo de análises diz respeito aos aspectos da gestão e suas especificidades, ou seja, busca compreender como o trabalho dos diretores é conduzido e planejado, tendo como pano de fundo a função social da educação, visto que o modo como as ações são concebidas interfere no modo como são planejadas, visto que os gestores trazem consigo suas vivências, valores e visões de mundo.

As práticas educativas são permeadas de intencionalidades e objetivos baseados na concepção que se tem de educação e de sociedade. Sendo assim, o modo como as concebemos altera o planejamento das ações que serão desenvolvidas e os objetivos que se estabelecem como seu fim. Portanto, a visão dos diretores a respeito da gestão tem a ver com suas concepções e visões de mundo, e elas marcam consideravelmente o trabalho desenvolvido nas escolas nas quais atuam.

Um processo democrático de educação considera a formação dos alunos em diferentes aspectos, buscando prepará-los para suas vidas profissionais, culturais e cidadãs. Para que tal processo seja cumprido e seus objetivos atingidos faz-se necessário planejamento, organização e gestão. Assim, os diretores, ao colocarem seus projetos de organização e administração em prática, trazem consigo seus valores e vivências, que interferem sobremaneira na execução das ações desenvolvidas na escola e alteram o modo como os objetivos são concebidos. E o modo de pensar dos gestores vai além de suas formações acadêmicas, perpassando o campo dos valores e modos de conceber o mundo (LÖWY, 2010).

Segundo SCHNECKERBERG (2007, p. 09), “a gestão vai além da mobilização de pessoas e racionalização de recursos, envolve, pois, intencionalidade, definição de metas educacionais e posicionamento frente aos objetivos educacionais, sociais e políticos”.

Partindo disso, uma das questões levantadas na fala dos diretores refere-se à concepção que os mesmos apresentam sobre o modo como atuam nas escolas e conduzem os processos ali desenvolvidos.

Para compor a visão de educação apresentada pelos diretores, apontamos trechos que formam uma espécie de mosaico de suas concepções e valores acerca dos objetivos e ações da prática educativa.

Diretor 1: (...) “Porque eu quero uma escola redonda, quero que meus alunos frequentem, que os professores sejam capacitados para atender às necessidades desses alunos. Eu quero uma escola onde meus alunos saibam ler e escrever fluentemente, onde eles sejam capazes de enfrentar o mercado de trabalho, prestar um vestibular. Meu maior sonho é que meus alunos pudessem prestar vestibular” (...) Não posso pensar a minha escola isoladamente. Os alunos vão para um vestibular com quantas pessoas? Ou não vão? Aí quando eu chego para os outros diretores em uma reunião e falo assim: ‘Que tipo de prova vocês estão pensando em fazer? Que tipo de escola nós estamos tentando fazer? Nossos alunos não vão prestar vestibular?’ E eles respondem: ‘Aí, prestar vestibular? Isso não é da sua conta, você não tem que pensar nisso’”.

Diretor 3: (...)“Eu só sei que todo mundo aqui quer a mesma coisa, todo mundo quer seus alunos bem educados, pessoas de sucesso... para quando chegarmos lá na frente consigamos olhar e dizer que cumprimos nossa obrigação com esse menino... formamos uma boa pessoa, levando em conta tudo o que ele precisava”.

Podemos perceber que D1 e D3 veem a escola e seus processos como um meio de ascensão social. Para D1, a escola tem a função primeira de educar os alunos para se tornarem capazes de “enfrentar o mercado de trabalho” e o vestibular; ou seja, para ele, a educação tem um caráter instrumental e técnico e não um caráter crítico, a partir do qual os alunos receberiam elementos para alterar as bases da sociedade de modo a transformá-la em um local mais humano e igualitário (PARO, 1993).

Pautados na concepção de educação expressas pelos diretores, os processos de gestão desenvolvidos no ambiente escolar tendem a ter um caráter tecnicista, baseados na eficiência e no cumprimento de metas e voltados para o treino de habilidades práticas, como podemos ver na frase de D1, quando ele questiona aos demais diretores sobre as provas. O que se nota é a necessidade levantada por ele de submeter os alunos a provas e

simulados, a fim de que adquiram habilidades para enfrentar os processos relacionados ao vestibular.

De acordo com Libâneo (*et al*, 2007, p. 323), na concepção tecnicista da escola “o princípio fundamental da organização escolar é a busca de maiores índices de eficiência e eficácia, tornando a realidade como algo objetivo e neutro”. Através disso, a mudança social fica relegada a segundo plano, favorecendo-se a manutenção da ordem vigente, visto que as instituições escolares podem estar articuladas tanto com a conservação da ordem social quanto com sua transformação, dependendo do modo como são configurados seus objetivos e ações (BURAK: FLACH, 2010).

Na fala de D3 podemos ver que ele também vê a educação como um modo de ascensão social e “formação de pessoas de sucesso”; porém, leva em conta as necessidades dos alunos, questionando o sistema e almejando melhores condições para que o processo de se dê com mais qualidade, como podemos ver no trecho a seguir:

Diretor 3: “(...) Fico perdido, sem saber o que fazer em alguns casos. Sei que a criança tem necessidades específicas a cada fase da vida e eu não consigo sempre trabalhar pautado nisso, nessas necessidades”.

Diretor 4: (...) “Escola deve ser um lugar de paz e de ordem, aonde os alunos vêm para aprender e se tornarem pessoas melhores, bem sucedidas; por isso que eu pego no pé mesmo... Não dou folga! ” (...) “Já trabalhei em escolas nas quais as crianças não tinham nem o que comer; então a escola não tinha apenas a função educativa, mas também a social, de guardar essa criança e de suprir parte das suas necessidades diárias. A lei não enxerga muito isso, não vê a importância social das escolas para as comunidades carentes, e quando fazemos um pouco mais nesse aspecto somos podados, já que para eles o foco da escola não pode ser esse”.

A fala apresentada acima traz a visão de educação de D4, que defende a premissa de que quem vai à escola aprende e se torna uma pessoa melhor e bem sucedida, e isso só é possível porque a escola cumpre essa função, que seria da família, de zelar pela criança e suprir suas necessidades. O que podemos perceber é que “as formas de pensar o coletivo têm marcado as formas de pensar as políticas, o Estado e o sistema escolar” (ARROYO, 2011, p.86), fazendo com que tenhamos que alterar as políticas que norteiam o processo educativo. A história do Brasil fez com que a escola assumisse o papel de dar assistência

aos alunos e famílias considerados vulneráveis, visto que as políticas públicas não dão conta de tal demanda, cabendo à escola sanar tais necessidades.

Nas palavras de Libâneo (2013, p. 21),

Instituições sociais como as escolas pressupõem objetivos que deem sentido às ações educativas levadas a efeito frente a demandas sociais. Os objetivos determinam o tipo de sujeito a ser educado, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os valores a serem formados, as práticas de organização da escola, o perfil profissional dos professores. (...) A definição desses objetivos subordina-se a pressões de forças sociais presentes na sociedade, envolvendo os interesses do mundo econômico e financeiro global, dos poderes político e econômico do país (...) A escola pode contribuir para a redução das desigualdades sociais. Isso significa, por um lado, a recusa da subordinação das escolas a interesses econômicos e mercadológicos e, por outro, a crença no seu papel insubstituível na preparação das crianças e jovens para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, visando a inserção crítica no mundo de trabalho e ao exercício da cidadania.

A visão apresentada nas falas dos diretores nos mostra concepções técnicas e burocráticas da educação, vista pelos diretores como um instrumento de ascensão social e melhoria da qualidade de vida; mas isso não é acoplado à mudança social. Nesse sentido, a escola é considerada como ponte para a ascensão social. Assim, quem vai à escola ascende socialmente, tornando a educação um projeto individual em detrimento de um projeto coletivo de alteração social.

Como vimos, o modo como o diretor concebe a educação indica o modo como as ações serão desenvolvidas e a gestão será conduzida. Assim, analisaremos a fala dos diretores em busca de indícios de suas compreensões do cargo e das suas atribuições, tendo sempre como pano de fundo a visão que os mesmos apresentaram acerca da educação.

D1 compreende a gestão como um conjunto de ações burocráticas e pedagógicas e salienta a falta de conhecimento das pessoas em relação ao cargo e suas funções, como podemos ver no excerto abaixo:

Pesquisadora: Podemos começar? A presente entrevista é parte de meu projeto de mestrado e objetiva dados sobre a gestão da escola e a atuação dos diretores.

Diretor 1: “Sim, acredito que o objetivo de sua pesquisa tenha muito a ver com a realidade em que vivemos. Você tem que mostrar a

verdade, pois a figura do diretor da escola pública não se relaciona apenas com o burocrático, tem muito a ver com o pedagógico e com as ações desenvolvidas em sala de aula, mas poucos compreendem isso e veem sua importância”. (...) “Poucas pessoas entendem a importância da figura do diretor e a sua verdadeira função, que é de fato pedagógica”.

Já D2 acredita que as funções pertinentes ao cargo de diretor de escola são, em sua maioria, de caráter burocrático e administrativo; porém, ações no campo pedagógico qualificam sua atuação.

Diretor 2: “(...) Basicamente, o diretor deveria ficar mais a cargo das questões administrativas, de verba, gasto de verba, manutenção do prédio, etc., Mas a parte pedagógica também me atrai muito, eu gosto muito da parte pedagógica, porque eu acho que assim dá para fazer um trabalho melhor”.

Para D3, o diretor organiza a escola para que os professores façam seus trabalhos; ele é uma espécie de mediador para que tudo ocorra da melhor maneira. E ainda considera seu trabalho um ato político, tendo em vista sua atuação junto à comunidade escolar.

Diretor 3: “(...) Acho que é bem esse nosso papel, algo entre um organizador, não sei, deve ter um termo correto... talvez o diretor seja um mediador, é esse o termo! Eu ajeito as coisas e coloco tudo nos lugares para que os professores possam realizar seu trabalho da melhor maneira possível (...) Meu trabalho é um ato político, já que tenho que intermediar tudo isso. Tenho que gerar melhorias nessa comunidade que recebe e acolhe a tantas famílias”.

D4 compreende a importância do pedagógico, mas coloca a burocracia e as tarefas administrativas como entraves à realização de ações voltadas para esta área, já que elas tomam muito tempo e impedem a realização de outros projetos. Ele se considera, assim como D3, um mediador das ações desenvolvidas na escola, auxiliando os professores a executar suas funções.

Diretor 4: “(...) Acho que a burocracia acaba sendo esse entrave que você se referiu, já que por causa dela passo a maior parte do tempo recluso, preenchendo papéis, solucionando problemas, prestando contas, fazendo projeções para o próximo ano... Isso é muito cansativo e faz com que eu me afaste um pouco das questões pedagógicas, que devem ser o foco da escola. Gostaria de estar muito mais presente na vida dos professores, ajudando eles nos planejamentos, pensando

projetos, mas não dá tempo... Um dia quem sabe?” (...) “Eu acho que é este o papel do diretor, o papel de mediar as ações e ajudar os professores a executarem suas funções com dedicação e qualidade”.

Como podemos ver, a visão dos diretores acerca das especificidades e atribuições de seus cargos é diversa, mas tem o mesmo cerne, visto que acreditam que suas atribuições abarcam tanto o administrativo como o pedagógico. Porém, apenas D3 compreende a natureza política do cargo, considerando a função social da educação. Segundo o diretor, sua função deve intermediar e gerar melhorias para a comunidade escolar, ou seja, sua gestão tem relação com os objetivos finais da educação.

Acerca disso, Libâneo (2013, p. 267) afirma que “as práticas de organização e gestão da escola exercem uma influência significativa na formação e na aprendizagem de professores e alunos. O contexto da escola constitui-se como ambiente educativo, lugar de práticas educativas e de aprendizagem” (...) “desse modo, as pessoas da escola aprendem com a organização”.

O que se percebe nos demais sujeitos é o domínio da visão na qual predominam a burocracia e as funções administrativas, evidenciando suas concepções acerca da educação e das práticas de organização.

Segundo Libâneo (*idem*, p. 275),

A tradição da teoria histórico-cultural considera a aprendizagem como um processo socialmente mediado, ou seja, as práticas de ensino e aprendizagem estão situadas num determinado contexto de cultura, de relações, de conhecimento, dentro de uma estrutura formal. Essas práticas culturais e institucionais constituem-se em mediações culturais e, enquanto mediações têm um papel decisivo nas condições pedagógicas e motivacionais, tanto de aluno como de professores, à medida que influenciam na atribuição de significados e sentidos nas tarefas de aprendizagem (...) Disso decorre o entendimento de que não é apenas na sala de aula que os alunos aprendem, eles aprendem também com os contextos socioculturais, com as interações sociais, com as formas de organização e de gestão, de modo que a escola pode ser vista como uma organização aprendente, comunidade de prática, comunidade de aprendizagem.

Os diretores se veem como mediadores das ações desenvolvidas na escola, dado que, segundo eles, intermediam as relações entre alunos, professores, funcionários e Secretaria Municipal de Educação. Porém, as mudanças sociais, tecnológicas e

principalmente políticas, vividas pelo país nos últimos anos, influenciam diretamente o modo como as relações se dão e, conseqüentemente, o modo como a sociedade se organiza. E estando a escola no centro da sociedade, ela sente os reflexos de tais alterações. Assim, a organização da escola mediada por tais relações tende a refletir formas diferentes de gestão, de interação e de mediação entre os sujeitos que nela atuam sempre pautados nos padrões encontrados na sociedade; ou seja, se a sociedade é capitalista e pautada na lógica de mercado, a escola naturalmente apresentará padrões semelhantes em sua organização.

Assim, o trabalho pedagógico dos diretores deve se voltar ao fato de que “a escola, como instituição social que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade” (TAQUES; CARVALHO; BÖNI; FANK; LEUTZ, 2010, P. 24), de modo a compreender que

(...) a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para a efetivação de um processo de emancipação humana, logo, de transformação social. O que implica em ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas as suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino-aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária (*idem*, p. 24).

Um gestor que atua como mediador faz de sua prática parte do processo de ensino-aprendizagem, visto que favorece o cumprimento dos objetivos que uma educação democrática traz consigo, dado que a escola passa a ser uma comunidade de aprendizes, na qual todos os sujeitos atuam na formação de cidadãos críticos e participativos.

Finalmente, concluímos que a gestão é um ato político e deve ser pautada por ações fundamentadas, tendo sempre em mente o desenvolvimento dos alunos de forma integral, como cidadão ativo em sua sociedade. O que podemos notar, no entanto, que os diretores têm sempre em mente o fator da cobrança, tanto de si, enquanto responsáveis por uma unidade de ensino que atende a centenas de alunos, como para com os alunos, que devem ser sempre os melhores para que suas escolas possam ser valorizadas e seus cargos mantidos.

Um dos pontos que nos chamou atenção é a autoimagem do diretor, ou seja, o modo como ele se vê sob o prisma das ações desenvolvidas na escola, as cobranças externas e as vindas de si próprios, tendo em vista os objetivos por ele estabelecidos em relação ao seu trabalho e à escola, de modo geral.

Analisando a fala dos diretores pudemos perceber que os mesmos se colocam no centro das tomadas de decisões e como um dos maiores responsáveis pelos desempenhos de suas escolas, sejam eles positivos ou não, e sofrem quando não conseguem solucionar um problema ou estabelecer uma parceria corretamente.

D1 se considera o responsável pelo sucesso ou fracasso de sua escola, relacionando sua realização pessoal ao bom atendimento prestado aos alunos. Segundo ele, o sucesso de uma escola depende do estabelecimento de boas parcerias.

Diretor 1: “Se o meu compromisso, se o meu cliente é o aluno eu vou ficar feliz quando ele está sendo bem atendido, quando ele não está, eu não me sinto realizado profissionalmente (...) Sendo assim, eu volto a te dizer que o diretor é responsável quase que integralmente pelo sucesso ou pelo fracasso da escola dele, porque ele é quem tem os instrumentos na mão para mudar a realidade de um local, se ele quiser. Porque tem gente boa, sempre tem gente boa perto. Tem ruim? Tem. Mas sempre tem gente boa que vai fazer parceria com ele e vai por a coisa pra acontecer”.

Podemos perceber que D1 atribui o sucesso de uma instituição de ensino apenas à sua boa atuação enquanto diretor, aliado ao estabelecimento de parcerias de sucesso, desconsiderando os aspectos políticos e burocráticos de tal processo. Segundo ele, o diretor tem os instrumentos para alterar a realidade da comunidade, porém, ao mesmo tempo, se julga incapaz de solucionar todos os problemas oriundos do cotidiano da escola, visto que existe uma falha no processo de formação dos professores, que chegam sem conhecimentos práticos e pedagógicos necessários ao desenvolvimento da função docente. Tal fato foge ao seu controle e impede, de acordo com suas colocações, que o trabalho seja realizado do modo como se espera.

D1 considera os alunos como seus clientes e não como parte do processo de construção que se dá nos ambientes da escola. Tal fato nos remete, novamente, à visão de educação de D1, que se coloca no centro da tomada de decisões e como responsável por

todas as ações desenvolvidas na escola, puxando para si todo o peso da responsabilidade. Essa condição tende a ser reforçada pelo modo de provimento do cargo dos diretores, que é a nomeação, no município em tela, situação em que os diretores passam a ser responsabilizados por todos os acontecimentos da escola, sem dividir as responsabilidades e as decisões com os demais sujeitos do processo; eles se tornam os únicos “culpados” caso algo não aconteça da maneira esperada.

Diretor 1: “(...) Os entraves do trabalho, sinceramente, é o professor mal preparado. É o primeiro entrave que tem dentro de uma escola, é o professor que não chega capacitado para dar aula. Ele saiu da faculdade, alguém assinou o estágio dele, ele não cumpriu nem o estágio para que ele saiba como é dentro de uma sala de aula e ele passou em um processo seletivo porque teoricamente ele teve condições, mas a prática ele não tem. E aí, quando ele se vê com 30 crianças cheias de energia ele não sabe o que fazer, não sabe como aplicar o conteúdo, não sabe qual conteúdo dar. E aí vira um caos. Porque o diretor tem que intervir, mas a intervenção não é diária”.

O diretor 2 se coloca como corresponsável pelo sucesso ou fracasso de sua escola, mas justifica-se alegando que as parcerias estabelecidas tendem a ser ineficientes e não cumprem com seus papéis. Segundo ele, as leis que garantem o funcionamento das parcerias até existem, porém, muitos entraves são colocados à aplicação de tais leis. Como exemplo cita o caso dos Conselhos Tutelares dos Direitos da Criança e do Adolescente, que inúmeras vezes são acionados a fim de atuarem juntos às famílias dos alunos, seja por caso de excesso de faltas, problemas com maus tratos, abandono, abusos, etc., mas, tendem a não ser tão eficientes, relegando toda a responsabilidade da resolução dos problemas aos diretores e suas equipes, que se sentem de “mãos atadas”, visto que se deparam em barreiras legais e são impedidos de empreenderem algumas ações.

Diretor 2: “(...) Existem dispositivos legais muito eficientes, várias leis aí que obrigam os pais a acompanharem a vida dos filhos, mas não adianta. Quando você tenta fazer essas leis entrarem em funcionamento para o benefício do aluno você encontra entraves em vários atores, né? Vários, desde conselho tutelar, polícia, tudo. E aí você fica de mãos atadas, porque as pressões existem, né? As urgências existem e você fica de mãos atadas, é essa a situação. Se você for pensar, todos os clamores da sociedade, e tal e que influenciam na tomada de decisão, e, conseqüentemente na criação de uma lei, essas leis acabam sendo boas, de certa forma são, mas elas não são, elas não são seguidas”.

Para D3, muitas são as cobranças impostas ao cargo do diretor, independente das condições que se tem e se estas são adequadas ou não. Ele se vê no centro dos conflitos, visto que tem de intermediar as demandas dos professores por melhores condições de trabalho e as da secretaria de educação e outros órgãos de poder. Segundo ele, as leis federais favorecem o trabalho do professor, porém, as falhas na gestão municipal, por conta de interesses políticos ou pessoais, impedem que o trabalho se dê com a qualidade desejada. E ele, enquanto diretor, nada pode fazer, visto que questionar a SME pode significar afronta pessoal aos responsáveis por sua indicação ao cargo.

Diretor 3: “(...) Depois as cobranças vêm do mesmo jeito, temos que dar conta do recado com a sala cheia de alunos. Os professores vivem reclamando disso e eu, enquanto diretor, não posso fazer muita coisa. Por que se eu tento manter o número de alunos como o mandado por lei, logo eu recebo uma ligação solicitando o “cumpra-se” desse “pedido” de vaga. É muito complicado isso (...) Gostaria muito de ver tudo perfeito e organizado como manda a lei, pois até ontem eu estava em sala de aula, então sei como é difícil fazer um bom trabalho com a sala lotada, com poucos recursos e sem motivação... sempre me coloco no lugar de quem está no *front* dessa batalha, nunca me esqueço do meu lugar de origem, por isso tento fazer o máximo para manter a escola nos eixos para facilitar o trabalho docente” (...) “E tem as cobranças internas, dos professores. Eu sei que eles tem mais é que cobrar mesmo, mas tem hora que me desespero, porque não depende só da minha boa vontade... Quem me dera poder resolver tudo. Estudei para isso, mas, tem horas que não tenho nem ideia das respostas que devo dar a alguns problemas que enfrentamos (...)”.

Ainda de acordo com suas colocações, D3 acredita que tais fatos interferem diretamente em seu desempenho enquanto diretor, e cabe a ele intermediar os conflitos oriundos de questões políticas. Suas ações tornam-se intrinsecamente ligadas a tais fatos, que, conseqüentemente, tendem a gerar interferências no desempenho da escola, tendo em vista seus objetivos, e na atuação de seus professores, que podem sentir-se desmotivados, já que suas condições de trabalho estão diretamente relacionadas a fatores políticos.

O diretor, muitas vezes, compreende os problemas vividos pelos professores, porém, por vezes, sentem-se impossibilitados de atuar do modo como seria necessário, visto que as exigências que recaem sobre eles são inúmeras, fazendo com que suas atuações sejam pautadas nas necessidades imediatas e não nos fins da educação.

O que se pode perceber, partindo de tais pressupostos, é que, como dito anteriormente, o modelo de educação encontrado nas escolas dos diretores analisados baseia-se numa concepção técnico-científica, na qual a direção é centralizada em uma pessoa que toma as decisões, e que assumiu o cargo sem que os professores e a comunidade escolar opinassem a respeito da indicação. O diretor se vê, nesse modelo de indicação hierarquizado, cumprindo ordens que chegam a ele.

A fala de D4 assemelha-se à fala de D3 no que diz respeito às cobranças e solicitações da SME e ao atendimento às demandas dos professores. Segundo ele, atender às demandas impostas causa desgaste e esgotamento físico tanto nos professores, que lidam diretamente com a falta de organização e com as políticas enviesadas, como na equipe gestora, que mesmo sem ter poder para resolver a maioria dos problemas enfrentados, deve intermediar a situação, com vistas a uma educação de qualidade para os alunos e melhores condições de trabalho para os docentes.

Diretor 4: “(...) Assim, não sei o que fazer, já que tenho que lidar com a cobrança dos professores por menos alunos por turma e os pedidos de vagas. Fico louco, pois sei que não cabe apenas a mim isso, mas sou eu quem enfrenta as consequências disso aqui na escola... Eu e meus professores, que estão cada dia mais esgotados devido a isso. Estou com um monte de professores afastados por estresse, não aguentam mais essa loucura. Daí, chega fim de ano estamos acabados, ninguém aguenta mais... chegam a precisar de remédio, principalmente os professores dos alunos adolescentes do final do fundamental”.

O que fica claro em suas falas é o fato de ele ser responsável pela gestão e planejamento das ações a serem desenvolvidas, mas na hora de aplicar os recursos, planejar intervenções e alterar as estruturas sempre esbarra na falta de protagonismo exercido pelos diretores; ou seja, sempre se depara com a hierarquização oriunda do modelo de gestão baseado em indicações políticas. Muitas são as colocações dos diretores a respeito de solicitações e pedidos não atendidos, mesmo com a apresentação de projetos pertinentes. Segundo eles, as leis são contraditórias visto que a autonomia é parcial e dependente da aprovação externa.

Diretor 4: (...) “ Está vendo? As leis são contraditórias, eles estipulam uma coisa e não dão os recursos para cumprirmos... Me entristece tudo isso”.

A partir das reformas educacionais da década de 1990 e a chegada do PDDE⁴ observa-se a descentralização administrativa, financeira e pedagógica das escolas, fatores estes que trouxeram maior autonomia à gestão das unidades escolares, acompanhando as dinâmicas das organizações empresariais, de modo a adotar formas mais flexíveis de organização e gestão (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014). A partir disso, os gestores passaram a ter mais autonomia para gerir as verbas e administrar as contas da escola, sem a necessidade de passar por intermediários. Porém, a realidade vista no município pesquisado não corresponde a tal mudança, visto que os gestores tendem a prestar contas de suas ações com muito mais frequência, devendo responder aos interesses daqueles que os colocaram no poder, e que, a qualquer momento, podem também tirá-los.

A LDB 9394 (BRASIL, 1996) assegura tal autonomia das escolas através do seu artigo 75, §3º, que diz que “[...], a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola”. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) versa, entre outros assuntos, sobre a descentralização financeira, e estabelece a desburocratização da gestão escolar em todas as suas dimensões, devendo as escolas receber repasse direto de recursos para manter suas necessidades cotidianas e favorecer o desenvolvimento de sua proposta pedagógica (BRASIL, 2014, p. 111).

Porém, nas palavras de OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO (2014, p. 532),

A descentralização da educação ocorre como uma transferência de responsabilidade dos órgãos centrais e intermediários para os locais e implica um movimento de repasse direto de ações do sistema para as escolas; baseados na lógica da economia privada. Tais mudanças têm resultado em maior autonomia das escolas, mas tem trazido sobrecarga de trabalho, já que essas medidas não vêm acompanhadas, em geral, das necessárias condições materiais e de infraestrutura das unidades escolares.

⁴ Programa Dinheiro Direto na Escola, criado em 1995. O Programa tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica. Engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica (BRASIL, 2012)

Analisando as falas apresentadas pode-se perceber que os diretores, mesmo com a autonomia das instituições escolares, sentem-se impotentes diante das demandas trazidas pela administração e pelas políticas públicas. Tais demandas, na prática das escolas, tendem a gerar conflitos de interesses, porque ao atender um dos lados o outro se sente prejudicado. Assim, o diretor fica no centro, tendo que administrar os conflitos oriundos dos vários interesses na escola. Todo esse processo amplia suas funções e responsabilidades, produz certa intensificação do seu trabalho. Desse modo,

o PDDE, como um dos principais elementos da descentralização da gestão financeira para a escola, tem implicações diretas para gestão educacional, especificamente à democratização da gestão da escola, à relação público e privado e à relação entre descentralização e centralização” (ADRIÃO; PERONI, 2007).

Segundo Nogueira (2005), a nova sociedade oriunda da globalização exige muito mais dos sujeitos que nela atuam, visto que existe uma gama de informações e de exigências que tem causado certo sofrimento organizacional. Os líderes, como é o caso dos diretores de escola, tendem a acumular funções e a ter uma infinidade de atribuições e prestações de contas a fazer.

Assim,

Constrangidas pelas imposições, dinâmicas e tensões da globalização, as organizações assistem hoje a um deslocamento de seu eixo constitutivo. Não há setor que não registre o fato: do econômico e do político ao cultural, passando pelo vasto universo das entidades associativas e de representação de interesses, a vida organizada encontra-se literalmente de pernas para o ar. As empresas são desafiadas pelos processos quase incontroláveis da reestruturação produtiva e da concorrência exacerbada: destroem-se reciprocamente com grande rapidez. Os sindicatos oscilam diante da violência com que estão sendo alterados o modo de trabalhar e os empregos. As organizações culturais – sejam elas escolas, centros de pesquisa ou entidades artísticas – são cortadas pela mercantilização e por interesses que lhes impõem uma dinâmica estranha, desajustada (NOGUEIRA, 2005, p. 28).

Desse modo, os diretores de escola tem se mostrado imensamente cobrados e esgotados, porque exercem funções diversas e tendem a atuar com diferentes problemas no dia a dia, o que gera uma dinâmica diária acelerada e sem uma rotina estável.

No município no qual os diretores analisados atuam, o provimento do cargo da equipe gestora das escolas, como já dissemos, se dá por indicações políticas, contrariando a Constituição Federal de 1988, na qual estão previstos os preceitos da gestão democrática da escola pública. Assim, professores efetivos da rede são nomeados diretores e vice-diretores a partir da indicação feita por comissão vinculada à Secretária Municipal de Educação, e, na maioria das vezes, consideram muito pouco os aspectos pedagógicos, políticos e estruturais do cargo em questão.

Paro (2003, p. 15) condena o “clientelismo político, que subjaz ao processo, pautando-se nas trocas de favores e nas imposições político-partidárias”. Segundo ele, a indicação política da equipe gestora pode ser prejudicial à escola e suas ações, podendo gerar descompromisso por parte do gestor, no que se refere aos objetivos da educação e aos interesses da comunidade.

Três dos quatro diretores entrevistados abordam o provimento do cargo, dois de forma mais discreta e uma de maneira mais aberta, emitindo sua opinião sobre o assunto, relacionando-o às políticas públicas que regem a educação.

D1 diz o seguinte quando indagado sobre a prestação de contas de seu trabalho quando se consideram as pressões tanto internas como as externas:

Diretor 1: “(...)E a minha crítica sempre é esta, que o superior que te cobra ele nunca ou raramente vem ao seu trabalho saber o que está acontecendo, mesmo quando tudo está dando muito errado. Às vezes está dando muito errado mesmo e eles não vão, aí são os professores que ficam descobertos, pois o diretor cria uma “asa”, como é o caso do diretor efetivo, que ninguém vai tirar ele de lá; eu sou contra o diretor efetivo por isso. Porque a escola do Estado está esse caos? Vamos analisar mais friamente. O que lá tem de diferente daqui? Eu acredito que sejam os diretores efetivos, porque o coordenador não é, o vice não é... Um diretor efetivo, ele cumpre quantas horas ali dentro? Moralmente ele teria que cumprir as oito, mas não cumpre. Ele cumpre quantas ele quer. Ele não estando na escola, quem que sobra? Sobra o vice e o coordenador. Se ele que é efetivo e que ganha pra isso e não faz, porque os outros vão fazer? Essa situação dos concursados e dos indicados é muito mais complexa do que pensamos, melhor deixarmos para outra conversa!”.

Nota-se certa resistência em tratar do assunto, pois ele tem se mostrado velado nos últimos anos, já que inúmeros questionamentos têm sido feitos ao provimento político do

cargo dos gestores. Segundo D1, o fato de um gestor ser efetivo (cargo provido por meio de concurso público) lhe dá o privilégio da estabilidade, passando a não ter responsabilidade com a escola e com os alunos. Para ele, o gestor em cargo comissionado garante a qualidade do serviço prestado, já que o gestor deverá prestar contas não apenas à comunidade da escola, e sim às pessoas que lhe indicaram ao cargo.

D1 não menciona o possível provimento do cargo por eleição junto à comunidade. Tal fato pode ser explicado remetendo-se ao fato de que os gestores indicados politicamente respondem por toda a tomada de decisões relacionadas à escola e sua comunidade, remetendo-se aos órgãos colegiados e de participação popular, como o Conselho de Escola, apenas para corroborar seus atos previamente planejados.

Ao final de sua fala menciona os cargos efetivos e os concursados de maneira breve, e solicita mudarmos de assunto, dando a entender que, para ele, tal situação é complexa e não deve ser colocada em pauta, evitando-se desconfortos.

D2 não menciona assuntos relacionados ao provimento de seu cargo, mas se remete a seus superiores, quando questionado sobre a prestação de contas de seu trabalho na escola, dizendo que as cobranças por resultados existem e, por isso, ele deve prestar contas cotidianamente.

Sobre tal assunto D3e D4 demonstram certa convergência de opiniões:

Diretor 3: “(...) Os professores vivem reclamando disso e eu, enquanto diretor, não posso fazer muita coisa. Porque se eu tento manter o número de alunos como o mandado por lei, logo eu recebo uma ligação da câmara de vereadores ou até da supervisão solicitando o “cumprase” desse “pedido” de vaga (...) Gostaria muito de ver tudo perfeito e organizado como manda a lei, pois até ontem eu estava em sala de aula, então sei como é difícil fazer um bom trabalho com a sala lotada, com poucos recursos e sem motivação... sempre me coloco no lugar de quem está no *front* dessa batalha, nunca me esqueço do meu lugar de origem, por isso tento fazer o máximo para manter a escola nos eixos para facilitar o trabalho docente”.

Pesquisadora: É verdade, são muitos aspectos envolvidos, por isso o cargo de gestor é tão importante! Dentre esses aspectos podemos citar a legislação e as políticas públicas em educação. Qual a sua visão sobre elas? Como elas afetam seu trabalho de diretora, especificamente? Comente um pouco sobre isso.

Diretor 4: “(...) Está vendo? As leis são contraditórias, eles estipulam uma coisa e não dão os recursos para cumprirmos... Me entristece tudo isso” (...) “Acho que é isso com relação às políticas... acho tudo muito complexo, contraditório... se bem que não devo achar muita coisa!”.

D3 se vê no centro do conflito de interesses políticos da rede municipal, uma vez que ele deseja dar aos professores boas condições de trabalho, mas, por ser comissionado, deve atender, também, aos interesses e solicitações da SME e dos demais órgãos superiores. Para ele, questionar o sistema torna-se complicado, já que isso é o mesmo que questionar as decisões de quem o colocou no cargo. Assim, ele vive um conflito causado pelo provimento de seu cargo, ao passo que se vê enquanto professor, vivendo seus conflitos e dificuldades tendo em vista uma educação de qualidade, mas, deve atender solicitações que vão de encontro aos seus ideais e que, muitas vezes, contrariam até o que está previsto em lei, como é o caso da superlotação de salas, por exemplo, na qual as deliberações legais trazem o número correto de alunos por sala, de cada faixa etária, e, em alguns casos, tais deliberações não são cumpridas para que solicitações de vagas sejam atendidas.

D4 julga as leis e políticas como contraditórias, ao passo que as cobranças vêm e os recursos para que os processos se deem, não. O ponto que nos chama atenção é referente ao fato de que o diretor diz que não deve achar muita coisa. Interpretamos tal frase tendo em vista os aspectos políticos de seu cargo, pois ele deve responder aos interesses dos que o apoiaram. Sendo assim, o que se pode notar é que os diretores, muitas vezes, relegam o aspecto pedagógico, emancipador e transformador da educação por conta de interesses pessoais ou de grupos de interesses, tendo em vista a manutenção de seus cargos e o cumprimento de metas estabelecidas fora do ambiente escolar.

Aqui vemos um conflito imposto à função do diretor, que muitas vezes até compreende tal processo, vê a função social da educação e trabalha pela qualidade do ensino para todos. Porém, o que se nota é que tal profissional tende a ser impedido de trabalhar a seu modo, de acordo com suas concepções, justamente por ser orientado a seguir determinados ditames impostos pelo modelo político de seu cargo, que exige prestação de contas diretas àquelas pessoas que ali o colocaram.

Quando nos remetemos ao assunto “rotinas” durante as entrevistas com os diretores todos foram unânimes em responder que não conseguiam desenvolver rotinas

“fixas” devido às ocorrências diárias, tais como atendimento aos pais e a resolução de problemas relacionados à indisciplina dos alunos e ao cumprimento de funções burocráticas.

Para todos os diretores, as ações realizadas diariamente giram em torno de verificar as condições da escola, falta de professores, resolver questões burocráticas, disciplinares, zelar pela manutenção da estrutura da escola e atender aos pais de alunos a fim de resolver problemas disciplinares. Tais ações são desenvolvidas conforme a demanda do dia e tendem a ser sempre interrompidas para que questões mais urgentes sejam solucionadas, ou seja, as ocorrências diárias escola tendem a suprimir o planejado fazendo com que uma nova rotina seja implementada, como pode ser observado nos trechos das falas abaixo citados.

Diretor 1: “A rotina é elaborada sempre um dia antes e nunca é cumprida (...) Existe uma rotina... tipo assim, você faz a rotina para não cumprir (...) Independente de todos os atendimentos que eu for fazer, independente das mães que eu for atender. Por que existe aquela parte administrativa (...) Mas eu nunca consigo ter essa rotina em dia por conta dos atendimentos extras que aparecem ao longo do dia(...) Mas o atendimento aos pais é uma coisa que toma muito tempo, porque eu também tenho por regra que se a mãe chegou, se ela se dispôs a sair do serviço ou da casa dela para vir aqui ela tem que ser atendida. Então é uma prioridade que eu coloco. Se eu tiver que fazer alguma coisa no trabalho administrativo eu paro para atender a mãe, eu não gosto de deixar esperando. Acho uma falta de respeito”.

Diretor 2: “Rotina, rotina mesmo não tem, porque cada dia é um dia. Embora a gente até tente planejar o nosso dia, fazendo uma agenda do que temos que fazer durante o dia, acabamos ficando à mercê dos acontecimentos pontuais do dia a dia da escola. Os problemas surgem, porque nós lidamos com muita gente (...) Assim, os problemas surgem e temos que resolver, largar o que estamos fazendo e resolver. É, em geral, o dia a dia é assim, se a gente pudesse falar uma coisa mais organizada, uma coisa mais linear, o dia a dia é receber os alunos, certificar-nos quanto a ausência e a presença dos professores, colocar os alunos em sala de aula, organizar toda a escola, né?”.

Diretor 3: “Então, não sei como está a rotina dos demais diretores com quem você conversou, mas aqui, a realidade é outra... Essa escola é muito grande, muito cheia de problemas e realidades muito distintas, o que faz com que a equipe gestora tenha que “rebolar” para dar conta do recado. Por isso, não tenho rotina fixa, mas, na maioria dos dias tenho que passar pelas salas a fim de verificar eventuais problemas, faltas de

professores e atender suas demandas; tenho também que resolver a parte burocrática, em relação às verbas, pagamentos, atendimento às vagas solicitadas, etc.; tenho que zelar pela manutenção física das instalações da escola; ir às reuniões na secretaria, e por aí vai. Cada dia uma coisa diferente, mas tudo girando em torno disso (...) Mas o que consome mais meu tempo é resolver os problemas de disciplina dos alunos mesmo. Eles não têm limites, o que acaba por gerar problemas de comportamento aqui na escola. Essa é a parte mais difícil do trabalho do diretor, saber lidar com pessoas diferentes e ser capaz de apaziguar as intrigas e solucionar os problemas”.

Diretor 4: “Ah, não tenho uma rotina pré-estabelecida. Às vezes até tenho uma agenda formada pelas demandas do dia ou o que sobrou para ser feito do dia anterior, mas nem sempre faço o que estava previsto, pois a escola é um lugar de constantes mudanças e muito conflitos que tem de ser resolvidos de imediato”.

Nas falas citadas podemos perceber que as exigências impostas ao cargo são inúmeras e que o planejamento se faz necessário a fim de que toda essa demanda seja atendida e a qualidade da educação desejada seja resguardada. Porém, nota-se que o não cumprimento do planejamento gera certa insatisfação nos diretores, dado que na visão deles muito mais poderia estar sendo feito pela escola.

O que se nota é uma dedicação maior à parte burocrática e funcional da escola, deixando o pedagógico para segundo plano, visto que as ações urgem e devem ser resolvidas de imediato. Observamos também que a indisciplina dos alunos, muitas vezes, é tratada como burocracia e não como parte do pedagógico, ao passo que o atendimento aos pais toma muito tempo e demanda ações diretas da equipe gestora. Segundo Oliveira, Vieira e Augusto (2014, p. 539), “as práticas vigentes configuram uma alienação dos saberes pedagógicos e as urgências, as pressões, as emergências tendem a reduzir a incidência do aspecto pedagógico no trabalho do diretor escolar”.

Oliveira (2002) demonstra que vem ocorrendo uma sobrecarga administrativa na rotina do diretor de escola, o que faz com que os acompanhamentos de cunho pedagógico, tais como melhorias na forma de avaliação escolar, reavaliação das práticas de ensino e acompanhamento do previsto no projeto político-pedagógico, de modo geral, tem ficado em segundo plano, ao passo que as mudanças trazidas pelas políticas de responsabilização e pelo aumento da autonomia financeira das escolas passaram a exigir uma atuação maior do diretor nas funções financeiras e burocráticas.

Outro ponto interessante é o fato de que o diretor é sempre o único a tomar as decisões e a definir os caminhos pelos quais a escola e seus sujeitos devem passar o que tende a intensificar ainda mais sua rotina de trabalho, que passa a ser centralizada na figura dele, aumentando ainda mais as responsabilidades do cargo.

Tais aspectos podem ganhar relevo nos cargos comissionados, ou seja, nos cargos oriundos de indicações, pois, como já dito, além de atender às demandas próprias da escola e de seu funcionamento, o diretor deve sanar questões políticas, oriundas do modo de provimento de seu cargo, aumentando os conflitos e a demanda de trabalho sobre si, ao passo que assume mais responsabilidades e não delega as tomadas de decisões a um colegiado, por exemplo.

3.2 As políticas públicas educacionais e os conflitos no cotidiano da escola

As políticas públicas regem o funcionamento das escolas e suas deliberações tendem a orientar os diretores quanto ao planejamento das ações, organização dos espaços, participação das famílias e gestão dos recursos recebidos, tendo sempre como norte os alunos, suas necessidades e os objetivos traçados para cada etapa de escolarização.

Desse modo, o diálogo entre os gestores e as políticas públicas em todas as instâncias deve ser direto, sempre com vistas a uma educação de qualidade social para todos, ou seja, a educação vista como prática social e ato político, e não com um viés econômico do conceito (SILVA, 2009).

Uma questão importante que se coloca ao diretor encontra-se no ato de prestar contas de seu trabalho, não apenas no que se refere à utilização dos recursos financeiros e estruturais da escola, mas também de seu trabalho como um todo, já que os diretores são a figura central, quando nos remetemos à responsabilidade pelas ações da escola.

No que tange às finanças, a escola passou, teoricamente, a partir da implementação do PDDE, a ter maior protagonismo para administrar as verbas de acordo com suas demandas, devendo apenas estar documentada acerca de tais ações desenvolvidas. Quando nos referimos à prestação de contas queremos compreender a

ligação dos diretores com os sujeitos da educação, suas famílias e a comunidade do entorno da escola, ou seja, como ele vê seu trabalho em relação a tais sujeitos e como e a quem ele presta contas de suas ações.

Para ilustrar tais questões seguem alguns excertos de falas dos diretores:

Diretor 1: “Olha, não sei, eu acho, assim, bem tranquila essa prestação de contas. Acho que primeiramente à comunidade, que é nosso maior almoz, ou nosso maior cobrador, visto que a temperatura da escola você mede mesmo pelo que a comunidade está falando dela, pela satisfação ou pela insatisfação que o seu trabalho gera, porque se um professor não está indo bem, o diretor é imediatamente atacado, aquele diretor não presta. Mas não é que aquele diretor não presta, é que aquele professor não está fazendo o trabalho dele e o diretor não está vendo. Então, a intervenção tem que ser muito rápida, já detectou o problema já vai ali e tenta resolver, ver o que está acontecendo. Quando você não consegue, você tenta mostrar para a família e para a comunidade que você está tentando uma solução, né? Porque esse prestar contas, ele é diário. Você pode prestar atenção, se uma criança se machuca, a família já está aqui; se eu deixo de oferecer as aulas do projeto Mais Educação, por algum motivo, antes de prestar contas à Secretaria da Educação, eu tenho que me entender com os pais dos alunos atendidos, visto que são eles os envolvidos”.

O trecho mostra a preocupação dos diretores no que se refere à prestação de contas; para eles, a escola deve prestar contas diárias para as famílias envolvidas, de modo que todos saibam a qualidade do serviço prestado pela escola através da agilidade na resolução de problemas e na tomada de decisões. A imagem passada à comunidade pela escola marca a qualidade ou não da educação oferecida, e o diretor, responsável pela organização dos espaços e das ações tende a ser responsabilizado, caso algo não corra bem.

O diretor se utiliza do termo almoz referindo-se às famílias dos alunos. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 79) a palavra almoz, no sentido figurado, pode significar “algo que atormenta ou causa aflição”. O que se percebe, de acordo com tal colocação, é que muitas vezes as famílias, por não participarem ativamente do cotidiano da escola, tendem a criticar muito, justamente por desconhecer como os processos de ensino-aprendizagem se dão. Se a escola fosse um ambiente marcado pela democracia e pela participação ativa das famílias em todos os momentos de tomadas de decisões, tal visão seria outra, dado que a entrada dos pais na escola representaria tal parceria e não

apenas cobranças e solicitações aos diretores, que se veem perdidos em meio a tantas demandas distintas.

Para D2, as famílias devem ver a escola como um aparelho público que funciona; para tanto, sua participação nos espaços escolares deve ser constante.

Diretor 2: “Existem momentos em que temos feiras, exposições, etc. De certa forma a gente mostra para a comunidade o trabalho que está sendo desenvolvido aqui. Por outro lado, há uma repercussão do que a gente faz aqui dentro no bairro. O bairro vê a escola como uma boa escola. Desde que a escola foi fundada a equipe que está aqui, por exemplo, um grande núcleo de professores que aqui está, está aqui desde o momento da fundação da escola, ou no máximo um, dois anos depois. Então, nós estamos juntos há muito tempo, o que dá, também, uma identidade e uma unidade para a escola. Então, a gente tem isso muito tranquilo. De uma certa forma, essas questões acabam impactando na comunidade e a comunidade vê a escola como algo que, um aparelho público que realmente funciona”.

Nota-se que o conceito de participação das famílias presente na fala de D2 resume-se ao comparecimento dos pais aos eventos e reuniões que acontecem na escola. Para ele, as famílias verificam a qualidade dos serviços oferecidos nesses momentos, não mencionando a participação dos mesmos nos órgãos colegiados como o Conselho de Escola, por exemplo. Os diretores veem a participação dos pais como algo secundário, remetendo-se a eles apenas para resolver questões disciplinares ou problemas burocráticos, marcando suas gestões pela baixa participação efetiva das famílias na escola, dado que a gestão não é democrática, e sim centralizada na figura do diretor e nas decisões tomadas por ele em conjunto com a Secretaria de Educação.

D3 nos traz um ponto de vista diferente do tema em questão quando abordado sobre a prestação de contas, visto que ele revela que se remete com mais frequência à SME.

Diretor 3: “Complexo isso, porque eu sei que presto muito mais conta do que eu faço à Secretaria de Educação, pois são eles [representantes da SME] que fiscalizam oficialmente o meu trabalho, além de terem sido eles quem me julgaram capaz de estar a frente desta instituição como diretor. Porém, de fato, eu deveria dar muito mais satisfação aos pais e alunos, visto que eles são os sujeitos disso tudo aqui, eles que pagam seus impostos e merecem receber serviços públicos de qualidade. Essa é uma moeda de duas faces muito distintas, porque muitas vezes

colocamos os pais e alunos de lado para cumprir ordens vindas de cima. Nem sempre, ou até na maioria das vezes, a escola não tem sido um local de construção da igualdade. Nunca tinha pensado muito sobre isso. Mas agora, refletindo aqui, essa é a verdade. Tiramos a voz e a vez dos pais e alunos para cumprirmos ordens. Isso é triste, porque seria a eles que eu deveria dar total satisfação dos meus atos, e com eles que eu deveria tomar as decisões importantes para o funcionamento da escola” (grifos meus).

O impasse presente na fala de D3 pode ser percebido a partir do momento em que ele percebe que deveria prestar contas à comunidade, mas, por motivos políticos, se detém mais à SME, dado que a administração tem funcionado de maneira hierárquica, cerceando muitas das possibilidades de diálogo e de construção de um processo educativo mais democrático e humano. Nota-se que, na visão do diretor as duas ações, de prestar contas à SME e aos pais são incompatíveis, não podendo ser realizadas paralelamente, visto que, segundo D3, o modelo de administração centralizado oriundo das indicações políticas e cargos comissionados impede que as famílias participem efetivamente da escola e das ações desenvolvidas, principalmente no que se refere à tomada de decisões e participação nos órgãos colegiados.

Segundo Mendonça (2000), uma administração centralizada na figura do diretor não pode ser democrática, porque isso dificulta ou impossibilita uma maior participação das famílias. Para que essa participação ocorra faz-se necessária a descentralização do poder, ou seja, a tomada de decisões passa do centro para a periferia, facilitando as decisões coletivas e voltadas para as necessidades do coletivo da escola.

O que se pode perceber é que o Brasil é um país extremamente marcado por características patrimonialistas, sendo tal fato visto como responsável pela não efetivação de uma gestão mais democrática. A contradição que se nota entre a gestão democrática e a estrutura do Estado é gritante, dado que não se pode garantir a efetivação de princípios democráticos num Estado extremamente patrimonialista e baseado na troca de interesses políticos e partidários (MENDONÇA, 2000).

Para D4 a prestação de contas deve ser feita inicialmente à SME, posteriormente à equipe da escola e, por último, às famílias que pagam seus impostos, mas que, segundo o diretor, não se interessam por participar dos órgãos colegiados da escola, esta vista apenas como um local seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham.

Diretor 4: “É... prestar contas? De tudo? Acredito que seja primeiro para a Secretaria de Educação, que exerce a função de organização das escolas da rede. E depois aos professores que compõem a equipe. É a eles que devo prestar contas... Pensando mais a fundo, devo contas às famílias também, já que eles pagam seus impostos e merecem uma boa educação” (...) “Mas a maioria dessas famílias nem se importa com o que acontece aqui, só querem saber se vai ter aula ou não. É engraçado eu dizer isso, mas é verdade! Ninguém liga se temos recursos, se as salas estão limpas, se tem ventilador para suportar o calor enorme que faz nessa cidade, se as cadeiras estão confortáveis, eles só querem chegar aqui e colocar os filhos para dentro e buscar no fim do dia. Quando convido para participar do conselho de escola e da APM (associação de Pais e Mestres) é uma vida para conseguir um pai que queira. Mas, mesmo assim, sempre me preocupo em prestar contas para eles, dar uma satisfação sobre tudo, sobre onde investimos o dinheiro, sobre nossos projetinhos” (grifos meus).

O que se percebe é que os pais não veem os órgãos colegiados como instâncias reais de participação de efetivação da democracia na escola, visto que a palavra final sempre é a do diretor. Assim, a participação das famílias se mantém baixa, ao passo que não compreendem sua importância e o veem como mais uma burocracia existente no cotidiano escolar.

A maioria dos diretores questionados nos relata que o número de atendimentos diários aos pais é sempre muito alto, indo de encontro ao que se percebe em suas falas, que afirmam que os pais não se interessam pela escola e pelos filhos. Nota-se, através das falas analisadas, uma presença constante de pais, marcando a importância da escola para tais famílias. Porém, o que se mostra, é que o conceito de participação para os pais e para os diretores é diverso, dado que, para os primeiros, indica acompanhar a vida do filho, seu desenvolvimento pedagógico e questões disciplinares. Já para os diretores, a participação deveria ir além, já que as famílias deveriam se interessar em compor os órgãos colegiados.

Outro ponto trazido por D4 relaciona prestação de contas e resultados de avaliações, como se vê no trecho a seguir.

Diretor 4: “Tendo em vista todas essas questões que fui te falando, acho que o modo como as escolas estão organizadas faz com que eu me preocupe mais em prestar contas à Secretaria; a burocracia imposta aos

diretores se encaminha para isso. Temos que nos organizar para que as contas estejam sempre corretas e que nosso trabalho seja feito com qualidade e dedicação. As notas dos nossos alunos vão dizer isso. Se eles apresentarem bons desempenhos significa que nosso trabalho está sendo bem feito e essa é a maior prestação de contas que podemos fazer, tanto às famílias, que esperam isso de nós, quanto aos órgãos públicos, que nos colocam a cargo de uma função e esperam que os resultados sejam positivos”.

O trecho acima nos remete a uma educação voltada para a lógica de mercado, na qual os resultados só se tornam positivos ao passo que as metas impostas pelas avaliações externas sejam atingidas. O diretor vê a escola como uma empresa na qual a boa administração, marcada pela organização financeira e a consequente prestação de contas, tende a dar resultados positivos. Tal relação nos remete ao conceito de *accountability*, que tem a ver com avaliação, prestação de contas e responsabilização, para que os resultados possam existir (AFONSO, 2010).

O termo vincula-se ao conceito de transparência na administração, considerando a prestação de contas das ações realizadas e os resultados obtidos. Nesse modelo o diretor é responsabilizado por todas as inadequações que venham a ocorrer, porque ele está à frente da tomada de decisões, o que desresponsabiliza o Estado e os órgãos a ele relacionados pelo sucesso ou fracasso das instituições.

Os diretores devem apresentar boa administração financeira e desempenho satisfatório tanto nas avaliações de rede (avaliações gerais aplicadas anualmente para todas as turmas de alunos da rede municipal) como nas externas – Prova Brasil, ANA e SARESP – a fim de que não sofram cobranças e tenham seus cargos postos em risco. As instabilidades que as pressões oriundas das indicações políticas do cargo geram são inúmeras, afetando sobremaneira o modo como os diretores conduzem as unidades escolares e levando-os a exercer pressões e cobranças sobre os professores e alunos, para que se dediquem e apresentem bons índices nas provas, tornando-se este o produto final da educação: a realização de provas cujos resultados sejam satisfatórios, e não uma formação mais abrangente, com qualidade social.

As ações desenvolvidas no ambiente escolar envolvem muitos sujeitos com interesses diversos, o que faz com que surjam muitas pressões. A equipe gestora, através da figura do diretor, se encontra no *front* desta batalha, sofrendo pressões tanto externas

como internas à escola. Tais pressões podem ser oriundas das famílias, do corpo docente, dos funcionários, das políticas públicas ou da SME e perpassam temas variados.

D2 e D3 deixam claro em suas falas que sofrem pressões dos professores em decorrência do elevado número de alunos por sala, contrariando o que está previsto na lei para cada faixa etária de alunos. Segundo eles, as salas são projetadas para atender a um determinado número de alunos, número este que é cumprido no momento de criação da sala, porém, ao longo de todo o ano tanto a SME, como a supervisão “solicitam” vagas em salas já completas, o que faz com que os diretores sintam-se incomodadas em meio ao impasse de atender ou não uma demanda dos órgãos responsáveis por sua colocação no cargo de diretor ou trabalhar em parceria com seus professores, garantindo um padrão mínimo de qualidade.

Segundo eles, os professores os pressionam a fim de que a lei seja cumprida e o número de alunos não ultrapasse o estabelecido, de modo a não prejudicar o plano de trabalho e a qualidade da educação. De acordo com suas colocações, os professores vivem em situação de estresse, o que faz com que se afastem, aumentando as pressões sobre o diretor, que é o responsável por organizar a substituição dos professores e garantir que a aula seja dada de modo razoável, tendo em vista a problemática dos professores substitutos e sua formação incipiente (será discutida ainda neste capítulo), como pode ser visto na fala abaixo citada.

Diretor 4: “(...) Por exemplo, pros alunos menores, dos primeiros e segundo anos, o número máximo de aluno deve ser 25. Sempre tento manter esse número, pensando na qualidade e na saúde do professor, que deve ser levada em conta. Daí chega um pedido de vaga e eu recuso. Eu sei que o aluno tem direito de estudar, mas sei também que um número elevado de alunos por turma faz a qualidade ficar menor, o professor não aguenta, coitado, e acaba ficando doente(...)”.

Já D1 refere-se às pressões que surgem a partir das avaliações externas aplicadas aos alunos da escola. Segundo ele, os resultados de tais avaliações geram pressões aos diretores, por parte da SME, que devem responder pelos resultados de sua escola. Ele relata também que, mesmo gerando pressões ao exercício das ações na escola, as avaliações externas são importantes, visto que geram investimentos na educação.

Pesquisadora: “(...) Vamos para a última das questões agora. Sobre as avaliações externas, tais como Prova Brasil, Provinha Brasil, SABER, todas essas que vem de fora, isso gera alguma pressão no exercício de suas funções? Ou seja, o resultado que essa prova vai gerar, a preparação para ela, isso gera alguma pressão?”.

Diretor 1: “(...) A avaliação externa ela tem que existir, pois você deve prestar contas do seu trabalho para alguém. E, mesmo no exterior, para o FMI e outras entidades mandarem dinheiro para o Brasil, são essas provas que determinam esse dinheiro que entra na nossa educação”.

D1 relata que as avaliações externas, apesar de serem fontes de pressão para os diretores, só geram mudanças na rotina e nas práticas desenvolvidas na escola se o diretor quiser, ao passo que a SME apenas apresenta os dados, os analisa tendo em vista as exigências do MEC, mas não toma providências efetivas, atuando apenas no que se refere ao apontamento dos problemas, cabendo a cada equipe tomar as devidas providências a fim de sanar as dificuldades apresentadas pelos resultados das avaliações.

D2 remete-se às pressões oriundas das avaliações externas como sendo um norte ao trabalho do professor, visto que ele deve trabalhar com a turma tendo em vista as dificuldades e as demandas das avaliações. Ou seja, as avaliações tendem a ser um parâmetro ao trabalho do professor, que atua tendo como foco os conteúdos solicitados por tais avaliações, dado que os resultados serão cobrados e a boa reputação da escola estará em jogo caso os resultados não sejam como o esperado.

Diretor 2: “(...) Em relação à avaliação externa, a única que nos atinge é a Prova Brasil e a ANA. Em relação à nota, quando a nota sai efetivamente na Prova Brasil, ela sai lá para meados do ano seguinte, a gente se debruça sobre os resultados, a gente vê... Tem toda uma análise das perguntas e da relação de erros das respostas dos meninos. A gente se debruça sobre isso para tentar ver o que foi o insucesso e etc. tentamos organizar e criar metas para a próxima edição, né?”.

Sendo assim, as avaliações passam a ter caráter não apenas de avaliação do processo, e sim, como forma de pressão aos docentes, que colocam as avaliações e o cumprimento de metas como objetivos fins da educação, relegando o caráter social e

político do ato educativo junto à transformação da sociedade, de modo que se torne mais justa e igualitária.

Tais cobranças não atingem apenas aos professores e alunos, atinge também à equipe gestoras, que passa a dispende energia a fim de criar estratégias para aumentar o desempenho dos alunos nas avaliações, tornando a educação um ato mecânico e tecnicista, na qual os alunos são apenas treinados para a realização de questões e não formados para a vida e para a atuação social. Com isso, caso os resultados sejam aquém do esperado o diretor se coloca como culpado, visto que ele voltou energias junto à sua equipe para que os alunos atingissem a determinados objetivos.

Ainda quanto às avaliações, sabe-se que elas devem ser consideradas como:

(...) Um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo. Considera-se, em geral, que os processos de avaliação implicam a coleta de dados (de informação, a análise e uma apreciação (juízo) valorativa com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações (LIBÂNEO, 2013, p.197).

Porém, a partir do processo de globalização, os órgãos financeiros passaram a interferir nas ações educacionais dos países, de modo a tecer considerações e ajustes tendo em vista às exigências no mercado capitalista e a competitividade nele inserida. Assim, a avaliação passa a ter não apenas o caráter de avaliar o aluno a fim de reestruturar as ações do professor, e sim avaliar se os sistemas de ensino estavam cumprindo com a nova lógica mundial vigente, na qual o estabelecimento de metas e a competição são pontos importantes na formação de sujeitos voltados para a lógica capitalista de mercado, que exige trabalhadores mais qualificados e flexíveis, tendo em mente o espírito empreendedor que o mercado internacional exige.

Aqui podemos notar que os diretores tem relacionado educação de qualidade aos resultados positivos dos processos de avaliação, desconsiderando o conceito de qualidade social, o qual vai muito além de dados e índices gerados por provas. Nas palavras de SILVA (2009, p. 224),

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para seus produtos.

Assim, as pressões sofridas pelo diretor escolar vão muito além de exigências locais e atingem níveis globais aliados à lógica da nova ordem capitalista. Os diretores que não se adaptam são ainda mais pressionados, visto que o sucesso da rede de acordo com esses novos objetivos também depende deles.

Ao longo das falas dos diretores pudemos perceber que, em muitos momentos, foram apontados pontos falhos e as contradições da legislação educacional e sua relação com a prática das escolas. Os diretores foram enfáticos ao declarar que um dos conflitos mais complexos por eles enfrentados diz respeito às diferenças entre o que está previsto na lei e sua execução prática. Desse modo, passaremos agora a analisar tais pontos falhos e relacioná-los às falas dos diretores.

Os diretores apresentaram demandas diversas no que se refere à aplicação prática da legislação no cotidiano escolar. Para D1, a maior das contradições refere-se à política de formação de professores, que, segundo ele, é insipiente e extremamente teórica, não abordando os aspectos práticos necessários para o trabalho em sala de aula, na qual existe uma diversidade de alunos e famílias que necessita ser abordada na formação de professores.

Segundo ele, os professores são extremamente teóricos, e, por esse motivo são aprovados em concursos públicos ou processos seletivos. Porém, quando chegam para dar aulas, as falhas nas concepções práticas da função docente são gritantes, cabendo ao diretor interferir a fim de minimizar os problemas.

Diretor 1: “(...) Os entraves do trabalho, sinceramente, é o professor mal preparado. É o primeiro entrave que tem dentro de uma escola, é o professor que não chega capacitado para dar aulas. Porque o diretor tem que intervir, mas a intervenção não é diária. Esse é o primeiro entrave que eu vejo no meu trabalho, porque aí o trabalho é direto”.

Para D2, a equipe gestora deve se adaptar à legislação e suas deliberações, porém, o maior problema desta ordem é a falta de diálogo entre as esferas de poder, o que ocasiona, conseqüentemente, uma disputa entre os órgãos responsáveis pela resolução de problemas, tais como Conselhos Tutelares dos Direitos da Criança e do Adolescente, gestão da escola e famílias. Segundo o diretor, a lei prevê quem são os responsáveis pelos diferentes aspectos, porém, algumas vezes, por falta de fiscalização ou falhas na redação das leis o responsável se exime, relegando toda a responsabilidade para a escola, na figura do diretor, que passa a assumir a total responsabilidade pelos alunos.

Diretor 2: “Os entraves, na verdade são entraves cotidianos, assim, públicos, a política pública é essa, e a gente se adapta, a verdade é essa. É, os entraves são cotidianos, né? Por exemplo, situações pontuais de problemas disciplinares com os alunos, falta de apoio da família, falta de apoio de alguns órgãos públicos, como o conselho tutelar, então, são esses os entraves do trabalho, e que no fim a gente tem que dar um jeito, tem que “rebolar” e dar um jeito, basicamente”.

Para D3, a legislação se dá da maneira adequada, porém, as instâncias não dialogam, criando contradições legais que interferem sobremaneira na qualidade dos serviços oferecidos pela escola. Segundo o diretor, a chegada dos alunos oriundos da educação infantil, a partir do previsto na Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006), trouxe certo desconforto a ele enquanto diretor, ao passo que tal transição foi feita de modo incoerente, sem que as estruturas da escola fossem modificadas para atender à nova demanda dos alunos de seis anos.

Diretor 3: “(...) A legislação está posta, mas as leis não conversam. Criam leis em cima de leis e nós não sabemos a qual delas devemos seguir. Trouxeram os alunos do infantil para cá, por exemplo, e não arrumaram as escolas para que eles fossem mais bem recebidos. Por que eles vieram? Sou contra, porque a estrutura não está certa para crianças muito pequenas. Aqui ainda temos um parque, mas tem escolas que nem mesas pequenas tem para essas crianças sentarem. Muito complicado. Tudo isso por causa de dinheiro. Às vezes, me parece que a lei não favorece o aluno e suas necessidades, e sim aos interesses de alguém. Falo demais, mas isso são anos de vivência na escola, consigo perceber muitas coisas”.

Segundo ele, a lei é clara e deve ser seguida, sempre tendo em mente as necessidades dos alunos e a qualidade da educação. Porém, quando se pensa na execução das leis as esferas de poder deixam de concordar, e passa cada um a fazer as coisas de seu modo, acarretando consequências negativas na estrutura da escola e na organização do trabalho pedagógico.

De acordo com o previsto na Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo desta etapa “é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, garantir uma aprendizagem com mais qualidade”. Desse modo, a escola deve reorganizar seus espaços e vivências a fim de que tais objetivos sejam cumpridos, passando a considerar a totalidade do desenvolvimento dos alunos e as especificidades da faixa etária envolvida.

O ponto de contradição é exatamente esse, a Lei Federal prevê tais mudanças e, quando as ações têm de ser postas em prática, as instâncias municipais não oferecem subsídios, passando a apenas trazer os alunos da educação infantil para o fundamental sem alterar a estrutura das escolas e o modo como tal modalidade de ensino é vista. Desse modo, as práticas continuam as mesmas, mudando apenas a nomenclatura da modalidade de ensino. As cobranças também são as mesmas, visto que os alunos recém-chegados ao ensino fundamental são avaliados sem levarem-se em conta suas especificidades.

Segundo D4, que também se remete ao fato, a SME tende a desconsiderar as deliberações do MEC acerca das especificidades dos alunos de seis anos recebidos pelo Ensino Fundamental, que devem ter espaços e vivências diferenciados, a fim de que se desenvolvam de maneira lúdica e prazerosa. O diretor relata que ao pensar em tais aspectos levou em consideração as necessidades das crianças, de modo a sugerir uma reforma na escola atendendo às demandas dos professores e dos alunos, de acordo com o planejamento feito. Porém, ao chegar à SME o projeto foi negado, sem nem que se verificasse a aplicabilidade do mesmo bem como as necessidades e especificidades dos alunos.

O diretor salienta que as leis são contraditórias, ao passo que o que está previsto na lei não é cumprido na prática, deixando os serviços também contraditórios e incoerentes.

D3 e D4 mencionam que uma das principais contradições legais vivenciadas no cotidiano escolar refere-se ao número de alunos por sala, sempre muito elevado tendo em vista os espaços físicos e a estrutura de sala de aula. De acordo com suas colocações, as salas são montadas de acordo com o previsto em lei, que relaciona a faixa etária dos alunos e a metragem da sala de aula. Porém, com o passar dos dias, vagas passam a ser solicitadas e as pressões começam a surgir, fazendo com que as deliberações legais deixem de ser cumpridas a fim de que demandas externas à escola sejam atendidas.

Diretor 3: “(...) Por que se eu tento manter o número de alunos como o mandado por lei, logo eu recebo uma ligação da câmara de vereadores ou até da supervisão solicitando o “cumpra-se” desse “pedido” de vaga. É muito complicado isso”.

Diretor 4: “Outro ponto que acho confuso em relação à legislação é quanto ao número de alunos por turma, pensando no espaço físico das salas e a qualidade da educação que deve ser oferecida nem sempre esse número é compatível com o previsto lá na lei. Por exemplo, pros alunos menores, dos primeiros e segundo anos, o número máximo de aluno deve ser 25”.

Então, os diretores se sentem pressionados a atender as demandas oriundas da SME, mesmo que eles sejam contrários às deliberações legais, como no caso da solicitação de vagas. O fato do alto número de alunos por sala gera problemas aos diretores, ao passo que os professores se sentem prejudicados e a qualidade do trabalho desenvolvido também.

O que se pode perceber nas falas expostas pelos diretores é que existe uma diferença considerável entre o pensado (políticas) e o executado (práticas), o que tende a gerar cobranças contraditórias em vários níveis, que vão desde a parte estrutural das escolas até o modo como se avalia o aluno tendo em vista tais deliberações. Assim, quem sofre as consequências disso é que está diretamente na escola, já que as políticas tendem a ser unilaterais e seus executores não dialogam com as demandas sociais.

Segundo os diretores, o que se faz necessário é um maior diálogo entre o município e o MEC, de modo a criar uma unidade no que se refere aos serviços oferecidos à comunidade, diminuindo as desigualdades e, conseqüentemente as pressões impostas à

prática do cargo de diretor escolar. Isto se dá devido a ausência de um sistema de educação efetivo, que, segundo Saviani (2014, p. 04) foi “solenemente ignorado”, visto que as responsabilidades entre as instâncias de poder estão definidas, mas ainda não há regulamentação das formas de cooperação entre Estados, municípios e a federação. Isso tende a gerar descontinuidade de políticas e, por vezes, insuficiência de verbas para a manutenção das políticas estipuladas, acarretando consequências negativas à prática das unidades de ensino.

3.3 O funcionamento da escola: a estrutura e a condução do trabalho

O último grande grupo de análises diz respeito aos aspectos estruturais da escola e seu funcionamento, envolvendo quantidade de funcionários, participação das famílias e a questão da indisciplina dos alunos.

Para que as políticas e as ações da gestão se efetivem fazem-se necessárias estruturas, sejam elas vinculadas ao pessoal ou materiais. Sendo assim, são necessários espaços adequados para a efetivação do projeto político-pedagógico, materiais e recursos para apoiar o trabalho do professor em sala de aula e uma equipe de funcionários responsáveis pela organização de tais espaços e distribuição dos materiais disponíveis, de modo a apoiar a equipe gestora da escola.

Ao longo das entrevistas com os diretores pudemos perceber que todos foram incisivos no que se refere à falta de funcionários na escola, fator de extrema importância, ao passo que uma equipe bem estruturada faz com que o trabalho se dê de modo linear, sem sobrecarregar nenhuma das partes envolvidas.

Um ponto a ressaltar nas falas dos quatro diretores foi a ausência dos coordenadores pedagógicos na composição da equipe gestora das escolas. Como dito anteriormente, todos os professores que ocupavam os cargos de coordenadores pedagógicos foram orientados a voltarem para suas respectivas salas de aula, fruto de uma medida de reestruturação da rede municipal.

Com a saída de tais profissionais de seus cargos a equipe gestora das escolas ficou reduzida e as ações antes desenvolvidas pelos coordenadores passaram a ser atribuição dos diretores. Sendo assim, os diretores, que antes ficavam muito mais a cargo de tarefas

burocráticas, passaram a ter o pedagógico em suas listas de obrigações diárias, o que foi fonte de inúmeros problemas, visto que tais profissionais ficaram ainda mais sobrecarregados, acumulando, teoricamente, funções tão amplas.

Segundo D4, o fato de as escolas estarem sem coordenadores pedagógicos sobrecarregou sobremaneira aos diretores. Questionado sobre suas rotinas, D4 diz o seguinte:

Diretor 4: “Ainda esse ano estamos sofrendo um pouco mais, pois nos tiraram os coordenadores pedagógicos e nós, diretores, estamos com acúmulo de funções, já que tivemos que assumir todas as questões pedagógicas e mais as burocráticas e organizacionais da escola. Ou seja, é um trabalho incansável. Chego em casa acabado, pois administrar uma escola deste tamanho não é fácil, e às vezes acabo deixando um aspecto a desejar. Mas o bom é que eu tenho professores excelentes, que me dão muito apoio e compreendem o momento delicado que estamos passando”.

D3, ao ser questionado sobre as pressões que a escola sofre em função das avaliações externas, salienta que a falta dos coordenadores gera desorganização no ambiente escolar e nos resultados apresentados. Porém, para ele, a SME não deixa de cobrar resultados, mesmo considerando a situação delicada da ausência dos coordenadores. Sendo assim, quem sofre com a reorganização não são apenas os alunos, mas todos os envolvidos diretamente com o trabalho da escola.

Discorrendo sobre as cobranças ao seu trabalho, D3 diz o seguinte:

Diretor 3: “Todo início de ano a secretaria faz um gráfico de desempenho das escolas pautado em uma avaliação geral da rede, sempre feita no fim do ano letivo anterior. Esses resultados nunca parecem levar em conta as dificuldades passadas durante o ano letivo, como, por exemplo, o fato de praticamente todas as escolas da rede estarem sem coordenadores pedagógicos por corte de despesas, a falta dos professores assistentes... Isso ninguém vê e nem leva em conta na hora de analisar os gráficos das avaliações”.

D3 salienta também a falta de professores de apoio para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais profissionais são de extrema importância, quando se pensa na

qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, pois apenas um professor não dá conta da demanda de, em média, 25 alunos em cada sala. A ausência de tais profissionais faz com que os professores titulares de cargos e sobrecarreguem, gerando uma tendência à diminuição do padrão de qualidade da educação oferecida. Mesmo sem disponibilizar tais profissionais os resultados são cobrados, ficando a cargo da equipe gestora e de cada professor se organizar e cumprir as obrigações, independente das condições oferecidas.

Sobre as leis e políticas que mais afetam seu trabalho, D3 ainda diz:

“Eu acho um crime o fato de não termos professores de apoio ou assistentes para os anos iniciais. Essa sempre é uma reivindicação dos professores. Há uns três anos tínhamos tudo certinho. Os primeiros e segundos anos contavam com dois professores a maior parte do tempo. Mas agora acabou tudo, acredito eu, que por uma desordem política, já que isso era uma lei estadual. Isso torna o trabalho bastante complicado e difícil, pois as cobranças sempre vêm independentes das circunstâncias” (Diretor 3).

Para D2 a falta do coordenador é notada principalmente nos momentos de tratamentos dos resultados das provas, o que orienta um trabalho mais direcionado dos professores com os alunos, especialmente os que mais precisam, em termos de aprendizagem. Segundo ele, os coordenadores são os profissionais capacitados para lidar com tais ações, agora sob responsabilidade dos diretores. Aqui, nota-se que os diretores sentem-se mais familiarizados com as funções organizacionais e burocráticas em detrimento das funções e tarefas de cunho pedagógico, sentindo-se menos capazes que os coordenadores para realizarem tarefas que lidem diretamente com ações específicas do ensino.

D1 considera a falta de funcionários como sendo o segundo maior entrave ao trabalho desenvolvido na escola, relacionado à falta de verbas. Para ele, a falta de funcionários faz com que verbas recebidas não sejam bem aproveitadas para melhorar a qualidade do ensino, visto que um diretor e um vice-diretor não dão conta de realizar todas as ações que se fazem necessárias no dia a dia da escola, deixando algumas ações sem o investimento necessário. D1, discorrendo sobre os maiores entraves impostos ao seu trabalho, diz que:

Diretor 1: “O segundo entrave dentro da escola é a falta de funcionários” (...) “É claro que se viessem mais verbas eu poderia fazer muito mais adequações, mas também, quando você tem a verba, você tem que ter recursos humanos para a aplicação dessa verba. Por exemplo, se eu estou sozinha com a R (Inicial do nome do vice-diretor da instituição) eu não consigo ter a mesma agilidade para fazer as melhorias na escola do que quando eu tinha uma coordenadora e o coordenador do Programa Mais Educação, meu tempo agora já não é mais o mesmo para eu poder ir atrás das cotações, para fazer as compras, e assim por diante. Ai é um entrave, sempre os recursos humanos acabam sendo um entrave, não são as máquinas, sempre são os recursos humanos. Se ele é bom, se ele é ruim ou se não tem. Ai eu digo isso em qualquer departamento, são os recursos humanos que fazem a diferença “.

Este diretor ainda relaciona a falta dos coordenadores como um agravante ao problema da formação dos professores. Segundo ele, os professores chegam à escola sem experiência, sem conhecimentos práticos, passando a depender da ajuda de colegas mais experientes, já que nem sempre ele pode acompanhar de perto as rotinas dos professores. Nesse caso a presença de coordenadores pedagógicos seria primordial, ao passo que eles poderiam atuar de modo mais efetivo no processo de formação prática dos professores recém-chegados às salas de aula. Observamos que a ausência de funcionários torna-se um problema político, visto que afeta o desempenho das ações desenvolvidas, tendendo a deixar áreas em déficit, como é o caso dos coordenadores pedagógicos, profissionais extremamente necessários ao funcionamento da escola. Segundo D4, o problema poderia ser ainda maximizado caso os professores não se tornassem parceiros em tal processo, passando a trazer para si um pouco das funções do coordenador.

Libâneo (2013, p. 96) marca a importância dos coordenadores pedagógicos nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Porém, segundo ele, “essa acentuação da importância da coordenação pedagógica não significa diminuição do papel do diretor”. Sendo assim, a complementaridade de tais profissionais é nítida, demonstrando inúmeros ganhos para a educação e suas funções.

Outro ponto que interfere no cotidiano da escola é a indisciplina, um dos problemas mais patentes do cotidiano escolar, e que traz consequências tanto em sala de aula como nos demais espaços da escola, tornando-se um dos problemas que mais demanda atenção de professores e gestores.

Todos os diretores participantes se reportaram ao tema disciplina em algum momento de suas entrevistas, relacionando-a ao trabalho do professor em sala de aula, a mudanças no padrão social das famílias da comunidade da escola, à falta de participação das famílias na escola e à disciplina como entrave ao trabalho do diretor, pois quando o problema extrapola o universo da sala de aula, cabe ao diretor intervir para resolver a situação sem gerar prejuízos ao aluno e ao professor.

Para D1 a indisciplina pode ser considerada um termômetro de avaliação do trabalho do professor. Segundo ele, uma sala com muitos problemas disciplinares tende a mostrar problemas em relação aos conteúdos trabalhados ou ao desempenho do professor, que pode não estar preparado para atuar com a turma, necessitando da intervenção do diretor.

Diretor 1: “(...) Qual é também o termômetro dele? A disciplina. Uma sala indisciplinada está dizendo o que ao professor? “Eu não sei fazer o que você está passando”. A falta de conhecimento do aluno gera indisciplina” (referindo-se ao problema da formação de professores como um problema político).

Segundo ele, a partir do momento que a indisciplina, que é um problema de ordem pedagógica, extrapola as paredes da sala de aula passa a ser um problema também do diretor, que deve criar estratégias de resolução. Para ela, muitos alunos apresentam tais problemas por terem problemas familiares e/ou sociais oriundos na nova configuração de família presente na sociedade atual. Nota-se que o diretor observa a situação de acordo com suas crenças e visões de mundo, no momento em que passa a julgar as famílias por suas características, como mostra a fala de D1:

Diretor 1: “Antigamente, eu não sei dizer qual era a constituição da família diferenciada da atual, porque os alunos eram mais bem preparados. A gente não via, ou pelo menos não sabia. Será que a internet expõe tudo? O que a gente vê hoje é uma coisa horrível... É um troca-troca de casais, de casamentos, de pai, de mãe. Você nem sabe a quem você está se direcionando, hoje é aquele pai, amanhã já não é mais, entende? Hoje é essa mãe que está cuidando, amanhã é outra madrasta, e isso, na cabeça da criança... a criança de hoje é tão diferente assim da criança de antigamente? Ela é mais viva, ela é mais esperta, ou seja, ela é mais perceptiva também a essa baderneira toda, então eu acho que ela sofre mais. Antes éramos mais inocentes, não percebíamos o que estava acontecendo, e os pais nos poupavam, hoje não, hoje é tudo escancarado. Tais atos passam a ser vistos como naturais na cabeça da

criança e ela começa a repetir aquelas práticas. Ela acha que pode tudo, a criança não tem mais limites. Eles crescem sem a noção de pudor e de autoridade. Você tem que lembrá-lo de que tal pessoa é autoridade sobre ele e tem que ser respeitada, porque os pais não querem respeitar. Isso antes vinha de casa... Os pais também não tem mais essa noção, eles querem chegar aqui e começar a gritar como gritam lá fora, os funcionários tem que abrir o portão na hora que eles querem, ninguém tem mais limites e deveres, só direitos”.

O que se nota é que com o passar dos anos, a sociedade vem mudando e a escola atual não está sendo capaz de acompanhar tais mudanças. Para que isso ocorra, faz-se necessária uma nova escola capaz de fazer frente a essa nova realidade social, de modo a formar os alunos tanto cultural como cientificamente, respeitando as diferenças existentes entre eles e suas famílias. É preciso que a escola se torne um “espaço de síntese” (Colom Cañellas, 1994 *apud* Libâneo, 2013, p. 49), no qual são sintetizadas as experiências vividas nos diversos meios sociais, formais ou informais. A partir de tais vivências os alunos passam a se desenvolver de modo integral, levando em consideração as experiências de vida por ele acumuladas e a cultura de sua comunidade.

D2 também coloca a indisciplina como sendo um dos entraves impostos ao trabalho do diretor. Segundo ele, a indisciplina existe e cabe ao diretor estabelecer parcerias com as famílias e, se for o caso, com o Conselho Tutelar para sanar tais problemas e melhorar a convivência dos alunos no cotidiano escolar.

D3 e D4 assemelham-se a D2 no que tange à indisciplina. Para eles, os problemas disciplinares e a falta de limites dos alunos são a parte mais difícil de seu trabalho; consomem muito de seu tempo e exigem que eles se coloquem como mediadores dos conflitos, como pode ser visto nos trechos a seguir:

Diretor 3: “Mas o que consome mais meu tempo é resolver os problemas de disciplina dos alunos mesmo. Eles não têm limites, o que acaba por gerar problemas de comportamento aqui na escola. Essa é a parte mais difícil do trabalho do diretor, saber lidar com pessoas diferentes e ser capaz de apaziguar as intrigas e solucionar os problemas. Acho que é bem esse nosso papel, algo entre um organizador, não sei, deve ter um termo correto... talvez o diretor seja um mediador, é esse o termo! Eu ajeito as coisas e coloco tudo nos lugares para que os professores possam realizar seu trabalho da melhor maneira possível”.

Diretor 4: “A indisciplina dos alunos também me toma muito tempo da rotina diária. Quer dizer, passo um tempão tentando solucionar os problemas e os conflitos deles, às vezes fazendo o que suas famílias deveriam fazer. Esses alunos veem muito sem limites de casa, daí, a escola vira uma bagunça, pois eles acham que podem fazer aqui tudo o que fazem nas suas casas, e eu não aceito! Escola deve ser um lugar de paz e de ordem, por isso que eu pego no pé mesmo... Não dou folga”.

A falta de limites mencionada também nos remete à alteração dos padrões sociais. Ou seja, a sociedade está em constante mudança, e cabe à escola se reorganizar para atender a nova demanda de alunos, que não veem a educação como a única possibilidade de formação e de transmissão de conhecimentos disponível. D4 desconsidera o modo como os alunos vivem em suas casas, ou seja, suas culturas, ao mesmo tempo em que não julga aceitáveis tais comportamentos, passando a considerar a escola como o único local social capaz de moldar os alunos e formá-los de modo que a ordem esteja presente em suas rotinas. Para os alunos, a escola passa a ser um local desinteressante, ao passo que todos os comportamentos tidos por eles como naturais passam a ser condenados pela escola.

D2, no trecho seguinte, se remete ao tema e marca sua percepção da mudança dos padrões sociais, reconhecendo que a escola deve compreender as mudanças, o que não significa que deve atender a todas às demandas da sociedade.

Diretor 2: “Exatamente dessa forma, nós estamos diante dessa sociedade em transformação e, enquanto nós temos uma sociedade que está rapidamente em transformação, seus valores, pensamentos, ideologias, tudo... E a escola ainda tenta se resguardar de determinados valores que a escola julga que sejam os mais adequados e etc., como transferidora de conhecimentos e, até mesmo de padrões comportamentais, então, sempre vai haver essa dicotomia, e que no fim acaba criando um campo de tensão, né? De uma lado os adolescentes, os alunos querem seguir aquilo que, de uma certa forma é repetido lá fora, e, aqui dentro nós tentamos conter”(...) “Pois a sociedade caminha para um lado e a escola ainda não”.

Notamos aqui que os diretores veem a indisciplina, na maioria das vezes, como um problema burocrático, descolado do pedagógico. Para eles, a indisciplina é reflexo das mudanças pelas quais a sociedade globalizada vem passando nos últimos anos. A escola então vem deixando de ser a única fonte de conhecimento, passando a dividir

espaço com a internet e os demais meios de comunicação. Para o aluno a instituição escolar torna-se maçante, visto que o modo de ensinar sempre voltado ao treino de habilidades não os motiva, dado o não uso das novas tecnologias no processo educativo.

Todos os gestores mencionaram a questão da indisciplina no cotidiano de suas escolas como um entrave ao trabalho dos diretores e dos professores. As escolas atuais trabalham muito pautadas em resultados, relegando os aspectos sociais da educação a um segundo plano. Assim,

Os alunos continuam não vendo sentido nas práticas de sala de aula e não vislumbram mais um futuro promissor pela via do diploma. O professor que baseava sua autoridade neste mito está perdido. E, o que é pior, não tem conseguido articular outro sentido para o conhecimento, a escola, o estudo (VASCONCELLOS,1997, p.232).

O que se coloca é que a escola não tem conseguido acompanhar os avanços da sociedade, deixando de ser interessante em meio a imensa gama de atrativos que a vida moderna oferece aos alunos. Assim, segundo Dayrell (2007, p. 1121), “Em meio à aparente desordem, eles (os alunos) podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar” (grifos meus). Ou seja, a escola não tem percebido que muitas das práticas retrogradadas e a ausência de mudanças tanto nos currículos, tornando-os mais próximos às realidades dos alunos, como nas práticas, que tendem a ser mecânicas, têm levado os alunos a se tornarem mais indisciplinados, visto que consideram a escola uma instituição ultrapassada.

Outro ponto bastante mencionado pelos diretores diz respeito à baixa participação dos pais nas ações desenvolvidas pela escola. Para eles os pais não se importam com a escola, vendo a instituição como um local seguro para a guarda e educação dos filhos.

Para D1, as famílias passaram a ser um entrave ao trabalho do professor, a partir do momento que se omitiram das vidas dos filhos, que, segundo ele, tendem a depositar na escola uma função originalmente familiar da educação dos filhos e a passagem dos valores pertinentes a cada família e sociedade. Com base nisso surgem conflitos de valores entre a escola e as famílias.

Diretor 1 remetendo-se aos entraves que se colocam ao exercício de sua função: “(...) Mas, acredito que o maior entrave do trabalho do diretor é a ausência da família na escola, porque eu posso ter tudo isso que mencionei, ainda assim falta o pilar maior, que é a família. Porque hoje as famílias colocam o aluno aqui dentro acreditando que é o professor que vai educar, sendo que o professor vai ensinar. Ai vem um entrave ao professor também, porque, o que acontece? E se ele não tem? Ou se ele ensina aquilo que a mãe não queria que o filho aprendesse? Por isso que temos tantos choques”.

Para D2 a situação é semelhante, visto que em sua realidade as famílias também têm relegado à escola suas funções na educação dos filhos.

Pesquisadora: A próxima questão, acredito eu, estar contemplada em suas respostas: se você destacaria algumas dessas leis ou políticas que mais afetam a escola e o seu trabalho pontualmente, em termos de leis.

Diretor 2: “(...) Então nós temos hoje uma situação em que a família delega para a escola, sendo que a família está cada vez mais ausente da vida escolar dos filhos: “o problema apareceu e você se vire, 11h30 ou 5h30 da tarde eu venho buscar”. Ai o problema passa a ser meu. Então ela não acompanha, não quer saber”.

D4, como já discutido acima, acredita que os alunos vêm muito indisciplinados à escola, e que isso é culpa de suas famílias, que não fazem nada por eles, relegando a função educativa apenas à escola. Sobre tal fato, ainda discorrendo sobre as rotinas e ocorrências diárias o diretor diz:

Diretor 4: A indisciplina dos alunos também me toma muito tempo da rotina diária. Quer dizer, passo um tempão tentando solucionar os problemas e os conflitos deles, às vezes fazendo o que suas famílias deveriam fazer. Esses alunos vêm muito sem limites de casa, daí a escola vira uma bagunça, pois eles acham que podem fazer aqui tudo o que fazem nas suas casas, e eu não aceito!

O que se pode perceber a partir dos trechos selecionados é que a família só é chamada à escola a fim de resolver questões práticas relativas ao desempenho ou

comportamento de seus filhos. Devido a isso, não são vistas como parte do processo, sendo postas a par dos assuntos apenas quando não há outra providência a ser tomada.

Os modelos de gestão vivenciados nas escolas em questão são centralizados, cabendo aos diretores a maioria das decisões sobre os processos, deixando os pais à margem do processo, o que faz com que participem menos das rotinas, visto que suas possíveis demandas não são, na maioria das vezes, levadas em consideração.

Uma visão mais democrática da escola costuma trazer os pais e a comunidade do entorno da escola mais para perto das ações desenvolvidas e das discussões para a tomada de decisões, o que favorece as escolhas de modo integrado aos interesses da comunidade.

O modo como as ações se dão nos modelos de gestão baseados em critérios políticos de escolha faz com que os diretores se remetam muito mais aos interesses das autoridades do que da comunidade escolar, deixando de lado seus interesses em detrimento das ações descoladas da realidade da escola.

Libâneo (2013, p. 96) diz que o diretor de escola tem importância ímpar para que a escola receba o apoio e o respeito da comunidade, segundo ele, “o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros”, fazendo com que as ações planejadas obtenham sucesso e cooperem para a formação de um mundo mais igualitário, no qual as decisões sejam tomadas tendo em vista as necessidades de todos e não apenas de um pequeno grupo.

Nesse sentido, cabe ao diretor propor ações que aproximem os pais e a comunidade da escola e de suas ações, deixando de ver a participação apenas como o comparecimento dos pais a reuniões ou convocações, e passando a dialogar com eles sobre suas necessidades e o modo como eles veem a escola e suas funções, retirando as tomadas de decisão do centro e levando-as para as periferias, sempre pautados no diálogo e na construção da democracia.

Assim, a escola será um espaço político, de luta, no qual todos terão acesso aos elementos culturais e científicos, ao passo que o conhecimento ali transmitido seja capaz de formar cidadãos no sentido estrito da palavra, relacionado ao conceito de democracia. Ou seja, partindo dos conhecimentos recebidos através da educação, os sujeitos sejam capazes de ressignificar o mundo a fim de torná-lo um lugar mais justo e igualitário para

todos, no qual a lógica imperante não seja o capitalismo e a competição exacerbada, mas sim as vivências e o enriquecimento da cultura das comunidades.

4. Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal *analisar as percepções dos diretores de escola sobre seus cargos, a fim de compreender sua relação com a forma de provimento dos mesmos*. Para tanto, fomos a campo, em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental para entrevistar seus diretores.

As análises dos dados coletados com as entrevistas trouxeram à tona um pouco da realidade das escolas, dos seus impasses e contradições no que tange ao planejamento das ações desenvolvidas *in loco*, marcando assim as características do trabalho do gestor e a influência que sobre ele exercem as políticas educacionais.

Tudo o que ocorre na escola afeta a maneira de compreender o ato educativo por parte de cada sujeito que dela faz parte. Assim, ao longo das análises notamos que a forma de provimento do cargo de diretor de escola interfere no modo como as ações são desenvolvidas no cotidiano escolar, principalmente no que se refere à tomada de decisões, à condução das prestações de contas e funções relativas à burocracia do funcionamento escolar.

Os diretores analisados apresentam, de certo modo, uma visão técnica da educação, influenciada pela visão de educação da Rede Municipal de Ensino, que privilegia as ações práticas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades supostamente exigidas pelo mercado de trabalho, para o desenvolvimento de competências que favoreçam os bons resultados nas avaliações externas.

Notamos também que a participação da comunidade escolar ainda tem se mostrado singela, dado que se mantém um pouco distantes da tomada de decisões, sendo chamada, na maioria das vezes, para resolver questões relacionadas à indisciplina dos alunos, e nos momentos de reuniões e mostras de trabalhos. A escola, assim, passa a caminhar na contramão da democracia, visto que sem a participação efetiva da comunidade na tomada de decisões ela tende a tornar-se centralizadora, colaborando para a formação de sujeitos conformados com o sistema e com os ditames dos modelos capitalistas, nos quais o cumprimento de metas, funções técnicas e burocráticas tendem a impedir a emancipação social, a partir da qual a sociedade se tornaria mais justa e democrática.

Notamos também que a autonomia apregoada na legislação educacional é uma autonomia reduzida, visto que, devido ao provimento do cargo ser de cunho político, a prestação de contas impõe certo constrangimento aos gestores escolares, que desfrutam, de fato, de uma autonomia figurativa, pois eles têm de atender estritamente às demandas da Secretaria Municipal de Educação. Este é mais um dos desafios colocados à gestão escolar, porque a autonomia da escola tem de ser construída e pautada a partir dos preceitos da gestão democrática, a qual impõe a divisão da responsabilidade dos processos decisórios, construindo-se coletivamente os caminhos para uma educação de qualidade social.

Como vimos ao longo de todo o trabalho, no município em questão, a escolha do professor para o cargo de gestor é baseada em indicações políticas feitas por uma comissão composta por membros da SME. Tal modo de provimento do cargo gera um desconforto velado nos gestores, que percebem as necessidades da escola, do corpo docente e da comunidade, porém, muitas vezes, não podem atuar autonomamente, dependendo sempre da aprovação de quem os indicou, a fim de não gerar conflitos e a eventual destituição do cargo. E trata-se, como os demais cargos técnicos de planejamento ou de gestão, de cargo desejado por muitos professores, porque significa ascensão na carreira docente.

Com tal insegurança trazida pelo provimento político dos cargos os gestores passam a se ver “de mãos atadas”, ao passo que detém a tomada de decisões, mas devem sempre remetê-las a pessoas externas ao ambiente escolar, que desconhecem as reais necessidades da comunidade. Tal falta de protagonismo do próprio gestor escolar diminui a participação dos pais na escola, pois eles não se veem como parte importante nas decisões tomadas. Com a participação reduzida, o gestor tende a concentrar muitas atividades para si, aumentando sua carga de trabalho.

Assim, salientamos que a função do gestor escolar é primordial, devendo ser pensada considerando a função social da educação e da escola. Nas palavras de Libâneo (2013, p. 21),

A escola pode contribuir para a redução das desigualdades sociais. Isso significa, por um lado, a recusa da subordinação das escolas a interesses econômicos e mercadológicos e, por outro, a crença no seu papel

insubstituível na preparação das crianças e jovens para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, visando a inserção crítica no mundo de trabalho e ao exercício da cidadania. As escolas não podem ser pensadas para objetivos imediatistas, para somente atender expectativas de emprego para alunos ou apenas para prover experiências de convívio social. Elas devem ser consideradas como um lugar propício para o desenvolvimento intelectual e para a formação da personalidade dos alunos.

No contexto da globalização e da implementação de formas ditas mais racionais de gestão, há um risco de tomar a dimensão técnica como fundamental, em detrimento da dimensão política. No campo da educação, isso significa deixar de lado questões fundamentais relativas aos fins da educação e da escola. No município em tela, a investigação mostrou uma ênfase nos resultados apresentados e, em função deles, do controle exercido pelos órgãos superiores, em especial a Secretaria Municipal de Educação (SME). Isso gera um constrangimento ao gestor escolar, que se apresenta muito mais como um representante da SME junto à escola do que o inverso: um representante da escola junto à SME. Esvai-se, com isso, a autonomia da escola e do gestor, cujo cargo é percebido como um meio de satisfazer às ordens superiores e de auferir vantagens na carreira. Os meios ganham relevância sobre os fins, e a maquinaria escolar vai funcionando e perdendo cada vez mais o seu sentido fundamental.

Tendo os dados como base e as reflexões aqui tecidas podemos concluir que tanto os gestores locais (unidades escolares) como os centrais (SME, Estados e Federação) são centrais na busca por uma educação de qualidade real (social), não pautada apenas em índices e resultados de avaliações. Assim, nas palavras de SILVA (2009, p. 224),

Para a garantia da qualidade social da educação deve existir compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira, ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processo de avaliação que reorientem as ações.

Podemos concluir dizendo que o modo de provimento do cargo traz influências sobre as ações desenvolvidas pelos gestores e, conseqüentemente sobre o cotidiano das escolas, porém, a busca por uma educação de qualidade vai além dessa questão, visto que modo de provimento dos cargos dos diretores é apenas um dos pontos dessa trama, que

perpassa pela formação inicial e continuada dos docentes e funcionários, valorização de tais carreiras, tendo em vista ao favorecimento do trabalho pedagógico, e a compreensão de que a avaliação é um processo importante, que deve ser visto como um norte para o planejamento das ações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, e não como uma atividade fim na qual a escola se estrutura.

Assim, compreendemos ser de extrema importância a conquista e a garantia de modos de provimento de cargos de gestão escolar pautados pela democracia, sejam eles baseados em escolhas da comunidade escolar ou por concursos públicos. Porém, pudemos perceber que muito ainda temos a avançar na busca por educação transformadora, a partir da qual os alunos possam compreender as mazelas do capitalismo e lutar contra a dominação das classes menos favorecidas, atingindo assim uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a educação trabalhe para a alteração social e não para a manutenção dos sistemas e a formação da massa trabalhadora.

5 Referências

AFONSO, A. J. **Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia.** RBPAE – v. 26, n.1, p. 13 – 30, jan/abril, 2010.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública.** Educ. Soc., Campinas, vol.28, n.98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 1983.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 21-52.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

BIASIOLI ALVES, Z. M. M. ; SILVA, M. H. G. F. D. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta.** Paidéia (Ribeirão Preto) no.2 Ribeirão Preto Feb./July 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Editora Porto, 2011.

BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa Brasileira.** 1988.

BRASIL, **Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **LEI Nº 13.005 de 25 de junho de 2014:** Sanciona o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar.** Brasília: UnB/ CEAD, 2004.

BRASIL, LEI 11.274. De 6 de fevereiro de 2006: **Altera a LDB de 1996.** Brasília, 2006.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Nação, Estado e Estado-nação**. 2008. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21>. (acesso em 12 de janeiro de 2015).

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacionais no Brasil**. Cad. Pesquisa. May/aug. 2006, vol. 36, n. 128, p. 377 – 401.

BURAK, D. M. A.; FLACH, S. F. **Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais de Ponta Grossa – PR**. Jornada HistedBR. Campinas: 2010.

CASTIANO, J. P. **O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: Estudo de caso nos distritos de Bárue, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Campinas, vol. 28, n. 100 – especial p. 1105 – 1128, 2007.

FERNANDES, M. D. E.; BRITO, S. H. A.; PERONI, V. M. V. **Sistema e Plano Nacional de Educação: Notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento**. Ver. Bras. Estud. Pedagog. 2012, vol. 93, n. 235, p. 565 – 578.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 10ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GUERRA, I. **Cidadania, exclusões e solidariedade: paradoxos e sentidos das “novas políticas sociais”**. Ver. Crítica de Ciências Sociais. V. 63, out., 2002.

HADDAD, S. Direito humano à educação. In: LIMA, J. J. B. (Org) **Relatório brasileiro sobre direitos humanos e econômicos, sociais e culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural**. Recife: Edições Bargaço/Gajop, 2003.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>**. Acesso em 14 de janeiro de 2015.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBANORI, G. A. **Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme for International Student Assessment (PISA) no período de 1997-2012**. (Tese de doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. São Paulo: Líber Editora, p. 49-96, 2007.

LÖWY, M. **ideologias e ciência social: Elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2000.

MESZÁROS, I. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NOGUEIRA, M. A. **Sofrimento organizacional, democracia e gestão universitária**. Araraquara: Laboratório Editorial, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M.F.F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. **Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira**. Linhas críticas, Brasília, DF, v.20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

PARO, V. H. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Série Ideias, São Paulo, n. 12, p. 39-47, 1992.

PARO, V. H. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2003.

REZENDE, F. M. P. **Uma análise reflexiva sobre as formas de provimento do cargo de diretor escolar: as possibilidades da eleição**. Brasília: Anpae, 2011.

SACRISTÁN, G. J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, D. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. Portal ANPED, 2014.

SCHNECKENBERG, K. **E-Competence Development Measures for Faculty in Higher Education - A Comparative International Investigation**. Tese de Doutorado, Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, Germany, 2007.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago, 2009.

TEODORO, A. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção Perspectiva, v. 9).

TORO, J. B. **Educacion para la democracia**. (s/d). Disponível em: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-312638_recurso_1.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Os desafios da indisciplina na sala de aula e na escola**. 1997. Disponível em: <[HTTP://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias28p.227-252c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias28p.227-252c.pdf)>. Acesso em 10/02/2016.

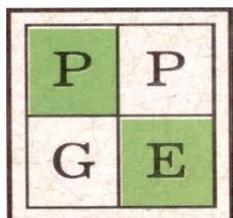
WITTMANN, L.C; FRANCO, E.D.P. **Situação e perspectivas da administração da educação no Brasil**. Brasília: ANPAE, 1998.

Apêndices

1: Roteiro de entrevista com diretores

1. Perguntas básicas sobre carreira, trajetória docente e tempo de serviço:
 - Formação inicial;
 - Formação continuada: especializações, pós-graduações, etc.;
 - Tempo no magistério;
 - Tempo no cargo de gestor.
2. Descreva brevemente como é sua rotina de trabalho como diretor de escola. O que toma mais seu tempo? Quais são as entraves de seu trabalho? Explique.
3. Qual sua visão da legislação e das políticas públicas em educação nos dias de hoje?
4. Como elas afetam a escola e o seu trabalho de diretor, em particular?
5. Você destacaria algumas dessas leis ou políticas que mais afetam a escola e o seu trabalho?
6. A quem você acha que deveria prestar contas do seu trabalho?
7. Mas, de fato, a quem você presta contas? (considerando as pressões externas e internas).
8. Quanto às avaliações externas (de rede e nacionais), quais são as pressões que isso acarreta na prática do exercício de suas funções? Quais são as consequências disso na realidade da escola? Os resultados são questionados? De que modo?

2: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Percepções do diretor de escola acerca do exercício de suas funções.

Pesquisador Responsável: Caroline Rodrigues Silveira

Sob orientação de: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Instituição: Universidade de São Carlos – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar)

Nome do voluntário: _____

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa “O diretor de escola e as políticas públicas da Educação Nacional: uma análise de percepções”, sob a responsabilidade de Caroline Rodrigues Silveira (Mestrado), orientada pelo Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, na qual objetiva-se compreender como as percepções dos diretores são afetadas pela forma de provimento de seus cargos.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista audiogravada a fim de coletar os dados necessários para o estabelecimento dos objetivos previstos.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados,

independente do motivo e sem qualquer tipo de prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e não receberá qualquer remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo mantida em sigilo.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Carlos, _____ de _____ de 2015

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador