

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PATRÍCIA RIBEIRO TEMPESTA BERTOCHI

O TRABALHO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS
DIRETORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ARARAQUARA

São Carlos - SP

Junho/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PATRÍCIA RIBEIRO TEMPESTA BERTOCHI

O TRABALHO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS
DIRETORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ARARAQUARA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, versão para exame de defesa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Prenstteter Gama.

São Carlos - SP
Junho/2016.

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

B545t Bertochi, Patrícia Ribeiro Tempesta
O trabalho cotidiano da gestão escolar :
percepções dos diretores da educação infantil da rede
municipal de Araraquara / Patrícia Ribeiro Tempesta
Bertochi. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
217 p.

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

1. Diretor. 2. Escola pública. 3. Educação
infantil. 4. Atividade pedagógica. 5. Formação em
gestão escolar. I. Título.

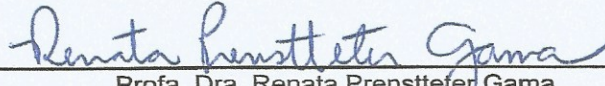


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

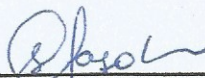
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

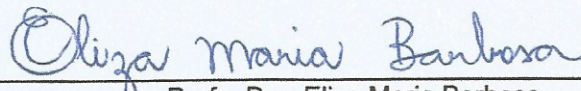
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi, realizada em 21/06/2016:




Prof. Dra. Renata Prensteter Gama
UFSCar



Prof. Dra. Claudete de Sousa Nogueira
UNESP



Prof. Dra. Eliza Maria Barbosa
UNESP



Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

*Aos diretores de escola, tão falados e tão
pouco ouvidos.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

AGRADECIMENTOS

Acredito e tenho experimentado que a gratidão traz uma poderosa sensação de bem estar aos que dão e a recebem, diante de um mundo tão cercado por cobranças, julgamentos, críticas e permanentes estados de insatisfação. Por isso me dei o direito de agradecer de maneira prolongada a todos que estiveram (e estão) próximos e torcendo por mim.

Agradeço a Deus, pelo milagre da vida humana, com todo o seu potencial criador e transformador, que nos distingue de qualquer outro ser vivo.

Ao Luiz Otávio, marido, pai e amigo no sentido mais profundo. Obrigada por entender minhas ausências ao mesmo tempo em que mostrava quando estavam além do que era necessário. Estamos em constantes defesas *de teses* sobre filhos, vida, valores, necessidades, felicidade... por isso, somos hoje a melhor versão de nós mesmos.

Aos meus filhos: Isabela, porque me ensinou a ver o mundo também a partir do outro e não só de mim – talvez seja um pouco disto que este trabalho se propõe. Rafael, por me inserir num universo masculino, totalmente desconhecido e maravilhoso, mostrando a especificidade e personalidade de cada um. E ao Mateus, que tão pequeno, já ingressou num ritmo voraz de ocupações e sentiu mais do que minha ausência: a presença distante. Agradeço-os e desculpo-me. Prometo responder as perguntas olhando nos olhos de vocês; fazer lasanha, salada de berinjela, brincar de *stop, uno e cara a cara*; fazer piquenique na sala, enfim, fazer o que ninguém faz por mim – que não é a supervisão das escolas, seminários ou dissertações, mas: SER MÃE.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio constante desde meu nascimento até aqui e, agora, com os netos, a melhor parte de mim.

Às minhas irmãs, Simone, Roberta e meu cunhado Ricardo, por estarem sempre torcendo por mim e minha família e cobrindo nossas ausências em casa. Também, à minha cunhada Elaine por todo empenho e boa vontade na busca e empréstimo dos livros que compuseram este estudo.

À professora Dra. Renata Prenstteter Gama, pelo crédito dado a mim, pela proximidade, conselhos e esclarecimentos. Fiz de você uma amiga, agora já não é uma orientadora entre cem mil outras, é única!

À Muriane, minha mais recente parceira de trabalho e a quem tenho profunda admiração por ser essa pessoa tão ética, comprometida e especial. Agradeço pela contribuição para este estudo com o livro que me deu.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Aos professores que integram o Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, pela coragem em inovar algo tão cristalizado no meio acadêmico. Nós, 'praticantes', produzimos conhecimento sim, obrigada!

Aos colegas e amigos com quem tive o prazer de cursar as disciplinas do Programa, vindos de diversos estados do Brasil, inclusive de país vizinho. De modo especial, agradeço à Camila Mazzeu, à Eliana Arxer e à Paula Simon.

A todas as diretoras que colaboraram de modo especial às três entrevistadas, pelo rico momento de partilha e desabafo, que engrandeceram este trabalho e trouxeram outras temáticas importantes para possíveis próximas pesquisas na área.

Às diretoras, minhas parceiras, com quem tenho a honra de atuar e aprender todos os dias: Cristiane, Elaine, Fernanda, Flaviane, Lúcia, Luciana, Renata, Rosângela, Sandra. Agradeço também aos professores e agentes educacionais destas escolas, que tanto faz pelas nossas crianças. Obrigada pela paciência nas ausências durante estes dois anos.

À equipe na qual trabalho: à gerente Viviane Cereda, às coordenadoras Valéria Madeira, Eloina e Júlia Pimenta, pelas informações importantes que contribuíram na composição da história da Educação Infantil de Araraquara presentes neste estudo. À Angélica Brizolari, que esteve junto comigo neste mesmo processo de formação e a todo tempo trocamos ideias e eventos. Sem esquecer-me da Neire e Luciana, que sempre deram apoio com os recados nas minhas ausências. Agradeço a todas pela colaboração durante este tempo!

À Márcia Castro e a equipe do LAPEI (Laboratório Pedagógico da Educação Infantil): Cristina, Fernanda, Jéssica, Luciana Scarmin, Márcia Braz, Maria Cristina, Reinaldo, Soraia e Valéria Molina pela criatividade, alegria e barulho mostrando o vigor no/do que fazem. Trabalhar assim é algo que todos deveriam aprender!

À Maria do Carmo (Carminha) por ser um "arquivo ambulante" da Secretaria da Educação e ter me cedido documentos históricos de extrema importância. Obrigada!

Aos amigos do GEPRAM, que ao contrário do que pensei, por não ser da área, me trouxeram momentos de partilha, discussão e aprendizagens muito significativas.

Aos professores da banca, pelo tempo e cuidado que disponibilizaram para leitura e sugestões deste trabalho. À professora Dra. Eliza, com quem tenho a honra de trabalhar e ovaciono aqui sua contribuição para a Educação Infantil de Araraquara. À professora Dra. Claudete pelas contribuições, de modo especial, no capítulo histórico. Ao professor Celso, pelos apontamentos valiosos, que reestruturaram as ideias iniciais desta pesquisa e impulsionaram a escrita e divulgação deste estudo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

À Monica Zaccaro por ter ligado na USFCar e verificado a possibilidade de participação no processo seletivo. Se não fosse por você eu teria desistido antes de tentar. Obrigada!

À supervisora Dra. Rosana Fraiz, alguém que tive o prazer de trabalhar e aprender muito. Obrigada pelos relatos e dicas bibliográficas! Foram de grande valia!

Às equipes: do Centro Infantil Irmã Maria José (Limeira/SP); à EMEF/CER Eugênio Trovatti; EMEF Waldemar Saffiotti e CER José do Amaral Velosa, escolas onde atuei como diretora. Tive experiências que me tocam até hoje e por elas me compus enquanto profissional e ser humano. Meus sinceros e profundos agradecimentos a todos e todas!

Por fim, e não menos importante, às crianças e aos adolescentes com os quais convivo e relaciono desde meu ingresso na educação em 1997, pelos quais aquela chama que às vezes parece apagar reacende ao observar os avanços que podem ser promovidos, apesar de tudo. Espero que de alguma forma este estudo chegue e seja válido para vocês!

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Não sou nem otimista, nem pessimista.
Os otimistas são ingênuos, e
os pessimistas amargos.
Sou um realista esperançoso.
Sou um homem da esperança.
Sei que é para um futuro muito longínquo.
Sonho com o dia em que o sol de
Deus vai espalhar justiça pelo
mundo todo.

Ariano Suassuna

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar as percepções que os diretores de escola da Educação Infantil do município de Araraquara/SP têm sobre o seu próprio trabalho a fim de identificar se eles compreendem a sua natureza eminentemente pedagógica. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo interpretativa, utilizando questionários e entrevista semiestruturada. A análise de dados utilizou a técnica de triangulação, construindo um perfil e uma análise sobre suas percepções em relação às atividades pedagógicas e administrativas. Essa análise apoiou-se nos conceitos sobre administração escolar (PARO, 2011, 2015) e formação em gestão escolar, autonomia e descentralização da educação (LÜCK, 2000). Apoiou-se também na ideia da necessidade de construção de uma teoria para a administração da escola pública e valorização do Projeto Político Pedagógico (SILVA JR., 2015; VEIGA, 2009). Este estudo trata ainda que brevemente, da temática da educação na pós-modernidade (HARGREAVES, 1998), buscando estabelecer uma relação das mudanças sociais – democratização da educação e a nova clientela atendida; crise das utopias e conhecimentos; dinamismo e acesso às informações – e sua nova demanda para a escola, alterando papéis dos agentes que nela atuam. Desse processo resultaram eixos analíticos: “Opções pela carreira”; “Inserção na gestão escolar”; “Formações do diretor de escola” e “Atividades desenvolvidas pelo diretor”. Os dados compuseram o perfil de um profissional sobrecarregado, desvalorizado, responsabilizado e cerceado. Em relação às suas atividades os diretores destacam que as pedagógicas não são prioridade visto que as de finalidade exclusivamente burocráticas sobrepõem-se a elas. No caso dos diretores da Educação Infantil de Araraquara, esse cenário se intensifica devido à falta de uma equipe de apoio administrativa e pedagógica. Neste sentido, destaca-se a desvalorização deste nível de ensino, pois os demais diretores da rede, dos outros níveis e programas, que ingressaram pelo mesmo processo, com exigências iguais, possuem estes agentes. Conseqüentemente, percebe-se o pensamento hegemônico de que a escola da Educação Infantil é um local de guarda e cuidados das crianças, sem caráter educativo. Quanto às inúmeras formações feitas pelos diretores, nenhuma foi citada como algo significativo no auxílio de suas atividades, assim, esta pesquisa trouxe contribuições para a formação inicial e continuada, demonstrando a necessidade de dialogarem com as práticas do trabalho cotidiano dos diretores, evitando também um choque com o real dos diretores iniciantes. Para a Secretaria Municipal de Araraquara e sua equipe de supervisão, os dados mostram os inúmeros documentos solicitados, por vezes com os mesmos dados e a dificuldade deste diretor, sozinho, voltar-se para o trabalho pedagógico, e constataram a necessidade de ressignificação deste cargo, devido às condições de trabalho e desvalorização já citados. Os dados também demonstraram que esta pesquisa trouxe momentos de reflexão para os diretores, sobre os papéis que exercem, inclusive suscitando o pedido de algumas delas para a criação de um grupo de estudos. Por fim, para a pesquisadora e supervisora, que neste movimento de parar para ouvir esses gestores, ressignificou sua atuação e impulsionou a buscar novos conhecimentos e formas de agir que possibilitem a ação pedagógica dos diretores nas escolas.

Palavras-chave: Diretor. Escola Pública. Educação Infantil. Atividade Pedagógica. Formação em gestão escolar.

ABSTRACT

This research has the general objective to analyze the perceptions that school directors from kindergarten in the city of Araraquara / SP have on their own work in order to identify if they understand their eminently pedagogical nature. For this, a qualitative research was done, interpretative type, using questionnaires and semi-structured interview. The data analysis used the triangulation technique, building a profile and an analysis of their perceptions of the pedagogical and administrative activities. For this analysis, the study is based on the concepts of school administration (PARO 2011, 2015); and formation in school management, autonomy and decentralization of education (LÜCK, 2000). It supports also the idea of the need to build a theory for the administration of public school and valorization of the Pedagogic Political Project (SILVA JR, 2015;. VEIGA, 2009). This study deals with, briefly, the subject of education in postmodernity (Hargreaves, 1998), seeking to establish a relationship of social change - democratization of education and the new clientele; crisis of utopias and knowledge; dynamism and access to information - and its new demand for school, changing roles of agents that act on it. This process resulted analytical axes: "Options for career"; "Insertion in school management"; "School director formations" and "Activities undertaken by the director." Data composed the profile of an overloaded professional, devalued, responsible and hamstrung. In relation to its activities directors emphasize pedagogical is not a priority since the purpose of exclusively bureaucratic overlaps them. In the case of directors of early childhood education in Araraquara, this scenario is intensified due to the lack of a team of administrative and pedagogical support. In this respect, there is a devaluation of this level as the other directors of the network, the other levels and programs, which entered the same process with the same requirements, have these agents. Consequently, perceives the hegemonic thought that the school of early childhood education is a guard location and care of children without educational nature. As for the numerous formations made by the directors, none was cited as something significant in aid of their activities, so this research brought contributions to the initial and continuing education, demonstrating the need for dialogue with the everyday working practices of directors, avoiding also a clash with the real beginner's directors. As for the results, for the Municipal Araraquara and its supervisory staff, the data show the number of documents requested, sometimes with the same data and the difficulty of the director alone, turn to the pedagogical work, and noted the need reframing of this position, due to the working conditions and depreciation already mentioned. The data also showed that this research brought moments of reflection for directors on the roles they play, including raising the request of some of them to create a study group. Finally, for the researcher and supervisor, which in this movement to stop to listen to these managers, its operations and spurred to seek new knowledge and ways of doing things that enable the pedagogical action of directors in schools.

Keywords: Director. Public School. Early Childhood Education. Pedagogical Activity. Formation in school management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEP –	Assistente Educacional Pedagógico
APM –	Associação de Pais e Mestres
BIRD –	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAEE –	Centro de Atendimento de Educação Especializada
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE –	Conselho de Escola
CEC –	Centro de Educação Complementar
CER –	Centros de Educação e Recreação
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMD –	Escola Municipal de Dança
EMEF –	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPRAEEM –	Grupo de Pesquisa e Práticas sobre Educação Matemática
HTPC –	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MP –	Momento Pedagógico
NEJA –	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PCCV –	Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos.
PEC –	Programa de Educação Complementar
PG –	Plano de Gestão

PPGPE –	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Escolar
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PROFA –	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SME –	Secretaria Municipal da Educação
TCC –	Trabalho de Conclusão de Curso
UE –	Unidade Escolar
UFSCar –	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNESP –	Universidade Estadual Paulista
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID –	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP –	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do CER Padre Bernardo Plate (Araraquara/SP.) – 1985.....	47
Figura 2 – Slide da formação dos agentes educacionais de berçário da rede municipal de Araraquara (2015)	48
Figura 3 – Slide da apresentação da Educação Infantil de Araraquara (2011)	49
Figura 4 – Índices retirados do Saeb e tabulados pelo Inep.....	123
Figura 5 – Imagem retirada da obra de Francesco Tonucci “Com olhos de criança.....	126
Figura 6 – Imagem retirada da obra de Francesco Tonucci “Com olhos de criança”.....	143
Figura 7– Imagem da página da rede social - grupo de estudo dos diretores....	191
Figura 8– Imagem da página da rede social - grupo de estudo dos diretores....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Pesquisa no Banco de Teses da CAPES – busca por “diretor de escola”	69
Gráfico 2– Pesquisa no Banco de Teses da CAPES – busca por “gestor” (área Educação).....	72
Gráfico 3– Escolha do cargo de diretor (motivos).....	93
Gráfico 4– Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	98
Gráfico 5– Tempo de experiência como professor.....	98
Gráfico 6– Tempo de experiência como diretor.....	100
Gráfico 7– Formação inicial dos diretores.....	101
Gráfico 8– Formação pós-graduação (lato sensu).....	102
Gráfico 9– Experiências anteriores e desempenho da função de diretor.....	103
Gráfico 10– Atividades pedagógicas desempenhadas pelos diretores.....	119
Gráfico 11– Atividades administrativas desempenhadas pelos diretores.....	131
Gráfico 12– Atividades pedagógico-administrativas desempenhadas pelos diretores.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Síntese dos períodos históricos da administração escolar no Brasil.....	39
Quadro 2– Unidades da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara – SP.....	85
Quadro 3– Esquematização do ciclo de vida da carreira docente (Hüberman, 1984).....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Cruzamento dos dados dos gráficos – atividades desempenhadas pelos diretores.....	138
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	18
INTRODUÇÃO - Um caminhar pela escola.....	24
CAPÍTULO 1 ALGUNS ELEMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: LEGISLAÇÕES E CONTEXTOS HISTÓRICOS SOBRE O DIRETOR DE ESCOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
1.1 Um breve histórico das legislações da administração escolar e seus contextos históricos.....	38
1.2 Uma síntese histórica da educação infantil brasileira – o percurso de Araraquara.....	43
CAPÍTULO 2 ESTUDOS SOBRE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E OS DIRETORES.....	54
2.1 Estudos brasileiros sobre administração escolar.....	54
2.2 Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a atuação do diretor de escola..	67
CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA.....	82
3.1 Metodologia da pesquisa.....	82
3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	83
3.2.1 Os questionários.....	83
3.2.2 As entrevistas semiestruturadas.....	86
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DESCRITIVA DO PERFIL E DA PERCEPÇÃO DOS DIRETORES SOBRE O SEU TRABALHO.....	91
4.1 A opção pela carreira do diretor de escola.....	93
4.2 Inserção na gestão escolar.....	97
4.3 Formação do diretor de escola – Educação Infantil.....	100
CAPÍTULO 5 A voz dos diretores.....	118
5.1 Atividades desenvolvidas pelos diretores.....	118
5.1.1 Categoria Pedagógica.....	119
5.1.2 Categoria Administrativa.....	130
5.1.3 Categoria Pedagógico-administrativa.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	162

ANEXO A Decreto nº 518 de 11/01/1898 – Atribuições do Diretor.....	168
ANEXO B Comunicado nº 003/88 – Classificação das diretoras de pré-escola: primeiro processo seletivo realizado em Araraquara.....	169
ANEXO C Alguns documentos e planilhas expedidos pelos diretores da Educação Infantil de Araraquara.....	170
C.1 Ficha de solicitação de vaga.....	170
C.2 Planilhas de organização das turmas do ano posterior.....	171
C.2.1 Quadro 1: berçários/ classe intermediária (CI).....	171
C. 2.2 Quadro 2: organização de classes da pré-escola.....	172
C.2.3 Quadro 3: recreação.....	173
C.2.4 Quadro da pré-escola.....	174
C.3 “Ficha amarela”.....	175
C.4 Livro de matrículas.....	176
C.5 Lista de excedentes.....	177
C.6 Quadro de dados.....	178
C.7 Planilha de frequência.....	179
C.8 Resumo mensal.....	180
C.8.1 Visão geral do quadro.....	180
C.8.2 Frente da página de uma das salas (BI).....	181
C.8.3 Verso da página de uma das salas (BI).....	182
C.8.4 Relatório de diretoria (frente).....	183
C.8.5 Relatório de diretoria (verso).....	184
C.9 Um dos oito comunicados de ocorrências do ponto biométrico.....	185
C.10 Ordem de serviço Anexo I.....	186
APÊNDICE A Questionário.....	187
APÊNDICE B Entrevista semiestruturada.....	190
APÊNDICE C Figura da página da rede social - grupo de estudo dos diretores.....	191
APÊNDICE D Índice de pesquisas mapeadas no banco de teses da CAPES.....	193

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

No Brasil, após os trinta primeiros anos da colonização, onde exclusivamente exploravam-se as riquezas, surgem os núcleos urbanos e, com eles, a necessidade de organizações administrativas e ordenamentos jurídicos. No âmbito da educação, segundo Saviani (2008, 2011), com a vinda dos jesuítas, em 1549, deu-se origem às instituições escolares.

Diante da necessidade de organização, surge em 1591 o *Ratio Studiorum*, um código de regras que estabelecia normas para o funcionamento de todas as instituições educativas, tendo sua versão definitiva publicada em 1599 na qual, inclusive, já previa a figura do *prefeito geral de estudos*, que auxiliava o reitor na boa ordenação, a quem todos os professores e alunos deveriam obedecer (regra n. 2).

Desde então, a figura do diretor de escola começa a se constituir a partir de diversas atribuições, sendo aquele que lidera, coordena, administra, controla, supervisiona e estimula todos os processos e pessoas da instituição escolar. Vitor Paro (2015) aponta a valorização do diretor, citando o Professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior, que em 1936 colocava o diretor como figura central do grupo escolar.

Ainda em relação à valorização dos diretores, Paro (2015) afirma que as entidades governamentais chegam a certo exagero ao utilizar essa valorização como alibi para as causas do mau ensino e, assim, atribuir ao diretor a quase total responsabilidade pelos destinos da escola, desconsiderando, por exemplo, a carência de recursos e baixos salários. Inclusive a legislação ratifica que o diretor é quem responde em última instância pela escola.

No entanto, o autor atenta para a disparidade entre o discurso de valorização deste profissional – que perdura há décadas – e a relativa escassez de estudos e pesquisas que tratam da natureza e significado das funções do mesmo. Completa afirmando que:

Embora o tema da direção escolar esteja presente nos estudos de administração escolar, o que se constata é que, desde o estudo de José Augusto Dias (1967), sobre o diretor do ensino médio, na década de 1960, e do João Gualberto de Carvalho Menezes (1972) sobre os diretores dos

grupos escolares, na década de 1970, não se tem conhecimento de nenhum novo estudo empírico que se destaque nacionalmente a respeito das funções do diretor de escola básica (PARO, 2015, p.21).

Desta forma, tendo em vista a importância do papel desse representante da instituição escolar, constatado não apenas pela bibliografia relativa ao tema, como também por meio da minha trajetória pessoal e profissional em cargos e funções na carreira do magistério, foi que a proposta dessa pesquisa se pautou.

Antes, porém, vale fazer um adendo aos termos “papel” e “função” que serão utilizados ao longo deste trabalho.

Para Alonso (1978), o termo “função” pode ser utilizado em vários campos, no caso da autora e na presente pesquisa, relaciona-se aos campos das Ciências Sociais e Administração. Dentro das Ciências Sociais, o termo está particularmente inserido à escola funcionalista e à análise estrutural-funcionalista, na qual Robert King Merton (1970) e Max Weber (1947) foram tomados pela autora como referência para esta definição.

Alonso (1978) explica que na Sociologia o conceito “função” é o “tipo ou tipos de ação de que é notoriamente capaz uma estrutura” (ALONSO, 1978, p.16). Na análise de Merton (1970 apud ALONSO, 1978) – dentro da Sociologia – surgem cinco significados: 1) reuniões público-cerimoniais; 2) sinônimo de ocupação (de acordo com Weber) modo de especialização, base de oportunidade de ganho e lucro; 3) “atividades atribuídas ao ocupante de uma posição social e, mais particularmente, de um cargo ou posição política” – Ciência Política; 4) sentido matemático refere-se a uma variável em relação a uma ou mais variáveis [...]; 5) sentido utilizado na Sociologia e Antropologia social – “função social” a “função de qualquer atividade recorrente, tal como a punição de um crime, ou uma cerimônia fúnebre, é a parte que ela desempenha na vida social como um todo e, portanto, a contribuição que ela dá à manutenção da continuidade estrutural” (ALONSO, 1978, p.17).

Em seguida, a autora (op.cit.) define o conceito “papel” de acordo com Parsons,

De acordo com Parsons, “papel” é um conjunto de expectativas de comportamento aplicáveis ao ocupante de uma “posição” particular. Implica na definição de “direitos” e “obrigações” para o responsável pelo desempenho do papel (ALONSO, 1978, p.18).

Outro estudo feito por Russo e Boccia (2009), definiram “função” e “papel”, no âmbito da Psicologia Social, com base nos escritos de Yvonne Castellan (1987; apud RUSSO; BOCCIA, 2009), em que função é uma “atividade não espontânea, fixada antecipadamente por determinação social, em um conjunto de outras atividades sociais” e completam os autores, “é entendida aqui, no caso do diretor de escola, como aquilo que lhe é determinado pela legislação educacional e funcional” (RUSSO; BOCCIA, 2009, p. 590).

Para os autores, de acordo com Castellan (1987), papel está relacionado a um modelo de conduta ou função social que é confirmado ou não, por um consenso social, ou ainda, trata-se de um modelo de conduta relativo a uma determinada posição. No caso do diretor, Russo e Boccia (2009) afirmam que diz respeito a um papel institucional desempenhado por ele.

Em suma, os autores definem que função é determinada pela legislação e políticas educacionais. Já o papel que o diretor cumpre ou representa ao desempenhar a função que lhe foi determinada, ou seja, o diretor é quem define o seu papel podendo ser reprodutor da intencionalidade exterior ou crítico em relação a ela, dependendo das circunstâncias e do comprometimento que tem em relação à escola e à educação.

Nesta pesquisa, a palavra “função” implica o que é determinado pelas normas legais, que estabelecem o que cabe fazer ou decidir o ocupante do cargo de diretor de escola. Quanto ao termo “papel”, utilizado neste estudo, diz respeito a como isso é subjetivado pelo diretor ao desempenhar estas funções,

Tendo em vista o contexto social e institucional, seus valores pessoais, sua apreensão em relação à função a desempenhar e, finalmente, no que se refere às expectativas que percebe vir das instâncias superiores e dos demais atores da prática social (RUSSO; BOCCIA, 2009, p.591).

Em momentos que forem necessários abranger esses dois termos, serão utilizados conceitos como “atuação”, “ações” e “atividades” dos diretores.

Posto isso, cabe pontuar alguns questionamentos desta pesquisa: Quais atividades os diretores de escola realizam predominantemente? Como (não) se veem

enquanto líder? Diante das condições concretas do trabalho desses diretores, qual é o lugar do pedagógico? Há uma lacuna entre o papel desempenhado diariamente pelo diretor e o que é o objetivo final da escola?

Diante destas questões, este trabalho foi buscar respostas nos relatos dos diretores sobre si mesmos, ou seja, compreender o trabalho cotidiano da gestão escolar percebida pelos diretores dos Centros de Educação e Recreação (CER) do município de Araraquara - SP. Deste modo, constituiu-se o objeto deste estudo.

Dado ao interesse no âmbito das ações pedagógicas, julgou-se necessário ter como objetivo geral destes relatos:

- Analisar as percepções que os diretores de escola da Educação Infantil do município de Araraquara/SP têm sobre o seu próprio trabalho a fim de identificar se eles compreendem a sua natureza eminentemente pedagógica. Seus objetivos específicos se constituíram em: 1. Delinear o perfil dos diretores que atuam na educação infantil do município de Araraquara e 2. Identificar e analisar as percepções dos diretores sobre seu trabalho.

Por fim, em busca de alcançar este objetivo geral será necessário atender a dois objetivos específicos:

- Delinear o perfil dos diretores da rede de Educação Infantil do município de Araraquara;
- Identificar e analisar as percepções dos diretores sobre seu trabalho.

Assim, a partir da análise e interpretação dos dados construídos com os diretores, sobre suas percepções: dificuldades, potencialidades e alternativas para realização do seu trabalho, procuramos trazer aspectos vivos e pulsantes do cotidiano escolar partindo do olhar de alguém inserido nela, no caso, o diretor.

Este estudo orientou-se pela compreensão da importância da pesquisa articulada à realidade, procurando explicá-la, captar sua essência, para melhor poder intervir, como afirma Vasconcellos (2005):

Não queremos, de forma alguma, afirmar que a teoria pode resolver o problema da prática; problemas da prática devem ser resolvidos praticamente, através de práticas novas, transformadas. Entretanto, o referencial teórico pode desempenhar um papel importante, desde que dê conta da realidade que se trabalha. Fica claro, portanto, que não estamos defendendo qualquer teoria, mas aquela teoria articulada à realidade, que procura explicá-la, captar a sua essência para melhor poder intervir (VASCONCELLOS, 2005, p. 15).

Este trabalho é composto por cinco capítulos. No primeiro, o texto é composto por uma breve, porém necessária, abordagem histórica desde as primeiras designações para administradores das instituições escolares, até os dias atuais. Ainda, por se tratar de uma pesquisa sobre diretores de escola da Educação Infantil, torna-se imprescindível perpassar pelos principais aspectos da história deste nível da educação, que mesmo tendo início no campo assistencialista, hoje é reconhecido pela sua importância no desenvolvimento inicial do ser humano. No entanto, embora cada vez mais venha ganhando força no bojo das discussões na área das pesquisas e políticas educacionais, muito ainda se tenha a alcançar no sentido de valorização e equiparação aos demais níveis de ensino.

Em seguida, no segundo capítulo, após a observação da trajetória histórica, com a instituição do cargo deste administrador escolar e da Educação Infantil, pautado nas legislações, fizemos um breve mapeamento dos estudos sobre administração escolar no Brasil e as pesquisas brasileiras existentes na área para verificar o que já se encontra escrito sobre o diretor de escola, bem como sobre o seu trabalho – administração/ direção /gestão escolar.

No capítulo terceiro, apresentamos a metodologia da pesquisa qualitativa, tipo interpretativo, utilizada para coleta e análise dos dados. Neste momento, é descrito todo o percurso deste processo: os procedimentos tomados para a autorização da pesquisa; a entrega do questionário e termo de consentimento aos diretores; o retorno destes instrumentos e o critério para seleção dos diretores que fizeram a entrevista.

Por entender que as entrevistas foram necessárias para aprofundar as temáticas do questionário, a análise dos dados foi feita em duas etapas. A primeira, no quarto capítulo, com os dados das questões do questionário e das entrevistas buscando traçar um perfil detalhado dos sujeitos. Na segunda etapa, constante no quinto capítulo,

prossequimos com a análise simultânea das questões do questionário e os relatos das entrevistas, embasadas em estudos existentes sobre essas temáticas trazendo as percepções dos diretores sobre o trabalho da gestão.

Nas considerações finais apontamos algumas propostas surgidas ao longo do trajeto percorrido e as possíveis contribuições deste estudo.

INTRODUÇÃO

Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
 Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
 Nada sei.
 [...]

Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso porque já chorei demais
 Cada um de nós compõe a sua história,
 Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
 de ser feliz.
 (Renato Teixeira)

Um caminhar pela escola.

A proposta de ouvir os diretores partiu também da minha trajetória profissional relativa à experiência no cargo, que muitas vezes me fazia sentir solitária, com inúmeras responsabilidades e cobranças, mas poucas oportunidades de ser ouvida, tanto na falta de momentos de compartilhamento com pares, quanto junto a outros profissionais da educação com os quais atuava.

Em alguns estudos que busquei, notei um distanciamento do dia a dia na escola, ou seja, carecendo de relatos de situações reais vividas inter-relacionadas com essas teorias. Agora, vale então, descrever um breve histórico desta caminhada.

Aos 20 anos de idade ingressei na Educação da Rede Municipal de Araraquara, por meio de concurso público para o cargo de Agente Educacional, tendo como exigência formação no Ensino Médio Normal – não necessariamente magistério.

Iniciei minha carreira num Programa de Educação Complementar do município, em que atende às crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, no contra turno escolar. Tal Programa trabalhava com Oficinas de Texto e, na ocasião, auxiliei a professora nas atividades. Tal oficina utilizava-se de computadores, ferramentas estas que nem todos os professores as dominavam. Tendo em vista que eu já possuía um curso técnico em processamento de dados facilitando o manejo com os equipamentos e seus *softwares*, assim fui designada para a atividade acima mencionada. Além disso,

também acompanhava os alunos nas tarefas escolares em horários previstos neste mesmo Programa.

Nesta ocasião, a diretora da escola foi alguém com quem tive pouco contato, algo em torno de duas ou três conversas ao longo de um ano. Na verdade, por eu ter apenas 20 anos e a imagem que eu possuía de qualquer diretora era de uma figura imponente, rígida e temida assim como nas escolas em que fui aluna. Mais ainda, unindo esta ideia à da chefia imediata, podendo por ela ser “expulsa” de um cargo público, por isso evitava ao máximo esse contato.

Alguns meses depois, após o processo de remoção e atribuição, passei a trabalhar na Educação Infantil da mesma rede. Particpei de diversos momentos de formação com temas sobre o desenvolvimento infantil, jogos e brincadeiras, expressão corporal, entre outros. As referidas formações foram fundamentais para que eu me identificasse com a área e, assim, decidisse ingressar no curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara, em 1999.

Ao longo dos quatro anos da graduação, percebi que o fato de alguns alunos, como eu, estar exercendo as funções nas quais recebíamos aporte teórico, nos permitiam um “ir e vir” entre conhecimentos científicos e práticos, contestando-os, concomitante ao enriquecimento da nossa formação e atividade pedagógica-profissional que desenvolvíamos.

Posteriormente, em 2003, prestei outro concurso e ingressei no cargo de professora do Ensino Fundamental, ainda na rede municipal de Araraquara. Na atribuição de aulas, fiquei responsável pelas aulas de Educação Física da 1ª a 5ª série, que na época era permitido. Contudo, me deparei com uma situação bastante desconfortável, para não dizer insustentável: era pedagoga, sem nenhuma formação ou experiência na especialidade de Educação Física, responsável por mais de 10 turmas de alunos, em idades e níveis escolares diferentes e com a tarefa de planejar atividades diversificadas para esse público.

Assim, devido ao meu limitado conhecimento na área, as aulas que ministrei foram pautadas em recordações da minha fase escolar e alguns livros de atividades físicas adotados sem nenhum critério específico. Vale mencionar que estava no sétimo mês de gestação, o que dificultou ainda mais exercer as atividades. No entanto, após

maior contato com os outros docentes, recebi sugestões de atividades já realizadas, de acordo com a faixa etária dos alunos, amenizando o martírio do meu cotidiano profissional.

Nesta fase, a visão de aluna em relação à imagem do diretor foi modificada. Percebi que essa função era exercida por um servidor muito atarefado, impossibilitado de acompanhar as atividades de ensino e aprendizagem, ou seja, o cotidiano dos professores e alunos. Enfim, identifiquei o diretor como um provedor de recursos e responsável por manter a ordem na escola, porém, sem conseguir ter um contato mais individualizado com os docentes e alunos.

Enquanto lecionei como professora de Educação Física, notei que o primordial era estar com os alunos, evitando confusões entre eles e possibilitando o horário de momento pedagógico (MP), também chamado de “janelas”, aos professores das turmas. As atividades em si, eram para segundo plano, quiçá apenas, no meu plano. E esta foi a minha primeira má impressão sobre relação teoria e prática. Cabe aqui citar um trecho de Vasconcellos, que demonstra bem este cenário:

No ato de educar, nas quatro paredes e no contato com os alunos é que o professor sente, por um lado, o volume de problemas concretos, sem solução, a antipedagogia do dia a dia e, por outro, a desvinculação da formação acadêmica, o *pedagogês*, que não dá conta da vida escolar (VASCONCELLOS, 2005, p.12).

No ano seguinte, atuei numa função que hoje se extinguiu, chamada “Professor Integrador”. As atribuições deste professor eram a de atuar no apoio pedagógico de alunos com dificuldades de aprendizagem e substituir professores quando houvesse necessidade. Obviamente, a segunda atribuição se sobrepunha à primeira, causando quebras constantes nas atividades de apoio aos alunos.

Neste ano, uma nova diretora assumiu a escola. Havia mudança de diretora todo final do ano, pois se tratava de uma escola de periferia, com muitos alunos, situações de conflito e adaptação dos pais com as regras da unidade, que provavelmente levava a esta rotatividade constante do quadro, não só da direção. Conseqüentemente esta instabilidade gerava a primeira barreira para o (a) diretor (a) que chegava, sem contar o

fato de ser alguém iniciante, sem experiência alguma que “pegava” esta escola que “sobrava” no processo de atribuição e remoção anual.

Dentro deste contexto, a nova diretora buscava ser solícita e democrática, mas parte da equipe expressava insatisfação e descaso, pois sempre a viam como alguém “de passagem” e em contrapartida sofríamos com as mudanças na rotina e cultura da escola a cada ano, com a troca do gestor e suas ideias temporárias.

Foi assim que tive meu primeiro impulso para almejar a direção. Via o impacto das decisões de um diretor na escola e achei que poderia realizar um bom trabalho, evitando alguns desses mal-entendidos e discussões. Pressupunha que bastava observar melhor o ambiente escolar; ouvir mais as pessoas, dando voz a elas; saber dialogar de maneira clara, “desarmada”, expondo opiniões e dispondo-me a mudá-las, se preciso fosse. Comecei a entender que ser democrático não queria dizer deixar para que o grupo decida tudo e desresponsabilizar-se pelos resultados, mas era trazer vantagens e desvantagens de cada opção.

Concomitante a isso, enquanto professora, senti a necessidade de buscar mais aporte e me inscrevi num Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), visando uma formação mais específica e aprofundada.

Em 2004, fiz um curso de Psicopedagogia à distância, na Faculdade São Luís, em nível *lato sensu*, buscando entender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como distingui-las dos distúrbios. Este curso levou-me a elaborar um texto intitulado “As distorções na concepção do professor: dificuldades ou distúrbios de aprendizagem?” que foi divulgado por um site de psicopedagogia e outros dois mais¹.

No ano de 2005, finalmente consegui uma turma de 3ª série e trabalhei em parceria com duas professoras mais antigas na unidade, que foram fundamentais nesse meu início de carreira, gostaria de citá-las, pois merecem minha eterna gratidão: Márcia Campos e Maria Aparecida, a “Cidinha”. Essas professoras além de me orientar sobre as maneiras de trabalhar com os conteúdos e como organizá-los de forma a conseguir cumpri-los, sugeriam-me como lidar com as situações de indisciplina, alunos de inclusão e reunião de pais, por exemplo.

¹ www.psicopedagogia.com.br; www.profala.com e www.aprenderjf.com

Neste período, na função de professora, tinha uma visão fragmentada de uma escola e acreditava que o diretor era distante e não se aproximava dos professores iniciantes, que enfrentam grandes dilemas e eu, por várias vezes, pensei em desistir. Só mais tarde fui entender que as demandas delegadas ao diretor normalmente não permitem um trabalho mais próximo dos docentes.

Foi graças a estas professoras citadas acima e a um Programa de Mentoria para professores iniciantes oferecidos à distância pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no qual havia me inscrito, foi que consegui ganhar fôlego. Recebia orientações sobre como trabalhar com um aluno com necessidades especiais, como trabalhar certos conteúdos e estabelecer combinados com os alunos para organizar as aulas, entre outras coisas.

Durante estes três primeiros anos de exercício docente minhas expectativas como professora principiante foram dizimadas. Foram assoladas no sentido de que ao invés de cercear e acreditar que a educação não tem solução levou-me a ter outras expectativas, mais coerentes com a realidade escolar e fizeram – e fazem até hoje – buscar melhorias em minha prática, bem como no processo de ensino de modo geral.

Neste sentido, acreditando que sempre há algo a ser feito, me inscrevi num processo seletivo interno e assumi a função de Professor Coordenador Pedagógico, responsável pela formação continuada dos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por meio de momentos de estudo com os professores. Então, deparei-me com outras situações que também me mostraram um lado que acreditava conhecer: o de formador.

Notei que o bom professor não necessariamente é um bom formador, ou melhor, podemos pressupor que este professor será um bom formador da sua turma, baseado no domínio do conhecimento e estratégias de ensino que ele possui em vista destes alunos. No entanto, no meu caso, posso afirmar que apesar de conseguir elaborar planejamentos coerentes com a faixa etária dos meus alunos, ministrar aulas de maneira mais didática e diversificada e com isso vivenciar o progresso da minha turma, não tinha noção que a formação continuada dos docentes perpassava por outros vieses, pois lidamos com saberes docente.

No meu entendimento, alguém que fosse uma boa professora, portanto, seria também uma boa formadora. Entretanto, defrontei-me com aspectos como a vasta experiência docente e suas minúcias do dia a dia; a habilidade para trabalhar com professores desmotivados e desvalorizados, paralelo às exigências da direção e administração, tendo como foco o processo de ensino. Então, constatei que a formação pode ser trabalhada relacionando o conhecimento em, para e da prática² dos professores e outros saberes e habilidades são necessários a este formador.

Do mesmo modo, não podemos afirmar que um bom professor certamente será um bom diretor, pois as exigências e os saberes necessários aos cargos são distintos, o de docente é bem diverso ao de coordenador pedagógico. Embora seja crucial que o diretor entenda a finalidade da área em que atua, ou seja, a formação do sujeito via o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda vale citar que a falta de uma formação continuada junto a uma docente inicial descontextualizada e o ingresso prematuro no cargo da direção, são aspectos desfavoráveis para o gestor iniciante, conforme pude constatar.

Depois desta constatação que bom professor não implica em bom formador, enquanto estive na função de formadora, observei que antes de qualquer texto indicado, registro solicitado ou documentação exigida, ouvir e buscar adequar às sugestões do grupo, dentro do que era permitido, à proposta de formação continuada, era algo primordial para dar um bom início a esse processo.

O formador, e aqui incluo o diretor, que também possui esse papel, deve ser um articulador e norteador dos estudos da equipe. E para que os conhecimentos sejam assimilados de forma significativa, transpondo-se para as práticas destes professores, esses devem sentir-se protagonistas deste espaço, coordenando e construindo a formação a partir de idas e vindas entre teoria e prática.

Durante este período em que atuei como professora coordenadora, a visão que tinha do diretor reforçou a imagem de alguém excessivamente atarefado com demandas diversas e impossibilitado de acompanhar a formação continuada de sua

²COCHRAN-SMITH, M. ; LLYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305. Tradução do GEPFPM/Unicamp. (1999).

equipe, bem como, as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem que ocorriam em sua unidade.

Situações como representar a escola e falar em nome dela e da equipe, em eventos e premiações, por vezes tornavam-se embaraçosas devido a esse contato superficial e genérico do gestor com todo o processo de ensino que ocorre na escola. Desta maneira, acabava usando discursos preparados por outrem, que conheça mais detalhadamente a atividade, ou ainda, pronunciando-se de modo genérico sobre o valor da educação e gratidão à equipe. Não se tratam de culpabilizar os diretores, mas demonstrar o quanto estão desvinculados do pedagógico em suas escolas, por estarem sobrecarregados com outras demandas puramente burocráticas.

Neste mesmo período de coordenação, também fiz outro curso de extensão: o Pró-Letramento, voltado para a área de Língua Portuguesa e Matemática, no qual aprendi sobre as percepções que os alunos possuíam e entendê-las antes de considerá-las incorretas e trabalhar as dificuldades por meio de outras atividades e métodos de ensino.

Assim, entre um cargo diferente e uma nova formação que fazia, pude notar o distanciamento entre as formações recebidas e o que observava no meu *caminhar pela escola*. Fatores como a economia, o governo, a administração direta e indireta, a apatia de alguns e outros ditames burocráticos aniquilavam várias destas propostas.

Em seguida, decidi prestar outro concurso público, por motivos pessoais e profissionais, em outra rede municipal, para o cargo de diretora de escola, acreditando na força deste cargo na busca de melhorias. Embora enxergasse o diretor como alguém muito atarefado e, por isso, distante dos professores e alunos, tinha-o como alguém que realmente poderia realizar mudanças significativas em todos: professores, educadores, funcionários, pais e alunos. Via-o como um líder.

Foi então, que após onze anos na Educação, assumi o cargo de diretora de um Centro Infantil no ano de 2008, em Limeira -SP, aos 30 anos de idade. Mais uma vez, minhas certezas caíram por terra. Minha visão, antes unilateral, passou a ser geral, macro.

Durante a docência achava que dispensar o aluno em falta do professor era a melhor solução do que “prendê-los” na escola, sem aula. Fui entender, apesar de

discordar em parte, que algumas organizações eram necessárias, como no caso de falta imprevista de professor, sem conseguir substituto, deslocar qualquer educador, funcionário ou eu mesma, que estivesse disponível para ficar com os alunos ao invés de dispensá-los. Conscientizei-me de que somos responsáveis por eles no horário escolar independentemente de não haver qualquer atividade pedagógica. A segurança e cuidado deveriam ser priorizados nestes casos.

Também, observei que situações de negligência ou maus tratos com os alunos eram sim de nossa responsabilidade enquanto instituição pública, em detrimento a uma postura com pretexto profissional, que se exime de envolvimento com estes aspectos chamados de ‘extraescolares’ que, no entanto, repercutem tão fortemente no processo de ensino e aprendizagem e mais ainda, por se tratar de um ser humano e não apenas um cérebro a ser desenvolvido. Nestes casos, cabia a mim enquanto gestora, mediar às situações de conflito entre professores e alunos que tumultuavam as aulas; orientar as famílias por meio de conversas na sala da direção e promover palestras com essas temáticas, além de encaminhar os casos aos órgãos competentes.

Como professora, apesar de me compadecer, via essas situações de negligência e violência dos alunos como algo apartado das atribuições da escola e seus agentes – nosso trabalho era estritamente pedagógico e educativo – estes problemas estavam fora da alçada escolar.

Outro olhar alterado quando assumi o cargo de diretora, estava no fato de acreditar que o diretor atarefado e sem condições de acompanhar mais de perto o processo de ensino e aprendizagem era alguém que não conseguia se organizar, sem perfil ou controle para administrar suas ações profissionais, mas eu, com esse propósito em mente, tive a ilusão que conseguiria acompanhar minuciosamente esse processo. Não foi simples assim. Havia incêndios diários a serem apagados.

Enxerguei também que havia uma sobrecarga de demandas administrativas e burocráticas, com prazos estipulados semanal, quinzenal, mensal ou anualmente junto àquelas que surgiam inesperadamente e precisavam ser entregues urgentemente. Em meio a isto, estava a responsabilização do diretor diante de todas as ocorrências da escola. Enquanto isso, as atividades pedagógicas eram proteladas. Não conseguia dar o suporte necessário aos professores iniciantes, como aconteceu comigo. Perguntava-me

o porquê da exigência da graduação em Pedagogia e experiência como professora se minhas tarefas de diretora se restringiam a executar ações que outro profissional com conhecimentos básicos de informática, possuindo Ensino Médio as executariam?

Ser diretor de escola, no meu entendimento, é assumir uma postura de liderança concomitante à responsabilidade ética e política diante de uma comunidade escolar, na qual adultos (da equipe e pais de alunos) e crianças sofrerão as consequências positivas ou negativas de suas ações. Afirmo que meu avanço na carreira se deu enquanto fui diretora, pois lidava com uma infinidade de situações nunca imaginadas durante minha formação inicial, continuada ou exercício da docência, porém, trouxeram-me um amadurecimento e aprendizagens que carrego até hoje.

Após esse período, dificilmente encontro-me desconfortável para lidar com situações adversas, como intermediar situações de conflito entre escola e família, responder às instâncias de promoção e assistência social, participar de processos de sindicância, entre outros.

Como diretora, adquiri algumas habilidades entre o que se deve, pode, precisa e assume fazer enquanto gestor. E é fato que ter assumido este cargo após passar por diversos cargos existentes na escola e, ainda, participado de várias formações, que adquiri argumentação e sensibilidade perante a equipe e a realidade escolar, que não possuímos naturalmente quando assumimos esse cargo. A exposição desses fatos não busca enaltecimento pessoal ou alegam que não enfrentei dificuldades, mas, ao contrário, demonstram a importância da relação intrínseca e constante entre formação e a experiência profissional para o desempenho do cargo. Quem já passou pelas diversas funções na escola, entende melhor a representação que o diretor tem para cada um dos agentes.

Conforme mencionado, diante do que se precisa e assume fazer enquanto gestor é incontestável que se tenha conhecimento fundamentado sobre os princípios e fins da educação; da organização escolar; dos profissionais e alunos envolvidos neste processo e dados sobre determinado fenômeno, para que qualquer ação seja firmada.

Enquanto estive na direção da escola de Ensino Fundamental, diversas demandas administrativas e pedagógicas eram solicitadas pela Secretaria da Educação e observava que as atividades administrativas se sobrepunham às pedagógicas e, estas

últimas, por sua vez, tinham na figura do professor coordenador pedagógico como o responsável junto aos professores e ao Assistente Educacional Pedagógico (AEP) com os alunos. Cobia-me tomar ciência, quando possível, do que ocorria nestes âmbitos.

Sentia-me desconfortável por não participar ativamente destas formações em momentos de HTPCs com os professores, em formações da rede ou mesmo de casos de acompanhamentos e encaminhamentos dos alunos. Foi então que organizei reuniões semanais com os coordenadores e assistente pedagógico para tomar ciência destas demandas. Contudo, em várias ocasiões, os imprevistos e urgências acabavam tomando o lugar destes encontros.

Constantemente me sentia tentando controlar o caos ou como dizíamos nas reuniões de diretores: “Vivemos apagando incêndios!” o que, na verdade, deve ser uma fala comum, pois Silva e Luiz (2014) reforçam:

Por essa vida atribulada do gestor escolar é que, muitas vezes, sem um planejamento adequado, muitos são engolidos por um ativismo sem fim que nos tem levado a imaginá-los como “bombeiros”: vivem, diariamente, às voltas com “incêndios” a atormentar suas intermináveis horas de trabalho, pois os problemas diários vão surgindo sem lhes pedir licença, sem que possam, sequer, estabelecer uma lista de prioridades (SILVA; LUIZ, 2014, p.56).

Posteriormente, surgiu a oportunidade de prestar um concurso para supervisão de ensino na mesma rede, com exigência da graduação em Pedagogia e seis anos de experiência, sendo, no mínimo três como diretora de escola. Em suma, prestei, fui classificada e ingressei no cargo em junho de 2014.

Novamente a carreira do magistério mostrou-se notável diante do contexto dos cargos que a compõe, tendo em vista a complexidade e a ideia que se tem de cada cargo em contrapartida com a realidade que a circunda. Elas trazem consigo suas responsabilidades e consequências das ações junto a um olhar totalmente diferente sobre esse cargo, conforme ocorreu quando me tornei diretora – ao ser uma hora pedra, outra, vidraça.

E assim, outra vez fui surpreendida, neste caso, por aproximar-me do caráter político partidário e econômico da Educação. É fato que ele perpassa todos os ambientes e agentes da escola, mas as políticas públicas que norteiam essas instituições originam-

se nestes órgãos da administração central. Sinto atualmente o peso da responsabilidade e da ética ao tornar-me representante de um setor que nem sempre me representa.

Sem deixar de acreditar no potencial da Educação, novamente parti em busca de maior aprofundamento teórico-científico e ingressei num Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Escolar (PPGPE), na UFSCar.

Faço uma consideração aqui sobre a incoerência de sermos trabalhadores intelectuais, precisarmos estudar e produzir conhecimento em contrapartida à nossa prática do dia a dia que não nos permite que façamos isso. Não podemos esquecer a conquista dos professores com a Lei nº 11.738/2008 que estabelece a redução da jornada com alunos, no entanto, no caso da rede municipal de Araraquara, outros profissionais que atuam nas escolas com as crianças também precisam desse momento, como é o caso dos agentes educacionais, diretores e supervisores.

Apesar das dificuldades e sobrecarga, constantemente busquei esta relação entre formação, reflexão e busca de alternativas para melhoria da realidade escolar. Em diversos momentos trabalhei em dois períodos e no terceiro fazia formação. Por estar em contato permanente com a formação continuada e passado por vários cargos e funções é que afirmo a importância de um trabalho direcionado ao diretor de escola, e que lamentavelmente os estudos têm demonstrado pouca atenção.

Esta afirmação não visa desvalorizar os demais agentes que atuam na escola, mas tomar o diretor como um importante articulador junto a sua equipe ao implementar inovações que visem à melhoria do ensino. E, para tanto, realizar um estudo onde a realidade seja exposta e novas propostas possam surgir em defesa de condições de trabalho menos extenuantes e conseqüente valorização deste profissional, mais especificamente da Educação Infantil.

Tendo em vista que o Programa de Pós-Graduação Profissional pretende fundamentar e ressignificar as práticas na Educação de forma a ratificá-las ou reformulá-las, bem como as pesquisas com estes profissionais demonstrarem que.

[...] os professores da Educação Básica possam ser reconhecidos socialmente enquanto produtores de conhecimento e, ao mesmo tempo, a Escola possa ser também reconhecida como mais um lócus de

produção de conhecimentos e formadora de professores (APRESENTAÇÃO, 2016, s.p) ³.

Atento ao fato de estar inclusa nesta ressignificação e reformulação das práticas, afinal, frisando que todo pesquisador ao entrar na escola e dela obtém dados para estruturação do seu estudo deve ter.

[...] espírito aberto, esforçando-se para não levar preconceitos com os quais se pretenda julgar a vida e o trabalho daqueles que ali se dedicam há tanto tempo. Suas vidas estão marcadas pela opção que fizeram em oferecer parte de seu tempo e de seus esforços teóricos e práticos, de um saber-fazer que também foram aprendendo na lida do cotidiano institucional [...] (SILVA; LUIZ, 2014, p.11).

Assim, antes de se colocar numa posição de superioridade, o pesquisador de campo precisa entender que a pura aproximação entre “teóricos” e “práticos” não garante por si esse mesmo movimento entre teoria e prática. Segundo Silva e Luiz (2014) é preciso pensar sobre categorias que sejam as mesmas para ambos, pois são elas que irão possibilitar o nascimento do novo, do inesperado do irrefletido.

Deste modo, trazer as falas e percepções dos próprios sujeitos da pesquisa enriquece este estudo que espera trazer contribuições para a área da gestão, na qual observei enquanto diretora e supervisora, a ausência de formação continuada para esses profissionais; sobrecarga de tarefas; desvalorização e divergência do que se entende por natureza do trabalho do diretor (eminente técnica ou pedagógica?). Logo, este estudo interfere diretamente em minhas ações enquanto supervisora que atua diretamente com estes diretores e na visão de pesquisadora que busca aparato teórico para validar questões da escola que precisam ser revistas.

Antes de terminar esse caminhar, vale ressaltar que na rede municipal de Araraquara, os diretores da Educação Infantil não contam com apoio de uma equipe que auxilie no desempenho das atividades. Eles não possuem vice-diretor, professor coordenador e secretário de escola. Acumulam papéis desde atender telefone, preencher planilhas de todas as ordens à requisição de materiais, alimentos e outros tantos. Isto

³APRESENTAÇÃO, 2016. Disponível em: < <http://www.ppgpe.ufscar.br>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

elucida a visão que ainda se têm das escolas de Educação Infantil no Brasil, menosprezando seu caráter de instituição educativa.

CAPÍTULO 1- ALGUNS ELEMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: LEGISLAÇÕES E CONTEXTOS HISTÓRICOS SOBRE O DIRETOR DE ESCOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] Há contradições e exclusões. Somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, exploração. Se falamos de uma história de 500 anos, não temos como deixar de lembrar-se dos mortos que nos fizeram – não para fazer um velório de lamentações, mas em respeito a eles.
(Moysés Kuhlmann Jr)

Os primeiros estudos sobre a organização do sistema escolar no Brasil, indicam que a presença do diretor foi decisória para que as legislações e exigências do ensino se colocassem em prática nas escolas. Nota-se que durante a colonização, com o ensino dos jesuítas, o “diretor” já surgia no *Ratio Studiorum*⁴ sob a figura do prefeito dos estudos “a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer (regra n.2)” e ainda, dentre as trinta regras que definiam suas atribuições, tinham que organizar os estudos e lembrar aos professores que deveriam “explicar toda a matéria até que se esgotem” (*RATIO STUDIORUM*,1599; APUD SAVIANI, 2011, P.55).

Dado que esta pesquisa focaliza as percepções de uma categoria de indivíduos – os diretores de escola – que vem se construindo enquanto seres históricos, desempenhando papéis de impacto na sociedade, cada vez mais submersos por processos culturais, sociais, políticos e econômicos. É, portanto, indispensável uma abordagem do percurso que constituiu este grupo que é a razão deste capítulo, que está organizado inicialmente num quadro subdividido em períodos da história brasileira, focados no tema da administração escolar, a saber: Brasil Colônia; Império; Primeira República; Era Vargas; Nacional Desenvolvimentismo; Governo Militar; Nova República e Neoliberalismo. Esta organização foi feita com base no livro “História da Administração

⁴ Código de regras que continha a organização didática de todos os agentes diretamente ligados ao ensino, ou seja, o método pedagógico dos jesuítas, publicado em 1599.

Escolar no Brasil – do diretor ao gestor” e “História das ideias pedagógicas no Brasil”, citados nas referências, ao final deste trabalho.

Ainda, pelo fato deste estudo voltar-se especificamente para diretores da Educação Infantil, cabe destacar alguns aspectos históricos, bem como os entraves a serem combatidos em busca da melhoria no atendimento nessa etapa do ensino, paralelo à situação dos diretores em meio a este contexto.

Deste modo, pretende-se demonstrar que tanto a legislação quanto a estruturação da Educação Infantil, em particular, do município de Araraquara contribuíram para uma imprecisão a respeito da função do diretor, bem como o aspecto pedagógico que, ao longo do tempo, não foi tido como função hegemônica.

1.1. Um breve histórico das legislações da administração escolar e seus contextos históricos

No Brasil, desde o surgimento da categoria de diretores de escola até o que atualmente a compõe, é possível traçar um perfil deste profissional com algumas características que o compuseram e eram esperadas pelo cenário de cada período histórico. No entanto, algumas dessas características permanecem no ideário do cargo, mesmo depois de passadas muitas décadas, de maneira desconexa das atividades deste gestor escolar do século XXI, conforme veremos mais à frente.

Como foi dito anteriormente, o quadro a seguir foi dividido em períodos da História do Brasil, onde cada período possui três campos a serem abordados: “Destaques”, “Educação (vertentes)” e “O diretor de escola”. Na coluna chamada de “Destaques” serão elencados aspectos importantes de cada época, que afetaram direta ou indiretamente a Educação e suas organizações. O outro campo, intitulado de “Educação (vertentes)” traz as vertentes pedagógicas da Educação em cada período. Por fim, “O diretor de escola” é a última coluna deste quadro, em que constam a origem e atribuições do diretor em meio aos contextos e vertentes pedagógicas ao longo desta trajetória.

Quadro 1- Síntese dos períodos históricos da administração escolar no Brasil

Período histórico	Destaques	Educação (Vertentes)	O diretor de escola
Colônia (1500 a 1822)	-Colonização: ensino jesuítico. - <i>Ratio Studiorum</i> (código de regras e normas do ensino).	-Vertente religiosa. -Pedagogia Tradicional. -Sistematização pautada em estatutos, com regras.	- Prefeito dos Estudos: a quem professores e alunos deveriam obedecer. - Alvará Régio de 28/06/1759: expulsa os jesuítas, extingue os colégios e cria o cargo de diretor geral dos estudos.
Império (1822 a 1889)	-Vinda da família real para o Brasil. -Necessidade de legislação para a instrução pública. -Criação da Escola Normal em São Paulo. -Primeira Lei da Educação no Brasil (1827).	- Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo. -Vertente religiosa e leiga. -Pedagogia Tradicional.	- Os professores eram responsáveis diretos pela escola. - Lei Provincial nº 29 (de 16/03/1847) oficializa e cria o cargo de diretor. Estabelece a nomeação pelo governo e papéis a serem desempenhados. A partir de então passa a ser o representante da lei e da ordem nos liceus. - Seminários criados em 1825: um diretor para a escola masculina e administrado por uma diretora junto a sua família, no caso do seminário feminino.
Primeira República (1889 a 1930)	-Maior movimento de estruturação de sistema de educação se deu em São Paulo. - Projeto de Educação Popular. - Criação do Conselho Superior de Instrução Pública.	-Fordismo, Keynesianismo e a Nova Educação. - Vertente religiosa e leiga. - Pedagogia Tradicional e Nova.	-O agrupamento de salas torna-se “Grupo Escolar” e dá origem ao Diretor – definição do perfil mais próxima do que se tem atualmente. -Assume um papel central na estrutura do ensino, considerado como elemento-chave que transformaria a mera reunião de salas em uma escola graduada e orgânica. - Decreto nº 518 de 11/01/1898: as atribuições dos diretores de escola.
Era Vargas (1930 a 1945)	- Desenvolvimento urbano e industrial. - Revolução de 1930.	- Equilíbrio entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova.	- 1931: inclusão da disciplina de “Organização Escolar” voltada para inspetores, delegados e diretores dos Grupos Escolares.

	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. - Instauração do Estado Novo. - Criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. - Proposta de elaboração de um Plano Nacional da Educação. - Constituição de 1934: gratuidade e obrigatoriedade do ensino. 		<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Especialização para Administradores Escolares. - Início às publicações na área de Administração Escolar. Autores: Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Antonio Carneiro Leão e Manoel Lourenço Filho.
Nacional Desenvolvimentismo (1946 a 1964)	<ul style="list-style-type: none"> - Segunda fase da industrialização: exigências do capital internacional (UNESCO, UNICEF, FMI e BIRD). - Participação política das classes populares: populismo. - Primeira LDB nº 4.024 de 20/12/1961. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância da Pedagogia Nova. - 1961: Início da crise da Pedagogia Nova. - Base para administração escolar: a) Administração Científica de Taylor – estudo científico do trabalho, tempo e movimento); b) Teoria Clássica de Fayol (estudo da fisiologia e anatomia da organização). 	<ul style="list-style-type: none"> - Administração: racionalização do trabalho (influência do capitalismo). - Controle dos processos: objetivo de lucrar por meio de exploração máxima e controle do trabalho e da produtividade. - Exigência de maior qualificação. - Diretor: é autoridade, sem uma real autonomia. Não participa do planejamento da educação, que compete às instâncias federais, estaduais e municipais, e atua como intermediário entre estes e os que executam.
Governo Militar (1964 a 1985)	<ul style="list-style-type: none"> - Influência política norte-americana. - Princípio utilitarista. - Visão tecnoburocrática. - Acordos (MEC-USAID) e legislação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crise da Pedagogia Nova. - Articulação da Pedagogia Tecnicista. Concepção Analítica e Visão Crítico-reprodutivista (1969 a 1980). - Ensaio Contra hegemônicos: Pedagogias Críticas (1980-1991). - Função da Educação: habilitar e 	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto nº 6.907 de 23/10/1975 que altera a denominação de <i>Diretor de Grupo Escolar</i> para <i>Diretor de Escola</i>. - Responsável pela execução das normas e legislações oriundas dos acordos. A antiga concepção de diretor como aquele que tem experiência de muitos anos de docência parece ser substituída pela imagem de administrador, fiscalizador e controlador.

		qualificar para o mercado de trabalho.	
Nova República e Neoliberalismo (1985 a 2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Alteração da nomenclatura e conceito de “administração” por “gestão” escolar e diretor por gestor. - Redução de gastos públicos e aumento da eficiência administrativa (ordem neoliberal). - FUNDEF e FUNDEB. - LDBN 9.394 de 20/12/1996. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descentralização administrativa e pedagógica. - Gestão participativa. - Instituição de colegiados. - Ensaio Contra-hegemônico: Pedagogias Críticas (1980-1991). - Neoprodutivismo e suas variantes (1991): Neoescolanovismo; Neoconstitucionalismo e Neotecnicismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor é gestor. Características de atuação com base em princípios da administração empresarial. - Gestor <i>versus</i> Gerente. - Gestão com caráter técnico sobrepondo ao político e orientada exclusivamente por critérios econômicos (gestão de receitas e despesas; redução dos custos; aumento da proporção entre alunos e professores e aumento da produtividade da escola). - O diretor se transforma numa espécie de trabalhador alienado que executa receitas prontas sem participar de sua elaboração.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como observado no quadro, a primeira representação do diretor foi no início da colonização, com a hierarquia estipulada no *Ratio Studiorum*, na figura do Prefeito Geral dos Estudos. Estabelecia a regra que todos os professores e alunos lhes deviam, além da responsabilidade pela organização dos estudos, orientação e direção das aulas, que com a industrialização e os interesses do capitalismo, foram deixadas para segundo plano.

Nota-se também que a denominação “diretor” no campo educacional, trazida pelo Alvará de 1759, desde três séculos atrás, já legitimava a responsabilidade pela supervisão; elaboração de relatórios; advertência, correção e doutrinação dos professores. Embora saibamos que o diretor de escola nos “moldes” que temos hoje no Brasil foi oficialmente instituído mais a frente (meados do século XIX com a criação dos Grupos Escolares), a nomenclatura que o definiu já vinha constituindo-se de significados.

Durante o Império, com a vinda da família real para o Brasil, surge a preocupação com a instrução pública. Contudo, havia uma clara distinção entre os nascidos na colônia e na metrópole, reservando a estes últimos, cargos do aparelho administrativo na colônia.

Não é demasiado relacionar ao que ocorre ainda hoje, no século XXI, quando as redes da educação pública brasileira indicam para o cargo de diretor de escola, alguém que defenda interesses individuais partidários, em detrimento do bem estar comum e coletivo.

Na Primeira República houve uma estruturação do sistema de educação, especialmente no estado de São Paulo. Diante da necessidade de supervisionar e controlar o cumprimento das leis nas escolas, um decreto com mais de dezoito parágrafos de atribuições do diretor foi publicado⁵. Isto demonstra a responsabilidade e responsabilização do diretor diante do que a administração central programa para a Educação.

Em seguida, na Era Vargas, surgem escritos sobre a administração escolar juntamente com a necessidade de formação para estes diretores. Neste período, importantes nomes destacam-se nas publicações da área da administração escolar: Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Antonio Carneiro Leão e Manoel Lourenço Filho. Esses estudos serão abordados no próximo capítulo.

Na segunda fase da industrialização, chamada de Nacional Desenvolvimentismo, a Educação passa a ser alvo de acordos internacionais, a administração escolar sofre influência das Teorias de Taylor e Fayol. Em meio a esse contexto, o diretor passa ser aquele que racionaliza o trabalho na escola; controla os processos com objetivo de “lucrar” por meio de exploração máxima do trabalho e produtividade de sua equipe. Assim, é uma autoridade sem autonomia. O diretor é aquele que atua como intermediário entre os que planejam a Educação e as instâncias governamentais, e os que executam estes programas na escola.

Paro (2016) fala do sistema hierárquico que temos onde pretensamente se coloca todo o poder nas mãos do diretor, na contramão de uma efetiva participação dos demais agentes da escola. Paro atenta para a contradição em que vive o diretor:

[...] por um lado é considerada a autoridade máxima na escola [...] por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (PARO, 2016, p. 15).

⁵ As atribuições deste Decreto encontram-se no Apêndice 1, ao final deste trabalho.

Durante o Governo Militar as atribuições dos diretores de escola como guardião da lei e da ordem intensificou-se num enfoque utilitarista em que a Educação tinha a função primordial de habilitar e qualificar para o mercado de trabalho.

Por fim, o quadro mostra o período da Nova República, seguido pelo Neoliberalismo, cujo conceito de gestão e gestor escolar surge e traz consigo alguns aspectos de aparente descentralização e autonomia das escolas e seu diretor/gestor. Entretanto, a ordem deste regime político econômico é reduzir gastos e aumentar a eficiência.

Para o diretor cabe então, um caráter mais técnico do que político, orientado por critérios econômicos, tais como: gestão de receitas e despesas; redução dos custos; aumento da proporção entre alunos e professores e aumento da produtividade da escola. Acentua-se a posição do diretor como um trabalhador alienado, executor de receitas prontas, elaboradas por outrem.

Percebemos neste breve histórico que as leis que regulamentaram as funções dos diretores de escola, as concepções e determinações trazidas desde o século XVII, colocam-nos como mero preposto do Estado, guardião da lei, fiscalizador e controlador dos agentes da escola. Atualmente, somado a estas atribuições, ao diretor é atribuída a responsabilidade total pela escola, sob o pretexto da autonomia.

Em busca de compor um panorama dos sujeitos desta pesquisa, a seguir serão tratados alguns pontos da história da Educação Infantil, destacando avanços a serem comemorados e entraves a serem combatidos em busca da melhoria no atendimento nessa etapa do ensino, paralelo à situação dos diretores em meio a esse contexto.

1.2. Uma síntese histórica da educação infantil brasileira – o percurso de Araraquara

As instituições de Educação Infantil no Brasil surgiram no período do Império. Depois, na República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches em 1921, e 47 em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país, segundo Kuhlmann (2000).

As creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade *civilizada*, propagadas a partir dos países europeus centrais durante a Era dos Impérios na passagem do século XIX ao XX. No entanto, Kuhlmann afirma que:

[...] A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos (KUHLMANN, 2000, p. 8).

Segundo o mesmo autor, até meados de 1970 as instituições de Educação Infantil passaram por um processo lento de expansão, onde parte era ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, mantendo contato indireto com a área educacional.

No Estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas oferecendo locais e alimentos para as crianças.

Em 1940, o Decreto-Lei nº 2.024 cria o Departamento Nacional da Criança que entre outras atividades, encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos que tratavam desse tema. Todavia, o caráter assistencialista, de certa forma justificado pela alta taxa de mortalidade infantil da época, previa que estas pesquisas voltassem para o aspecto de higiene e saúde das crianças, conforme consta nesse mencionado decreto:

Art. 14. Será organizado, como dependência do Ministério da Educação e Saúde e para cooperar com o Departamento Nacional da Criança, sob sua direção, um instituto científico destinado a **promover pesquisas relativamente à higiene e à medicina da criança** (Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2016, grifos nossos).

No município de São Paulo, uma nova instituição o Parque Infantil começa a se estruturar vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura. Uma característica

distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de três ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar (KUHLMANN, 2000, p.9).

Em Araraquara, uma comissão composta por profissionais da Diretoria de Educação e Cultura do município, professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP), diretores e professores dos Centros de Educação e Recreação (CER) e pela comunidade organizaram documento chamado de *Programa de Educação*. Esse Programa foi encaminhado para o então prefeito Clodoaldo Medina no ano de 1984, assinado por Heloísa Helena Michetti, em nome do grupo.

Nesse documento consta que a primeira unidade escolar – o Parque Infantil Leonor Mendes de Barros – mantida pela prefeitura foi criada em 1941, destinada ao atendimento de crianças com idade inferior a sete anos e que:

[...] foi construída com o objetivo de proporcionar às crianças precedentes de família de baixa renda a oportunidade de serem **abrigadas** enquanto seus pais se ocupavam das atividades produtivas. A orientação técnica provinha do Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do Estado e **tinha por objetivo recolher crianças** e proporcionar-lhes alguma forma de recreação (Programa de Educação de Araraquara, 1984, p.5, grifos nossos).

Mais à frente o documento diz que estas escolas também recebiam crianças com idades entre 7 e 13 anos no período alternado ao do Grupo Escolar. Na época, as atividades desenvolvidas eram voltadas para recreação e, segundo consta, quase sempre dirigidas por um auxiliar com escolaridade correspondente ao curso primário (Programa de Educação de Araraquara, 1984, p.5).

Observa-se assim que a Educação voltada para as crianças menores era foco da atenção dos municípios nesse momento. Entretanto, os termos, “abrigadas” e “recolher crianças”, utilizados para descrever caráter do atendimento oferecido, denota o viés assistencialista desse período.

Conforme foi dito, a primeira unidade do município surge em 1941 com a designação de “Parque Infantil” (Programa de Educação de Araraquara, 1984, p.7). Destaca-se então, o longo percurso histórico do atendimento às crianças menores em Araraquara, hoje com 75 anos de existência do primeiro programa. Vale ressaltar que só

dez anos depois, em 1951, surge mais um parque infantil e somente em 1969 é que outro foi implantado.

A partir de 1971 criam-se as chamadas classes de pré-primário destinadas a atender especificamente alunos de seis anos, preparando-os para ingressarem na escola primária, que passam a ser denominadas de Centro de Educação e Recreação (CER). Vale ressaltar que os professores que assumiram essas classes eram habilitados em educação pré-primária. O objetivo central era preparar as crianças para a escola primária. Podemos supor que a denominação “pré”, de certa forma, representa uma inferioridade desta etapa em relação à outra, uma vez que visava à preparação para o próximo nível – “mais importante” – do ensino.

Quanto aos diretores dessa época eram indicados. Até que em 1988 o ingresso no cargo passou a ser feito via processo seletivo, segundo a Lei Municipal nº 3.430 de 17/03/1988 que tratava do Plano de Classificação de Cargos e Quadro de Pessoal, Empregos e Evolução Funcional da Prefeitura. Em seu artigo 30, consta que:

Artigo 30 - A Promoção Vertical consiste na passagem do servidor de uma classe para outra imediatamente superior, dentro da respectiva série de classe.

§ 12 - Os cargos e empregos que se constituem em série de classe são: [...].

IX - Professor de Pré-Escola e Diretor de Pré-Escola. (Fonte: site da Câmara Municipal de Araraquara).

O processo de promoção na verdade era um processo seletivo que se dava por uma prova escrita e entrevista, conforme informou uma das diretoras que ingressou nessa época. A diretora relata que o primeiro processo seletivo ocorrido em 1988⁶ se deu por uma prova escrita dissertativa, com redação e posteriormente com uma entrevista feita por uma banca de professores da UNESP e profissionais da Secretaria Municipal da Educação, inclusive a própria Secretária.

Na década de 80 inicia-se uma nova fase com esta educação pré-escolar, onde o município passa a dar importância aos primeiros anos de vida da criança e novas unidades surgem. Um diferenciador é que esses CER já surgem inclusos no

⁶ A foto do comunicado municipal com classificação dos diretores neste primeiro processo seletivo encontra-se no apêndice 2 ao final deste trabalho.

Departamento de Educação e Cultura do município e com atendimento de creches e pré-escolas junto. No entanto, o caráter assistencialista do atendimento pode ser observado na foto abaixo, mostrada em uma apresentação realizada pela equipe técnica da Educação Infantil de Araraquara em 2015:

Figura1- Foto do CER Padre Bernardo Plate – 1985.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara.

Por esta imagem observa-se a organização dos espaços visando à saúde e higiene. Os berços das crianças possuem suporte para soro e se observa uma distância de 30 a 40 centímetros entre eles. A exigência desse espaço era justificada pela necessidade de manter uma distância em que os braços das crianças não alcançassem uns aos outros e evitassem possíveis contaminações entre elas. Segundo a informação das coordenadoras que realizaram a apresentação, havia um confinamento destes bebês pautado em uma concepção higienista devido às precárias condições de saúde das crianças, onde ficavam nos berços, evitando contato com o chão.

Então, nesta época, como citado anteriormente, surge a comissão que elabora um programa de educação para a cidade. Essa comissão foi convocada pelo prefeito Clodoaldo Medina para descrever a situação do ensino municipal e traçar as diretrizes da Educação e os objetivos a serem perseguidos. O ofício que encaminha o programa ao prefeito descreve:

Cumpre-nos esclarecer que a elaboração do Programa foi presidida pelos critérios que têm norteado até agora a **atuação do poder público**

municipal na Área Social, a saber: a) atendimento da **clientela mais carente, da periferia de Araraquara**, com especial atenção à faixa etária de 0 a 6 anos; b) aproveitamento dos recursos existentes [...] (Ofício encaminhado ao prefeito Ilmo. Sr. Clodoaldo Medina em 27 de janeiro de 1984, junto ao Programa de Educação. Araraquara/SP, grifos nossos).

O objetivo na época era promover a melhoria das condições de vida da população. Deste modo, os Programas de Saúde e Promoção Social do município estavam integrados ao da Educação e por isso mesmo, os Centros de Saúde na época foram construídos ao lado dos CER.

Junto aos professores, as outras profissionais dos CER, tinham atribuições exclusivas do cuidado, guarda, alimentação das crianças e limpeza dos espaços, conforme mostram os slides apresentados em uma formação oferecida no ano de 2015.

Figura 2 - Slide da formação dos agentes educacionais de berçário da rede municipal de Araraquara, realizada em 2015.



Fonte: Slide da formação cedido pela coordenadora técnica da modalidade de berçário.

A própria qualificação de “Serviçal de Berçário” já denota o status de assistencialismo do atendimento, bem como a imagem destes profissionais como uma junção de donas de casa – pois lavavam as fraldas, higienizavam os penicos e berçário – somada ao de “mães substitutas” das crianças pobres e desnutridas que ali estavam. O aspecto pedagógico não abrangia esses profissionais, haja vista que nem participavam das reuniões pedagógicas da escola.

De acordo com outros slides expostos em uma apresentação do percurso da Educação Infantil de Araraquara, essas profissionais ingressavam por iniciativa própria ou indicação, sem exigência de formação. Algumas eram analfabetas funcionais. Na totalidade eram mulheres e, preferencialmente, mães.

Alguns anos depois, a preocupação com o desenvolvimento das crianças, numa perspectiva educacional altera esse quadro.

Figura 3 - Slide de apresentação da Educação Infantil de Araraquara - realizada em 2011

1985 – Nova Nomenclatura: Berçarista

- **1ª Equipe Técnica** : 1 coordenadora pedagógica, 1 orientadora educacional, 2 psicóloga e 1 nutricionista.
- **Plano Diretor**: dentre outras ações, o Programa Cinturão Saúde – Educação – construção de 1 CER e 1 Posto de Saúde anexos.
- Orientações da CENP - PROFESSORES
- **Parceria UNESP e Prefeitura Municipal de Araraquara**: programa destinados às unidades escolares e a comunidade de pais.
- **Na Educação**: ações de formação dos educadores em especial com relação à suas funções – identidade e intervenção na organização, estrutura e funcionamento das unidades de Educação Infantil na perspectiva Educacional.
- **Condição para ingresso**: concurso público e nível mínimo de escolaridade - 1º grau.
- 1ª Reorganização do **ESPAÇO FÍSICO** - 2 Berçários e 1 Lactário (porém ainda não atendendo plenamente as necessidades das crianças) e 1ª modificações no **ESPAÇO INTERNO DO BERÇÁRIO**: ampliação espaço de atividades, de brincar com a disposição dos berços encostados nas paredes e a inserção de uma mesa de alimentação no BI.
- Reorganização dos procedimentos de rotina: cuidar e desenvolvimento infantil. Referencial Teórico de Jean Piaget.

Fonte: Cedido pela Equipe da Educação Infantil da SME de Araraquara.

Nota-se a alteração da nomenclatura dessas profissionais para “berçarista”, a organização de uma equipe técnica, incluindo coordenadora pedagógica e orientadora educacional denotando a perspectiva educacional, junto à parceria com a UNESP. As profissionais que atendiam as crianças de 3 a 6 anos, no horário alternado ao da professora, foram chamadas de “recreacionistas”, isto é, trabalhavam na recreação com crianças que permaneciam em período integral na escola.

A partir de então as organizações na Educação Infantil pública de Araraquara buscam assegurar ações educativas que levem a criança a desenvolver e ampliar seus conhecimentos e habilidades, reconhecendo-a como um sujeito de direitos.

No ano de 1993 surge a segunda equipe técnica com suas coordenadoras divididas por área: berçário, recreação e pré-escola. Essas coordenadoras iniciam formações iniciais e continuadas a todos os profissionais da rede do município.

Desde então, a organização da Educação Infantil do município de Araraquara se divide nas seguintes modalidades/áreas:

- Berçário atende bebês e crianças de 0 a 3 anos: compreende “Berçário I”, “Berçário II” e “Classe Intermediária”. Na Classe Intermediária há a parceria entre uma professora e uma berçarista. Essa classe tem como característica “intermediar” a passagem do berçário para a pré-escola/recreação.

- Recreação: atende crianças de 3 a 5 anos⁷ que permanecem em período integral na unidade escolar. As crianças são atendidas por agentes educacionais no período contrário ao atendimento da pré-escola – com professores.

- Pré-escola: atende crianças de 3 a 5 anos, organizadas em etapas. A 3ª etapa, com crianças que completam quatro anos durante o ano letivo; a 4ª etapa – crianças que completam cinco anos e a 5ª etapa – crianças que completam seis anos após 1º de abril do ano letivo. As crianças dessa modalidade são atendidas por uma professora (pedagoga).

A partir de 2005, as berçaristas e recreacionistas foram inclusas numa categoria única denominada “agente educacional”, inclusive neste cargo estão inclusos servidores municipais em diversos locais de atuação, como: ensino fundamental, educação especial e transporte escolar.

Retomando a questão da figura anterior (figura 2) quanto à denominação de “mães substitutas”, entra-se num âmbito da Educação Infantil que desde a sua origem até os dias atuais constitui-se um entrave a ser superado: a mulher e a criança na escola.

Por mais avanços e conquistas que a Educação Infantil tenha alcançado a tarefa de educar crianças entre 0 e 6 anos de idade ainda não é vista na sua totalidade como uma atividade profissional. Paralelo a isso, o público feminino assume quase a totalidade dos cargos de professora, educadora, cuidadora e gestora nessa etapa da educação num processo histórico da mulher como educadora nata.

⁷ Foram consideradas as faixas etárias das crianças que a rede possui hoje, sabendo que em sua origem, os CER atendiam de 0 a 6 anos.

Arce (2001) pontua que esse percurso histórico da ideia de que a mulher é uma educadora nata das crianças pequenas está vinculado à ligação entre mãe e filho. No entanto, tais aspectos levam à desvalorização dessas profissionais e justificam a precariedade ou ausência de cursos de formação inicial e continuada.

Diz a autora que,

[...] ao longo da história, tem-se reforçado a imagem dessa área como sendo a mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente e amorosa, que sabe agir com o bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico e a deficiência articulam-se à difusão da figura mitificada, que não consegue desvincular-se das significações que interligam a mãe e a criança (ARCE, 2001, p. 167).

Assim, por ser uma etapa de desenvolvimento das crianças em que se exigem alguns procedimentos de cuidados que de certa forma se aproximam de algumas atividades realizadas na esfera doméstica, estes contextos – doméstico e escolar – acabam por reproduzir práticas maternas nessas profissionais da Educação Infantil. Não somente no ideário dos indivíduos externos ao contexto escolar, mas as próprias profissionais tendem a reproduzir este discurso de uma suposta ambiguidade entre o público e o privado. De acordo com Assis (2007):

Observa-se o predomínio de aspectos intrínsecos (ser dedicada, gostar do que faz, gostar de crianças) na configuração do perfil do professor bem-sucedido na ótica das professoras entrevistadas. Aspectos inerentes à ação docente propriamente dita, tais como: escolher atividades coerentes com o nível de desenvolvimento e interesse da criança, ter facilidade para expor o próprio pensamento e os conteúdos, dominar conteúdos e técnicas de ensino [...] saber observar o grupo, organizar e disponibilizar materiais adequados etc. são pouco considerados (ASSIS, 2007, p. 67).

A autora também cita que as questões organizacionais e relacionais em relação aos pais, alunos, administração e colegas de trabalho são igualmente pouco mencionadas.

No caso da gestão destas unidades infantis, em Araraquara, dentre os mais de 40 CER, conta apenas com um diretor que ingressou há poucos anos, sendo que

anteriormente, as mulheres eram a totalidade na gestão deste nível de ensino. Quanto à organização da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Araraquara, existe uma equipe técnica específica para cada modalidade, como já foi citado, contudo, não consta uma coordenação para os diretores da rede, levando a pressupor que há uma ideia subentendida de que formação para este profissional não seja tão necessária quanto aos demais, tendo em vista que a sua atuação quase exclusivamente burocrática.

De modo geral, avanços significativos desse nível de ensino podem ser observados na propagação de estudos e pesquisas sobre a infância, creches, escolas de Educação Infantil e seus profissionais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foram passos importantes nesse campo. Surgiram também as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que embora tenham sido criticados por seu caráter genérico, desconsiderando as especificidades e diversidades da realidade brasileira, representaram um avanço na tentativa de sistematizar o ensino formal para as crianças dessas instituições infantis.

Vale citar a Lei Federal nº 9.424 de 24/12/1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, chamada de Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que evidencia a inferiorização e desvalorização da Educação Infantil, quando destinou os recursos deste Fundo à manutenção e desenvolvimento apenas do Ensino Fundamental público (artigo 2º). Todavia, mesmo tendo levado dez anos de debates e lutas, surge a Lei nº 11.494, de 20/06/2007 que destina os Fundos à Educação Básica pública e, portanto, à Educação Infantil.

Há também a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o inciso I, do artigo 4º da LDB e garante a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica a partir dos 4 anos de idade. Inclusive altera também o artigo 31 e, entre as regras comuns de organização da Educação Infantil, está a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Desta maneira, reforça o aspecto da educação formal destas instituições em detrimento ao caráter assistencialista que o cerca.

Assim, a Educação Infantil tem sido uma esfera de discussões científicas e debates em busca da melhoria do atendimento e da construção de uma identidade para

os seus profissionais. No caso do diretor, as leis reforçam seu papel de responsável último pelos destinos da escola, fiscalizador e controlador do cumprimento da lei e da ordem, como foi visto no início deste capítulo. Todavia, as leis são omissas quando se trata de mencionar a formação deste profissional, como é o caso da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, a chamada “lei do piso”, que:

“prevê que um terço da jornada de trabalho dos profissionais da educação deva ser cumprida sem o contato direto com os alunos”. Isso representa um ganho importante, inclusive em termos de tempo para a formação continuada, mas no caso dos diretores a lei é omissa, já que eles não estão em contato direto com as crianças, porque não exercem atividades didáticas. O seu tempo para formação não pode, assim, ser reservado com base na referida lei (CONTI; LIMA, 2015, p.62).

Por fim, nesta breve análise e mapeamento das legislações e documentos que compõe o contexto histórico dos diretores, percebemos esta contradição quanto à figura do diretor que ao mesmo tempo em que é representante do Estado e figura de autoridade na escola, sequer é mencionado na legislação que trata de formação na carreira do magistério.

Deste modo, fez-se necessário um mapeamento dos estudos que ocorreram ao longo dos anos sobre administração escolar e, conseqüentemente, o administrador/diretor/gestor de escola, em busca de mais informações a respeito do diretor de escola, conforme segue o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - ESTUDOS SOBRE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E OS DIRETORES

[...] daríamos meios eficazes para a administração mais eficiente das escolas e responsabilidade dignificante a diretores e professores, que não estariam trabalhando em obediência a ordens distantes, mas sob a inspiração dos seus próprios estudos e competência profissional.
(Anísio Teixeira)

Este capítulo tem como objetivo discutir brevemente os estudos sobre a administração escolar no Brasil, assim como as funções e papéis esperados deste diretor/gestor escolar. Para tanto, o capítulo se divide em dois momentos: 1) Estudos brasileiros sobre a administração escolar e 2) Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a atuação do diretor de escola.

2.1 Estudos brasileiros sobre administração escolar

Os primeiros estudos na administração escolar tomaram como base a Teoria Geral da Administração, que se caracteriza pelo paradigma empresarial. No entanto, já se nota em certos discursos um reconhecimento da especificidade da administração bem como do administrador escolar. Alguns fatores discutidos denotam essa visão.

No Brasil, os estudos a respeito da administração escolar tiveram início com o Anísio Spínola Teixeira em 1935, José Quirino Ribeiro em 1938 e Antônio Carneiro Leão no ano seguinte.

Outros trabalhos que também trouxeram contribuições para a área da administração escolar foram: *Organização e administração escolar* de Manuel Bergström Lourenço Filho em 1963 e Myrtes Alonso, que em 1974 publica seu estudo *Reconceptualização do papel do diretor – um esquema teórico de análise*. Vale ressaltar que dois anos depois esse mesmo estudo se torna o livro *O papel do diretor na administração escolar*.

Sander (1995), em seu estudo sobre a gestão da educação na América Latina, aponta para o enfoque tecnocrático que marcava meados do século XX nos movimentos reformistas da administração do Estado e gestão da Educação, ou seja, a tecnocracia era à base da gestão empresarial, com predomínio de quadros técnicos que se preocupavam com soluções racionais na resolução de problemas organizacionais e administrativos, conforme visto no capítulo anterior. Neste sentido, a preocupação era o funcionamento eficiente e racional das organizações e, conseqüentemente, “as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos geralmente ocupavam lugar secundário” (SANDER, 1995, p.11).

Anísio Teixeira há mais de meio século, fazia uma crítica à falta de autonomia de diretores e professores:

Com efeito, o fato de haverem perdido a autonomia quanto a pessoal e material inicia a desintegração da escola. Essa desintegração se completa com a supressão da autonomia quanto ao ensino, sua seriação, métodos e exames. Levada a ordenação externa da escola até esse ponto, é evidente que nada restará senão o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivessem no mais mecânico dos serviços (TEIXEIRA, 1956, p. 3-23).

Mais à frente completa:

Se o processo educativo é, assim, individual e peculiar a cada um, está claro que, de tôdas as instituições, nenhuma precisa de maior autonomia e liberdade de ação do que a escola. Essa autonomia vai do aluno ao professor, até ao diretor do estabelecimento. Cumpre dar a cada estabelecimento o máximo de autonomia possível e essa regra é a grande regra de ouro da educação. Tudo que puder ser dispensado, como contrôle central, deverá ser dispensado (TEIXEIRA, 1956, p.3-23).

Teixeira (1956) já entendia que as mudanças vindas de cima para baixo tornava professores e diretores meros executores, desintegrando a escola e gerando um mecanicismo incoerente com o processo educativo. Ressaltava que é um processo peculiar e que tudo o que pudesse deveria ser tirado do controle central. Pressupõe-se pela expressão “tudo que puder” que isto não devesse significar desresponsabilização da administração pública e conseqüente culpabilização da escola, mas uma autonomia

diante de mecanismos de organização, supervisão, onde professores e diretores seriam assistidos e auxiliados em seus planos e organização dos trabalhos.

A esse respeito, Lück (2000) fala sobre os três conceitos imprescindíveis nesta nova concepção de administração da escola para o de gestão escolar, que são: descentralização, democratização e autonomia.

Quanto ao processo de descentralização, Lück (2000) diz sobre a necessidade constante de revisão e adaptação diante desta realidade de mudanças tão rápidas, em que a escola também está inserida. Para tanto, as decisões devem estar nos locais onde as coisas acontecem. Neste sentido, faz-se necessária uma redefinição dos papéis do Estado, da escola e da comunidade num movimento de desburocratização dos processos que nela ocorrem. Também aponta para a complexidade desse processo no Brasil, devido as suas grandes diversidades regionais e distanciamento entre elas, somado a dificuldade de comunicação (LÜCK, 2000, p. 17-18).

Ainda, falando sobre descentralização, autora (op. cit.) faz uma diferenciação entre esta e a desconcentração. No caso, afirma que a desconcentração trata-se de uma delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, ou seja, é o ato de outorgar autoridade a um agente de um nível inferior na hierarquia, mas mantido sobre o controle do governo central. Enquanto que, a descentralização constrói a identidade institucional da escola, passando de um processo de comando e controle, para um de coordenação e orientação.

No tocante à autonomia da escola, Lück (2000), cita que associado à descentralização, é um dos conceitos mais mencionados nos programas de gestão promovidos pelos sistemas estaduais, municipais e Ministério da Educação, pois neles dois estão a condição que possibilita a democratização da gestão escolar, por sinal, um princípio constitucional. Alguns conceitos estão relacionados à autonomia:

O conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança (LÜCK, 2000, p.19).

A autora atenta para as concepções conflitantes quando se fala de autonomia. De um lado, por parte de programas e sistemas de educação, é entendida como transferência financeira. Por outro lado, alguns diretores a entendem como a capacidade de agir independentemente do sistema. Assim, o conceito da autonomia é cheio de nuances e significados,

Algumas vezes, porém, ela é muito mais uma prática de discurso do que uma expressão concreta de ações objetivas: em outras, representa o discurso utilizado para justificar práticas individualistas e dissociadas do contexto (LÜCK, 2000, p.20).

Explica que autonomia não se resume à questão financeira, mas principalmente volta-se à dimensão política, referindo-se à.

[...] capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria (LÜCK, 2000, p. 21).

Em suma, Lück (2000) define autonomia como a ampliação do espaço de decisão tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino.

Hargreaves (1998), um investigador da Idade Pós-Moderna e seus efeitos na educação, fala da autonomia da escola, mediante a gestão local dela, onde se promete sua conquista por meio de capacitação, colaboração, flexibilidade e com isto, libertação da burocracia. Todavia,

[...] quando são desenvolvidas segundo uma lógica de sistema global, num contexto no qual a auto-gestão ou a gestão local acompanhada pela retenção do controle da administração central sobre aquilo que é produzido (através de um controle rígido do currículo e da avaliação), neste caso a gestão baseada na escola deixa de ser uma via de auto capacitação para passar a ser um canal de culpabilização (HARGREAVES, 1998, p.77).

Os professores Celso Luiz Aparecido Conti, Flávio Reis dos Santos e Sandra Aparecida Riscal, também apontam para o risco de equivocar-se nas diversas interpretações do conceito de autonomia:

[...] há grande consenso também entre os pesquisadores-educadores de que não cabem mais as receitas prontas. Isso aponta para a autonomia das escolas, por exemplo, para a criatividade dos educadores, vistos como capazes de responder aos desafios que lhes são colocados pela realidade concreta. Por outro lado, o apelo à criatividade e autonomia podem representar um risco, na medida em que se confundem vez e outra, com certa culpabilização da própria educação ou da escola pelos seus fracassos, deixando de lado fatores estruturais de certo modo determinantes (CONTI; SANTOS; RISCAL, 2012, p.68).

Como foi visto a falta de autonomia dos diretores e professores, apontada por Anísio Teixeira há quase seis décadas, pode ser observada hoje pelos estudos de Lück, Conti, Santos e Riscal, onde apontam que mesmo diante da exigência de democratização da escola, associada à autonomia da mesma, muitos equívocos deturpam a real dimensão da natureza dessa autonomia e pior, utilizam-se dela para culpabilizar as vítimas dos fracassos da escola.

No tocante à formação do administrador escolar no Brasil, havia um aspecto de “tarefeiro” e “guardião” do governo, paralelo à ideia de que qualquer pessoa pode administrar o ensino. Portanto, desmerecendo qualquer conhecimento específico a não ser o de executor de tarefas exigidas e defensor do bom andamento da unidade escolar, Anísio Teixeira faz um desabafo sobre essa desvalorização do papel do diretor:

[...] situação é de tal ordem, é tão alarmante, que, peço perdão aqui ao Magnífico Reitor, o papel do Administrador **se resume, na maior parte das vezes, em manter bem o serviço de portaria do estabelecimento.** A portaria mantém perfeita ordem, porque todos que precisam entrar encontram lugar para entrar, os professores e alunos se dirigem às suas classes, e o ensino se realiza porque essa "ordem" existe. Ora, efetivamente é assim que se faz ensino no Brasil (TEIXEIRA, 1961, p. 84-89, grifos nosso).

Teixeira (1961) afirmava que devido à universalização do ensino, os professores de todas as camadas sociais e intelectuais ingressaram no ‘sistema’ e necessitavam de preparo. Tendo em vista que os professores mais antigos

administravam a classe, ensinavam e guiavam seus alunos, isso deveria ser demonstrado pelo diretor aos novos professores. Alertava que quanto mais *modesto* fosse o nível do professor, maior deveria ser a atuação do administrador. Assim, apontava para a importância de uma boa formação aos diretores, uma vez que eles iriam orientar os docentes iniciantes.

O novo administrador terá, pois de substituir algumas funções daquele antigo professor, ou melhor, fazer o necessário para que o novo professor, tanto quanto possível, tenha a mesma eficiência daquele antigo professor. Quando no começo dizia que o grande professor administra a sua classe, ensina e guia o aluno, estava a indicar as três grandes funções que agora deverão ser selecionadas, para constituir as grandes funções da administração da escola (TEIXEIRA, 1961, p. 84-89).

O autor termina dizendo que antes, o professor era a figura principal da escola e após a complexidade que a atingiu, passa a ser o administrador, de quem todos dependem; altamente especializado; que possua um conjunto de experiências e ensinamentos que antes cabiam aos professores bem formados. Portanto, fica claro que a partir dessa fala, o diretor foi encarregado de formar os novos professores, que pelo descrito, que possuíam um nível modesto de formação e preparo.

Os dois artigos escritos por Antonio Muniz Rezende e Miguel Gonzáles Arroyo (1979) na Revista Educação e Sociedade também tratam da formação que era pensada para os diretores de escola pelo governo.

O primeiro, *Administrar é Educar ou... Deseducar*, de Antonio Muniz de Rezende, faz crítica à formação do administrador escolar numa perspectiva meramente técnica e burocrática, dentro da evidente preocupação com os aspectos econômicos do funcionamento institucional no sentido de economia de recursos, produtividade e facilitação de processos.

Nota-se que há mais de trinta anos pouco se alterou neste cenário. Rezende (1979) já alertava para o fato de que existe sempre uma filosofia subjacente às diversas decisões relativas à política educacional, à programação curricular, à elaboração de um orçamento, ao estabelecimento de um organograma e à distribuição de funções. Neste caso, as funções dos diretores já vertiam para administração técnica e burocrática, mediante o perfil das formações oferecidas.

Neste sentido, fala de maneira alarmante, sobre o problema da racionalização dos processos administrativos, nos quais.

[...] a administração supõe uma aprendizagem, um adestramento, um treinamento, um modo de ser característico por parte dos administradores e administrados [...] que deveriam funcionar como máquinas aperfeiçoadas, sem risco de erro, com o máximo de economia e produtividade. Estamos em cheio [...] num contexto tornado possível pela utilização das máquinas, a tal ponto que já se tornou corrente a expressão “aparelho” ou “máquina” administrativa [...] (REZENDE, 1979, p. 26).

Pode-se observar na fala do autor, a ideia de autoritarismo que se incute no diretor/administrador da escola. A formação oferecida supunha (ou ainda supõe?!) um adestramento do diretor e este, por sua vez, “aperfeiçoa” seus “administrados” nos moldes exigidos. Como visto os estudos já denunciavam esta linha de pensamento, apontando para uma educação enquanto processo-projeto de assimilação e vivência de uma cultura (REZENDE, 1979, p.29).

O texto também fala da natureza e do papel da educação enquanto promotora da cultura, mais do que reprodutora dela. Afirma que a formação dos administradores deve voltar-se para um melhor conhecimento da realidade brasileira em termos de cultura e assim nortearem suas ações. Portanto, vê-se que a ideia de uma formação do diretor voltada para a realidade surgiu desde os primeiros cursos direcionados a eles. Todavia, como cita Rezende “a formação de administradores universitários deveria comportar certamente **muito mais de educação e muito menos de administração** do que alguns parecem sugerir no contexto atual” (REZENDE, 1979, p.35, grifo nosso).

Lamentavelmente, além de escasso, esse contexto de formação voltado mais para a administração, acrescentando o termo “burocrático”, pouco se alterou. Talvez seja mais correto afirmar que intensificou nos conhecimentos e técnicas administrativas em detrimento e quase que na eliminação dos conhecimentos pedagógicos.

No segundo artigo, Arroyo (1979) trata da dimensão política da crise do sistema escolar na época, que, no entanto, não deixou de ocorrer nos dias atuais. Tal dimensão culpabiliza a escola pelos problemas contidos nela, mas que não são causados pelos fatores internos.

O próprio sistema escolar é responsabilizado pelos problemas crônicos que o afetam, por estar irracionalmente administrado. A dimensão política deste quadro clínico está em que dando ênfase a irracionalidade administrativa do sistema, desvia-se consciente ou inconscientemente, a atenção dos fatores estruturais, verdadeiros responsáveis pelos fracassos da escola (ARROYO, 1979, p.37).

Arroyo (1979) pontua que a irracionalidade está em buscar uma escola igual e igualitária em uma sociedade onde o sistema socioeconômico e político são desiguais. Neste sentido, o autor toca num ponto crucial das formações, onde os administradores educacionais não devem ser formados de maneira neutra e apolítica, mas que tenham uma atitude crítica sobre os produtos da escola⁸, sobre a função socioeconômica e política do saber, da ciência, tecnologia e cultura em cuja produção ele coopera (ARROYO, 1979, p.43).

Entende-se que o diretor tem um papel de líder político no qual suas decisões e posturas repercutem na vida de muitos sujeitos. Assim, suas ações vão muito além de atividades técnico-burocráticas.

Teixeira (1971) caracteriza dois tipos de administração: uma mecânica, em que planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo que é necessário para elaborá-lo, que é a administração de fábrica e a outra que compara a administração escolar com a administração dos hospitais, na qual o administrador dispõe o hospital nas condições mais favoráveis possíveis para que o cirurgião exerça com a maior perfeição possível a sua função.

Aqui podemos estabelecer a relação com as atividades administrativas que visam o processo educativo, ou seja, não as burocráticas. Neste caso, o administrador da escola não realiza diretamente a função precípua de transformação dos sujeitos via processo de ensino, mas utiliza e viabiliza os recursos adequados para atingir esse fim.

Um estudo de Ribeiro (1978), baseado na linha de Fayol, alerta para o fato de o estudo induzir a uma ideia de tentativa frente ao tema sério que será abordado – a administração escolar. Nessa tese fazem-se importantes definições dos termos “educação”, “instrução” e “escolarização”.

⁸ Neste texto o autor fala em escola como “uma empresa do saber”.

Por **educação** entendemos sempre o processo geral que envolve a vida toda dos indivíduos e dos grupos humanos, abrangendo não só os aspectos informativos, como, também e ao mesmo tempo, os formativos que baseiam e orientam todas as suas atividades.

Chamaremos de **instrução** apenas os aspectos informativos que, muito menos complexos, embora acompanhando toda a existência também, são, a rigor, meros instrumentos da ação.

Escolarização é, para nós, uma atividade já muito mais restrita em duração, especificação e conteúdo, embora possa envolver aspectos da instrução e da educação (RIBEIRO, 1978, p.7, grifos do autor).

Ainda, o professor Ribeiro contrapõe-se a Teixeira dizendo que.

A **Administração Escolar** envolverá, portanto, apenas os aspectos da educação e da instrução que se enquadrem e se desenvolvam dentro do processo de escolarização. Assim, ela não poderá ser chamada, indiferentemente, por exemplo, **Administração Educacional**⁹, pois isso seria outra coisa, pelo menos mais extensa e mais complexa (RIBEIRO, 1978, p.8, grifos do autor).

Inspirado nos clássicos e modernos estudiosos da administração, RIBEIRO (1978) reexamina e reformula suas proposições à luz da observação crítica e dos textos e resume que “atividades específicas” são: 1) Planejamento; 2) Organização; 3) Assistência à execução; 4) Medida ou avaliação de resultados e 5) Relatório crítico (p.119). Ainda, em seu capítulo XI, intitulado “Organização”, demonstra por meio de organogramas as funções e estrutura da escola.

Alonso (1974) defende sua tese intitulada Reconceptualização do papel do diretor – um esquema teórico de análise, no ano de 1974. Nesse trabalho aponta para as mudanças ocorridas na Educação e conseqüentemente a necessidade de transformação dos papéis daqueles que nela atuam.

Alonso (1974) afirma que a definição da função administrativa não deve ser deixada ao sabor do acaso, mas, ao contrário, deve ser conduzida a partir de propósitos bem definidos e constantemente revistos, pois, segundo ela, esta função é um elemento decisivo a desencadear e orientar o processo de mudança indispensável à renovação da educação formal. Fala também, que o papel da administração é o de “preparar as

⁹ Aqui o autor insere uma nota de rodapé fazendo referência à Anísio Teixeira em seu estudo Administração para a Democracia – Introdução à administração educacional, de 1936.

condições, estimular e organizar a mudança, ao invés de simplesmente, ‘executar’ medidas e decisões relativas a ela” (ALONSO, 1974, p.6).

Observa-se que a cada nova exigência ou propostas na Educação, acumulam-se novas demandas e responsabilidades para o diretor. Eles são considerados, desde a origem do cargo, executores ou fiscalizadores da execução dos projetos e programas na escola, porém, os quais foram planejados por instâncias externas a eles.

Alonso (1974) critica a visão simplista sobre o administrador escolar dizendo que não deve ser visto como estritamente aquele que provê recursos materiais e humanos necessários à efetivação do trabalho docente – como foi visto nos textos de Anísio Teixeira – e ainda “põe em prática um conjunto de normas legais previamente estabelecidas garantindo apenas a rotina escolar” (p.4). Pelo contrário, alerta a autora, o administrador deve ser visto como aquele que “toma decisões”, “organiza”, “planeja” e “supervisiona” todo o trabalho realizado na escola.

A direção da escola é tarefa fundamental, tanto no conjunto das atividades de uma unidade escolar, como no conjunto das atividades administrativas ao nível do sistema escolar geral, uma vez que dela depende tanto a realização de objetivos e necessidades sociais mais próximas (da localidade em que se insere), como a realização de objetivos educacionais mais amplos (fins sociais da educação em termos nacionais ou mesmo universais), aos quais se subordinam os primeiros (ALONSO, 1974, p.4).

De maneira realista pontua a complexidade dos papéis do diretor de escola, frente às reformas e projetos,

Manejar uma escola em pleno vigor de seu funcionamento, dentro de uma realidade razoavelmente estável é tarefa difícil, mas possível de ser desempenhada com sucesso por pessoas bem preparadas e com firmeza de ação. [...] Se, entretanto, a escola for vista dentro de um complexo social muito instável e visando à preparação dos indivíduos para a mudança, a direção se apresenta como um trabalho altamente complexo e sujeito a um conjunto enorme de variáveis que intervêm na ação. Assim, pode-se avaliar as dificuldades materiais bem como as de ordem psicológica enfrentadas pelo diretor quando da introdução de uma reforma de ensino a ser cumprida dentro de prazos estabelecidos, pondo em risco trabalhos já iniciados na escola e, muitas vezes, atendendo a exigências formais que nada têm a ver com as reais necessidades constatadas [...] (ALONSO, 1974, p.12).

Como a autora define muito bem, a complexidade de exercer as funções de diretor está no fato de lidar com situações e imprevistos da escola em pleno vigor de seu funcionamento. Trata-se de um trabalho dinâmico e com decisões rápidas que afetam direta ou indiretamente às necessidades sociais próximas, bem como objetivos educacionais mais amplos. Fala da amplitude das ações do diretor, que tem impacto tanto na localidade da escola quanto em objetivos educacionais mais amplos.

Quatro anos depois, em 1978, Alonso lança o livro *O papel do diretor na administração escolar*, com apontamentos semelhantes aos contidos em sua pesquisa. Cabe ressaltar, que esta pesquisa evidencia-se como uma das poucas que aborda detalhadamente as funções/papéis do diretor de escola de maneira fundamentada.

Paro (2015) menciona a respeito deste estudo de Alonso que: “não deixa de ser significativo para o tema, porém não se trata propriamente de um estudo com base em dados empíricos, e sim a tentativa de estabelecer um arcabouço de análise das funções do diretor” (PARO, 2015, p. 21).

Desse modo, a proposta dessa pesquisa de obtenção de dados dos próprios diretores sobre seu trabalho cotidiano, é uma tentativa de delinear as condições objetivas da gestão escolar em contrapartida à natureza das funções e papéis deste cargo, voltadas para o pedagógico.

Vale destacar a carência de formações mais próximas da realidade escolar e com foco no processo de ensino – objetivo desta administração – fora de um enfoque meramente técnico, burocrático e/ou empresarial. Ou, como disse Rezende (1979, p.35) “com muito mais de educação e muito menos de administração”. Concomitante a estas formações, os estudos na área de gestão devem atentar-se mais para a natureza das funções dos diretores, de modo especial, a dimensão pedagógica e política que assumem ao estar à frente de uma instituição educacional.

Por fim, outro aspecto que se relaciona aos anteriores, são os efeitos que essa insipiência pode trazer a todos da escola, isto é, o desconhecimento da função política junto à falta de conhecimentos pedagógicos e administrativos que possam assegurar as decisões desse diretor, acaba por repercutir em todos os envolvidos neste processo que ficam à mercê de ações baseadas em tentativas e erros.

Quanto à administração escolar é válido mencionar alguns paradigmas obsoletos que envolvem essa área, como observa Heloísa Lück:

[...] o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições (LÜCK, 2000, p.12).

Assim, parte do fracasso das instituições é fruto de ações ultrapassadas e pautadas em tentativas e erros, sem fundamentação que as sustentem e as modifiquem. Para isto, mais uma vez vale dizer que a lacuna de estudos sobre a natureza das funções dos gestores contribui para este cenário.

Frente a estas constatações sobre responsabilização do diretor, ausência de estudos sobre a natureza da função e a repercussão na escola, soma-se a velocidade das mudanças desta chamada idade pós-moderna ou, como alguns preferem, deste contexto de pós-modernismo. Então, cumpre questionar em que afeta a escola e os agentes que nela atuam? Ou ainda, quais são os delineamentos necessários a serem feitos deste contexto social macro para o contexto micro da escola e do ensino?

Hargreaves (1998)¹⁰ faz uma análise social sobre a crise das utopias que era base da modernidade, pautada nos conhecimentos científicos objetivos, oriundos das crenças racionalistas do iluminismo. O autor fala que a certeza nessas crenças universais está em declínio; que nossas bases de conhecimento tornaram-se irremediavelmente frágeis e provisórias e essa explosão de conhecimento levou a uma proliferação de qualificações especializadas, muitas delas contraditórias, adversárias que são constantemente refutadas. Assim, a ciência não parece mais ser capaz de mostrar como viver. Diz ele:

O colapso das ideologias políticas singulares, a diminuição da credibilidade das bases de conhecimento tradicionais e o declínio das certezas associadas ao conhecimento científico especializado têm implicações profundas nas mudanças do mundo da educação e do lugar que o trabalho dos professores nele ocupa (HARGREAVES, 1998, p.65).

¹⁰ Estudo publicado em 1994 e traduzido para o português em 1998.

De acordo com Hargreaves (1998), as estruturas de escolaridade que hoje possuímos serviam a outros objetivos em outras épocas, isto é, o ensino que estava em função da indústria mecânica pesada permanece hoje, na época pós-moderna e pós-industrial. O autor fala que “a pós-modernidade é uma condição social na qual a vida econômica, política, organizacional e mesmo pessoal passa a ser organizada em torno de princípios muito diferentes daqueles que caracterizavam a modernidade” (HARGREAVES, 1998, p.10).

Neste sentido, pontua que as escolas não são empresas, mas partilham uma série de características como: número elevado de pessoal, hierarquias delineadas, divisões de responsabilidades especializadas, demarcação de papéis e tarefas. Todavia, também menciona que o mundo empresarial passa por mudanças profundas, das quais outras instâncias, inclusive as escolas, devem atentar-se.

Ainda, a reestruturação, a redução da dimensão da força de trabalho, a mudança de localização e mesmo a extinção são realidades da mudança organizacional que muitas empresas e os seus empregados estão a ter de enfrentar. As hierarquias organizacionais tornam-se mais horizontais na medida em que os níveis de burocracia são eliminados. “A liderança, assim como a forma como é exercida, atravessam transformações extraordinárias” (HARGREAVES, 1998, p. 25).

Essas transformações vêm acompanhadas de mudanças inter-relacionadas e profundas na organização e no impacto do conhecimento e da informação, devido às contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado. No entanto, a resposta das escolas e dos professores a essa realidade é, muitas vezes, ineficaz, pois se agarram em soluções burocráticas – mais sistemas, mais hierarquias e mais do mesmo. Para o autor, a crise contemporânea da educação e do ensino está na disparidade existente hoje entre o mundo e a escola.

Como já foi dito, sendo o diretor o responsável pelos rumos da escola, e a mesma necessita urgentemente ser transformada para dar conta dos novos desafios trazidos pelas mudanças sociais e culturais de nossa época, faltam trabalhos que ofereçam uma proposta de reflexão sobre sua atuação. Discutir suas potencialidades e dificuldades, repercutindo em algo que ressignifique a figura deste profissional tão falado

e tão pouco ouvido. Entende-se que esta discussão é primordial, pois o diretor atua numa escola que pouco se alterou em décadas de existência, porém lida cotidianamente com novas situações trazidas por esses dilemas da pós-modernidade.

Em busca de verificar a possível lacuna de estudos e pesquisas sobre as funções e papéis dos diretores de escola, segue o mapeamento realizado no Banco de Teses do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2.2 Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a atuação do diretor de escola

Após a definição do objetivo deste estudo, almejando a proposição Bogdan e Biklen (1994) de que devesse partir da comparação entre aquilo que a sua investigação revelou e aquilo que a literatura refere sobre o assunto para que ocorram avanços, foi realizado um levantamento de pesquisas sobre a temática no Banco de Teses da CAPES.

A busca foi realizada com os termos “diretor” e “gestor”, uma vez que ambos estão relacionados com o diretor de escola. No entanto, vale lembrar que “gestor” pode referir-se a outros agentes escolares, como coordenador e vice-diretor. Porém, neste mapeamento, “gestor” deverá corresponder aos estudos que estejam focados no diretor da escola.

Para essa pesquisa no Banco da CAPES, iniciamos com um termo mais amplo: “diretor”. Contudo, foram encontrados 504 registros em 77 áreas distintas, pois abarcam diretores de outras instâncias. Assim, delimitou-se a busca, pela expressão “diretor de escola”, os registros caem para 106, dentre eles 56, na área da educação. A título de esclarecimento, no próprio Banco da CAPES há *links* para refinar a pesquisa, como: por autor, orientador, área do conhecimento e outras.

Após as leituras completas dos 56 resumos dos trabalhos identificados, pudemos levantar algumas categorias:

- 1) Percepções e reações enquanto partícipe foi a maior categoria, com 29 pesquisas. Este conjunto contempla os estudos que levantam as opiniões dos diretores (às vezes junto a outros agentes escolares) sobre algum processo em

que atuam como participante, como por exemplo: ideia sobre educação de tempo integral, ciclos, currículos, projetos e programas, inclusão, entre outros. Também, aqui estão inclusos estudos que relacionam resultados das avaliações externas, bullying e Plano de Trabalho Gestor com as ações dos diretores frente a esses temas.

2) Diversidade de usos do termo – essa categoria abrange os diversos usos que o termo “diretor” possui sem ser especificamente o diretor de escola. Mesmo dentro da área da Educação, constam nesta categoria outros profissionais como: diretor de cinema, de penitenciária, de curso superior. Na busca, o termo também trouxe Plano Diretor, Conselho Diretor e Diretor-geral dos índios. Neste grupo constam oito estudos.

3) Gestão/administração escolar engloba os estudos que tratam da mudança de concepção de administração para gestão escolar. Juntam-se a esta categoria temas como: gestão democrática, participativa e modelos de gestão, num total de seis pesquisas.

4) Atribuições, funções e papéis esta categoria, contendo cinco pesquisas, contempla estudos sobre as atribuições e funções dos diretores a partir das legislações, políticas educacionais e observação do pesquisador.

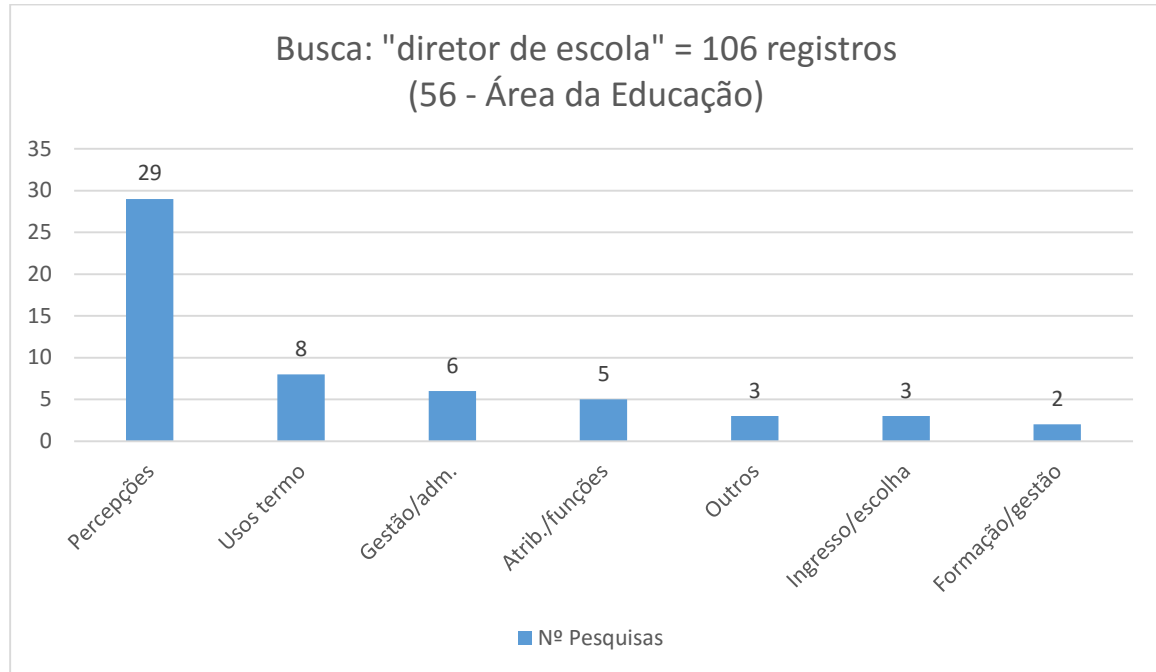
5) Outros englobam três pesquisas específicas que não foi possível categorização sendo: ingresso do primeiro diretor numa dada instituição, a biografia de outro e a rotina do diretor.

6) Ingresso e escolha também incluem três pesquisas que abrangem as formas de ingresso dos diretores de escola – eleição, concurso público e indicação.

7) Formação – gestão é registrada duas pesquisas que tratam de formações voltadas para a atuação na gestão democrática, participativa e formação do gestor, não exclusivamente o diretor. Especificamente trata-se do programa de formação continuada Progestão (Secretaria do Estado) e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (parceria entre rede de universidades públicas e MEC).

Segue um gráfico elaborado para melhor visualização dos resultados obtidos neste mapeamento.

Gráfico 1– Pesquisa no Banco de Teses da CAPES – busca por “diretor de escola”



Fonte: elaborado pela pesquisadora.¹¹

Observa-se que as pesquisas que tratam das percepções dos diretores estão voltadas para diversas temáticas, mas não para suas próprias funções e papéis. Entretanto, quando o foco são as funções e papéis eles advém dos levantamentos das legislações, historicidade dessas atribuições ou perspectiva do pesquisador e não da percepção do diretor. Logo, os estudos sobre a atuação dos diretores parte do que é estabelecido pelas normativas oficiais, tendo-o como um executor e guardião das leis, com raros espaços para que eles sejam ouvidos no tocante ao seu trabalho cotidiano, partindo das suas próprias percepções.

Quanto a esta visão de diretor tutelado dos órgãos centrais e sem voz própria, Lück (2000) faz uma crítica. A autora diz que esse procedimento de repasse de informações, controle, supervisão e direção da escola, exigido dos gestores servia como parâmetro para definir que, o bom diretor era aquele que cumprisse o que foi estabelecido

¹¹ Dados extraídos do site da CAPES. Acesso em Abril de 2016.

pela hierarquia superior e garantisse que a escola não fugisse disso. No entanto, esse papel era possível numa clientela homogênea, ante a elitização da educação, uma vez que aquele que não se adequasse seria banido do cargo.

Neste contexto, estava associado o entendimento de que a escola era responsabilidade do governo e este, visto como uma entidade superior,

[...] ao mesmo tempo autoritária e paternalista. A leitura ao pé da letra da determinação constitucional de que a educação é **dever** do Estado, é comumente associada a este entendimento. Segundo ela, portanto, educação é apenas **direito** da sociedade. Essa dissociação entre direitos de uns e deveres de outros, ao perpassar a sociedade como um todo, produz na educação, diretores que não lideram, professores que não ensinam, alunos que não aprendem, todos esperando que o “outro” faça alguma coisa, para resolver os problemas ou dificuldades, inclusive os ocupantes de posições no sistema de ensino (LÜCK, 2000, p.13, grifos da autora).

Mesmo com os novos estudos na área de gestão, envolvendo os conceitos de autonomia, participação e democracia, o papel que se espera dos diretores ainda é o de guardião da lei da escola, informante e controlador da equipe. Por essa razão, pressupõe-se que consciente ou inconscientemente, os estudos caminham nesta direção de valorizar as atribuições dos diretores legitimadas por leis tendo em vista que é um mero preposto do governo e não cabe a ele opinar, refutar ou questionar o que lhe é imposto.

De volta à pesquisa da CAPES, visto que em 1990 o termo administração foi substituído pelo de gestão, inclusive na LDBN n. 9.394/96 e, conseqüentemente, o diretor passa a ser chamado de gestor, houve a necessidade de realizar uma busca pelo termo.

Assim, foi feita a pesquisa utilizando o termo atual: “gestor”. No entanto, mesmo diante do uso recente deste conceito, o resultado foi maior do que a nomenclatura mais antiga, ou seja, diretor. No caso, a busca por “gestor” trouxe 506 registros, em 70 áreas diferentes, sendo 75 pesquisas na área da Educação.

Vale observar que o banco possui teses e dissertações defendidas a partir de 1987, mas devido a uma reestruturação do site, somente os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estão disponíveis. De acordo com a informação no site, os anteriores a este período serão incluídos aos poucos. Pressupõe-se assim, que o termo diretor, por se

tratar de um conceito mais antigo, se se concentra em trabalhos que não estão disponíveis no momento.

No refinamento da pesquisa no Banco da CAPES, optou-se por manter apenas “gestor” ao invés de “gestor de escola” (diferentemente do que foi feito no caso de diretor de escola). Na busca por “gestor de escola” surgem 110 registros, mas na área da Educação restam 49. Todavia, na pesquisa por “gestor” na área da Educação, resultam 75 trabalhos. Por haver mais estudos, essa última opção que foi adotada.

Dos 75 resultados da busca por “gestor”, na área da Educação, surgiram as categorias:

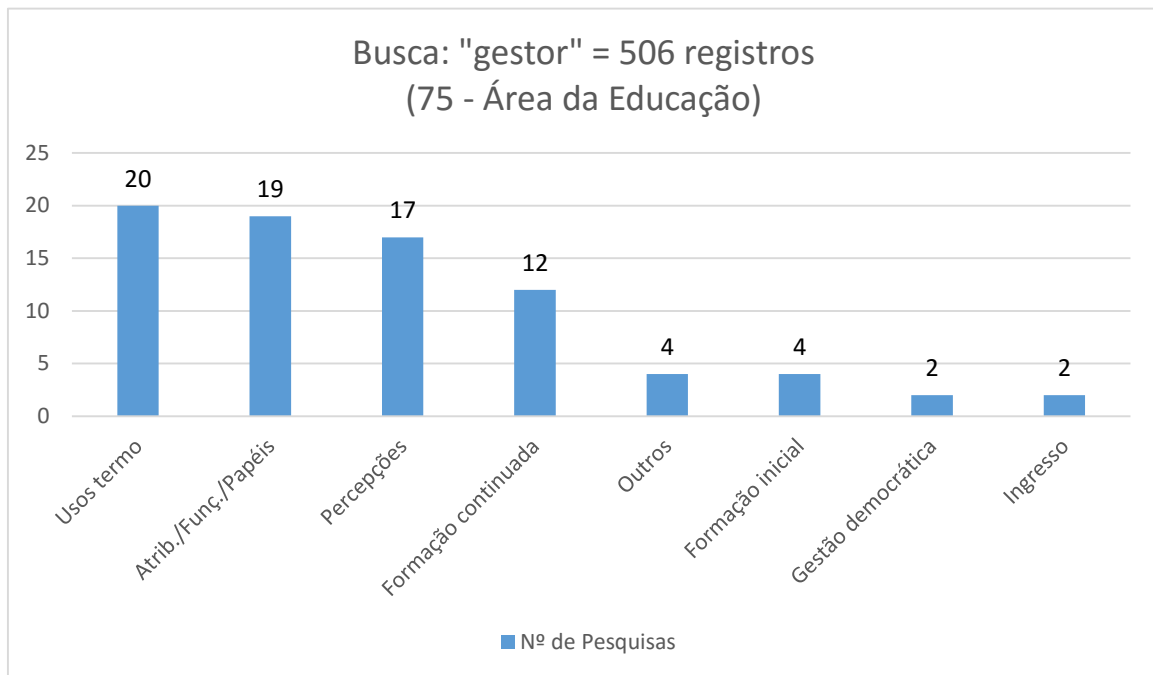
- 1) Usos do termo, também, semelhante ao citado na busca por diretor, ou seja, o termo “gestor” utilizado para denominar outros profissionais que não o gestor (diretor) escolar, como: gestor ambiental, gestor cultural, Cadernos do Gestor, gestor de saúde, entre outros. Neste conjunto constam 20 estudos.
- 2) Atribuições, funções e papéis nesta categoria, 19 pesquisas que tratam da caracterização e função dos gestores a partir da perspectiva do investigador, suas observações e pressupostos. Ou seja, como o pesquisador pressupõe que deve ser a função/o papel do diretor frente às Tecnologias da Informação e Comunicação ou algum projeto específico.
- 3) Percepções e reações enquanto partícipe totalizaram 17 pesquisas sobre as opiniões e reações dos gestores, na mesma perspectiva apontada no caso do diretor.
- 4) Formação continuada dos gestores, 12 pesquisas tratam da formação continuada dos gestores, ou seja, programas, projetos e políticas de formação, que não a inicial, para os gestores, entretanto, não exclusivamente de diretores.
- 5) Outros que conforme já citado, trata de pesquisas bem específicas, como por exemplo: “Liderança feminina nas instituições de ensino” e “Olhar no espelho: o que os gestores pensam sobre si”. São quatro trabalhos no total.
- 6) Formação inicial vale destacar que é uma categoria que surge quando se pesquisa por gestor, resultando em quatro estudos.

7) Gestão democrática trata de estudos sobre como se deu ou o que é a gestão democrática. Nesse grupo registram-se 2 pesquisas.

8) Ingresso envolvem dois trabalhos que falam da forma de ingresso do gestor, via eleição ou indicação.

Diante dos dados e das categorias elaboradas, segue o gráfico com o levantamento.

Gráfico 2 - Pesquisa no Banco de Teses da CAPES – busca por “gestor”



Fonte: elaborado pela pesquisadora.¹²

Observa-se que ao pesquisar por “gestor” os estudos voltados para formação continuada seja no trabalho, cursos de gestão, ação do gestor na formação e diante de projetos ou programas, reflexos do Progestão e Escola de Gestores apresentaram um aumento significativo diante desta nova concepção de gestor escolar, mencionando que também surgem estudos sobre a formação inicial que não aparece na pesquisa anterior de diretor. Podemos pressupor que a preocupação com a formação destes diretores/gestores vem ganhando campo nas pesquisas na área da Educação.

No tocante aos diferentes usos da palavra “gestor”, os estudos trazem novas organizações, como: comitê, aparelho e grupo gestor; Caderno do Gestor e Coordenador

¹² Dados extraídos do site da CAPES. Acesso em Abril de 2016.

enquanto gestor do currículo. Assim, descentraliza a administração/gestão da escola como unicamente responsabilidade do diretor e inclui novos agentes neste processo.

No caso da categoria “Outros” a pesquisa sobre o que os gestores pensam de si, levou a uma leitura do trabalho dado que o título “*Olhar no espelho: o que os gestores escolares pensam sobre si*” e o resumo traziam a ideia de aproximação com a proposta deste estudo, ou seja, as percepções dos diretores/gestores sobre seu trabalho; o que fazem, enfim, o que pensam sobre si.

A autora da pesquisa, Ferreirinha (2011), traz como referência a prosa e poesia de Clarice Lispector, pautada no conceito de instante-já¹³ e embasa-se no conceito de governamentabilidade¹⁴ de Michel Foucault. O estudo traz o espelho como metáfora para o desenvolvimento do texto, não como *um reflexo de si, mas como representação de cada gestor como a única imagem a se apaixonar e ser refletida como a mais bela* (p.10).

Ferreirinha (op.cit.) deixa claro, no início do seu trabalho, que o propósito é refletir sobre os discursos do gestor escolar e não prescrever comportamentos que sustentem práticas melhores. A autora fala de traduzir o olhar dos gestores sobre si mesmos, suas práticas, falas e construções identitárias. Afirma a autora:

Minha proposta, como dito anteriormente, não é analisar a gestão escolar pela via exclusiva da cientificidade, tampouco transformar esta dissertação num manual de procedimentos sobre como fazer gestão escolar; muito pelo contrário. Considero que, por causa da excessiva preocupação com parâmetros, leis, resoluções, diretrizes e tantas quantas forem as formas de ordenar os processos e políticas educativas, pouco ainda se tem avançado na direção de uma educação de qualidade no Brasil. A proposta é outra, é pensar de forma simples, desgarrada das intermináveis listas do que pode ou não pode ser feito (FERREIRINHA, 2011, p.3).

Nota-se que alguns aspectos abordados pela autora coincidiram com este estudo, como: a responsabilização dos diretores pelo bom andamento da escola; o

¹³ “O instante-já de Clarice Lispector é o momento hoje, é o devir da filosofia e é o futuro da educação plasmado no presente, no aqui e agora” (Ferreirinha, 2011, p.8). A autora afirma que o instante-já da pesquisa não pode ser fotografado, porque mesmo que seja a imagem de um tempo específico, novas leituras e detalhes surgirão a cada vez que olharmos.

¹⁴ “A governamentabilidade traz em seu conceito as condições humanas que constituem o comportamento e encaminhamento de ações por parte do gestor. Pressupõe a identificação das principais necessidades da população e a tomada de decisão para atendê-las, visando ao bem comum” (Ferreirinha, 2011, p. 25).

despreparo/*choque inicial* ao assumirem o cargo e a sobrecarga de demandas burocráticas. Neste último, inclusive as falas dos gestores da pesquisa de Ferreirinha (2011) vieram ao encontro do pressuposto desta pesquisa sobre a importância do papel pedagógico que deveria ser desempenhado prioritariamente pelos diretores de escola. A este respeito, cita a autora em suas considerações finais:

Falas como “*primar pelo pedagógico*” (G6), “*zelar pelo pedagógico*” (G2), “*olhar mesmo pelo pedagógico*” (G16) revelam o objetivo principal da escola, mas, para atingi-lo, outros planos precisam ser percorridos, seja em relação à gestão de pessoas ou aos procedimentos administrativos (FERREIRINHA, 2011, p.77).

Em suma, o foco das atividades pedagógicas ser o objetivo da escola e a sobrecarga de burocracia foi abordado por Ferreirinha em seu trabalho. Isto demonstra que o pressuposto de que as condições objetivas do trabalho da gestão têm impedido os diretores de “*primar pelo pedagógico*” como disse a diretora “G6”.

De volta ao mapeamento e delimitando um pouco mais a busca, realizei uma pesquisa avançada sobre as funções, papéis e percepções dos diretores, no intuito de delimitar o foco a que este estudo se propôs.

Assim, no mesmo banco foram utilizados os termos *funções*, *atribuições*, *papéis* e *percepções* dos diretores. Nesta busca o resultado caiu significativamente. É possível notar que os poucos trabalhos que se voltam para as percepções dos diretores são pesquisas focadas para diversas temáticas, mas não para as suas próprias funções e atribuições.

Ao buscar pela expressão: “Funções do diretor de escola”. Resultado: 12 registros, sendo:

- ✓ 5 trabalhos com usos diferenciados para o termo “diretor”, como: diretor de escola de dança; teatro e outros. Vale dizer que mesmo delimitando “diretor de escola” o sistema de busca cruza informações como “escola de teatro” e diretor desta escola e inclui como resultado.
- ✓ 3 pesquisas sobre a atuação/função do diretor enquanto partícipe de algum processo ocorrido na escola.

- ✓ 3 estudos sobre quais são as funções dos diretores de escola diante das exigências da lei e visão/entendimento do pesquisador.
- ✓ 1 resultado traz a abordagem sobre competências gerenciais em uma escola privada.

Nesta tentativa de filtrar as pesquisas, os 12 resultados obtidos trouxeram seis pesquisas que já apareceram nas outras buscas e outras cinco eram sobre diretor de: cinema, teatro, arte, “Relações com Investidores – RI” e de *marketing*. Restando apenas um estudo sobre as competências gerenciais dos gestores de escola do ensino privado. Portanto, não se relaciona com o que busca este estudo.

Quanto à expressão “Atribuições do diretor de escola”, o resultado foi menor, pois apenas sete pesquisas. São elas:

- ✓ 3 pesquisas sobre as atribuições diretores com base nas exigências legais, sendo uma a respeito de um Plano de Ação Educacional abordando a gestão na formação de professores.
- ✓ 3 estudos sobre o diretor enquanto partícipe da observação de um processo de mediação de conflitos do professor em sala e sobre a organização do espaço escolar.
- ✓ 1 sobre o ingresso dos diretores, apresentando um estudo sobre assumir o cargo por indicação e outro por eleição, abordando as atribuições de modo secundário.

No resumo da pesquisa sobre o Plano de Ação Educacional verifiquei que se trata de uma capacitação de professores da rede de Juiz de Fora que visa o cargo de diretor de escola. Chamou-me a atenção pelo fato de Ferreirinha (2011) mencionar que atualmente, com uma sociedade cada vez mais complexa e com o arcabouço de informações que fazem parte do cotidiano escolar, os diretores estão sendo cada vez mais exigidos. Destaca ainda que mesmo os diretores eleitos por processos democráticos, sentem essa dificuldade diante das inúmeras demandas do cargo.

Fica claro que a sobrecarga de tarefas do diretor não se deve somente a um despreparo ou impacto inicial com a mudança de cargo. Talvez colaborem no agravamento deste cenário, mas há de se alertar para a infinidade de exigências e responsabilidades que vem recaindo sobre eles a cada dia.

Outro descritor pesquisado utilizou a expressão “Papéis do diretor de escola” no qual foram obtidos quatro registros:

- ✓ 1 estudo contendo um mapeamento das competências e estilos de gestão.
- ✓ 1 pesquisa sobre os papéis dos diretores, professores e inspetores dos grupos escolares na Primeira República.
- ✓ 1 trabalho a respeito dos papéis dos professores, coordenadores e diretor na formação de docentes na área da inclusão.
- ✓ 1 pesquisa com diretor de *marketing* (da pesquisa anterior).

E, por fim, pesquisou-se “Percepções do diretor de escola”, que obteve um registro como resultado e este se referia à percepção do diretor sobre a violência escolar. No caso da busca por “Percepções do gestor escolar” surgiu uma pesquisa que tratava na percepção do gestor, professor, coordenador, frente à diversidade do alunado, abordando o tema da inclusão.

Assim, não houver estudos nestes indicadores que aproximaram da temática desta pesquisa. Vale mencionar que todas as expressões pesquisadas coincidiram com quase todas as pesquisas, ou seja, um mesmo estudo aparece ao pesquisarmos por diretor de escola, gestor na área da Educação e atribuições dos diretores de escola, por exemplo. Assim, deduz-se que o total de trabalhos é inferior ao apresentado se considerarmos o estudo somente em uma destas buscas.

No caso das 56 pesquisas sobre “diretor de escola”, exceto uma, todas as demais se repetem nas demais buscas citadas. Como por exemplo, a pesquisa “Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área da inclusão e autismo na escola comum” de Otero (2012). Esse estudo aparece como resultado na busca por: “diretor de escola”; “gestor” (área: Educação); “funções do diretor de escola” e “atribuições do diretor de escola”.

Deste modo, somando os resultados, totalizariam 156 pesquisas sobre o diretor/gestor. Contudo, dessas apenas 33 que não se repetem, sendo que destas, 22 são sobre diretores ou gestores de outras áreas. Portanto, podemos dizer que menos de 100 estudos volta-se para o diretor e neles, pouco se explora além de suas opiniões e, menos ainda, sobre a natureza de seu cargo.

Na tentativa de estabelecer uma relação, a busca por “professor” no mesmo banco de dados, trouxe 3252 resultados. Ao refinar a busca na área da Educação restaram ainda 1194 pesquisas. Então, cabe questionar porque os diretores tão “valorizados” nos discursos e legislações não têm despertado o interesse dos pesquisadores? Há um incentivo das políticas públicas para isso ou trata-se da visão que se tem desse diretor como um técnico “tarefeiro” que já está dada desde a origem do cargo? Assim, aparenta-se serem desnecessários estudos que tratem dos saberes e potencialidades que trabalho pedagógico do diretor pode trazer.

Devido às pesquisas mapeadas não demonstrarem pelo título ou resumo estarem relacionados diretamente com a temática proposta nesse estudo, optei por elencar os títulos em um índice específico ao final deste trabalho, a quem possa interessar.

A guisa de conclusão, diante dos estudos deste mapeamento, vale destacar alguns aspectos dos conhecimentos produzidos sobre esse universo do diretor ou gestor escolar.

Primeiramente, observa-se que uma parcela significativa dos estudos trata-se de visões baseadas em conhecimentos do pesquisador sobre o papel do diretor. Em outros, demonstram-se as funções e papéis esperados destes gestores frente às leis, programas e projetos implementados na escola.

Dado que as funções dos diretores exigidas por lei já foram abordadas rapidamente no capítulo anterior e que não é o foco deste estudo, essas não serão abordadas aqui, assim também, como alguns conceitos sobre o papel do diretor pelas observações e conhecimentos dos pesquisadores já elencados no subitem desse capítulo, com os autores e estudiosos da área da administração/gestão escolar.

A título de menção, esses conceitos versam sobre: (pseudo) autonomia da escola e do diretor; descentralização do poder; diretor como executor das políticas educacionais na escola; a (má) formação inicial e continuada do gestor; a complexidade de papéis dos diretores e a sobrecarga de demandas. Todavia, pelo prazo desleal exigido para o término deste trabalho e por ter tratado destes conceitos brevemente no início deste capítulo, foram só mencionados agora.

Um segundo aspecto é a valorização do diretor/gestor de escola, pois tanto os autores referenciados em administração/gestão escolar trazidos nesse texto, quanto às pesquisas do Banco da CAPES entrevistam-nos para obter dados a partir de suas opiniões sobre o que irão analisar na escola. Além disso, alguns pesquisadores relacionam as ações e papéis dos diretores como bom ou mal resultado da escola em avaliações externas. Constatamos essa valorização quando, há mais de um século, o inspetor geral do ensino João Lourenço Rodrigues, afirmou ser de importância decisiva para os destinos da instituição, a escolha do diretor e completou dizendo que:

Esta escolha é para o grupo uma questão de vida ou de morte.
Pode-se dizer, em geral, que tanto vale o director, tanto vale o grupo.
Ora, si tão importante é o papel do director, dahi decorre para o Governo a necessidade de prestigial-o por todos os meios.
Bati-me sempre por este principio.
Colocado o director no ponto de confluência de tantos interesses desconhecidos, o apoio official torna-se indispensável para poder ele enfrentar e dominar as dificuldades que, de toda parte, surgem a entorpecer-lhe a acção (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908, p.26)¹⁵.

Na verdade, nesta valorização justapõe-se a responsabilização do diretor como já mencionado no capítulo histórico. Ainda, no tocante a esta valorização, Paro (2015) observa que contraposta a ela está a escassez de estudos que busquem a natureza das funções destes profissionais. Pontua o autor que para os estudos da administração (ou gestão) escolar, o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem se repetindo há muito tempo.

O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição (PARO, 2015, p.21).

Paro (2015), por ser referência na área da administração/gestão escolar, com esses escritos recentes, ratifica o mapeamento realizado neste trabalho sobre a lacuna

¹⁵ Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/anuarios_ensino>. Acesso em 05 Jul. 2015.

de estudos a respeito da natureza e significado das funções do diretor com base na especificidade da Educação. Os poucos resultados aqui obtidos sobre pesquisas com foco nas funções dos diretores reportam-se às determinações legais ou apoiam-se em abordagens das funções e papéis administrativos dos diretores.

Pressupõe-se que pelo fato das publicações da administração escolar ter partido de escritos da Teoria Geral da Administração¹⁶, essa natureza das funções do administrador escolar tenha ficado confusa – desintencional ou intencionalmente. Paro em seu mais recente livro intitulado *Diretor Escolar: educador ou gerente?* Levanta esse assunto afirmando que ao ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, torna-o um trabalho como outro qualquer (PARO, 2015, p.97). Mais especificamente, ao falar sobre administrador e diretor escolar o autor faz uma observação interessante:

[...] parece ser quase unânime a preferência pela expressão “diretor de escola”, quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino. Mesmo entre a população usuária [...] **ninguém vai à escola à procura do administrador, mas sim do diretor escolar.**

[...] os termos administração e direção escolar se confundem, mas quando se trata de exigir rigor e especificidade, a direção se impõe como algo diverso da administração. [...] Quando se trata da direção da escola e do responsável por ela, pretende-se uma maior abrangência de ação e **um ingrediente político bastante nítido, que a administração, muito mais técnica, parece não conter** [...] (PARO, 2015, p.38, grifos nossos).

Portanto, este caráter filosófico e político das atribuições dos diretores de escola pública, focadas no trabalho pedagógico, foram buscadas nas pesquisas sobre este “administrador diferenciado” e, infelizmente, resultaram em um número pouco significativo diante da importância do estudo desse tema.

A título de exemplo sobre o início dos estudos em administração escolar, Ribeiro (1978) formulou suas hipóteses com base na Teoria Geral da Administração, porém focadas na Educação. Em seu livro *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*, pautado nas ideias de Fayol, o autor relata a ausência de estudos, mas a necessidade de iniciá-los.

¹⁶ Publicações de Anísio Teixeira a partir de 1935 e José Querino Ribeiro em 1953.

[...] O ensino da administração escolar não dispunha, em vernáculo, de nenhuma obra que servisse de ponto de partida para a apresentação geral da disciplina e seu posterior e conseqüente desdobramento em setores especializados.

Uma cátedra universitária teria entre suas obrigações, principalmente quando se trata de estudos já generalizados, mas mal definidos e carecentes de sistematização como o da Administração Escolar, a de uma declaração de princípios e tomada de posição que servisse de ponto de partida e objeto de críticas construtivas, para a segurança de estudos posteriores e de sua aplicação útil (RIBEIRO, 1978, p.1).

Quanto à escolha do título, inclusive o uso do termo “ensaio”, por parecer vago e, ainda, sobre a junção dela com a palavra “teoria”, explica o autor:

[...] o termo **ensaio** [...] envolve a ideia de tentativa e, portanto, de antidogmatismo [...].

Usamos o vocábulo **teoria** [...] envolvendo a ideia de uma concepção com base nos fatos e nunca definitiva, mas dinâmica, em constante expectativa de renovação, portanto, também antidogmática (RIBEIRO, 1978, p.2, grifos do autor).

Assim, era necessário partir de algum ponto, mesmo que este fosse a Teoria da Administração Geral, para iniciar a discussão da Administração Escolar. E desde então, o grande avanço está em ultrapassar a visão do diretor como guardião dos interesses econômicos de uma elite dominante, bem como da associação da administração escolar como a de uma empresa capitalista. Daí, novamente, apresenta-se a urgência de pesquisas que tragam novos conhecimentos sobre o que é precípuo ao diretor/administrador da escola pública.

Outro aspecto é a valorização do diretor, tendo em vista o volume de pesquisas que solicitam as opiniões dele a respeito das diversas esferas da Educação, nas quais está envolvido. No tocante a isto, Paro (2015, p.20) afirma que o diretor é considerado por todos – nos estudos, na sociedade e nas políticas educacionais – “como o elemento mais importante na administração da escola e que essas pessoas atribuem a ele a responsabilidade quase que total pelos destinos dela”.

Porém, sendo responsável último e culpado primeiro dos rumos da escola, o diretor não é levado a momentos de reflexão sobre suas funções e papéis. Paro afirma que a direção está imbuída de uma política e de uma filosofia de educação e,

Fica evidente, portanto, a relevância de se refletir a respeito da prática do diretor [...] em pauta duas dimensões que se interpenetram: de um lado, a explicitação e a crítica do atual papel do diretor e de como a direção escolar é exercida; de outro, a reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica da escola e os interesses de seus usuários (PARO, 2015, p.109).

Vale também citar aspectos como as alterações significativas nas funções delegadas aos diretores frente aos novos dilemas da escola e, a nova visão de “administrador” para “gestor” escolar, onde há uma crescente preocupação com a formação desse agente, para além da incumbência de fazer cumprir as normas legais do ensino, postas pela administração pública.

Por fim, o intuito deste capítulo não foi o de elaborar um perfil do modelo ideal de administração ou gestão de recursos humanos na escola, mas trazer à tona o que já se tem escrito sobre o diretor/gestor/administrador escolar, bem como a lacuna e urgência de pesquisas que tratem do que são funções e papéis principais desse agente na escola. Porém, vale ressaltar que durante a busca realizada foi possível acessar poucos trabalhos devido ao curto período de pesquisas disponíveis no Banco da CAPES. Portanto, a análise elaborada aqui foi feita com base nos estudos disponíveis no site em 2015.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA

Das ideias
Qualquer ideia que te agrade,
Por isso mesmo... é tua.
O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro de ti se achava inteiramente nua...
(Mario Quintana)

Este capítulo trata da metodologia de pesquisa adotada neste estudo. Para tanto, está subdividido em dois itens: “Metodologia da pesquisa” e “Instrumentos de coleta de dados”.

3.1 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa optou pela abordagem da investigação qualitativa, seguindo a tradição interpretativa. Conforme citam os autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), o pesquisador Patton (1986) foi quem apreendeu o que há de mais geral entre as diversas abordagens qualitativas e as caracterizou sob a tradição “compreensiva” ou “interpretativa”. Patton (1986) afirma que tais pesquisas partem de pressupostos que as pessoas agem de acordo com as suas crenças, sentimentos, percepções e valores, além disso, o comportamento está sempre carregado de sentido e significado, precisando ser desvelado, pois não é possível fazê-lo de modo imediato.

Vale considerar que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo/interpretativo e, portanto, sem deixar a rigorosidade exigida pelo caráter científico da mesma, mas entendendo a subjetividade trazida (mesmo que inconscientemente) pelos valores, crenças e vivências do pesquisador, é indispensável tomar conhecimento de qual perspectiva se parte para a análise e escolha do referencial.

Dentro desses estudos qualitativos, de tradição compreensiva e interpretativa, o autor (op. cit.) aponta três características essenciais: visão holística, abordagem intuitiva e investigação naturalística, sendo que a visão holística.

[...] parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 131).

Assim, essa pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo interpretativo e descritivo, partindo das percepções dos relatos trazidos pelos diretores, sobre os seus papéis, nos instrumentos utilizados, deixando que as dimensões que nortearão o estudo emergam durante esse processo de coleta e análise dos próprios dados. Conforme menciona Bogdan e Biklen (1994, p.49) “[...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

A opção pela abordagem qualitativa, deve-se ao fato de valorização dos dados qualitativos que este estudo se propõe, tendo-os como instrumentos para a produção do conhecimento. Tais dados envolvem: a compreensão de comportamentos, pensamentos, documentos, bem como situações diversas apontadas pelos diretores, ouvir o que eles têm a dizer sobre o que fazem, as angústias e potencialidades trazidas pela sua profissão.

3.2. Instrumentos de coleta dos dados

3.2.1. Os questionários

Como instrumento para esta coleta de dados, primeiramente, foram utilizados questionários com o objetivo de traçar um panorama geral dos diretores da rede municipal de Araraquara. Pretende-se com ele, responder questões como: Quem são estes diretores? Quanto tempo e quais tipos de experiências eles possuem? Quais suas dificuldades e potencialidades?

O questionário foi entregue aos diretores de todas as unidades pertencentes à Educação da rede municipal tendo como pressuposto que as percepções diante dos

papéis que desempenham sejam distintas, visto que aspectos da equipe, especificidade das modalidades e formações recebidas ou feitas impactam diretamente nas percepções e atuações dos diretores.

Os procedimentos éticos tomados para a autorização da pesquisa foram: realização do cadastro da proposta de pesquisa no Comitê de Ética, que foi aprovada segundo o CAAE de nº 45331715.5.0000.5504. Em maio de 2015, foi protocolado o ofício endereçado à Coordenadora Executiva de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal da Educação (SME), com a solicitação da autorização para o estudo na rede, contendo o esboço da pesquisa. Dois dias depois, após a autorização da coordenadora, foi feito um pedido verbal às gerências de cada modalidade para envio de um e-mail, corporativo das próprias gerências, às escolas.

Em seguida, após autorização das gerências de Educação Infantil e Ensino Fundamental, um e-mail foi enviado para cada unidade, aos cuidados dos diretores, elucidando o estudo, pedindo a autorização e colaboração de todos. Em anexo aos comunicados foram enviados o questionário e o termo de consentimento.

Devido à devolução mínima dos questionários enviados por e-mail, foram impressos questionários e termos de consentimento, colocados nos escaninhos das escolas, que ficam na SME, com uma nova mensagem de solicitação de colaboração para a pesquisa. Ainda assim, mesmo com um maior retorno dos instrumentos, uma terceira tentativa foi telefonar para cada diretor e verificar a possibilidade de contar com a participação.

Após cerca de cinquenta dias, uma última tentativa para recebimento dos questionários foi entregar outra cópia do questionário e termo, pessoalmente nas reuniões da SME em que os diretores haviam sido convocados. Nesse momento, algumas diretoras pediram que enviasse o arquivo pelo chat do Facebook o que também foi feito.

A rede municipal de Educação de Araraquara em 2015 compreende 68 unidades, distribuídas em: Educação Infantil – 41 Centros de Educação e Recreação (CER), 15 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, as EMEFs, que atendem do 1º ao 9º ano. Três unidades são localizadas na zona rural, possuindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental junto. Ainda, oito unidades inclusas no Programa de Educação

Complementar (PEC), sendo quatro unidades isoladas – Centros de Educação Complementar (CEC) e uma Escola Municipal de Dança (EMD).

Também estão inclusas nesta rede, um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e um Centro de Atendimento de Educação Especializada, conhecido por CAEE. O quadro a seguir demonstra o perfil da rede, com maior clareza.

Quadro 2- Unidades da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara/SP

Unidades	CER	EMEF	Escolas do Campo (zona rural)	CEC	EMD	NEJA	CAEE
	41	17	3 (Computadas no CER e EMEF)	4	1	1	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Apenas para efeito de esclarecimento, devido a algumas vinculações de modalidades para um mesmo diretor, como ocorre nas escolas do campo, onde há um único diretor para CER e EMEF. Existe ainda, algumas unidades apenas com coordenador, por isso, a rede conta com 58 diretores.

Após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética, o início das solicitações e autorizações, 38 dos 58 diretores responderam os questionários. Eles estão distribuídos em: 27 diretores de CER, 6 de EMEF, 1 do NEJA; 2 Escolas do Campo (CER e EMEF); 1 do PEC e 1 da EMD. Neste total de 58 diretores, a devolutiva foi consideravelmente boa, ou seja, 65% deles responderam o questionário.

No entanto, devido à proposta do Programa do Mestrado Profissional estar voltado à área de atuação do pesquisador, neste caso, a Educação Infantil, optou-se por concentrar a análise nesta etapa, também, pela amostragem dos demais terem sido menores.

Com relação a esse instrumento, o questionário, possui questões fechadas e abertas. Para as questões que se relacionam ao perfil dos sujeitos da pesquisa optou-se por questões fechadas como: dados pessoais, tempo de experiência em escola pública e/ou privada, funções como a de professor e diretor, número e faixa etária dos alunos atendidos, total de professores, agentes educacionais e funcionários da escola, formações realizadas antes e depois de assumirem os cargos, formações voltadas para a área de atuação. As questões abertas reportavam sobre os motivos que os levaram à

escolha do cargo, a respeito das experiências anteriores como auxiliares no desempenho das funções de diretor e ainda quais as atividades desenvolvidas na escola – pedagógicas, administrativas, pedagógico-administrativa e outras. Além disso, fez-se questionamento referente às potencialidades e dificuldades no cumprimento das funções. Por fim, sugestões para facilitar o trabalho e para as formações. O instrumento completo consta no apêndice “A” desse trabalho.

Os dados obtidos a partir do questionário enviado para os diretores da Educação Infantil, da rede municipal de Araraquara, foram tabulados para sua análise.

3.2.2. As entrevistas semiestruturadas

Após a tabulação dos questionários, surgiu a necessidade de utilizar outro instrumento para coleta de dados, a entrevista semiestruturada, com a intenção de se obter dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia (BODGAN; BIKLEN, 1994) sobre a maneira como os diretores da Educação Infantil percebem e interpretam os seus papéis.

Assim, as entrevistas foram necessárias tendo em vista que se pretendia obter maior riqueza de detalhes sobre as percepções dos diretores a respeito do que fazem. Além disso, optou-se por mais este instrumento porque algumas perguntas feitas nos questionários não foram compreendidas como deveriam verificando isso, mediante algumas respostas obtidas. Ainda, o outro motivo que justifica a utilização da entrevista deve-se à possível falta de tempo dos diretores para responder o questionário de maneira mais tranquila e refletida.

A entrevista, por ser semiestruturada, utilizou um roteiro, que consta no apêndice “B”, construído para que alguns temas centrais pudessem ser discutidos sendo divididos em três tópicos pré-determinados, com questões gerais que assim apresentam-se:

Desempenho da função versus demandas atuais da Educação; Formação específica – Gestão educacional/escolar e reflexão sobre o cargo.

No entanto, a proposta era de um diálogo tranquilo e aberto às possíveis discussões que emergissem no momento, mesmo que não contidas no roteiro.

Seguindo o critério de tempo de experiência no cargo de diretor, foram escolhidas três diretoras que atuam no CER: uma de ingresso recente; outra com mais tempo de direção/gestão e uma última com mais de sete anos no cargo de diretora de escola. O critério foi escolhido com base em dois aspectos:

1) Baseado no estudo de Hüberman (1989), em que o autor realizou um estudo sobre o ciclo da carreira docente utilizando-se de relatos e dados bibliográficos dos indivíduos.

2) E diante dos dados obtidos pelas respostas dessas diretoras nos questionários

Esses aspectos tiveram como base os pressupostos de que as diretoras com tempo de experiência diferente poderiam trazer dados e percepções diferenciadas sobre o mesmo cargo, suas potencialidades e dificuldades.

Dentro do estudo de Hüberman (1989), evidencia-se “fases” ou “estágios” no ensino. Considerando que uma parcela significativa de professores passa pelas mesmas etapas, crises e acontecimentos-tipo. Os períodos da carreira que o autor coloca são: de 1 a 3 anos; em seguida, dos 4 aos 6; depois, de 7 aos 25 anos; um penúltimo estágio, dos 25 aos 35 anos e, por fim, dos 35 aos 40 anos de carreira. Buscou-se assim, traçar um paralelo com a carreira da gestão.

A escolha dos sujeitos foi feita dentro destes períodos, ou seja, uma diretora que estivesse entre o primeiro e o terceiro ano de carreira, outra com mais de quatro e menos de seis e, por fim, uma que tivesse mais de sete anos¹⁷. Após esta tabulação das diretoras nestes períodos, o outro critério foi analisar as respostas dos questionários. Ainda, tendo resultado com algumas diretoras em um mesmo conjunto, a disponibilidade para a entrevista, o sucesso nas tentativas de contato e a opção por excluir as diretoras com as quais o pesquisador atua diretamente, evitando comprometer a veracidade e credibilidade dos dados, foram fatores cruciais para definir quem participaria desse momento do estudo.

As três diretoras foram convidadas para uma entrevista individual, semiestruturada, que antecipadamente foi acordada com as participantes sendo

¹⁷ Dentre os diretores que responderam os questionários, não havia algum que tivesse mais de 25 anos de carreira.

audiogravada e posteriormente transcrita, disponibilizando a transcrição antes de usá-la, sendo que nenhuma das entrevistadas a solicitou. Vale lembrar que foi dada uma explicação detalhada dos motivos que levaram a esse estudo, como foi pensado e sua origem, tal como foram descritos na introdução dessa pesquisa.

Esse registro em áudio deve-se ao fato de não perder nenhum detalhe do diálogo – algo que poderia ocorrer caso fosse apenas ouvida e memorizada e, também, para que não houvesse a preocupação em escrevê-la no momento, o que tornaria a conversa desagradável por dificultar olhar constantemente para a entrevistada e ter que pausar a discussão a cada momento do registro.

As diretoras selecionadas escolheram seus nomes fictícios para serem publicados neste trabalho. São elas: Carolina, Maria e Nívea, que possuem respectivamente 13, 4 e 3 anos de experiência como diretoras de escola.

Por entender que as entrevistas foram necessárias para aprofundar as temáticas do questionário, a análise dos dados será feita em duas etapas: a primeira, um capítulo com os dados que emergiram das questões do questionário e algumas da entrevista, traçando um perfil dos sujeitos e, outro capítulo, o quinto, com a análise simultânea e triangulada do questionário e os relatos das entrevistas sobre o trabalho cotidiano da gestão escolar.

A respeito da triangulação dos dados que será realizada no quinto capítulo, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), falam dos pressupostos básicos do pós-positivismo definidos por Guba (1990, apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDERG, 2002), que são:

1. Uma ontologia crítico-realista, uma vez que assume a existência de uma realidade externa ao sujeito que é regida por leis naturais, embora estas nunca possam ser totalmente apreendidas, em razão da precariedade dos mecanismos sensoriais e intelectivos do homem.
2. Uma epistemologia objetivista-modificada, porque mantém a objetividade como um “ideal regulatório”, mas admite que o pesquisador dela possa apenas se aproximar, contando, para isso, com guardiões externos [...].
3. Uma metodologia experimental/manipulativa modificada, que enfatiza o “mutiplismo crítico”, uma forma elaborada de triangulação que recorre a várias fontes de dados e procura corrigir os desequilíbrios [...] (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDERG, 2002, p.138).

Em seguida, o livro trata dos procedimentos para maximizar a confiabilidade das pesquisas.

Lincoln & Guba (1985) sugerem os seguintes critérios: a) **credibilidade** (os resultados e interpretações feitas pelo pesquisador são plausíveis para os sujeitos envolvidos?); b) **transferibilidade** (os resultados do estudo podem ser transferidos para outros contextos ou para o mesmo contexto em outras épocas?); c) **consistência** (os resultados obtidos têm estabilidade no tempo?); e d) **confirmabilidade** (os resultados obtidos são confirmáveis?) *Para atender a cada um desses critérios, os autores sugerem vários procedimentos.* Entre os procedimentos para maximizar a credibilidade, citados por estes e por muitos outros autores (ver, por exemplo, Creswell, 1994, Merrill, 1988, Patton, 1986), destacamos: a permanência prolongada no campo; a “checagem pelos participantes”, o questionamento por pares, *a triangulação e a análise de hipóteses rivais e de casos negativos* (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p.171, grifos nossos).

Desse modo, ao buscar maneiras diversificadas de investigar um mesmo ponto, estamos realizando uma triangulação. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002) citam que:

Denzin (1978) apresenta quatro tipos de triangulação: de fontes, de métodos, de investigadores e de teorias. Quando um pesquisador compara o relato de um informante sobre o que ocorreu em uma reunião com a ata dessa mesma reunião, está fazendo uma triangulação de fontes. A triangulação de métodos geralmente se refere à comparação de dados coletados por métodos qualitativos e quantitativos [...] Quanto à triangulação de teorias, esses autores afirmam que, se as teorias determinam os fatos, a confirmação de um fato por duas teorias indicaria muito mais uma semelhança entre elas que uma maior significação do fato (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p.173).

Logo, entendemos que a triangulação dará maior visibilidade e amplitude aos assuntos que serão trazidos a partir de então. Afinal, por recorrer a fontes diversas – questionários, entrevistas e estudos – a análise será feita por meio desse *mutiplismo crítico*, com o objetivo de enriquecer os temas tratados, permitindo a observação por várias perspectivas. Para tanto, foram elencados três eixos analíticos: opção pela carreira; formação do diretor e atividades do diretor.

Buscando possibilitar ao leitor estabelecer relações entre os dois instrumentos dos mesmos sujeitos, o questionário I5 foi respondido pela diretora entrevistada com o codinome de Nívea, com menos tempo de experiência; o I13 foi respondido pela Maria,

com mais de quatro anos de experiência e o I22 corresponde à diretora com mais de 10 anos de atuação no cargo, chamada, nesta pesquisa, de Carolina.

CAPÍTULO 4- ANÁLISE DESCRITIVA DO PERFIL E DA PERCEPÇÃO DOS DIRETORES SOBRE O SEU TRABALHO

[...] é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí já não se trata de copiar a realidade, mas reconstruí-la conforme nossos interesses e esperanças. É preciso *construir a necessidade de construir caminhos*, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção. (Pedro Demo)

Para dar início à análise dados, foi necessário descrever os sujeitos que participaram dessa etapa da pesquisa. Todos os gestores¹⁸ da rede municipal de Educação de Araraquara cumprem uma jornada semanal de 40 horas, de segunda a sexta-feira, salvo alguns eventos que ocorrem aos sábados, domingos e feriados. Dos quase sessenta diretores que a rede possui 51 ingressaram via concurso público e seis são professores da rede (da própria escola ou não) indicados e eleitos por votação pela equipe escolar ao assumirem a direção. Consta que também, uma diretora assumiu há muitos anos a direção por indicação.

Lembrando que delimitamos os sujeitos dessa pesquisa nas diretoras da Educação Infantil, pois corresponde à área de atuação profissional da pesquisadora paralelo ao fato de tratar-se de um programa de mestrado profissional cuja pesquisa volta-se para a produção de conhecimentos teóricos na área de atuação.

Portanto, I1 à I29 serão as siglas adotadas para descrever as falas das 29 diretoras que responderam, atentando ao fato que duas delas (I28 e I29) também são diretoras de EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), pois atuam em unidades do campo. Dessa forma, daremos início ao perfil dos diretores a partir da triangulação dos dados e como citado no capítulo anterior, a partir de literaturas psicodinâmicas dos ciclos da vida humana, em que se utiliza de relatos e dados biográficos dos indivíduos

¹⁸ Os termos 'gestor' e 'diretor' escolar serão usados como sinônimos para evitar repetições próximas dos termos. No entanto, vale ressaltar, que o gestor de escola também é o diretor, porém, inclui outros agentes como o coordenador, o vice-diretor e os pais. Neste estudo, a referência ao gestor escolar será estritamente do diretor de escola.

(estudos de Hüberman, 1989). No estudo de Hüberman (1989, p.34), busca-se um estudo sobre o ciclo da carreira docente, não apenas da formação inicial ou início da carreira, mas do “destino profissional dos professores, bem como os determinantes deste destino”

¹⁹. O autor traz algumas questões para dar início à investigação:

- Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

[...] - Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise”, de “desgaste”, que afetam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhe fazem frente?

[...] - Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem-no trabalho escolar? E com que efeitos?

- O que é que distingue, ao longo de suas carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? [...] (HÜBERMAN, 1989, p.35-36).

De acordo com Hüberman (1989), a carreira docente está caracterizada em cinco fases da carreira apontada em seu esquema a seguir:

Quadro 3- Esquematização do ciclo de vida da carreira docente

Anos de Carreira	Fases / Temas da Carreira
1 – 3	Entrada, Tateamento
4 – 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 – 25	Diversificação, “Ativismo” → Questionamento
25 – 35	Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservantismo
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Hüberman (1989, p.47).

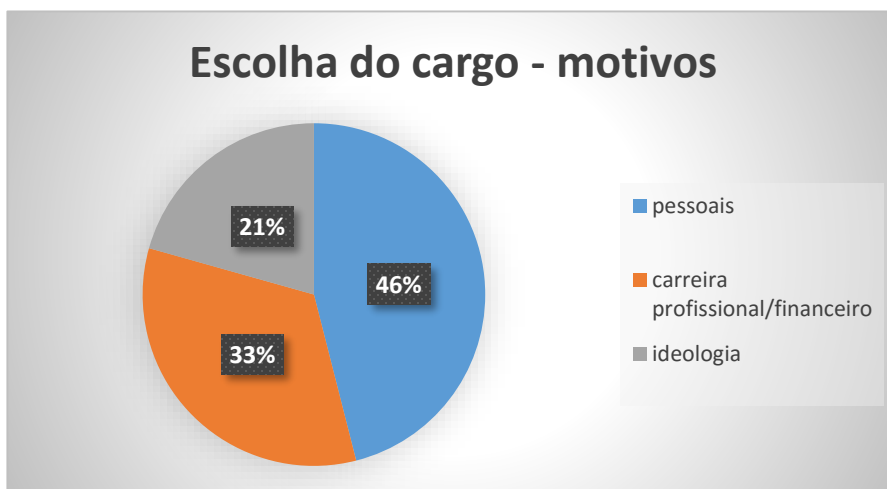
¹⁹ Nesta pesquisa, esse estudo de Hüberman será utilizado para a análise da carreira docente dos diretores, bem como de seu cargo atual como gestor.

Com base nas ideias dos ciclos da carreira de Hüberman, pergunta-se: Será que os diretores também apresentam ciclos? Nos dados dessa pesquisa, pode-se pressupor alguns perfis. Para isso, analisamos a opção pela carreira de diretor de escola, a inserção na gestão escolar e a formação dos diretores das escolas de Educação Infantil de Araraquara.

4.1 A opção pela carreira de diretor de escola

Em questões abertas do questionário, a primeira pergunta destaca sobre quais motivos levaram os diretores a buscar o cargo. As respostas foram divididas nas categorias de motivos: “pessoais”, “carreira profissional/ financeiro” e “ideologia”.

Gráfico 3. Escolha do cargo de diretor (motivos)



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Foram selecionadas algumas respostas do questionário e categorizadas conforme explicado a pouco, de acordo com as legendas do mapa acima. Estas respostas serão transcritas de acordo com as siglas dos sujeitos (I1 a I29) também, de acordo com o que já foi descrito anteriormente no capítulo três.

Na categoria dos motivos “*pessoais*” surgiram respostas do tipo:

I2 – O exemplo de meus amados pais e o sonho de poder contribuir, mais amplamente, na melhoria da qualidade da educação de nossas crianças.

I14 – Classificação no concurso [...] e mais pela pressão da família. Se não fosse isso continuaria na sala de aula.

I26 – Deixar de fazer HTPC no horário de almoço e não preparar aula em casa.

Algumas apontam o *gosto* pela profissão e *curiosidade*, entre outros motivos. Na fala da diretora I2, além do aspecto pessoal, há também uma ideologia e, por isso, foi tabulada nas duas categorias. A diretora I14 demonstra certa decepção com a profissão, pois alega que foi pressionada pela família a assumir o cargo. Nota-se um aparente descontentamento dessa diretora. Vale dizer que ela atuava desde 1985 na educação municipal, aproximadamente sete anos como berçarista, cerca de 13 anos como professora e mais de 10 anos como diretora. Portanto, poderíamos pressupor que ao longo da carreira do magistério – não especificamente na docência – estaria no estágio que Hüberman chamou de *desinvestimento amargo*, visto no capítulo anterior.

A outra diretora, I26, aparentemente demonstra o oposto, ou seja, precisava sair da sala de aula porque entende que na direção teria flexibilidade de horário para conseguir almoçar e não levaria demandas do trabalho para casa.

Na categoria em que os motivos dizem respeito à “carreira profissional” junto ao “financeiro” destaca-se uma delas, apenas para melhor entendimento, pois não houve muita diversidade de respostas. Outros termos e expressões como *ascensão*, *aprimoramento profissional* e *seguir carreira* também se enquadram nessa categoria.

I25 – Ascender profissionalmente e também pela oportunidade de conhecer a educação pelos olhos do gestor.

Ainda, de acordo com Hüberman (1989), a fala da diretora I25, está na fase da *diversificação* e *ativismo*, portanto, já examina o que fez em face aos ideais da carreira e demonstra sua identificação com cargo. Assim, deduz-se que a direção é vista como uma ascensão profissional para os docentes.

Finalizando esta análise dos motivos que levaram os diretores a buscar o cargo, temos a categoria denominada de “ideologia”, por se tratar de algo além do pessoal e profissional, uma filosofia de vida perante o cargo.

I5 – *Minha trajetória foi integralmente na Educação, portanto seria natural pensar em evolução funcional vertical, mas o que me move mesmo é a vontade de mudança e a necessidade de fazer a diferença na vida das*

peças, além do fato de necessitar de desafios para o meu crescimento pessoal.

I12 – [...] *por acreditar que um gestor tem um grande papel na luta por uma Educação de qualidade.*

I13 – [...] *uma “vontadezinha” de mudar o mundo.*

Observa-se que as diretoras possuem algo além de ascensão na carreira, uma visão de agentes de mudança e transformação da realidade, inclusive, *de mudar o mundo.*

A primeira pergunta da entrevista era a respeito da confirmação ou não, das expectativas que elas tinham quanto ao cargo de diretora. Podemos relacionar os motivos que as levaram a serem diretoras foram relatados no questionário com essas expectativas. Quanto a isso, as três demonstraram ter certo ideal, porém, tiveram dificuldades e decepções no início de carreira.

Nívea: Quando eu ingressei, o que eu pensava da direção? Se como coordenadora eu poderia fazer um bom trabalho, no sentido de estimular minha equipe, informar a minha equipe mesmo fazendo um trabalho de estudo, onde a equipe soubesse dos direitos e dos deveres da legislação e tudo mais, como diretor eu conseguiria ampliar isso [...].

[...] Então eu me deparei como uma situação totalmente nova, com uma questão de manejo de pessoas; de crianças; de comunidade; TOTALMENTE [destacado na fala] diferente. Com o Manual de Procedimentos, onde você tem que ler e se adequar naquilo, o máximo, trazer ele pra realidade das escolas, mas as escolas não são todas iguais e às vezes você tem dificuldade em adaptar isso; ele foge em alguns momentos e a gente precisa de orientação...

[...] eu percebi que eu não conseguiria, de maneira alguma, trabalhar e juntar todo esse povo [agentes educacionais e professores] numa linha pedagógica. Já foi meu primeiro problema.

[...] a gente tem dificuldade em estar implementando muitas coisas. Eu também acho que nós somos muito cerceados pela Secretaria. Não temos muita autonomia. (grifo da pesquisadora)

Nívea demonstra que, mesmo com a formação inicial e os anos de experiência como professora e coordenadora, ingressou no cargo com certo despreparo em relação às situações que ocorrem na gestão da escola pelo diretor. Isso também foi constatado nas falas das outras diretoras, inclusive a mais experiente.

Carolina: [...] formação em Pedagogia e na habilitação em Administração Escolar, a gente não discutia [...] minúcias do dia a dia, a gente não tinha noção nenhuma.

[...] entrei com a expectativa de contribuir com a organização, com o planejamento da escola, mas muito pouco com a noção de quão complexos seriam todos esses processos, que envolve a parte da merenda; a parte da manutenção da escola. Eu entrei em educação com o foco mais no pedagógico e na parte de gestão de pessoas, mais no sentido de articulação, com a comunidade. Não tinha nem noção que eu teria que lidar com briga entre funcionários, essas coisas...

E há muitas pegadinhas, né? Os funcionários são bastante maldosos quando a gente entra e quando entra jovem. Entrei com 26 anos. E aí aquelas pegadinhas, tipo: uma berçarista te chamar pra ver uma assadura, coisa que eu nunca nem tinha visto na minha vida - “E o que é que a gente faz?!”.

[...] Eu penso que a minha maior dificuldade é gerenciar o tempo e conseguir me organizar numa rotina que não existe, né? [risos]

Maria: Então, quando eu vim para a direção, foi um susto! Foi uma experiência muito ruim, porque eu peguei uma escola na metade do ano, a diretora tinha saído, tinha entrado uma diretora interina, eu fui e já estava caminhando. Era uma escola difícil, na época [...]. Uma escola que estava passando por uma série de mudanças, até de público que atendia. Então foi uma experiência bem difícil no começo! Foi bem difícil! Foram seis meses extremamente sofridos! (grifos da pesquisadora)

Nesse início de carreira, em que ocorre o choque com a realidade das funções e papéis assumidos pelos diretores, surge o que Huberman chama, na carreira docente, de distanciamento entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula e suas dificuldades. Isto fica claro nas falas de Nívea e Maria na carreira do diretor também.

Diante dessas falas podemos observar alguns pontos que se relacionam. Primeiro, o distanciamento das formações, tanto inicial, quanto continuada com a realidade escolar. Segundo, como consequência desse segregamento entre formação e condições objetivas da gestão escolar, surge o *choque com o real* (Hüberman, 1989). Um terceiro aspecto é a dificuldade em estabelecer uma rotina por conta das situações emergenciais surgidas inesperadamente e a falta de autonomia que o diretor enfrenta, intensificam este choque com o real e trazem a sensação de *dificuldade, susto e extremo sofrimento* conforme foi dito por uma delas.

As atribuições de um diretor de escola, devido a sua natureza de trabalho pedagógico, não condizem com os conhecimentos e prática docente exigido para o

cargo. Deste modo, a sobrecarga de ações exigidas das mais diversas ordens, que não são específicas do processo de ensino, precisaria ser executada por outros agentes.

4.2 Inserção na gestão escolar

Tendo em vista que a discussão sobre o ingresso dos diretores nas escolas é tema debatido pelos estudiosos da gestão/administração escolar, achei válida uma breve colocação a esse respeito na rede onde a pesquisa se deu, uma vez que estamos delineando seu perfil.

Na rede municipal de Araraquara, as formas de ingresso na carreira do magistério, assim como outras de provimento público do município, estão determinadas atualmente pelo Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos (PCCV), a Lei municipal nº 6.251, de 19 de abril de 2.005. No caso do ingresso de diretor escolar, consta nesta lei, que são requisitos de escolaridade:

III – curso superior completo em Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação, e experiência mínima de 03 (três) anos de efetivo exercício no magistério como docente, para o emprego público de Diretor de Escola; (ARARAQUARA, 2005, p.17).

No caso de substituição do diretor, a mesma lei dispõe:

Art. 79. O Diretor de Escola Municipal nos seus afastamentos e impedimentos legais ou regulamentares superiores há 15 dias será substituído, na seguinte ordem, como segue:

I – pelo Vice-Diretor, quando houver;

II – por docente titular de emprego público de provimento efetivo lotado na unidade, eleito por seus pares, desde que preencher os requisitos para o exercício do emprego;

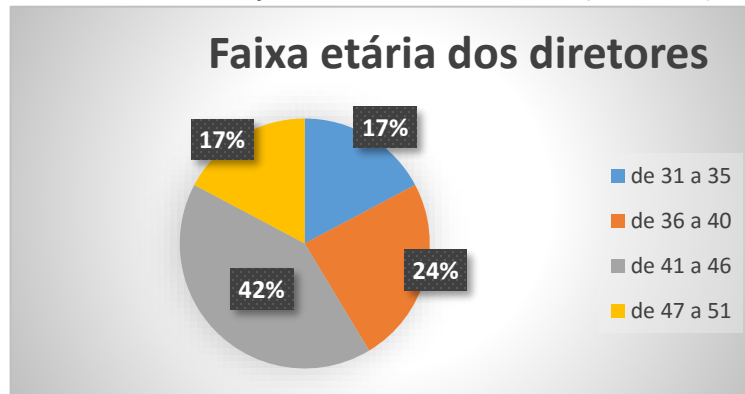
III – por docente titular de emprego público de provimento efetivo do Quadro de Profissionais do Magistério que preencha os requisitos para o exercício do emprego, designado pelo titular da Secretaria Municipal da Educação, conforme dispuser regulamento.

Parágrafo único. O substituto fará jus ao vencimento de Diretor de Escola Municipal equivalente à sua atual referência e classe pelo período de substituição (ARARAQUARA, 2005, p. 25).

A primeira fase da tabulação diz respeito à faixa etária dos respondentes. O perfil construído indicou que a rede infantil de Araraquara é composta, em sua maioria, de diretores acima dos 40 anos e do gênero feminino, uma vez que, dos 29 diretores da Educação Infantil, há apenas um homem que vale lembrar, participou desse estudo.

Segue o gráfico indicativo da distribuição por faixa etária dos 29 gestores que responderam ao questionário.

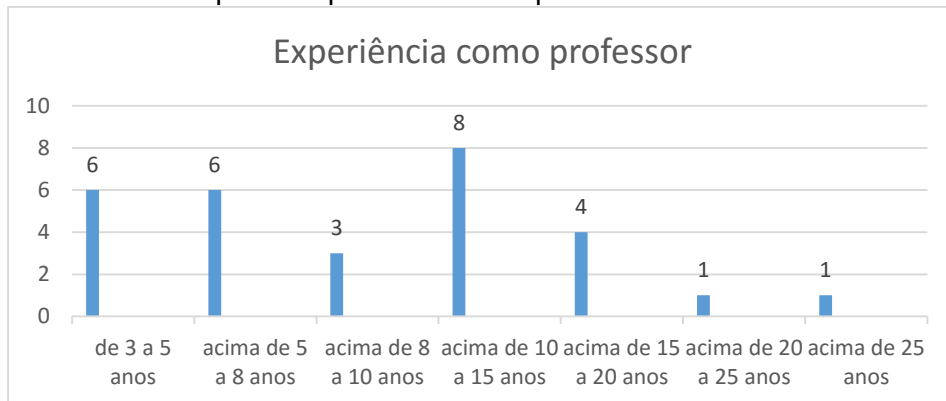
Gráfico 4 - Distribuição da faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O questionário apontou ainda, o tempo de experiência que os participantes tiveram como professor e diretor. Os dados foram tabulados de acordo com alguns períodos pré-determinados, como “de 1 a 3 anos” de experiência, por exemplo.

Gráfico 5- Tempo de experiência como professor



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Primeiramente, ressalta-se que nenhum deles deixou de passar pela primeira fase – entrada, tateamento – pois todos os respondentes são concursados ou indicados para eleição e, portanto, devem ter, no mínimo, três anos de exercício docente. Quase que a totalidade dos diretores, provavelmente passou pelo *choque de realidade*, estabilizaram e consolidaram seu repertório pedagógico enquanto professores.

O maior índice foi acima de 10 até os 15 anos de carreira, ou seja, encontravam-se e ainda hoje se encontram²⁰ na fase da diversificação, ativismo e questionamento. Diante dos estudos de Huberman (1989) e de alguns relatos desses diretores podemos verificar essas características:

I1 – “Potencialidades: dinamismo e rapidez na execução das tarefas [...] precisando ser mais rigorosa com este planejamento”.

I2 – “Potencialidades: criar mecanismos de desempenho de algumas atividades pedagógicas [...]”.

I21 – “Dificuldades: [...] falta de vontade política ou não, de resolver pequenos problemas que poderiam amenizar as dificuldades [...]”.

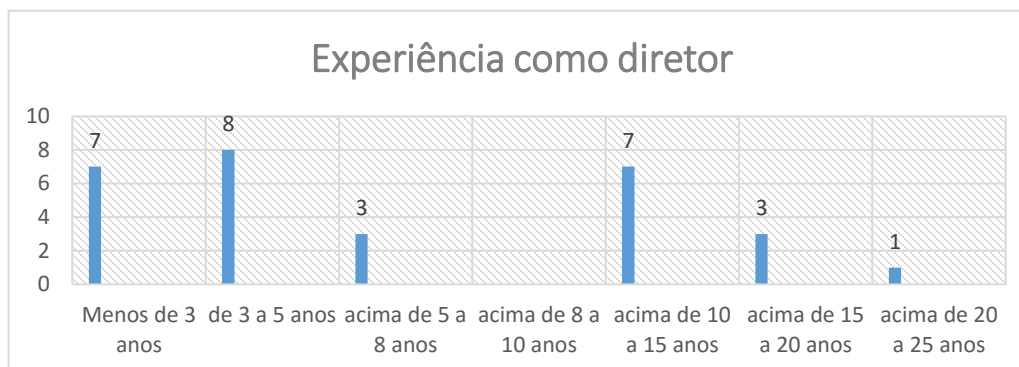
Deste modo, as falas das diretoras demonstram ter feito certa avaliação das experiências que tiveram (“precisando ser mais rigorosa”; “criar mecanismos”; “resolver pequenos problemas que poderiam amenizar”) em busca de uma mudança/diversificação de suas posturas e ações.

O segundo maior índice encontra-se de três até oito anos de experiência, isto é, na fase da entrada/tateamento e da estabilização e consolidação de um repertório pedagógico. Alguns que chegaram aos sete anos atuando como professor ingressaram na fase da diversificação e questionamento, sendo possível que esse último possa tê-los levado a buscar outras experiências, como a de ser diretor, por exemplo.

Outro aspecto buscado para traçar o perfil destes sujeitos foi o tempo de experiência no cargo de diretor de escola. Para tanto, foram utilizados períodos como foi feito no gráfico anterior.

²⁰ Há de se levar em consideração que alguns diretores ainda são professores e dão aula em outras instituições.

Gráfico 6 - Tempo de experiência como diretor



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que a maior parte dos diretores da Educação Infantil encontra-se dividida em três períodos de experiência: entre 3 a 5 anos; menos de 3 anos e acima de 10 até os 15 anos. O segundo período, de 3 a 5 anos, compreende o maior número de sujeitos.

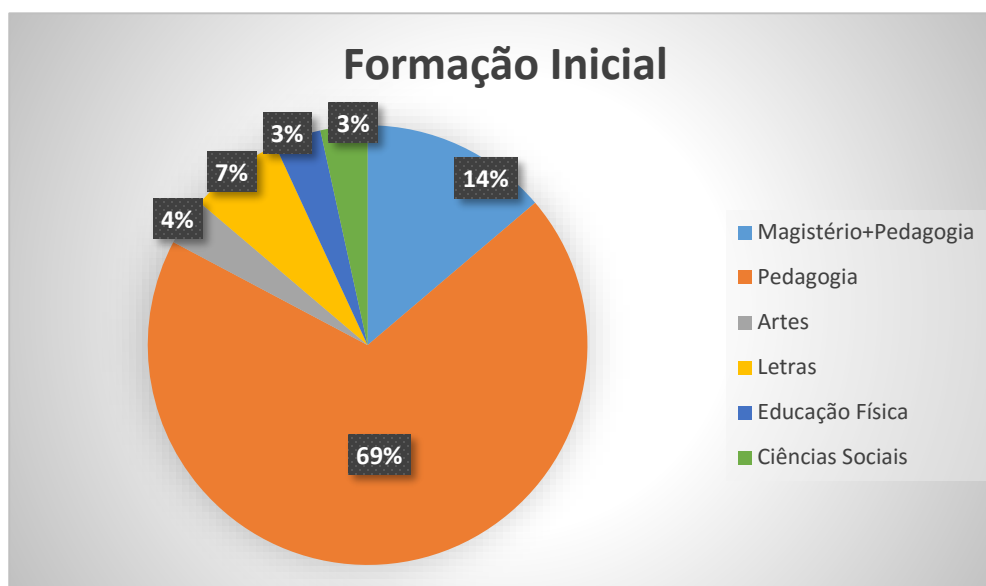
Nenhum diretor encontra-se entre mais de 8 até 10 anos de experiência no cargo. Neste caso, foi verificado se esta lacuna estaria relacionada com os concursos públicos para o cargo de diretor que foram oferecidos nos anos anteriores, pressupondo uma justificativa para a ausência de gestores com este tempo de experiência. Constatou-se que houve concurso no ano de 2002, em que, portanto, estariam os diretores que possuem acima de 10 anos de experiência. E, o concurso seguinte, ocorrido em 2007, ou seja, diretores que ingressaram nesta época são os que possuem até 8 anos de experiência. Deste modo, podemos concluir que esta lacuna no gráfico, do período de experiência como diretor, se deve ao fato de não ter havido concurso para o cargo no período.

4.3 Formação do diretor de escola – Educação Infantil

No que diz respeito à formação inicial destes diretores, há pouca diversidade de cursos, todavia, pela exigência da formação em Pedagogia para exercício do cargo, esse se destaca com a maioria dos sujeitos. Vale lembrar que alguns dos respondentes

fizeram outras formações iniciais e, posteriormente, cursaram a Pedagogia. Segue o gráfico com os dados tabulados.

Gráfico 7- Formação inicial dos diretores

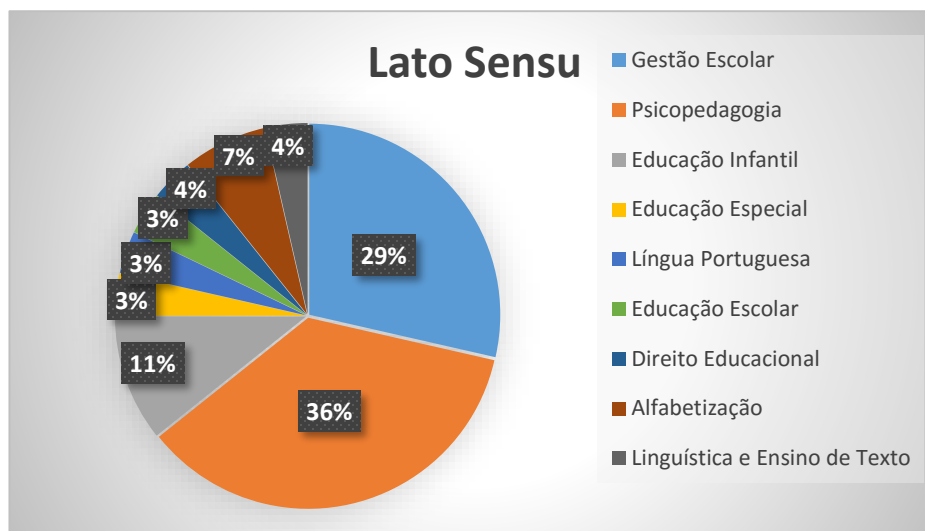


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, o questionário pergunta se o diretor possui curso em pós-graduação. Dos 29 diretores, 28 responderam esta questão. Todos relatam que cursaram a pós em nível lato sensu, dois em nível stricto sensu, das quais, uma concluiu mestrado e outra, mestrado e doutorado.

Diante da diversidade das nomenclaturas dos cursos de especialização (lato sensu) houve a necessidade de reuni-los. Na categoria de gestão escolar, estão os seguintes cursos: *Gestão de Instituições Educacionais*; *Gestão Escolar*, *Gestão Educacional* e *Novas Tecnologias e Escola de Gestores*. Na categoria *Educação Infantil*, está o curso com o nome da legenda e *Docência da Educação Infantil*.

Gráfico 8 - Formação pós-graduação (lato sensu)



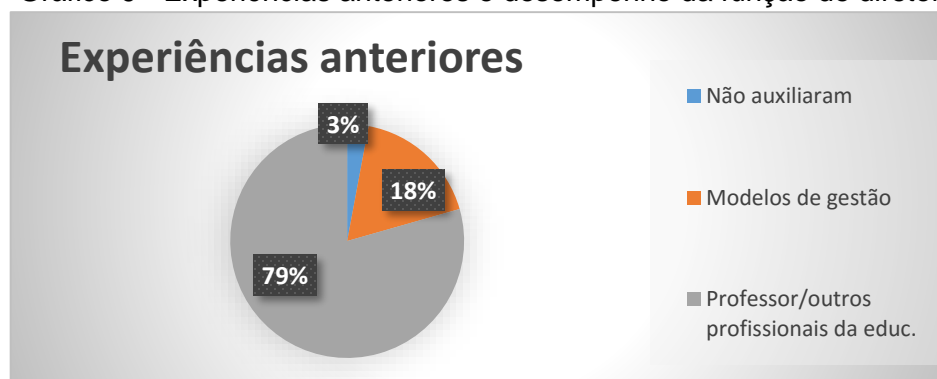
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ainda, falando sobre formação, o questionário pergunta se fizeram algum tipo de formação voltada para a função de diretor, antes de se ingressarem no cargo e quais formações enquanto diretores. As respostas apontaram uma infinidade de cursos. Frente a essa extensa relação de cursos realizados pelos diretores destacam-se três aspectos: o primeiro diz respeito aos entendimentos diversificados sobre formação continuada para o diretor de escola, ou seja, uns entendem que a *leitura dos livros da área* é formação; outros, que cursos de software (*movie maker*) o são também, alguns que consideram palestras sobre *drogas ilícitas* ou curso como *Amor exigente* e a maior parte cita cursos de extensão, pós-graduação e oficinas. O segundo aspecto observado é a ausência de cursos de formação continuada focado nos papéis, funções e atribuições dos diretores e a diversidade de vertentes dos cursos que têm o diretor como público alvo. Um terceiro aspecto refere-se ao fato do quanto à escola tem sido “alvo” de uma infinidade de demandas sociais. Isto é, os conflitos surgem na sociedade e a escola deve trabalhá-los. Não se trata de eximir a função social que ela possui, mas atentar-se para o que é a sua função principal: tornar o aluno um sujeito histórico-cultural, por meio do processo pedagógico, do ensino. Sem querer dizer, com isso, que essas temáticas não devem ser trabalhadas, mas que não podem suprimir o papel exclusivo da escola, pois nenhuma instituição a fará por ela.

No gráfico a seguir foram tabuladas as respostas da pergunta sobre as experiências anteriores que auxiliaram no desempenho da sua função de diretor de escola. Das diversas formações dos diretores e as respostas sobre as experiências que auxiliaram no desempenho das atividades, nenhum deles mencionou qualquer formação que tenham participado.

As categorias que emergiram foram divididas em experiências que auxiliaram no desempenho da função, denominadas: “modelos de gestão” e “atuação como professor e/ou outro profissional da Educação”. E, opostamente, uma diretora relatou não ter tido experiência que a auxiliasse no desempenho da função.

Gráfico 9 - Experiências anteriores e desempenho da função de diretor



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

✚ Categoria “modelos de gestão”

I1 - A maior experiência foi ter trabalhado em dois CERs diferentes, e perceber, que as duas diretoras, mesmo sendo muito diferentes, exerciam um excelente trabalho; isto me fez ver, que precisamos procurar o nosso “norte” enquanto gestora, que não existe um modelo único que dá certo, pois uma diretora era muito autoritária, e a outra bastante democrática, mas ambas eram excelentes gestoras. Com o exemplo das duas, acho que encontrei o meu equilíbrio.

I28 - Com certeza, pois nem sempre a teoria está em consonância com a prática. Na verdade, o tempo de estágio na faculdade é insuficiente para termos a dimensão total do funcionamento de uma unidade escolar; por isso, a minha experiência como professora e coordenadora pedagógica me foram de grande valia. Em todas as profissões a experiência é crucial!

Nestes relatos, os modelos de gestor que essas diretoras tiveram, tanto como professoras, ou exercendo uma função na área da gestão, como coordenadora pedagógica, por exemplo, foi o que as levaram a buscar esse cargo.

✚ Categoria “Professor e outros profissionais da educação”

I3 – Quando assumimos a responsabilidade por todos os processos que ocorrem na Escola, é importante a experiência anterior de ter uma visão “recortada” de como eles se desenvolvem. (grifos da pesquisadora)

I10 – [...] tive experiências em quase todos os setores, portanto saber lidar com alunos, com pais dos alunos, funcionários, com a dinâmica da escola, experiências com a entrega das documentações, enfim, são coisas importantes para esta função e que a gente aprende na prática.

I12 – Com toda certeza a visão e experiência que tive como professora me auxilia nas decisões que tomo hoje, principalmente em relação à aprendizagem dos alunos e a participação de pais e funcionários na gestão da escola.

As diretoras entendem que a experiência anterior, como professora, exigida para assumir o cargo de diretora, auxiliou no relacionamento com alunos, pais e funcionários, além de respaldar as decisões que tomam como diretoras, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. No entanto, vale destacar que a “visão recortada” do professor, ou melhor, esse olhar não contempla a noção de toda a complexidade dos processos que envolvem uma visão mais macro de quem assume a gestão escolar. A este respeito também falam as diretoras entrevistadas:

Carolina: [...] Fiquei quatro anos na sala de aula. E aí... eu descobri que a escola não tinha só professor.

Nívea: [...] eu achava que enquanto professor a gente fica muito ilhado dentro da sala de aula, nós não temos conhecimentos de leis, nós não fazemos estudos a fundo, nem de reflexão da prática.

Maria: [...] saí da sala de aula e fui direto para direção. Então não tinha a visão do coordenador pedagógico, que era importante pra você se estruturar como diretor. Não tinha essa visão. Não tinha uma visão do todo também. Tinha uma visão só da sala de aula. De “umbigo do mundo”: de achar que a sala de aula era tudo! (grifos da pesquisadora)

Frente à questão do saber docente necessário, porém, insuficiente para quem assume a direção, cabem aqui alguns questionamentos: as habilidades desempenhadas

por um professor são as mesmas esperadas de um diretor? Podemos afirmar que um bom professor será um bom diretor de escola?

Ou ainda, considerando que se exige do diretor um tempo mínimo de experiência na docência para assumir o cargo, para que tenha conhecimento da finalidade da Educação (seus processos, o ato pedagógico e a formação do aluno enquanto sujeito histórico) e se o propósito da Educação dá-se exclusivamente pela atuação do professor, então, seria correto afirmar que a figura do diretor pode ser substituída por profissionais técnicos que realizem as funções burocráticas da escola enquanto o professor cuida da finalidade dela? Se não, nesta perspectiva, qual seria o papel do diretor ligado ao objetivo final da escola e da Educação?

Pelos relatos dos diretores e a própria experiência pessoal no cargo, teço alguns apontamentos neste sentido. Quanto às habilidades de um professor, digo que são necessárias para que o diretor tenha conhecimento das questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem (currículo, metodologias, recursos...), contudo, são insuficientes. No entanto, o diretor está sim diretamente ligado ao objetivo final da escola que é o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, seus processos de ensino e a formação do aluno.

Todavia, nem todo bom professor será um bom diretor, haja vista a fala das diretoras sobre esse processo inicial, de ingresso no cargo, ter sido sofrido. Trata-se de uma ação que envolve além de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma atuação política para com os educadores, pais e alunos. São habilidades de articulação de equipe, de orientações aos pais e alunos e encaminhamentos às organizações sociais, entre outras ações que o docente não atua e pode enfrentar dificuldades ao ter que desenvolvê-las.

Por meio das ações políticas, pedagógicas e administrativas²¹ do diretor é que os recursos materiais e humanos necessários são articulados visando ao alcance destes objetivos. Então, este papel político-pedagógico do diretor é fundamental para que o sentido ético-idealista da Educação se sobreponha e se necessário, revogue, o papel

²¹ Embora o termo “administrativo” e seus desdobramentos tenham um percurso histórico carregado de significado empresarial e autoritário, também podem designar mediação para alcance dos fins, que é o sentido utilizado aqui.

técnico-administrativo embasado em princípios econômicos e produtividade da lógica empresarial, que tem permeado esta área. Embora as escolas tenham muitas demandas burocrático-administrativas, delas devem se ocupar outros profissionais, que não o diretor.

Em resumo, quanto ao papel do diretor para o objetivo final da educação, sendo que ele se dá pela relação entre professor e aluno, é incontestável a importância de um profissional com conhecimento deste processo, mas que possua um olhar macro, do todo, da escola, para articular e coordenar os recursos materiais e não materiais de modo que este processo ocorra da melhor maneira possível. Por essas condições, não basta um profissional técnico que realize as funções burocráticas da instituição, mas um líder imbuído de ações políticas e pedagógicas.

Diante disso, volta-se ao ponto crucial que esse estudo busca expor: a supressão do pedagógico e político nas ações dos diretores de escolas por consequência das suas condições objetivas de trabalho. Nota-se que o diretor é visto mais pela perspectiva técnico-administrativa do que pelo seu crucial papel político-pedagógico, corroborando com a ideia do administrador da escola pública assemelhar-se ao de uma empresa capitalista.

A visão do diretor reduzido a um técnico vem da lógica economicista, de mercado, em que se encontra a escola e a Educação. Se assim fosse, neste aspecto, a “missão” da escola pública já estaria ‘naturalmente’ determinada: formar mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico das empresas e, supostamente, do país”. Desta maneira, as fórmulas empresariais, bem como seus instrumentos e dogmas seriam garantia da realização da missão da escola pública, com eficácia (SILVA JUNIOR, 2015, p.9). Todavia, segundo Silva Júnior (2015) a escola pública produz.

[...] individual e coletivamente, a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Neste sentido, **ela é única**. Apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de **conceber e promover a materialização do interesse coletivo** (SILVA JUNIOR, 2015, p.7, grifos nosso).

Portanto, se o fato de considerar o diretor como “administrador”, idealizado e concebido por características que ao longo da história o compuseram: pautadas na lógica

empresarial, é necessário alterar este termo para “gestor”, como ocorreu, em busca de uma ressignificação das ações deste profissional.

Antes, porém, torna-se relevante abrir um parêntesis aqui sobre a etimologia das palavras. É pertinente posto que não se trate apenas de questões terminológicas, mas de produção de sentido ao que somos e ao que nos ocorre – a partir de nossas crenças e valores – conforme bem descreve Larossa (2012):

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. [...] Por isso, atividades como considerar palavras, criticar palavras, eleger palavras, cuidar das palavras, [...] não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. [...] não é somente questão terminológica (LAROSSA, 2012, p. 21).

Observa-se que as palavras “gestão” e “gestor” são facilmente associadas às ideias de democracia, participação e descentralização, inclusive porque gestor não é mais unicamente o diretor, mas também outros agentes que atuam na escola. Deste modo, se a utilização das palavras criam realidades e funcionam como potentes mecanismos de subjetivação, o diretor passa de administrador, carregado de autoritarismo e ações técnico-burocráticas, para gestor envolto por colegiados que se responsabilizarão com ele pelos destinos da escola.

Outra categoria analisada foi a que tratou de outras experiências ou ideias que auxiliaram os diretores no desempenho da função.

 *Categoria “Outras experiências/ideias”*



I13 – Não, as demandas de professor são díspares em relação ao exercício da função de diretor.

I22 – [...] a experiência como pesquisadora me auxilia nas questões vinculadas a gestão de pessoas, as atividades de formação continuada em serviço, a minha atuação política, a interação com a comunidade.

Uma delas cita a experiência como pesquisadora, que a ajuda nas questões relativas à gestão de pessoas e interação com a comunidade, formação continuada em serviço, inclusive, atuação política que tem. Mesmo que não seja consciente, entende-se que a atuação de um diretor sempre será uma atuação política, ou seja, as decisões que toma ou deixa de tomar, impactam significativamente na vida de pessoas – adultos e crianças – que lhe está subordinado, nas escolas. O diretor é um líder político, como afirmou Vitor Paro em uma Audiência Pública²² da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, em 14/08/2013.

Quanto à formação inicial/obrigatória, todos os diretores possuem inclusive formação continuada, seja ela em cursos de extensão, de curta duração, pós-graduação em lato e stricto sensu. No entanto, lamentavelmente, nenhum deles foi citado como algo que tenha auxiliado no desempenho de suas funções.

Deve-se, então, questionar se tais formações são, em geral, o que Heloísa Lück (2000) chamou de *teorizantes*, *conteudistas* e *livrescas*. A autora afirma que os programas de formação tendem a ter *concepção macrossistêmica* e distanciam-se do dia a dia das escolas, ou seja, consideram *a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo*, que resulta em *um conteúdo abstrato e desligado da realidade*. Lück (2000) fala sobre tocar a escola, entendendo.

[...] seus aspectos específicos e processuais, para o que generalidades de pouco adiantam [...] a especificidade do diretor demanda atenção especial e para a qual não dispomos ainda de literatura descritiva de estudos de caso, capazes de iluminar tais questões e de possibilitar o estudo objetivo sobre elas (LÜCK, 2000, p.30).

Neste sentido, a autora fala sobre o distanciamento entre a teoria e a prática, em que há *belos discursos*, mas impossíveis de serem colocados em prática, diz ela que *“na prática, a teoria é outra coisa”*. Para tanto, propõe que os cursos sejam focados em *componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades* – o

²² Intervenção inicial na Audiência Pública da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, sobre o processo de escolha de Diretores de Escola no Brasil, realizada em 14/08/2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gSHPLSOSiXQ> >. Acesso em: 22 mai. 2015.

saber fazer – e as atitudes – o predispor-se a fazer, ou seja, que os cursos sejam voltados mais *para a cognição e menos para a competência*. Lück (2000) finaliza o texto dizendo que:

[...] para promover alguma mudança no contexto escolar, é necessário haver muita liderança e habilidade de mobilização de equipe, o que, em geral, não é desenvolvido nos cursos realizados. [...] Conforme Katz e Kahn (1975) apontam, falham por confundir mudanças individuais com modificações organizacionais, que são as preconizadas pela gestão escolar (LÜCK, 2000, p.31).

As diretoras entrevistadas também falaram sobre formação na área de gestão. A diretora Carolina sugere que haja estudos como os que existem para os professores, os *Casos de Ensino*, que ela denominou de *Casos de Gestão*. Ela também comenta sobre as formações na área da gestão.

Carolina: [...] curso de pós-graduação lato sensu, na área de Gestão e Planejamento em Organizações Educacionais. Foi uma especialização de dois anos, que trouxe mais especificamente, a parte gerencial, de planejamento e visão estratégica. Porque eram professores do curso de Administração Pública com alguns em Pedagogia. Então foi muito forte este viés da administração. Contribuiu sim, mas a gente só percebe a contribuição da teoria quando a gente já está um tempo na prática. Acho que hoje que eu consigo começar a fazer algumas articulações entre teoria e prática. Num primeiro momento você nega a teoria, não é? “Ah, não tem nada a ver...”, mas tem tudo a ver! Quando você tem essa compreensão da escola, esta que a gente estava discutindo mesmo: como parte desta sociedade, que a educação é uma prática social; que você tem na teoria... As concepções de liderança: líder autoritário, líder carismático... dá pra você perceber. Aí você pensa: “nossa, eu tô pensando pra isso e não é isso que eu quero pra mim”.

[Formações que problematizem situações da escola]. Sim, confirmo. Mas esse movimento, com a docência, já está começando. Tem várias pesquisas da Pedagogia trabalhando com Casos de Ensino. Acho que lá na Federal [UFSCar] eles são fortes. A Graça Mizukami e aquele grupo dela trazia. Eu acho que na gestão também, porque você consegue se aproximar da prática, uma coisa que o estágio, nem sempre dá conta. Seriam “Casos de Gestão”. Recortes de situações para serem discutidas. Eu acho que estágio na gestão também é muito superficial. Eu trabalhei com estágio de gestão na UAB, lá da Federal. Eu era mentora. Eu trabalhava com as diretoras que recebiam as estagiárias. [...] Porque o diretor fazia também um acompanhamento pra poder, também, ajudar esse grupo.

[...] Como quando a gente recebe as estagiárias e fala “ah, lê aqui ó” e não tem aquele compromisso. Porque tem o compromisso de formador

também, que quem recebe estagiário tem. Porque vai ser o futuro professor, o futuro diretor.

Eu acho que a gente teria meios de aproximar.

E a formação continuada também, do diretor, no caso aqui da nossa rede, ela é bem esporádica. Passou muito tempo sem ter nada! Absolutamente nada específico pro diretor! Aí, depois começaram algumas poucas experiências [...].

Mas como essas formações sempre se restringem muito à formação teórica, sem fazer essa aproximação, nem sempre ela atinge os diretores, da forma como teria que atingir. Principalmente a gente que deixa toda essa complexidade da escola “fervendo” pra participar de uma formação que não dialoga com essa prática. Então, talvez outras formas de formação continuada sejam necessárias.

Maria: essas formações têm um perfil de administrar uma escola, como se administra uma empresa. E não é. E não adianta a gente achar que isso vai dar um resultado... Bom, pode, administrativamente, pode até ser que dá resultado, não é? Como a gente vê que têm algumas ferramentas; que você consegue avaliar a escola e consegue fazer uma intervenção diante daquela avaliação. Eu acho que pode até ajudar, mas a gente esbarra muito na questão da autonomia escolar!

Então, não adianta eu falar... Eu vou lá, eu faço uma formação que diz assim ó: “Olha, o diretor, ele é responsável por fomentar dentro da sua escola, dentro da sua equipe, todos os projetos que essa equipe desejar; o que essa escola tiver vontade de implantar ou de conseguir”.

Perfeito! Eu acho isso lindo! Eu morro de vontade! Eu acho que é isso mesmo! Aí onde que a gente esbarra?!

Na autonomia.

Quando chega, parou: “Ah, não! Isso pode, isso não pode! Isso dá, isso não dá!”

Nívea: Então, eu aprendi um pouco de gestão quando estava lá no fundamental, com o SESI. Foi muito bom! As formações que a gente tinha de gestão eram excelentes! A minha não era direcionada pra diretor, mas era pra coordenador e isso, pra mim, já ajudou muito na escola.

[...] uma coisa que eu aprendi demais na direção, é observar. Observar as coisas, as pessoas... com outro olhar: com um olhar imparcial. Sem juízo de valor. Porque quando você coloca as suas impressões de pessoas, seu repertório de pessoas, você coloca juízo nas ações das pessoas. Então, isso, atrapalha um pouco as orientações. (grifos da pesquisadora)

Outro aspecto observado nos excertos de Nívea e Maria, diz respeito ao que foi discutido no capítulo histórico das legislações que determinaram as funções que esperam que o gestor desempenhe. O diretor é tido como o guardião da lei e da ordem na escola antes de qualquer outro papel que pretenda realizar. Com isso, surge outra temática que envolve o diretor e a escola: a autonomia. Nívea comenta sobre adequar a

escola ao Manual de Procedimentos da rede e sentir-se cerceada para implementar ideias, Maria também fala da necessidade de justificativas:

Nívea: [...] eu sinto ainda, que eu sou uma jovem, que está entrando na puberdade e a mãe precisa orientar sempre. Entendeu? Não que eu me sinta assim, eu até sinto que eu consigo, em muitas frentes da minha escola lidar com isso, só que eu percebo que algumas coisas, depois que vão para a Secretaria, elas retornam de outro jeito. Não é seguida a autonomia do diretor, porque às vezes... porque tem é uma série de normas e às vezes você não consegue acatar aquela norma dentro da sua escola, você toma outra medida e já fui repreendida por isso, entendeu? Então, é como uma jovem: “Ah mãe eu comprei uma...” “Ah, não era pra comprar!”.

[...] No município a gente é chamado pra tudo! A gente não consegue lidar sozinha com os problemas, porque sempre vai ter uma pessoa que vai interferir que vai e quando somos chamadas, a gente é tratada como uma adolescente que estão puxando a orelha. Eu... você não vai... [risos – receio de ser repreendida].

Maria: Eu não posso tomar nenhuma decisão sem comunicar todo mundo; sem falar que eu tô fazendo isso; sem justificar. Também não posso estabelecer parcerias com alguém que não é do partido, sem ter um prejuízo por conta disso, entendeu? Uma retaliação ou alguma coisa assim. Ainda que não seja explícito, às vezes ela é até velada. Não é explícita, mas a gente acaba sofrendo as consequências. (grifos da pesquisadora)

Contudo, outro fator foi considerado sobre a autonomia é que ela depende de um amadurecimento da consciência democrática nos dois sentidos: dos órgãos centrais que administram a Educação e dos próprios diretores e demais agentes da escola.

Maria: Então eu acho que é assim, sabe... também, não vamos responsabilizar as pessoas, diretamente, por conta disso. Eu acho que tem mais a ver com o desenvolvimento do Estado Democrático que a gente vive no país. As pessoas ainda estão aprendendo a ser democráticas. Aprendendo a ceder um pouco a questão do poder; a achar que dá pra dividir, inclusive o poder. Que só tem a somar. É mais uma questão de amadurecimento democrático, do que necessariamente de autoritarismo.

Nívea: Eu também entendo que, tem pessoas que não consigam lidar com certa autonomia que podem até se embaraçar, se complicar. Então eu acho que acaba tendo uma rédea meio curta pra todo mundo por conta disso. [...] porque a gente escuta muitas histórias na rede, inadmissíveis, de colegas! Ai você para e pensa porque que você às vezes é, para as suas superiores, ainda uma adolescente e não uma adulta. Eu percebo isso.

Carolina: No nosso sistema eu acho que a gente tem uma autonomia bastante... há... como que eu posso dizer? vigiada. É uma liberdade

assistida [risos], mas a pouca liberdade que a gente tem que seria a construção de um Projeto Político Pedagógico forte, a gente não dá conta de assumir como deveria.

[...] não é só o poder que limita. Essa liberdade assistida, ela não é só uma coisa de cima pra baixo, mas a gente sente também, muitas vezes, quando as pessoas abrem mão de exercerem os seus direitos, eles deixam pro diretor decidir. Porque se eu decido, eu me comprometo! (grifos da pesquisadora)

Apesar de entenderem que há necessidade da autonomia, não desconsideram o fato de que certa cautela e direcionamento seja preciso. Maria entende que se trata mais de um amadurecimento em ceder o poder do que autoritarismo por parte da administração central. Nívea fala que diante de algumas atitudes de outros diretores da rede, que denominou de “inadmissíveis”, justifica-se uma coibição por parte da secretaria, portanto, também seria necessário mesmo amadurecimento por parte dos diretores para exercerem a autonomia.

Carolina valida as duas ideias de Maria e Nívea, onde aponta o cerceamento da autonomia do gestor pela administração/secretaria, porém denuncia a desvalorização do Projeto Político Pedagógico da Escola, (PPP) que seria um poderoso instrumento de autonomia. A diretora toca num outro aspecto da autonomia: o comprometimento de todos. Carolina alega que não se trata apenas de limitação pelo poder de cima para baixo, mas de um descomprometimento por parte das pessoas que abrem mão dos seus direitos para não terem responsabilidades sobre as decisões.

Porque, afinal, autonomia envolve iniciativa, abertura e riscos, como afirma Lück (2000):

É importante ressaltar que autonomia não se constrói com normas e regulamentos e sim com princípios e estratégias, que estabelecem uma concepção e uma direção que delimitam e qualificam as ações, ficando as operações e procedimentos abertos às circunstâncias específicas do momento e do contexto. Quando tudo deve ser regulado e normatizado, cerceia-se o espaço da iniciativa, da criatividade, do discernimento necessários para o atendimento da dinâmica social que o processo educacional envolve o que demanda, por sua vez, abertura ao novo, ao inesperado, até mesmo ao risco (LÜCK, 2000, p. 23).

No tocante às legislações, que como foi visto, estão diretamente ligadas ao cargo de diretor, Russo e Boccia (2009) afirmam que tendo em vista que os papéis são influenciados pela organização, personalidade e relações interpessoais,

[...] os diretores escolares de uma rede de ensino normatizada por uma legislação centralizadora, como ocorre na maioria das redes públicas, todos têm a mesma função, ainda que a desempenhem de forma diferente, ou seja, assumam papéis diferentes em face das variáveis de contexto, organizacionais e pessoais (RUSSO; BOCCIA, 2009, p.592).

Os autores também caracterizam três possibilidades de articulação entre funções e papéis assumidos pelos diretores:

- 1) Papel legalista – age considerando apenas a legislação, seguindo-a integralmente, assegurando-se e respaldando-se nela.
- 2) Papel laissez-faire – o diretor que age desconsiderando a legislação, de modo independente, isto é, o conceito de autonomia da escola e do gestor é levado ao extremo.
- 3) Papel de agente crítico – aquele diretor que considera a legislação de maneira crítica, em busca de tornar sua atuação compatível com o contexto específico de sua escola, não aceitando tudo sem a devida reflexão (RUSSO; BOCCIA, 2009, p.593).

A esse respeito, Valerien (2009) em seu capítulo sobre o diretor-gestor, possui um item “Diz-me como diriges, dir-te-ei quem és?” que fala sobre *três estilos de direção*: a) *Autocrático*; b) *Democrático* e c) *“Laissez-faire”* aos quais se juntam, por vezes, aos modos *Burocrático* e *Carismático*.

O diretor autocrático é aquele que exige obediência, recusa qualquer discussão, determina o caminho a seguir e toma isoladamente as decisões: um “sabe tudo” e “melhor que os outros” (VALERIEN, 2009, p.82).

O democrático já é aquele que *vive da ação coletiva*. Esse diretor “integra e utiliza no seu trabalho as ideias e contribuições dos professores. Tudo isso implica em acordo, discussão e participação dos professores na seleção da política a seguir e nas decisões a tomar” (VALERIEN, 2009, p.82).

No caso do diretor laissez-faire, relaciona-se com a expressão *“dar carta branca”*. “O diretor exerce um controle mínimo e deixa os elementos do grupo com muita liberdade. Seu papel consiste em fornecer informações, em ocupar-se com os problemas administrativos e em tentar resolver as dificuldades inesperadas” (VALERIEN, 2009, p.82).

O modo burocrático de gestão é aquele que se preocupa “apenas em cumprir suas funções “ao pé da letra” e em exigir que todos os regulamentos sejam

escrupulosamente respeitados e as tarefas administrativas rigorosamente executadas” (VALERIEN, 2009, p.82).

O diretor que assume o papel carismático foi traduzido literalmente neste estudo, como o “*favorito de Deus*” e implica a *noção de irradiação magnética pessoal intensa e, também, espiritualidade*. Gandhi, Joana d’Arc, Martin Luther King e Papa João Paulo II são citados como chefes carismáticos.

Desse modo, após uma breve explicação sobre esses papéis que possibilitam uma caracterização do diretor frente às legislações, as diretoras entrevistadas apresentaram suas percepções.

Carolina: Eu acho que a gente tem que ter conhecimento, primeiro. Coisa que não temos – um conhecimento sólido. Até porque as coisas mudam muito rapidamente.

Como eu estava te falando, a minha formação começou com a LDB, quantas modificações já foram feitas nesta lei!

Eu acho que a nossa rotina de trabalho dificulta um pouco essa coisa de estudo. Eu acho que a gente tem muito pouco acesso a materiais que a escola recebe tudo chega à escola: diretrizes... Tudo chega, mas a gente não lê, na grande maioria. Eu acredito que falta tempo, falta disposição, falta até mesmo essa ideia de que é uma atividade profissional. Porque a área da Educação tem muito isso: o fazer pelo fazer.

Eu acho que a lei te subsidia, te ampara. É importante que o diretor tenha conhecimento, mas eu acho que ele tem que ter sim, essa postura mais crítica. Não anarquista, porque você não pode negar que está dentro de um sistema e nem, também, uma postura rígida, porque a dinâmica do dia a dia não cabe nem em teoria, nem em lei.

Por isso que é importante você estar presente e inteiro na escola; pra fazer as articulações e as aproximações e justificar algumas coisas que talvez resvale dessas leis.

[...] A lei sempre norteando, mas não como uma camisa de força.

Maria: Eu acho fundamental! Se a gente vive numa sociedade democrática, não dá pra pensar nela se não tiver leis regendo. Ela é fundamental! Acho excelente! Acho que tem que ter legislação, inclusive eu acho que a gente tinha que cumprir muito mais do que a gente cumpre. Sabe o que eu acho que às vezes atrapalha? Alguma decisão boba que alguém toma lá vira lei, e aí, aquilo você tem que implantar. Vou dar um exemplo só, não serve pra escola, mas que eu acho que serve pra vida: que é a questão do extintor de incêndio, né? Que acabou de acontecer. Olha que coisa boba! Não dá nem pra acreditar! Parece país de gente amadora; gente que... sabe... parece que tem cri... Não, criança não vou falar, porque criança é mais inteligente que isso [...]. Sei lá, uma folha. Parece que é uma folha administrando o país, assim, pra ter ideias tão infelizes!

Então eu acho que é assim, às vezes, quando aparecem essas coisas muito surtadas, por exemplo, essa questão das férias que está pra ser

votado hoje. Acho que isso vai intervir demais, na administração escolar, principalmente de CER, Patrícia. Acho que de EMEF, nem tanto. Agora, com esses 20 dias, né?

Como assim gente?! Como nós vamos administrar CER com alguém sempre fora por 20 dias?! Hoje, com 10 dias, já é uma coisa impossível!

Nívea: Eu trabalho com eles o seguinte: gestão democrática não é sinônimo de *laissez-faire*. Não é isso!

Eu sigo [leis], mas numa emergência eu não vou deixar aquilo lá passar só porque algum papel tá falando que isso não é pra fazer.

A minha postura junto aos funcionários é de prevenção. Então, a minha orientação é sempre prevenindo o problema. Eu oriento como conversar no portão com os pais pra que alguma palavra ‘torta’ não seja compreendida de outra maneira e cause algum problema pra escola. Eu oriento como lidar com as crianças para que nenhuma criança saia daqui com uma visão diferente desse professor. Orioento as funcionárias todas no sentido de que a prevenção ainda é melhor.

Você não sabe o que é pra fazer naquele momento, tenha alguém pra estar te orientando. Não faça! Pergunte. Você não oriente o pai se não tiver cem por cento de certeza. Porque depois vai ficar ‘na caruda’ quando eu orientar certo.

[...] Agora, quando se trabalha “Não tô nem aí pra nada” ou “Doa a quem doer!” você corre sérios riscos e tem que responder. Você vai ser julgado pela lei. Em contrapartida, as legislações não atendem todas as nossas necessidades. Muitas não estão previstas. Como foi o caso que eu tive essa semana, no berçário, eu liguei para Paula²³ e disse que li e reli o Manual e não achei nada. Ela disse que nem todas as situações estão previstas. E o que eu fiz? Usei o meu bom senso, em cima da minha experiência, pouca, mas já sei um pouco, pra resolver o problema [...] de procedimento de sono, de falta de funcionário [...] mas sempre pensando naquela questão da legislação, porque quando eu fiz isso, eu mexi com a vida do funcionário, que ficou sem horário de almoço, aí tem a legislação trabalhista e o sindicato, e aí? Eu vou obrigar? “Você vai ficar!” não. “Quem deseja ficar pra depois ter uma horinha pra tirar?” Então, eu resolvi esse problema assim. Porque se eu chego assim: “Vocês se virem aí e uma vai ter que ficar!” eu já teria um problema, porque não é lei. Eles não têm obrigação. Eles têm o direito de tirar horário de almoço. Agora, se um dia ele quiser ir a uma consulta e entrar mais tarde, ele tem àquela hora. Então você vai fazendo isso. É ilegal? É, mas você tem que fazer, porque a escola tem que andar! A criança tá aqui. Ela tem que ser atendida, não pode ficar sozinha porque nem tem um ano ainda [...]. (grifos da pesquisadora)

As falas das diretoras demonstram uma postura crítica diante das leis, pois nem tudo que ocorre nas escolas está previsto nelas. Nos imprevistos e emergências do

²³ Nome fictício.

dia a dia é necessário contar com o bom senso, pautado em conhecimentos (de legislação, pedagógico, político e administrativo) e nas experiências de cada gestor.

Fechando o capítulo, os dados tabulados quanto ao perfil dos diretores da Educação Infantil de Araraquara, trouxeram um quadro composto quase exclusivamente por diretoras mulheres, pois dos 29 sujeitos apenas 1 é homem. Quanto à faixa etária, cerca de metade (42%) deles está entre os 41 e 46 anos de idade. Todos possuem formação em Pedagogia e, no mínimo, três anos de experiência como docente devido à exigência de ambos para ingresso via concurso público.

Algo a ser destacado novamente, foi o fato de todas as formações realizadas, que foram muitas e diversificadas, não terem sido apontadas como algo que auxiliou estes diretores no desempenho de suas funções, demonstrando o distanciamento existente entre elas e as práticas destes gestores. No entanto, as experiências que estes diretores tiveram enquanto professores e pela observação das ações dos diretores que tiveram contato é que formularam suas hipóteses e modos de agir como gestor.

Ao tratar da opção que fizeram pelo cargo, os dados trouxeram outras temáticas. A autonomia apontada como uma “liberdade assistida”²⁴ que, na verdade, mais serve para responsabilizar do que emancipar. Falaram sobre o cerceamento e repreensão das ações e, com ele, o receio de agir e criar. Todavia, mencionam também de ações “inadmissíveis”²⁵ de alguns gestores que acabam refletindo neste cerceamento e repreensão da Secretaria. As diretoras relatam que não se trata propriamente de autoritarismo ou responsabilizar as pessoas, mas um processo de aprendizagem do Estado Democrático, que ainda está em desenvolvimento, onde as pessoas estão “aprendendo a ceder um pouco a questão do poder”, como disse Maria.

Outro assunto surgido foi o papel do diretor frente à legislação. As três diretoras entrevistadas afirmaram que são críticas, ao contrário de autocráticas ou liberais no sentido extremo, levando a um *laissez-faire*. Situações do dia a dia da escola, onde decisões imediatas precisam ser tomadas, necessitam uma postura mais flexível perante as leis. Como o exemplo citado por Nívea a pouco, onde “combinados não contemplados

²⁴ Expressão usada pela diretora Carolina.

²⁵ Fala da diretora Nívea citada anteriormente.

pela legislação” precisam ser feitos para atender as necessidades básicas de atendimento às crianças.

Outras questões surgiram com os dados dos questionários e entrevistas, contudo, por tratarem das percepções dos diretores quanto ao trabalho da gestão, serão analisados no próximo capítulo. Os dados serão analisados utilizando-se da triangulação, ou seja, as questões abertas dos questionários, as entrevistas e a literatura sobre a temática estudada.

CAPÍTULO 5- A VOZ DOS DIRETORES

Da análise
Eis um problema! E cada sábio nele aplica
As suas lentes abismais.
Mas quem com isso ganha é o problema, que fica
Sempre com um x a mais.
(Mario Quintana)

Este capítulo trata da análise dos dados construídos nas questões abertas do questionário aplicado aos diretores da Educação Infantil e as entrevistas com as três diretoras selecionadas a partir dos critérios abordados no capítulo da metodologia, além de algumas referências sobre as temáticas que emergiram. Para tanto, foi utilizada a metodologia de triangulação de dados buscando o aspecto descritivo e interpretativo, uma vez que o objetivo é escutar a voz dos diretores. “Escutar” vai além de “ouvir”, escutar trata-se de direcionar a atenção.

Essa análise perpassará atividades desenvolvidas pelo diretor e foram categorizadas em “pedagógicas”, “administrativas” e “pedagógico-administrativas”.

5.1 Atividades desenvolvidas pelos diretores

O questionário aplicado pedia aos diretores que elencassem as atividades que desempenham em suas escolas, distribuindo-as em: “Pedagógicas”, “Administrativas” e “Pedagógico-administrativas”.

Estas categorias foram pensadas para verificação ou refutação do que se ouve e afirmam alguns estudos a respeito da sobreposição e sobrecarga das atividades administrativas às pedagógicas, nas funções e papéis dos diretores de escola. Além disso, o entendimento que têm sobre a natureza do que fazem como apontam duas das respostas obtidas pelo questionário:

18 – A maior dificuldade é ter que dar conta de tudo ao mesmo tempo (tudo é centralizado na figura de uma única pessoa: o diretor de escola). O burocrático toma tanto tempo que não sobra tempo de qualidade para um acompanhamento pedagógico; para você ouvir com calma seus funcionários e poder observar as práticas executadas por eles. Se você fica meio período fora da escola, quando você volta, mal consegue chegar

à sala, os funcionários já vão te “laçando” no corredor, todos concorrem para ter sua atenção. Todo dia é angustiante! Você não sabe por onde começar, tamanha demanda de assuntos a resolver e coisas a fazer.

I22 – As demandas que consigo atender são em média 60% administrativas e 40% pedagógicas. Infelizmente devido à urgência das questões administrativas elas se sobrepõem às pedagógicas. Identifico que há uma carência muito grande de uma coordenação pedagógica mais intensa e sistemática.

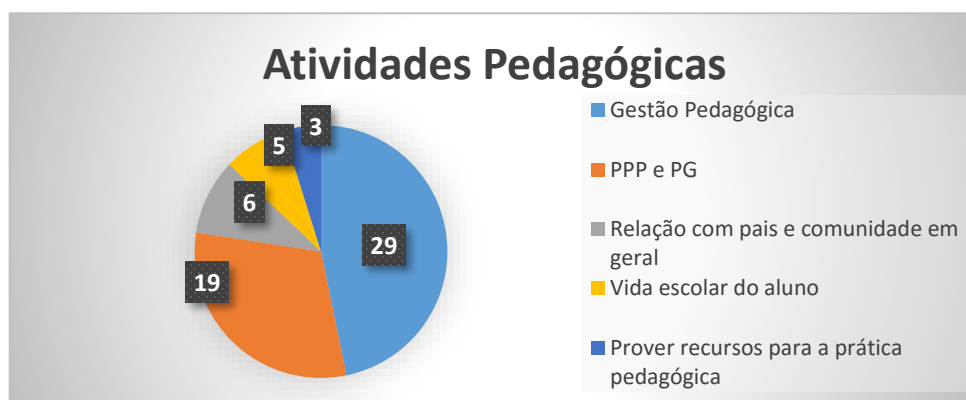
I28 – As demandas são, portanto, administrativas e pedagógicas (eu não saberia, com precisão, apontar a porcentagem de cada, mas acho que às vezes as questões administrativas se sobrepõem às pedagógicas, o que não deveria ocorrer).

As diretoras indicam as demandas administrativas e pedagógicas revelando a dificuldade de dedicação às questões pedagógicas. Na fala da I8 é clara a angústia em não conseguir fazer um acompanhamento pedagógico de qualidade. A diretora L22 cita pontualmente a carência do coordenador pedagógico na estrutura das escolas da Educação Infantil de Araraquara. Assim, iniciamos a análise com a categoria pedagógica.

5.1.1 Categoria pedagógica

Nesta categoria, os diretores elencaram todas as atividades que entendem como estritamente pedagógicas, ou seja, aquelas que não estão inseridas no administrativo, do qual também atuam.

Gráfico 10- Atividades pedagógicas desempenhadas pelos diretores da educação infantil



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme mostra o gráfico, a Gestão Pedagógica entendida basicamente como acompanhamento do professor considera-se a atividade citada por todos os diretores. Porém, os termos que estavam relacionados com esta atuação eram diversificados, tais como: monitorar; avaliar; coordenar; supervisionar; gerenciar; articular; “passar nas salas”; “observar as atividades”; “garantir a efetivação dos programas”; “acompanhamento das avaliações”; “incentivar experiências”; “ser parceiro dos professores”; “vistar planejamentos, diários e cadernetas”, entre muitos outros.

Reportando-se mais uma vez aos potentes mecanismos de subjetivação das palavras mencionado por Larossa (2012), citado anteriormente, vale exemplificar que diante disso, o diretor que “articula” o trabalho do professor não realiza a mesma ação do outro diretor que diz “monitorar” este processo. Não se trata de um julgamento cada termo empregado, mas alertar para as diferentes perspectivas de abordagem de um mesmo fenômeno – a atuação e o entendimento do diretor sobre a gestão pedagógica. Isto vale para as demais categorias que seguem, com as diversas palavras que emergem.

Em seguida, dentre as atividades pedagógicas realizadas pelos diretores aparecem as subcategorias do PPP e o Plano de Gestão (PG). Novamente, com diversos termos associados: mobilização; valorização; promoção; coordenação; elaboração; execução; desenvolvimento; aplicação; avaliação; consolidação; acompanhamento; supervisão e articulação; “em consonância com as legislações e diretrizes”; “garantindo que o processo seja democrático até o fim”.

Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9394/96 (BRASIL, 1996):

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Consta na lei a obrigatoriedade da elaboração do projeto político pedagógico peculiar a cada realidade de cada sistema de ensino. Na rede municipal de Araraquara esta elaboração é feita da seguinte forma: atentar para um PPP e um PG que devem ser elaborados com base em um roteiro feito pela Secretaria Municipal da Educação. Sendo,

o primeiro válido por três anos e o segundo deve ser refeito anualmente, tendo em vista o seu papel de atualização do primeiro PPP.

Quanto às terminologias utilizadas pelo legislador, na LDB, Ilma Passos Veiga – referência na temática de Projeto Político Pedagógico – chama a atenção para os termos: *proposta pedagógica*, mencionada nos artigos 12 e 13; *plano de trabalho*, no artigo 13 e *projeto pedagógico* citado no artigo 14, conforme descrito acima. Ela alerta para as confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais que podem trazer. Por isso, explica que.

A proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização didática da aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (artigo 13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (diretor, conselho escolar, coordenador pedagógico, orientador educacional, etc.) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido entre os profissionais por plano de ensino e plano de atividades técnico-administrativas. É por essa trilha que vamos construindo o planejamento participativo e as estratégias de ação da escola (VEIGA, 2009, p. 164).

Veiga (2009) prossegue afirmando que a construção, execução e avaliação do PPP são tarefas da escola, porém, não se limitam às relações interpessoais, mas situam-se nas estruturas e funções específicas desta instituição, nos recursos e limites que as caracterizam, nos quais envolvem ações continuadas e prazos distintos. Para isso, é necessária uma reflexão acerca da concepção de Educação, bem como sua relação com a sociedade e a escola, *o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica.* Portanto,

cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico. O projeto político-pedagógico como proposta, deve constituir-se em tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção, execução e avaliação desse projeto pedagógico (VEIGA, 2009, p.165).

A autora pontua também que os processos de construção, execução e avaliação do projeto “são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades” (VEIGA, 2009, p.165). Deste modo, é fundamental que a escola se torne autônoma, sendo um espaço de inovação e investigação, no entanto, mediante a opção por um “referencial teórico-metodológico que permita a construção dessa identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação” (VEIGA, 2009, p. 165).

Silva Jr. (2015) fala que a autonomia da escola só se dá pela construção deste Projeto:

Para a construção da autonomia da escola faz-se necessária a elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, ou seja, a produção de um grande documento, fruto de discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores. Como definição de um horizonte desejável e desejado, um projeto pedagógico é muito mais que um plano diretor e menos ainda poderia ser confundido com um plano “do Diretor” (SILVA JR., 2015, p. 29).

Mais à frente o autor fala da importância do projeto pedagógico como condição para a prática do trabalho coletivo, “entendido este como a valorização das pessoas e relativização das funções” (SILVA JR., 2015, p.29).

Constata-se que uma parcela dos diretores não considera a construção do PPP como uma atividade pedagógica significativa. Mesmo diante de uma obrigatoriedade imposta por lei federal. Dezenove citaram-no como atividade pedagógica que desempenham, enquanto 10 (34% dos sujeitos), não. Muito além do descumprimento da lei está a ideologia da autonomia que o diretor, a equipe escolar, os alunos e pais deixam de apropriar-se quando subestimam este documento.

Um dos boletins de estudos educacionais do Inep (*Na medida*), baseado no questionário aplicado aos diretores em 2007, pelo Saeb, elucida o cenário do Projeto Pedagógico da Escola no Brasil, assinalando que.

Apesar das exigências de haver projeto pedagógico em toda e qualquer escola, de acordo com as informações obtidas por meio do questionário, 7,1% dos diretores que responderam não sabem da existência de projeto pedagógico ou afirmaram que não havia projeto pedagógico em sua escola. Esses percentuais, nas Regiões Norte e Nordeste, são

preocupantes: 17,7% e 12,6%, respectivamente. Já nas Regiões Sul e Centro-Oeste, essas incidências ficaram em apenas 1,4% e 2,3%, respectivamente (BRASIL, 2010, n.5, p.15).

Figura 4 - Índices retirados do Saeb e tabulados pelo Inep

TABELA 3 ELABORAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (%)

	Brasil	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul
Adotado modelo encaminhado pela secretaria de educação	11,4	9,5	11,5	15,5	8,8	10,1
Elaborado pelo diretor	0,3	0,4	0,3	0,4	0,3	0,2
Elaborado em conjunto por diretor e professores	62,3	71,8	54,1	60,1	64,1	62,4
Elaborado de outra maneira	18,9	16,0	16,4	11,3	23,0	25,9
Não sabe ou não existe	7,1	2,3	17,7	12,6	3,9	1,4

Fonte: Direção Inep, com base nas respostas ao questionário do diretor do Saeb 2007.

Fonte: INEP.²⁶

Sobre o PPP as diretoras Carolina e Maria (diretoras acima de cinco anos na carreira) também trazem suas percepções.

Carolina: Porque a LDB fala que autonomia passa pela questão desse Projeto e ele não é vivo, por quê?! Talvez pelo nosso histórico: antidemocrático; de não-participação; de não saber participar. Muitas escolas também não têm a noção do poder que poderia ter os professores e funcionários também não. Somos acostumados a ser mandados, a executar...

Precisava fortalecer. Eu acho essa coisa do individualismo muito grande. Cada vez mais, mais e mais... As pessoas não se põem a trabalhar coletivamente e a construir realmente um Projeto Político Pedagógico que dê esse 'ar': "Essa é a nossa identidade!" "Aqui nós exercitamos a autonomia assim!".

Maria: a gente fala muito de Projeto Político [Pedagógico] – até estou discutindo com a minha supervisora o meu projeto eu andei fazendo umas 'cacas' e ela ficou brava comigo. Não foi de propósito, mas é assim: várias coisas que eu coloquei em relação à autonomia e ela cortou. Por quê? Ela está pensando como supervisora, ela está dizendo assim: "Olha, peraí, a autonomia dentro de uma rede. Você não pode pensar autonomamente. Não existe isso". (grifos da autora)

²⁶ Acesso em: 08 fev. 2015.

Mesmo permeada de discursos de autonomia e participação, nota-se que a gestão da escola ainda sofre por um histórico de desconhecimento e desvalorização dos meios para que ela seja exercida. Além disso, ainda é muito cerceada em suas ações. É neste sentido que Hargreaves (1998) fala da autonomia da escola em contrapartida ao controle da administração central sobre o que é produzido. Assim, diante deste controle central, a gestão da escola deixa de ser uma via de aut Capacitação para tornar-se uma forma de culpabilização.

Todavia, Silva Jr. (2015) fala que a autonomia da escola sempre será relativa:

Autonomia da escola pública não se confunde com soberania. Por envolver necessariamente prestação de contas do seu trabalho à população e por envolver necessariamente a população em seu trabalho, a autonomia da escola pública sempre será relativa. Por isso mesmo, ela terá que ser construída e não poderá ser decretada nem “por cima”, nem “por dentro” (SILVA JR., 2015, p. 28).

A autora Heloísa Lück (2000) também faz uma crítica a este entendimento de autonomia como desligamento total de outros setores. Lück fala de autonomia como comprometimento coletivo uma vez que a escola é

uma organização social, instituída pela sociedade e organizada para dar-lhe serviço que deve ser, portanto, coordenado e orientado por organismos sociais que detêm esse estatuto, ao mesmo tempo em que se articula com a comunidade local, de modo a desempenhar a sua missão adequadamente (LÜCK, 2000, p.21).

Autonomia, portanto, não se resume à transferência de recursos, nem se trata de liberdade plena e desligamento dos demais setores e administração. A autonomia da escola se refere à

capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria (LÜCK, 2000, p.21).

Na subcategoria relação com os pais e a comunidade emergiram relatos do tipo: “pauta/planejamento e execução de reuniões de pais”; “bilhetes para comunicação com os pais”; “atendimento aos pais e a comunidade” e “integração escola-família”. Dos

29 diretores seis apontaram a relação com pais e comunidade como atividade pedagógica.

Paro (2011) fala da importância desta integração entre escola e comunidade. Dela decorre a necessidade de controle democrático do Estado pela população usuária e da própria natureza da Educação que supõe a continuidade entre educação familiar e escolar. Diz ainda que é preciso que os cidadãos se façam presentes no local mesmo em que os serviços a que têm direito são oferecidos, como também,

reconhecer, e levar em conta, que a educação, em seu propósito de formação de personalidade, se inicia muito antes de a criança entrar para a escola, reclamando, portanto, da parte da instituição do ensino, informações sobre a vida pregressa da criança que só seus pais ou responsáveis podem dar. Por outro lado, tratam-se da necessária intercomunicação entre educadores escolares e os pais ou responsáveis do estudante para promover um mínimo de compatibilidade entre a forma de educar de ambas as partes, de modo a incrementar a eficiência do ensino (PARO 2011, p.193).

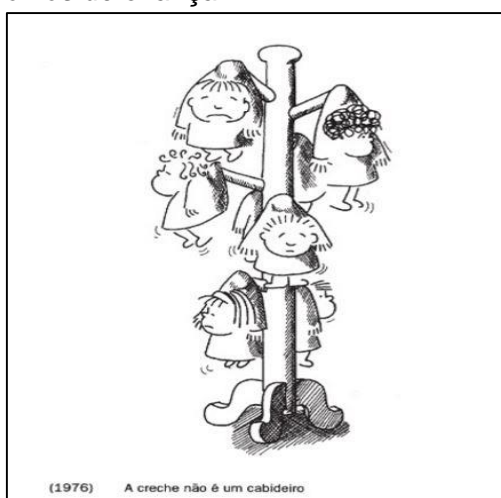
O autor fala de duas formas de participação dos pais na escola. Uma se dá via mecanismos de participação coletiva, com representantes – Conselho de Escola (CE) e Associação de Pais e Mestres (APM) – e outra, pela participação direta, presencial, dos pais ou responsáveis. Neste último aspecto, Paro atenta ao fato de não enxergar essa participação como forma de envolver os pais na execução de serviços de manutenção ou receber contribuição financeira. Todavia, não impede que eles se disponham a isto, mas não deve ser o objetivo de sua participação. Contudo, de certa forma, em alguns casos, pode ser de grande importância visto que ao executar estas tarefas ou contribuir financeiramente com a escola, estes pais se sintam em melhores condições para cobrar o retorno de sua colaboração, dando-lhes maior estímulo na defesa de seus direitos.

Finalmente, a dívida escolar que a sociedade tem com as camadas populares não se refere apenas às crianças em idade escolar. Seus pais, em sua imensa maioria, foram alijados desse direito quando crianças, por uma escola que ensinava mal e da qual muitos se “evadiram” acreditando serem eles os culpados por um fracasso que era da própria escola. Hoje, quando a escola estreita os laços com a família, ensejando formas de os pais participarem de atividades que lhes proporcionem alguma apropriação cultural (mesmo que sejam conhecimentos restritos à educação de seus filhos), ela está contribuindo, por mais modestamente que seja pelo menos para tornar a educação menos penosa para seus filhos (PARO, 2011, p.198).

Neste sentido, as diretoras Carolina e Maria dão exemplos de como concebem e estabelecem relações entre as famílias dos alunos e a escola.

Carolina: Eu sempre começo a minha primeira reunião de pais, em fevereiro, com isso [lendo artigo 29 da LDB]. “Gente, vocês estão aqui... [na escola] o que é isso? “Essa creche... essa pré-escola... essa escolinha...” Aí eu trabalho com eles: Educação Infantil, primeira etapa da educação básica... Eu uso também a figura do Tonucci, que chama “creche não é cabideiro”.

Figura 5 - Imagem retirada da obra de Francesco Tonucci: *Com olhos de criança*



Fonte: site slideshare²⁷

Que tem um cabide e as criancinhas todas penduradas e eu falo pra eles – tá assim na lei: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem a função de promover o desenvolvimento da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, social... COMPLEMENTANDO [realce na fala] a ação da família e da comunidade”.

Depois eu falo: “Ah, a criança vai à escola só pra brincar? Bom, vamos ver o que é que é promover o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social?”.

Ah, então ela vai só pra se alfabetizar? Não. O que é tudo isso?! Converso com eles [os pais].

COMPLEMENTANDO, NÃO SUBSTITUINDO [realce na fala] a ação da família e da comunidade. Eu começo a conversa por aí.

Maria: por exemplo, hoje, nós tivemos uma criança que a gente suspeitou que tivesse catapora. Num caso desses o que a gente faz imediatamente? Liga pra mãe: “mãe vem pegar sua criança por que...”, mas o posto [de

²⁷ Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/TCHARGOW1969/com-olhos-de-criana>>. Acesso em: 14 out. 2015.

saúde] é do lado, a mãe trabalha. A gente pensa: “Olha, a mãe tá trabalhando... vamos primeiro dar uma olhada ali na saúde, ver se é catapora mesmo?” Não é função da escola, em tese, fazer isso, mas a gente faz, você entendeu? Perfeito! A gente faz. Em tese, não deveria [...] aqui nós temos sorte, porque a gente tem o posto de saúde, mas em outro lugar já não daria.

Mas eu acho que se você olhar o ser humano globalmente, ele não pode vir pra escola e eu pensar que vou atuar só no cérebro dele, desenvolver ele ali, racionalmente. Não! A escola é muito mais do que um local só da racionalidade. É um local onde as relações humanas se... DEVEM [realce na fala] se desenvolver no seu todo, no seu pleno. Então, não tem como ignorar isso. A gente acaba assumindo isso como o nosso papel sim.

Assim, Carolina estabelece uma relação de complementaridade entre pais e escola, dando ciência a eles sobre o papel desta instituição de educação infantil como promotora do desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social da criança.

Maria cita uma situação onde realiza uma função que não seria da escola, mas realça que ela (escola) não tem a função exclusiva de atuar somente no intelecto de seus alunos, pois é mais do que um local da racionalidade, trata-se do lugar onde as relações humanas devem se desenvolver plenamente.

Ambas as diretoras entendem que as boas relações entre família e escola são fundamentais para que a escola consiga realizar com êxito o seu papel. Neste sentido, conversar com os pais esclarecendo o que é função da escola e valorizando o papel deles, bem como ser sensível a eles e ao aluno, são ações pedagógicas e políticas importantes a serem realizadas.

No tocante à vida escolar do aluno, vale ressaltar, com apenas cinco diretores que a consideram como atividade pedagógica que desempenham, aparecem as seguintes falas: “acompanhar o real avanço da aprendizagem dos alunos”; “zelar pelo cumprimento da função social da escola - dinamizando o processo de matrícula, o acesso e a permanência de todos os alunos na unidade educativa” e “formação da criança”.

Fica evidente que a vida escolar do aluno não é foco da atuação pedagógica de quase todos os diretores. Volta-se mais uma vez para o que este estudo destaca a relativização do trabalho pedagógico do diretor, ou melhor, neste caso, a função/papel dele enquanto mediador atento e atuante em busca do objetivo da educação, que é a formação do aluno.

Contudo, pressupõe-se que ao citarem a subcategoria gestão pedagógica inculcida na ideia de acompanhamento do trabalho do professor está, conseqüentemente, levando em conta o processo de ensino e aprendizagem, portanto, a vida escolar dos alunos.

Na entrevista a diretora Maria pôde falar de maneira mais detalhada sobre a visão e concepção que têm dos alunos, diante das suas atuações.

Maria: Hoje a gente fica tão pulverizado, tão disperso, tentando acudir tantas coisas, tantos problemas miúdos... tantas particularidades [dizia isso colocando as mãos em diversas pilhas de papéis sobre a mesa], que o que interessa de fato, que é o aprendizado da criança, passa pouco. Então, por exemplo: do que é que nós não falamos neste curso de gestão e poderíamos ter falado? De aprendizado de criança. Eu não vou fazer um curso pra não falar disso! Porque é assim: ela não precisa me ensinar a fazer papel. Eu sei fazer isso, eu tenho formação. Ela não precisa ensinar, nós sabemos. Não é essa a questão. [...] O fato é: nós precisamos falar um pouco mais de aprendizagem de criança! O que é criança; que é o objetivo da Educação. Ou não tem razão de existir. Então eu acho que é assim: hoje em dia a gente não fala muito disso, em nenhum âmbito, sabe? A gente não fala nas nossas reuniões de professoras; nós nos debatemos nas nossas coisas burocráticas e não falamos disso. Eu não falo disso quando a minha supervisora tá aqui, por exemplo. A gente fala muito pouco de aprendizado de criança! A gente fica mais naqueles casos que estão gritantes; naqueles casos que precisam ser resolvidos, que têm urgência; no papel; no Projeto Político – Que precisa ser feito! Que tem prazo! Que precisa ser cumprido esse prazo! E não sei o quê...

Pela fala da diretora, observa-se a consciência que ela possui sobre a importância das formações deixarem a abordagem de procedimentos técnicos e burocráticos “para ensinar a fazer papel” e partirem para o objetivo da educação que é a aprendizagem da criança. Além das formações, Maria fala das condições objetivas do diretor, onde essas “coisas burocráticas” exigidas com prazos a serem cumpridos, ocupa o espaço dessa busca: “o que é a criança, como ela aprende?”.

Nívea, a outra diretora entrevistada em início de carreira, toca numa questão já comentada, onde a escola é vista como panaceia de todos os males da sociedade e, por vezes, deixa de cumprir seu papel precípua. Como continua a diretora:

Então o que eu percebi? O pedagógico ficou. Foi ficando... Não porque eu quisesse que ficasse, mas porque eu tinha que dar conta dos prazos! Das outras coisas.

Mas aí eu pensava: gente, mas eu tenho o dia todo pra fazer! Só que o dia todo é truncado, com pequenas coisas. Um problema que ocorre no berçário é quando uma mãe que quer conversar; um pai que ligou reclamando; um funcionário que vai faltar, que você tem que remanejar a escola...

Conseqüentemente, o pedagógico foi ficando... foi ficando... De vez em quando, eu tentava resgatar [...] tinha uma reunião ou uma mãe vinha na hora do almoço, assim, naquele horário. Então, acaba no dia a dia ficando.

Nívea fala do pedagógico e realça a sobrecarga administrativa (que será trabalhada na próxima categoria):

Nívea: [...] quando eu cheguei e vi o volume de serviço administrativo eu fiquei bem preocupada! Porque eu pensei assim: eu vou ter que me desdobrar muito pra poder dar conta! Porque a escola tá ali; a vida funcional do funcionário; a vida escolar da criança; as questões da comunidade; as questões da Secretaria; as questões das outras Secretarias, que chegam das gerências, da saúde; do trânsito e de tudo mais que chega à escola e que, é o diretor que é um “para raio” de todas essas questões, e ele distribui aqui.

Uma possível explicação para o número ínfimo de respostas dos questionários citando a vida escolar do aluno como atividade pedagógica do diretor pode ser encontrada na fala da diretora Nívea. O diretor tem sido um “para raios” de todas as demandas intra e extraescolares que as escolas lidam hoje e, com isso, não têm sobrado espaço para os alunos.

No caso da Educação Pública Infantil de Araraquara, a situação de sobrecarga se intensifica uma vez que os diretores não possuem uma equipe de apoio. São e estão sozinhos para todas as demandas.

Os diretores, sujeitos dessa pesquisa, não contam com uma equipe gestora, diferentemente dos outros níveis e modalidades de ensino na mesma rede. As equipes dos CER são compostas apenas pelo diretor, os professores e agentes educacionais, junto aos demais funcionários.

Deste modo, é o diretor quem verifica e-mails, encaminha planilhas, realiza matrícula de alunos, atende telefone, pais, professores, funcionários, crianças, portão (em alguns casos), solicita consertos, materiais de limpeza, gêneros alimentícios, entre muitos outros afazeres, como demonstram as repostas dos questionários:

I5 - administrativas: ponto, requisições diversas, organização da unidade no caso de faltas, afastamentos e formações, verificação e pedido de merenda, de material de limpeza e serviços de reparo, compras, toda documentação e compras do conselho de escola, solicitações e parcerias com outras secretarias, vida escolar do aluno e vida funcional do funcionário, matrícula, cadastro e resumo mensal, solicitações diversas da SME, atendimentos diversos, interação com a comunidade, relações interpessoais no ambiente de trabalho, aprimoramento da unidade, aplicação da legislação e normas da educação.

I8 - Administrativas: toda a parte burocrática do CER: atendimento aos pais e população em geral; emissão de Declarações para pais e funcionários; atendimento telefônico; preenchimento de procura de vagas; matrículas; elaboração, digitação de lista de alunos; ponto de funcionários; digitação do plano de gestão e PPP; elaboração e digitação de bilhetes-xerox; supervisão e digitação do pedido de merenda; pedido complementar de merenda; ponto (diário) de funcionários – ocorrências; pedido de férias; solicitação de materiais de limpeza; relatório de diretoria; quadro de dados; lista de excedentes; verbas federal e municipal (orçamentos, compras, pagamentos e prestação de contas, plano de aplicação); solicitação de serviços de manutenção; ofícios; ligar para mães quando alunos estão doentes; organização geral do CER (reuniões de pais, formatura, festas, fotos, cursos de educadores, faltas); faltas abonadas (envio); preenchimento de todas as fichas para remoção de educadores; [...] e-mail do CER- leitura diária dos e-mails recebidos; divisão de tarefas (merendeiras, serventes, porteiros); atribuição interna de agentes educacionais.

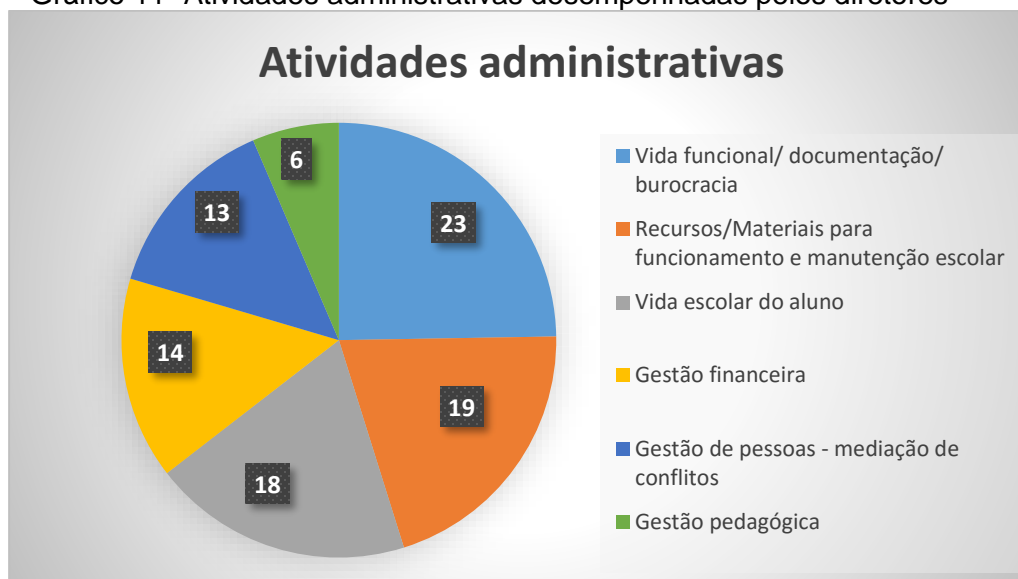
Vale destacar o fato de que estes CER surgiram bem anteriormente às demais escolas de Ensino Fundamental e Educação complementar/integral do município, como relatado no capítulo histórico. Deste modo, invalida um discurso justificado de uma suposta naturalidade na demora das conquistas.

Nota-se então que embora tenhamos avançado em termos de discurso e valorização dessa etapa, as condições objetivas demonstram que os princípios de cuidado e guarda, ainda prevalecem e se sobrepõem ao de instituição educativa, na ideia hegemônica de basta ter alguém que tome conta deste lugar como uma “mãe” faria. Afinal, é um ambiente dominado por mulheres que têm a tarefa de cuidar das crianças pequenas assim como as mães cuidam dos seus filhos.

5.1.2 Categoria administrativa

Quanto às atividades administrativas desempenhadas pelos diretores, além de entendida como mediação para alcance dos fins pedagógicos da escola, também foram explicitadas nos questionários como burocracia.

Gráfico 11- Atividades administrativas desempenhadas pelos diretores



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Antes de chegar às seis subcategorias das atividades administrativas dos diretores, foram elencadas 86 descrições de atividades, cada uma com mais de três formas de descrever ações semelhantes, como é o caso da legenda “Vida funcional/documentação/burocracia” que se referem praticamente às mesmas ações. Então, foram compiladas as mencionadas atividades dando origem às seis subcategorias que serão detalhadas ao longo do texto. Isto mostra a diversidade e infinidade de atuações dos diretores, constatada em algumas respostas dos questionários, como mostram os excertos abaixo:

1 - Milhões... toda a parte “burocrática”, como pedidos de materiais de limpeza e produtos alimentícios, acompanhando o estoque dos mesmos; ponto pessoal (relatórios de ocorrências do ponto dos funcionários), horas extras, planilha de férias; movimentação de alunos (resumo mensal, relatório de diretoria, quadro de dados, lista de excedentes).

110 - Diariamente temos uma infinidade de documentos e prazos para entregas. Documentos que demandam a maior parte do tempo e que na sua maioria ainda fazemos de forma precária. Como estou em CER fica pior, pois não temos agente administrativo apara auxiliar ficando o diretor sobrecarregado.

I21 - proceder todas as rotinas em relação ao ponto do pessoal, escalas de férias, realizar matrículas de alunos, atendimentos a demanda da comunidade com especificidades diferentes, realizar relatórios de número de alunos, quadro de dados, atas infinitas e ocorrências diárias, proceder a solicitação de materiais de higiene e gêneros alimentícios, declarações diversas [...] e outras tantas. Realizar as eleições dos conselhos de escola, fazer toda a parte burocrática [...] (grifos da pesquisadora).

Nota-se aqui que a atividade administrativa é percebida pelos diretores como burocracia, destarte, cumpre caracterizar resumidamente esse termo.

Cortina (1994) considera que:

[...] alcançar uma definição de burocracia é uma tarefa complexa, pois envolve várias concepções. Tal complexidade aumenta quando essas concepções possuem perspectivas diversificadas para examinar a questão. Os enfoques podem ser: político, administrativo ou sociológico, envolvendo Filosofia Política perpassando pelas Ciências Sociais, Sociologia das Organizações, Teoria da Administração, Sociologia Industrial e a Economia Política. E ainda, suscitam concepções de Estado, poder, organização da produção, classe dirigente e a própria natureza da ciência social (CORTINA, 1994, p.65).

A autora faz uma abordagem a partir do trabalho de Beetham (1988)²⁸ que aborda os principais paradigmas da Sociologia Histórica e Política de Max Weber.

Segundo Beetham (1988), a administração, para Weber, consiste na coordenação e execução do programa político e o **sistema de administração é o conjunto de serviços públicos destinados a transformar o programa político em diretivas a serem executadas**. As **onze características básicas** dos sistemas modernos de administração, levantadas por Weber, podem ser reduzidas, no entender de **Beetham, a apenas quatro: hierarquia, continuidade, impessoalidade e competência** (CORTINA, 1994, p.68, grifos nosso).

De modo geral, os elementos que sustentam a tese de Weber – quanto mais burocrática for uma organização, maior será a sua eficiência – são:

A divisão do trabalho, pois complexos problemas administrativos tornam-se tarefas viáveis e repetitivas, coordenadas sob hierarquia de comando centralizada; a impessoalidade tanto na **seleção de pessoal, escolhido**

²⁸ BEETHAM, David. A burocracia. Tradução de M. F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Estampa, 1988. (Ciências Sociais nº5).

por mérito, quanto na **ação administrativa que independe de relações pessoais**; a subordinação que permite a **uniformidade no tratamento de casos**; a separação entre serviços e posses do meio de administração que garantia a dependência do indivíduo na organização e, portanto, a disciplina (CORTINA, 1994, p. 69, grifos nosso).

Motta (1985) em seu livro, *O que é burocracia*, inicia dizendo que “liberal” e “burocrático” são dois adjetivos que não combinam. Fala também que se trata de fenômenos associados.

[...] quando falamos de burocracia, falamos na verdade de vários fenômenos associados; ora empregamos o termo “burocracia” para falar da classe dominante que surgiu na União Soviética ou na camada social de altos funcionários públicos e administradores de empresas nos países capitalistas, ora falamos de um tipo de organização – como as empresas, as escolas, os partidos políticos, os sindicatos e as prisões – onde a divisão do trabalho é metódica e disciplinadamente conduzida para os fins visados, ora falamos de um modo de pensar ou de viver (MOTTA, 1985, p. 12).

Motta (1985) afirma que o aspecto fundamental para o exercício do poder burocrático é a disciplina. E prossegue dizendo que a burocracia é caracterizada pela “separação entre os que executam e os que planejam, organizam, dirigem e controlam. A história da burocracia é, em grande medida, a história do divórcio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (MOTTA, 1985, p.16). O autor diz que Max Weber desenvolveu a mais importante e a mais sistemática análise da burocrática, baseada na razão e no direito, que emerge com o capitalismo avançado e com o surgimento do Estado moderno. Com base em Weber, assegura que o Estado é uma organização burocrática, constituída por três elementos:

- a) uma elite política, que geralmente se confunde com a classe dominante e nela se recruta;
- b) um corpo de funcionários hierarquicamente organizados, que se ocupa da administração;
- c) uma força pública, que se destina não apenas a defender o país contra o inimigo externo, mas principalmente a manter a ordem vigente interna (MOTTA, 1985, p. 24-25).

Por fim, Motta (1985) fala da impessoalidade que esse conjunto de regras tem trazido para assegurar a disciplina no trabalho,

A burocracia que traz consigo a racionalização do mundo; o desencantamento desse mundo traz consigo, porém, uma irracionalidade básica: desaparecem os deuses e demônios que por tanto tempo vêm povoando o mundo; desaparece também a valorização do sentimento, da emoção e do desejo [...] (MOTTA, 1985, p.32).

Na Educação essas expressões e conceitos de impessoalidade, tratamento uniforme dos casos, ações administrativas que independem das relações pessoais levam mais uma vez à lógica empresarial. Nessa lógica, administrar envolve o controle do trabalho alheio de maneira mecânica e impessoal visando à produção do objeto/produto que irá gerar lucro. Por isso, a administração escolar não se deve embasar nesta razão mercantil.

A escola pública, como já foi citada anteriormente, “produz” um sujeito e, portanto, as relações pessoais e a individualidade no tratamento dos casos (de aprendizagem dos alunos e metodologias de ensino dos professores) são fundamentais para que o objetivo final desta administração seja alcançado.

Uma vez que o sujeito a ser “produzido” só o será caso queira, o trabalho pedagógico se dá por meio de ações administrativas²⁹ carregadas de relações pessoais democráticas e políticas. Afinal, o aluno deve ser convencido para que se transforme enquanto sujeito histórico por meio da Educação.

Retomando a discussão sobre as falas dos diretores relacionando suas atividades administrativas à burocracia, bem como o fato de separar o pedagógico do administrativo (na Educação), deve-se atentar ao que afirma Paro (2011):

[...] a aplicação da administração escolar não se reduz as atividades-meio. Se administração é utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade, portanto mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa. **O senso comum, todavia, insiste em separar a função pedagógica da função administrativa, porque esta última quase nunca é vista em**

²⁹ Entendida aqui como utilização racional de recursos para atingir fins determinados (Paro, 2011) e não mera burocracia.

sua essência, abstraída de seus condicionantes conjunturais que a tornam ou mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio) (PARO, 2011, p. 39, grifos nosso).

Em outro trabalho, Paro (2015) complementa:

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta serve de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por **tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas – como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade** –, encobrendo assim o caráter necessariamente administrativo de toda a prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação (PARO, 2015, p.23-24, grifos nossos).

Nota-se que a função administrativa deve ser mediação para realizar um fim e, na Educação, é o aluno educado pelo processo pedagógico. Logo, essa atividade não pode ser minimizada ou eliminada por procedimentos que sejam fim em si mesmo.

É necessário um olhar mais atento, para que todo potencial que a administração escolar possa dispor em busca do êxito da formação do aluno como sujeito, seja sobreposto a qualquer outra atividade meramente burocrática que impeça o alcance desse objetivo. Portanto, as atividades pedagógicas ou mesmo as consideradas administrativas que estão voltadas exclusivamente para o processo pedagógico – que não são “atender ao telefone”, “consertar torneira”, “abrir portão” – devem ser prioridade, ou melhor, condição *sine qua non* do diretor estar na escola.

Neste sentido, a administração escolar pode levar ao conservadorismo ou à superação de determinada estrutura organizacional. Isto se fundamenta pela natureza dos fins que se procura atingir por meio das ações desempenhadas.

Conforme dito anteriormente, diante da diversidade de atividades elencadas, os gráficos demonstram aquelas que foram possíveis categorizar. No caso das atividades administrativas havia respostas que não se encaixavam em nenhuma das subcategorias, inclusive, duas delas são exemplos já descritos e que não visam à construção do aluno enquanto sujeito, como mostram as respostas a seguir.

I2, I5, I15, I27 - Cumprir e fazer cumprir a legislação/aplicação da legislação (inclusive normas SME).

I6, I8, I26 – Atender ao telefone.

I26 – Atender ao portão.

Quatro diretoras citaram uma das funções que lhes foi imposta desde 1898, com o primeiro decreto contendo as atribuições dos diretores, citado no capítulo histórico. Nota-se a força que essa atribuição de guardião da lei e da ordem possui para o cargo ao perdurar por mais de 117 anos em vigor. A propósito, esta incumbência é renovada a cada concurso – com outras palavras e mesmo sentido – conforme observado no Edital nº002/2014 (22/05/2014) de Araraquara. Na síntese das atribuições do diretor consta: “Coordenar, organizar e **monitorar** as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar, **objetivando a consecução eficaz da política educacional do sistema**, e, o desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais” (ARARAQUARA, 2014, grifos nosso).

Quanto às outras respostas, é lamentável observar que em 1961, Anísio Teixeira já alertava para a desvalorização do papel do diretor, dizendo que naquela época a preocupação voltava-se para as atividades menores, como realizar serviço de portaria, por exemplo. Hoje, ao invés da extinção de tais demandas, elas vêm se ampliando e somando a outras além de atender ao portão, neste caso, os diretores relatam que são responsáveis por atender ao telefone também. E novamente o papel pedagógico do diretor é depreciado.

As subcategorias “gestão de pessoas”, “gestão financeira” e “gestão pedagógica” do gráfico 11 referem-se respectivamente à ideia de: mediação de conflitos e orientações em geral aos professores, funcionários, alunos e pais; documentação necessária para utilização das verbas e prestação de contas e, por fim, acompanhamento do processo pedagógico (coordenar elaboração de planejamentos, reuniões e atividades pedagógicas, acompanhamento dos HTPCs).

Nestes casos pode-se notar o caráter da administração escolar voltada para o trabalho pedagógico, que não o da mera burocratização. Aqui, as atividades administrativas apontadas pelos diretores se voltam para mediação de possíveis conflitos surgidos entre os agentes da escola, pais ou alunos e que comprometem a dinâmica das relações pessoais, cruciais para o bom êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Também, a utilização das verbas que pressupõe busca de novos recursos e otimização dos ambientes da escola, repercutindo em melhorias e diversificação das condições de aprendizagem.

Por último, a subcategoria “gestão pedagógica”, isto é, o acompanhamento do processo pedagógico por meio de reuniões, acompanhamentos dos HTPCs e atividades dos professores que também denotam esta especificidade da administração escolar.

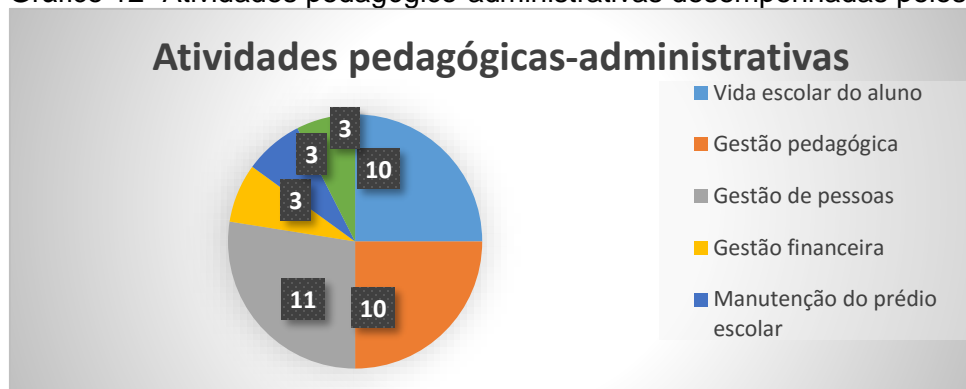
Não se trata de definir o que é atividade estritamente pedagógica ou administrativa, pois como vimos a “gestão pedagógica” – acompanhar o processo pedagógico – para alguns diretores é atividade administrativa, para outros, pedagógica. Paro (2015) afirma que toda ação da administração escolar tem potencialidades pedagógicas e toda prática pedagógica tem um caráter necessariamente administrativo, pois se trata de adequação de recursos humanos ou materiais para se atingir um fim.

Com isso, pode ser considerada administrativa ou pedagógica, ou ainda, pedagógico-administrativa (conforme a outra opção de categorização das atividades que segue) o fundamental é que esta prática deve estar voltada para a formação do aluno.

5.1.3 Categoria pedagógico-administrativa

Diante desta discussão a respeito da dicotomização entre o administrativo e o pedagógico um terceiro tópico de atividades foi pensado, o das atividades “pedagógico-administrativas” para levantar as percepções dos diretores sobre as atividades que entendem como simultaneamente pedagógicas e administrativas.

Gráfico 12- Atividades pedagógico-administrativas desempenhadas pelos diretores



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Analisando o gráfico, paralelo aos gráficos das atividades “somente pedagógicas” e das administrativas, nota-se que o número de respondentes cai significativamente. Possivelmente poucos diretores entendam que há ações que acumulam ambas as naturezas simultaneamente. Para melhor visualização das percepções dos diretores quanto à natureza de suas ações, foi elaborada a seguinte tabela:

Tabela 1. Cruzamento dos dados dos gráficos – atividades desempenhadas pelos diretores

ATIVIDADES DESEMPENHADAS/ELENCADAS PELOS DIRETORES		
Pedagógicas	Administrativas	Pedagógicas-administrativas
Gestão pedagógica (47%)	Gestão pedagógica (7%)	Gestão pedagógica (25%)
Vida escolar do aluno (8%)	Vida escolar do aluno (19%)	Vida escolar do aluno (25%)
Gestão de pessoas ---	Gestão de pessoas (14%)	Gestão de pessoas (27%)
Gestão financeira ---	Gestão financeira (15%)	Gestão financeira (7%)
PPP e PG (30%)	PPP e PG ---	PPP e PG (8%)
Relação pais e comunidade (10%)	Relação com pais e comunidade ---	Relação com pais e comunidade ---
Prover recursos para a prática pedagógica (5%)	Prover recursos materiais para o funcionamento e manutenção escolar (20%)	Prover recursos – manutenção do prédio escolar (8%)
Vida funcional/ documentação/ burocracia ---	Vida funcional/ documentação/ burocracia (25%)	Vida funcional/ documentação/ burocracia ---

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Vale destacar que as porcentagens descritas demonstram o percentual de cada atividade elencada, porém, no universo de cada categoria, ou seja, a partir do número de respondentes. Deste modo, os 8% de apontamentos na atividade de acompanhamento da vida escolar do aluno na categoria pedagógica correspondem a cinco diretores que a elencaram, enquanto que os 8% da atividade de elaboração (acompanhamento, coordenação...) do PPP e PG na categoria pedagógico-administrativa correspondem a três diretores.

De acordo com a tabela, na categoria de atividades pedagógicas, os diretores entendem que a gestão pedagógica e ações relacionadas ao PPP e PG³⁰ são as mais importantes. Conforme foi mencionado anteriormente, 34% dos diretores não apontaram o PPP como atividade pedagógica, mas levando em conta que alguns citaram como atividade pedagógico-administrativa, esse número reduz.

Na categoria administrativa, as atividades de elaborar documentação das mais diversas ordens a respeito da vida funcional da equipe escolar (burocracia) e prover recursos para o funcionamento e manutenção do prédio escolar foram as ações que se destacaram, com respectivamente 25 e 20% de indicações. Vale aqui fazer um adendo. Conforme mencionado no capítulo metodológico, os questionários foram enviados a todos os diretores da rede municipal de Araraquara e essas atribuições burocráticas não foram apontadas pelos diretores dos outros níveis e modalidades de ensino uma vez que possuem profissionais da equipe de apoio – auxiliar administrativo/secretário – que cumprem esse papel. Novamente emerge a desvalorização das instituições e dos profissionais da Educação Infantil.

Por fim, a categoria que se relaciona atividades simultaneamente pedagógicas e administrativas à gestão de pessoas, no sentido de orientar e mediar conflitos, foi a mais apontada, com 27%. Em seguida, com 25% cada, estão as atividades de gestão pedagógica e acompanhamento da vida escolar dos alunos.

Todavia, mediante alguns relatos, nota-se que esta interdependência entre as duas naturezas das atividades, pedagógicas e administrativas, não foi algo de fácil definição.

³⁰ As ações de gestão pedagógica, PPP e PG não foram detalhadas, como as demais a seguir, por já terem sido anteriormente.

I8 – Aqui tive dificuldade para dividir as tarefas em pedagógicas e administrativas...

I17 – Será que reuniões entram aqui e não no pedagógico? Não sei...

I18 – Confirmar emprego e vaga de [filhos/alunos das] mães trabalhadoras (período integral) ³¹.

I23 – Todas as atividades pedagógicas e administrativas da unidade.

I28 – Resposta contemplada nos itens anteriores - pedagógicas/administrativas.

Reforçando o que já foi dito, o conceito de administração deve ser entendido como mediação, não se trata de opor as atividades pedagógicas às administrativas. Afinal, quando se dá a primeira – busca pela boa formação do aluno – necessariamente está se dando a segunda, que é a eficiência da administração escolar. Ser um bom administrador escolar é buscar a eficiência administrativa, preocupado com o bem estar do aluno e seu processo de ensino.

Portanto, sendo a administração uma atividade exclusivamente humana, pois depende de um planejamento com objetivos a serem atingidos – algo que somente o homem é capaz de realizar – é pelo trabalho que ele orienta sua atividade em busca desse fim.

É pelo trabalho que o homem faz história (e se faz histórico), na medida em que transforma a natureza e, com isso, transforma a sua própria condição no mundo.

[...] Deriva daí a importância da ação administrativa em seu sentido mais geral, porque ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho realizar-se da melhor forma possível (PARO, 2015, p.28).

De volta ao questionário, como última categoria de atividades havia a opção “outras” para que fossem descritas atividades que os diretores não considerassem dentro das demais já citadas. Diante dessa possibilidade destacam-se alguns relatos:

I22 – Referem-se às dimensões pedagógico-administrativas: participar de reuniões na SME; participar de Conselhos e/ou outros órgãos colegiados;

³¹ Entende-se que a escola é um direito da criança, no entanto, na rede da Educação Infantil de Araraquara, diante da dificuldade de atendimento da demanda, há prioridade de atendimento dos bebês de mães trabalhadoras. No caso da lista de excedentes extensa, o atendimento em período integral também é prioridade para mãe que trabalha. Em alguns casos, faz-se a confirmação ligando para o local do serviço da mãe para que esta priorização seja efetivada.

presidir eventos na escola; representar a escola e atividades promovidas pela SME ou outras secretarias; fazer articulações e parcerias com universidades, ONGs, posto de saúde, conselho tutelar e CRAS; encaminhar famílias e funcionários para serviços especializados vinculados à garantia de direitos a saúde, integridade física e psicológica; militar por melhorias para o bairro em que a escola está localizada entre outras atuações.

I27 – Compra de alguns itens para a escola.

I28 – Também é da minha competência o bem-estar global do aluno, no sentido de que se algum aluno estiver sendo privado de cuidados relacionados à sua saúde e bem estar geral, também cabe a mim encaminhar o caso às instâncias competentes. [...] Acho que não desenvolvo outras funções além das pedagógicas e administrativas. Existe também, em algumas situações, algo de “assistencial” na gestão escolar, mas acho que pode ser enquadrado no âmbito administrativo, afinal, cuidar do bem-estar geral de um aluno e/ou funcionário faz parte de um procedimento administrativo de gestão de pessoas.

A respeito dessas questões existentes na escola atual – articulações e parcerias para garantia de direitos dos alunos – ou ainda, de acordo com a percepção da diretora I28, que vê “algo de assistencial” na gestão escolar, obtivemos um aprofundamento desta temática nas entrevistas.

Segundo consta no roteiro da entrevista (apêndice B) perguntamos às três gestoras sobre as mudanças ocorridas na escola e o que isso afeta o papel do diretor. Vale aqui, fazer menção ao que foi discutido no segundo capítulo, com Hargreaves (1998) sobre a pós-modernidade paralelo à ideia de urgência da mudança da escola, conforme esclarece Arroyo (2014).

Arroyo, em entrevista cedida à TV Paulo Freire³², fala sobre a sua experiência como Secretário Adjunto da Educação de Belo Horizonte. Ele relata que quando chegou ao início de 90, *estavam chegando, na escola, outros adolescentes; outras crianças; outros jovens e adultos, diferentes dos que sempre chegavam. Estavam chegando “os outros”; “os diversos”; da periferia; das favelas [...]*. Então, fizeram o questionamento: *Será que a escola pode ser a mesma quando os educandos são outros? Será que o*

³² Entrevista publicada no site *YouTube* em 10/10/2014. Programa *Nós da Educação* – TV Paulo Freire.

currículo pode ser o mesmo quando outros sujeitos estão chegando? Será que a pedagogia pode ser a mesma? A docência?

Deste modo, o questionamento feito na entrevista às três diretoras teve como base os seguintes aspectos: alterações profundas e rápidas sobre o conhecimento científico, no qual a escola se insere e atua; as demandas que surgiram após a universalização da Educação e, também, a reposta da diretora I28 sobre existir “algo de assistencialista” na gestão escolar. Seguem as considerações das três diretoras entrevistadas:

Carolina: Eu já comecei a ser diretora de uma escola democrática. A minha formação já se deu nesse processo: com a Constituição; pós Estatuto da Criança e do Adolescente e até mesmo a minha graduação ocorreu quando estava sendo discutida e foi aprovada a Nova LDB, de 96.

[...] Assim, minha formação já foi num momento de uma nova visão de escola. Uma escola realmente democrática, uma escola que previa essa complexidade que o diferente, que a diversidade traz. Então eu não sinto muito isso.

Eu não vejo como assistencialismo essas demandas que o diretor tem que responder. Eu acho que existe uma diferença entre você garantir direitos e você ser assistencialista. A função social da escola e a função social dos profissionais que nela atuam, extrapolam a questão de ensino e aprendizagem... nesse sentido.

Então eu acho que você dizer que a escola existe pra ensinar e o aluno pra aprender conteúdo instintivamente, é uma coisa muito restrita.

A escolha não é uma ilha! A escola está dentro da sociedade. E a escola é nosso exercício. É um serviço social, no sentido amplo. Não assistencialista! É um serviço social. É uma área das Ciências Humanas aplicada!

E aí, o ser humano não é só intelecto, como você mesmo disse. Eu vejo que todas essas interfaces que a gente faz: com a saúde; com a assistência social; mesmo até com a própria justiça... eu acho que tudo isso faz parte, porque a gente lida com o ser humano. Não vejo nada de assistencialismo nisso.

[...] Tem um livro que eu gosto muito, que é aquele “Com olhos de criança”, do Francesco Tonucci [já citado antes neste trabalho]. É um livro que tem ilustrações muito bonitas sobre crianças em diferentes momentos. E tem uma que eu gosto muito, que é um corpo, um corpinho de uma criança e está escrito: “a criança tem um corpo e uma história” e eu acho que a escola negligencia isso.

Figura 6. Imagem retirada da obra de Francesco Tonucci: Com olhos de criança (1997, p.97)



Fonte: site slideshare.³³

Quando a gente pensa só na parte intelectual, a gente esquece que a criança tem um corpo e uma história. E a gente também tem. E no caso do diretor, ele lida com essas pessoas, que são as crianças, que são os adultos pais, os adultos funcionários, os adultos Secretaria da Educação, cada um com seu corpo e a sua história.

Maria: [...] a escola é, de fato, o Estado atuando. E o Estado, veja, nós chamamos a nossa presidente de “Dilmãe”, não é? [risos] É assistencialista querendo ou não. O Estado brasileiro é muito assistencialista! A escola está dentro, inclusive ela é um braço atuante do Estado. Talvez o mais atuante que exista. Nenhum outro, outra presença do Estado funciona tão atuante dentro de uma comunidade como a escola, eu acho.

Então, é lógico que se isso acontece é fato que a gente vai ser um pouco assistencialista, em algum momento. Mas eu acho assim, é um resguardo do ser humano. Eu não posso pensar em resguardar o ser humano só intelectualmente ali [apontando para a cabeça] entendeu? Se a escola, ela vai ser inclusiva, a gente, de fato, tem que incluir a criança!

Nívea: A minha visão da Educação é humanista. Uma Educação humanitária, humanista e direito de todos. Então, o que acontece? A criança está ali e ela necessita que o poder público, seja ele a escola, o posto de saúde ou a assistência social atenda suas necessidades. Então, nesse ponto, a escola não pode se fechar para isso. Porque nós somos uma parcela da sociedade, então, tudo que tem na sociedade tem aqui, reflete aqui. Tanto nos adultos, quanto nas crianças. E a escola não pode ser um castelo, com foço e jacarés dentro, não é?

³³ Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/TCHARGOW1969/com-olhos-de-criana>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

A escola deve ser aberta sim pra comunidade, mas, ao mesmo tempo em que eu penso que ela tem que ser aberta pra comunidade, ela também tem que colocar na comunidade o respeito pela escola como um local público, com regras, procedimentos e normas... (grifos da pesquisadora)

Pelos relatos das diretoras, podemos dizer que há uma nova visão da escola e de sua função social. Entendem-na como instituição que resguarda os direitos de seus alunos, inclusive por meio de conexões com outras instâncias e, com isso, promove seu papel de formação e transformação do sujeito. Para tanto, questiona-se o porquê do aparente fracasso nesse processo.

Não se trata responsabilizar os diretores, mas de entender onde o elo se rompe.

Se os diretores possuem esta percepção do “novo aluno” ou como disse Arroyo: “dos outros que chegaram” na escola. Alunos com demandas de todas as ordens, que não só a intelectual e, com esse olhar, entendem a função político pedagógica desta instituição pública, conseqüentemente, sabem o seu papel de líder político. Assim sendo, porque fatores como: infrequência, evasão, indisciplina, analfabetismo, descrédito e apatia ainda abalam a Educação?

No caso da gestão, com os dados obtidos neste estudo, mesmo os diretores que possuem este entendimento não assumem de fato o seu papel de liderança, pois se presume que estejam sobrecarregados de tarefas sem fins pedagógicos.

Os diretores da Educação Infantil de Araraquara, antes de acompanharem as atividades propostas pelos professores; realizar estudos com os docentes em HTPCs; encaminhar alunos precisa fazer: a planilha de horas extras; as justificativas do ponto biométrico; a planilha de materiais de limpeza; o resumo mensal; o relatório de diretoria, entre outras “milhões” de atividades (administrativo-) burocráticas, como disse a diretora I1 no início desse capítulo.

Neste mesmo levantamento das atividades havia outra pergunta que solicitava que os diretores apontassem, aproximadamente, a porcentagem que cada categoria ocupava em seu dia a dia. Acreditava-se que as atividades administrativas (burocráticas) obteriam as maiores porcentagens. Seguem algumas respostas.

I4 – Dificil assim! O dia a dia é que nos diz e realizamos as atividades.

I8 – Tudo o que foi elencado acima é uma grande demanda, principalmente o atendimento diário às mães (procura de vagas); as ocorrências de funcionários (quase diária); atendimento telefônico; tudo isso somado ao que foi elencado, mais os imprevistos de cada dia.

I13 – Eu acho intuitivamente, nunca medi com réguas temporais.

I14 – Você tem que dar 100% em toda e qualquer atividade. Afinal, diretora de CER é sozinha para tudo.

I21 – Não tenho porcentagem para elencar, mas é visível que os CERs precisam de apoio pedagógico e administrativo.

I23 – Não julgo significativo apontar porcentagem, visto que, à Função de Direção Escolar na Educação Infantil se incorporam as funções de agente administrativo, coordenador pedagógico, assistente educacional pedagógico, entre outras – funções estas, imprescindíveis à Educação Infantil de qualidade real. Assim sendo, a Direção atua de modo a suprir tais funções na medida do possível, algo desconfortável e desagradável ao Diretor Escolar.

I24 – São todas interligadas, não consigo estabelecer uma porcentagem a cada uma.

I25 – Penso que pelo fato do diretor da Educação Infantil não dispor de uma equipe de suporte administrativo e nem pedagógico sendo, portanto, um profissional solitário dentro da UE [unidade escolar], o âmbito administrativo acaba consumindo a maior parte das atividades desempenhadas. Talvez algo em torno dos 75% na minha percepção". (grifos da pesquisadora).

Legitimando o que foi descrito a pouco, os relatos dos diretores mostram que as atividades administrativas se sobrepõem às pedagógicas e no caso dos diretores da Educação Infantil de Araraquara, que não possuem uma equipe gestora e de apoio os sobrecarregam demais. Nas falas: “diretora de CER é sozinha pra tudo”; “é visível que os CER precisam de apoio pedagógico e administrativo”; “à função de direção escolar na Educação Infantil se incorporam funções de agente administrativo, coordenador pedagógico, assistente educacional [...] algo desconfortável e desagradável ao diretor escolar” e “[...] diretor da educação infantil não dispor de uma equipe [...] sendo um profissional solitário dentro da UE” é visível um pedido de “socorro” destes gestores que estão sozinhos e desempenhando vários papéis, claro que de forma insuficiente.

Para reforçar este ponto central da pesquisa, pois trata do trabalho cotidiano da gestão pelas percepções dos diretores, em paralelo ao pressuposto de que estão sobrecarregados com atividades que se sobrepõe às pedagógicas, perguntou-se às diretoras entrevistadas sobre as principais atividades no dia a dia, o que mais gostam de fazer. A esse respeito, falaram:

Maria: Ó Patrícia, sabe o que eu mais gosto? Eu gosto de ir lá e conversar com os meus professores; eu gosto de fazer HTP; eu gosto de trazer novidades que eu tenha visto e que eu acho que podem ajudar eles de alguma maneira; eu gosto de participar da vida da criança; eu gosto de falar com as famílias...

O que eu não gosto: eu não gosto de mandar consertar coisas, por exemplo. Ai que chato! Quebrou, eu é que tenho que lá mandar arrumar, sabe?! Quando não sou eu mesmo que tenho que ir lá, eu própria, e arrumar. Esses dias quebrou uma tomada, a moça precisava e não tinha ninguém e eu falei: “Peraí vai gente... deixa que eu arrume isso.” Sabe? Isso é um pouco chato. É o que eu não gosto. Não gosto disso.

Às vezes não gosto de ficar muito tempo na frente do computador, resolvendo coisas muito burocráticas. Como agora, estou super preocupada com a planilha de férias; que hoje é o último dia; que eu tenho que mandar e não dá pra eu falar pra alguém: “Faz pra mim”, sou eu que tenho que sentar aqui. Eu acho que as demandas burocráticas a gente enfrenta é grande dentro da escola. Nossa, é muito!

É assim: durante 20 dias do mês, eu preciso fazer trabalho burocrático todos os dias. Porque quando não é relatório de diretoria, é o ponto. Quando não é o ponto, são as férias que eu tenho que estar preocupada... então, sempre tem muita, uma quantidade grande de burocracia pra fazer – de papel. Papel mesmo sabe?! Ou são as planilhas de ‘não sei quê’; planilhas de hora extra ou planilhas de aluno... É muito tempo! É muito desperdício de tempo e eu sempre brinco assim Patrícia: que se paga o maior salário dentro da escola pra fazer o menor papel! Na educação infantil é assim! [risos] Desculpa!

Se você por um cara ali pra ganhar 800 reais, ele faria tudo isso e não teria problema nenhum, entendeu? Então hoje, está invertida essa situação: paga-se o maior salário, pra fazer o menor papel. É isso que a minha percepção. Um pouco diferente da EMEF, que você sabe, você foi diretora de EMEF, lá tem os agentes administrativos. Eu tive sorte em todas as EMEFs que eu dirigi que foram três sempre tive agentes administrativos. Eu acho que facilita demais o trabalho, porque todo tempo que você tem você pode se dedicar ao que de fato interessa você entendeu? (grifos da pesquisadora)

Neste sentido que esse estudo fala da importância de trazer as percepções dos próprios diretores sobre a gestão, pois estão ali, na escola, entre leis e políticas públicas concomitantemente às condições objetivas que a instituição oferece (ou não)

para que o processo educativo aconteça. Nota-se a riqueza de detalhes trazidos nestes dados sobre a natureza das ações que estas diretoras realizam e como elas se veem – desempenhando um papel que não deveriam. Há uma inversão dos fins pelos meios.

No caso da rede municipal de Araraquara, somente a Educação possui mais de 10 gerências/setores que exigem os mesmos dados em planilhas diferentes. Somados a eles estão outros departamentos, instituições e organizações sociais como: Vara da Infância; Ministério do Trabalho; setor de recursos humanos da prefeitura; CREIAS; CREAS; CAPS – AD; Postos de Saúde, entre outros, que também solicitam documentos diversos aos diretores.

A título de exemplificação, cito a sequência das documentações³⁴ com os dados dos alunos da Educação Infantil de Araraquara que:

1º. São registrados em uma ficha de solicitação de vaga.

2º. Com as fichas faz-se uma relação dos nomes de todas as crianças, divididos por faixa etária.

3º. Posteriormente, esses nomes devem ser colocados em três planilhas diferentes, solicitadas por cada modalidade: berçário, recreação e pré-escola.

4º. Mais à frente, há outra ficha de matrícula, com quatro laudas, onde se repetem nela os dados dos pais (nome, telefone, etc.). Esta ficha é enviada para o setor de cadastro de alunos.

5º. Há outra ficha, chamada de “ficha amarela”, onde novamente são preenchidos os dados dos alunos e pais/responsáveis para serem colocados em arquivo e possibilite consulta rápida aos dados.

6º. Existe também um livro de matrícula, onde devem ser manuscritos, anualmente, todos os nomes das crianças, por turma.

Além desses documentos, mensalmente é feita uma planilha chamada de “Relatório de Diretoria” com a quantia de todas as crianças, distribuídas por turma. Junto a ela há o “Resumo Mensal” contendo toda movimentação das crianças matriculadas e eliminadas no mês.

³⁴ As fichas e planilhas mencionadas encontram-se no apêndice, ao final deste trabalho.

Existe ainda: a “lista de excedentes” (nomes e datas de nascimento das crianças que esperam por vaga – por turma) que confecciona o “quadro de dados” (tabela com as quantidades dos excedentes) e a “tabela de frequência mensal” solicitada mensalmente pela equipe da Educação Infantil.

Enfim, essa é uma parcela da burocracia que os diretores da Educação Infantil têm feito sozinhos, junto às outras infinidades de documentos das outras gerências, como: requisição de materiais de limpeza; pedido de merenda; cardápio semanal, etc.

Assim, esta pesquisa embasada na afirmação de Paro (2015) e no mapeamento realizado no site da CAPES vem expor a lacuna e necessidade de estudos sobre a natureza das funções dos diretores. Estudos partindo da realidade escolar por via de relatos dos diretores e não por determinações legais, projetos ou programas. A partir deles, verificar o que esses diretores realmente têm feito e propor mudanças mais significativas.

Nívea, a outra diretora, fala da mesma perspectiva, contudo, em outras palavras:

Na verdade, alguns de nós do infantil, que tem esse compromisso pedagógico, a gente se autodenomina como um secretário com um salário um pouco melhor. Nada mais que isso. A gente não se sente diretor. Às vezes é até por isso que temos dificuldade em estar implementando muitas coisas [...]. (grifos da pesquisadora)

Nota-se a decepção em realizarem mais atividades burocráticas do que pedagógicas. Chega a gerar uma crise identitária, não se sentindo diretor, um líder. Enquanto uma fala que se paga o maior salário na escola para se realizar o menor papel a outra que se autodenomina uma secretária com um salário um pouco melhor. E continua:

Nívea: [...] Porque eu achava assim, que a minha função seria estritamente pedagógica. E eu vi que não era! [...] que eu tinha que fazer o administrativo e, depois, eu tinha que socorrer o pedagógico, mas assim, “com pequenas gotas de remédio”, bem menos do que eu gostaria, demorou um pouco... Até hoje eu ainda sofro com isso!

Nota-se que nesses momentos de reflexão sobre a prática, onde as diretoras expõem suas percepções, há um sentimento de impotência frente às exigências que recebem e o que gostariam e não conseguem realizar.

Fica claro que as atividades burocráticas são exigidas em primazia. Nívea relata que sofre com esta exigência de priorização do administrativo, que ela “tem” que fazer. Inclusive, menciona que não se sente diretora por isso e, conseqüentemente, sente dificuldade em implementar as coisas.

Por outro lado, a diretora Carolina, encontra uma vantagem em não possuir equipe, apesar de concordar com o fato de ser uma sobrecarga muito grande para uma só pessoa. Ela fala em lado “positivo” e “negativo”.

Carolina: [falta de rotina] Mas ao mesmo tempo em que isso pra mim parece ser um problema, é uma coisa que me encanta porque eu não sei se eu saberia trabalhar numa coisa muito rotineira e muito fechada. Então, não existe rotina! Não que não existam procedimentos a serem cumpridos, mas cada dia traz algo novo. Muito dinâmico. Muito rico! E, ao mesmo tempo, bastante cansativo, porque você nunca consegue saber o que vai acontecer no final do dia.

O que eu gosto muito é de trabalhar com as questões pedagógicas, no sentido de ajudar na elaboração de projetos, acompanhar desenvolvimento de aluno. Gosto muito de fazer reuniões, tanto com pais, como funcionários; gosto de conversar; de ouvir as pessoas – eu tô aprendendo a ouvir, porque eu gosto mais de falar [risos].

Na oportunidade que a gente tem, apesar de toda a dificuldade que é trabalhar sozinha na educação infantil, mas você tem a escola em suas mãos! Como assim: “nas suas mãos”?! Você sabe TUDO SOBRE TUDO! [ênfase na fala]

O lado negativo: é muito trabalho! Falha em muitos aspectos, porque uma pessoa sozinha não dá conta!

Positivo: é que você tem noção de quem está na lista de espera; quem foi atendido; a criança que chegou, a criança que saiu, a criança que tá doente; a professora que veio, que não veio; quem vai tirar folga; quem vai tirar férias; se o tomate estava maduro; o portão que tá quebrado; se a grama tá alta; se apareceu formiga; se a caixa d’água tá... (grifos da pesquisadora)

Mesmo Carolina, que trabalha há mais de 10 anos como diretora, aponta que apesar do lado positivo de “ter a escola nas mãos” não “dá conta” e “falha em muitos aspectos”, pois é muito trabalho para uma pessoa.

Em suma, sejam por motivos pessoais, profissionais ou de ideologia, todas demonstraram dificuldades ao ingressarem na função, similares as dificuldades do início de carreira do professor. Também, apontaram a sobrecarga das atividades administrativo-burocráticas que se sobrepõem às pedagógicas.

Os dados trouxeram novamente o tema da formação no tocante ao isolamento sentido pelas diretoras e, com ele, a ausência de momentos para compartilharem experiências sobre a gestão. Quanto ao isolamento e individualismo, podemos usar as ideias de Fullan e Hargreaves (2000). Os autores afirmam que ensinar é conhecido há muito tempo como uma profissão solitária poderia acrescentar que em alguns aspectos, liderar também. Contudo, o “isolamento profissional limita o acesso a novas ideias e as soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.20). Assim, alguns intencionalmente isolados e outros não, ficam limitados e impedidos de obterem um *feedback* significativo e claro acerca do valor e da eficácia daquilo que fazem.

Vale destacar alguns pontos da entrevista. Primeiramente foram abordadas as percepções dos diretores entrevistados sobre suas expectativas antes de assumir o cargo, as mudanças nas escolas e o papel principal do diretor. Em seguida, tendo em vista que os questionários mostraram que todos os diretores possuem formações (inicial e continuada) as questões voltava-se para as contribuições trazidas pelos cursos, além de sugestões para as formações na área da gestão. No caso, nenhuma das inúmeras formações foi apontada como algo que contribuiu para o exercício do cargo.

Outro tópico abordado foi a possibilidade que os diretores têm para “sentar e pensar no que fazem e porque fazem”; “dificuldade em registrar algo que fale sobre si enquanto profissional”; “ausência de momentos para refletir, devido à correria do dia a dia do diretor”. Neste sentido, uma delas, ao devolver o questionário disse:

I5: Patrícia, eu parei para responder seu questionário e pensei: “O que eu faço de pedagógico? E de administrativo?” Aí deu um branco! “Eu não faço nada?! Fico correndo o dia inteiro apagando incêndios?!” Sabe, eu sempre tento fazer um cronograma semanal, contendo tudo o que preciso fazer, aí entro na escola e tem uma mãe pra atender, funcionário que faltou, telefone, planilhas... chega no fim da semana e a gente tá cansada, mas não conseguiu fazer quase nada do que planejou! Sabe... esse questionário me fez pensar nessas coisas...

Neste movimento de escuta dos diretores, seja pelo questionário ou entrevista, emergiram momentos de reflexão sobre os seus papéis. Reflexão essa, tanto por parte

dos sujeitos, quanto da investigadora, que se faz necessária uma discussão sucinta sobre o que é reflexão a partir de estudiosos da área.

Alarcão (2005) afirma que a noção de reflexão, mais especificamente de professor reflexivo³⁵, está baseada na capacidade de pensamento que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor das ideias e práticas exteriores. E, complementa, de acordo com Donald Schön, que este tipo de atuação é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. Ainda, cita a autora, que a capacidade reflexiva é inata nos seres humanos, mas necessita de contextos que possam favorecer o seu desenvolvimento.

No entanto, há de alertar que ocorre certa generalização e, conseqüentemente, degeneração da especificidade do fenômeno, ou seja, já que tudo “se tornou reflexão”, seus objetivos variam e multiplicam-se, levando às concepções paradoxais ou ainda, perdendo-se na vastidão de conceitos agregados e não sabendo ao certo aonde se quer chegar.

Neste sentido, a prática da reflexão como emancipatória foge do esperado que é estar intrinsecamente relacionada a um aprofundamento dos conhecimentos, seja de conteúdo, de prática e pedagógicos destes profissionais para, com isso, vencer a inércia gerada por uma concepção tecnicista onde os professores/diretores apenas executam ações sem questionamentos sobre o porquê, para quê e aonde se quer chegar com elas. Para que seja emancipatório, é preciso que o pensamento reflexivo leve a ressignificações, construindo e reconstruindo o pensar e o fazer, dando ao profissional um papel ativo que parte em busca de transformações, consciente das posturas políticas que devem tomar para que estas mudanças ocorram³⁶.

Alarcão (2005) afirma que a capacidade reflexiva necessita de contextos de liberdade e responsabilidade que a favoreçam. Também alega que é preciso vontade e persistência, no esforço de passar do nível meramente descritivo ou narrativo para interpretações articuladas, justificadas e sistematizações cognitivas. Afirma ainda, que a expressão e o diálogo são extremamente relevantes, sendo o diálogo consigo próprio,

³⁵ Podemos transpor para diretores e pesquisadora.

³⁶ A respeito, ver estudos de Kenneth M. Zeichner.

com os que são referências e construíram conhecimento antes de nós e, por fim, o diálogo com a própria situação. Trata-se de um olhar questionador da prática.

Vale citar que há consciência da necessidade de aprofundamento dessas reflexões trazidas pelos sujeitos neste estudo, para serem, de fato, momentos emancipatórios de construção e reconstrução dos saberes. Isto careceria de mais aprofundamentos e sistematizações – que não impedem de serem feitos a posteriori. Todavia, pelas circunstâncias dos prazos e exigências oficiais da finalização dessa pesquisa, tal aprofundamento não foi possível, infelizmente.

No entanto, a título de esclarecimento e sugestão, vale mencionar que esses momentos de reflexão poderiam suscitar aprofundamentos sobre a natureza das funções dos diretores, relacionando ao que podemos chamar de atividade pedagógica ou pedagógico-administrativa, o papel político e ético de um diretor de escola pública, entre outros temas.

Cabe afirmar que nessa busca pela relação entre teoria e prática, concebidas tantas vezes como adversas, muito se avança em ambas as esferas quando se entende que estão intrinsecamente unidas e, se propõe a relacioná-las. Como mencionam os autores Silva e Luiz (2014, p.16) sobre esta divisão entre teoria e prática: “pois fratura o indivisível: a prática está nas entranhas da teoria, dá-lhe gênese, provoca seu nascimento, confere-lhe sua herança genética. Por sua vez, ao nascer, revoluciona o útero que lhe deu à luz. Transforma-o, arrebatá-o, nega-o”.

Tal transformação faz-se necessária diante da crise das utopias que surgiram na modernidade, com o positivismo e seu ideal iluminista. Assim, urge uma readequação dos pressupostos que a mantinham. Especificamente, no caso das formações apartadas da complexidade da escola, com seus imprevistos e situações que demandam respostas imediatas, tomadas pelo bom (ou mal) senso do diretor, que conforme vimos, não fazem sentido hoje. Tanto que as diretoras enxergam como desperdício, pois deixam a escola “fervendo”, como falou Carolina, para ouvirem teorias que não dialogam com a prática.

Não se trata de desprezar o que já foi construído e conquistado nesta área de administração e, agora, gestão escolar. Porém, há de se acenar para uma nova visão deste gestor, assim como dos professores e alunos, que merecem uma escola atualizada, viva.

Acredito que a liderança do diretor se relaciona mais diretamente com a sua forma de atuação do que pelo cargo que ocupa. É bom ressaltar que não adianta apenas ser um ótimo administrador, mas é preciso que se reflita sobre o que faz e para que objetivo volta-se. Conforme disse Vitor Paro, certa vez, que podemos ser eficientes em coisas que eticamente não são boas, como por exemplo, ser um excelente traficante de drogas. Não se trata de uma questão de técnica, mas de política. Uma política de convivência *com* os outros, mais do que uma atividade de luta pelo poder *sobre* os outros.

Pudemos observar que as percepções dos diretores nos dizem muito da especificidade e complexidade que é estar à frente de uma instituição de ensino. Com isto, há necessidade urgente de ampliação desse universo de pesquisas sobre a escola e seus agentes, partindo de relatos dessas pessoas que vivem cotidianamente nessa realidade e, assim, podem trazer grandes contribuições que ressignificam as formações que são oferecidas.

Antes de terminar vale lançar algumas reflexões nascidas a partir desta análise: a quem serve um diretor imensamente sobrecarregado de funções? Como esse excessivo controle articula-se com um fenômeno em expansão na educação, que é o esvaziamento da função precípua da escola? O fato de a Educação Infantil ter sido incorporada à Educação trouxe as demandas burocráticas deste setor, porém manteve condições de trabalho distintas dos demais níveis de ensino, que ganho houve neste sentido?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa partiu de questionamentos feitos durante a experiência como diretora de escola e essas mesmas inquietações permaneceram ao assumir o cargo de supervisora de ensino e, portanto, continuar atuando junto a estes profissionais. São perguntas do tipo: Quem são os diretores de escola perante o imaginário coletivo (líder, chefe, autoridade) e as condições objetivas do trabalho (preposto, “tarefeiro”, “faz tudo”)? Quais os papéis esperados de sua atuação? Qual é o trabalho pedagógico do diretor? A partir dessas indagações é que a hipótese de que os diretores não têm realizado atividades pedagógicas foi constituída. Este pressuposto baseou-se na experiência do meu exercício no cargo como diretora, constante observação da lida escolar e diálogos informais com outros diretores sobre o trabalho cotidiano da gestão escolar.

Para verificar esta hipótese este estudo estabeleceu-se como objetivo geral *analisar as percepções que os diretores de escola da Educação Infantil do município de Araraquara/SP têm sobre o seu próprio trabalho a fim de identificar se eles compreendem a sua natureza eminentemente pedagógica*. Desse objetivo surgiram dois específicos, sendo: traçar um perfil detalhado destes diretores e analisar as percepções deles sobre o seu trabalho, ou seja, como se veem neste cargo e como percebem o trabalho da gestão, respectivamente.

O primeiro objetivo específico trouxe um perfil do diretor como um profissional sobrecarregado, desvalorizado, responsabilizado e cerceado. Além disso, se veem agindo diante das circunstâncias do momento, visto que não conseguem organizar e cumprir uma rotina, o que torna o dia a dia desgastante somado às inúmeras atividades (quase) estritamente burocráticas. Diante dessas constatações pelos dados colhidos, a hipótese de que o papel pedagógico dos diretores vem sendo feito com “pequenas gotas de remédio”³⁷ ou não exercido, foi confirmada.

³⁷ Conforme a fala da diretora Nívea.

Em relação ao segundo objetivo específico, temos na percepção dos diretores que as atividades pedagógicas são extremamente importantes e por isso mesmo, sentem-se angustiados, sem uma identidade pedagógica e até mesmo política – de liderança – em suas escolas. Chegam a dizer que “não se sentem diretores” ou ainda, se denominam como secretários com um salário maior, porém, fazendo o menor dos papéis.

Um exemplo disso é o HTPC dos professores, conquistados depois de muita luta que não são acompanhados/compartilhados com os diretores. Alguns acompanham de maneira esporádica, também por meio dos registros em atas ou participação mensal. Embora não seja uma troca com pares, seria uma oportunidade de atuação pedagógica importante, a de formador. Cabe questionar o porquê da exigência na formação pedagógica e experiência na docência se o trabalho do diretor tem sido eminentemente técnico e não pedagógico. Ainda que não se busque resultados definitivos, entende-se que este tipo de produção de conhecimento científico deve além de propiciar reflexões sobre um dado fenômeno, suscitar propostas de transformações e evoluções dentro do campo analisado.

Para tal objetivo, há de se ter um compromisso moral, ético e político por parte dos pesquisadores, visto que estes estudos envolvem sujeitos, suas vidas, percepções, atuações e experiências, bem como a confiança em expô-las numa publicação de acesso irrestrito, que frequentemente se reverte em benefícios apenas para o pesquisador. Talvez, com certa romantização, podemos dizer que em alguns casos trata-se de um pedido de socorro dos sujeitos.

Mais ainda, este estudo ocupou-se de um saber da experiência, como fala tão poeticamente Larossa (2002); algo que nos acontece e que nos toca; não o que acontece e o que toca, num sentido impessoal e fugaz. Desta maneira, tratou de um.

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; [...] suspender a opinião, suspender o juízo [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...] (LAROSSA, 2002, p. 24).

Por conseguinte, não é um simples registro de falas alheias, sem sentido. Por meio dele buscou-se um saber que formasse e transformasse, mesmo que minimamente,

a vida dos envolvidos, mais do que a tarefa dada pelo método da ciência objetiva: de apropriação e domínio do mundo. Se assim fosse, a experiência se converteria em experimento, que por sua vez é genérico, encoberto de conotações metodológicas e metodologizantes. E, novamente, como afirmou Larossa (2002):

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade.

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se possa antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LAROSSA, 2002, p. 28).

Ademais, a produção do conhecimento científico, ainda tem sido buscada ou acessada por uma minoria que, infelizmente, não são os profissionais da escola. Diante da vida diária – sobrecarregada e fatigante – os momentos de estudos desses profissionais são suprimidos. Daí a importância de que os esforços despendidos em pesquisas sobre a realidade escolar possam reverter em algo significativo para ela ou perde-se a razão de ser.

Assim, não se buscou prescrever comportamentos, elaborar um tutorial de procedimentos “adequados” do diretor ou olhar a gestão pela via exclusiva da cientificidade ou pelas intermináveis atribuições que as leis impõem ao cargo. Trata-se de um olhar desgarrado destas intermináveis listas do que se deve ou não fazer, são contribuições e não imposições.

Deste modo, diante da compreensão do trabalho cotidiano do diretor de escola, pelas percepções deles próprios, esta pesquisa tece algumas possíveis contribuições para a área da gestão escolar e demais envolvida nela, a saber:

- ✓ Formação inicial – o *choque inicial* relatado pelos sujeitos da pesquisa ao ingressarem no cargo demonstram a necessidade de um maior relacionamento com as práticas da escola: “*Então me deparei como uma situação totalmente nova, de manejo de pessoas, de crianças, de comunidade TOTALMENTE [destacado na fala] diferente.*” (Nívea) “[...] *formação de Pedagogia e na habilitação em Administração Escolar, a*

gente não discutia minúcias do dia a dia, a gente não tinha noção nenhuma [...] muito pouco com a noção de quão complexos seriam todos esses processos [...] Não tinha nem noção que eu teria que lidar com briga entre funcionários, essas coisas...” (Carolina) e *“Então, quando eu vim para a direção, foi um susto! Foi uma experiência muito ruim [...] foi uma experiência bem difícil no começo! Foi bem difícil! Foram seis meses extremamente sofridos!”* (Maria). Tanto a diretora com mais experiência quanto a que ingressou recentemente, demonstraram o despreparo diante do que constitui as “minúcias do dia a dia” do trabalho de um diretor.

- ✓ Formação continuada – é escassa e as existentes são teorizantes e conteudistas como cita Lück (2000, p.30) *“Eu faço uma formação que diz assim: ‘Olha, o diretor é responsável por fomentar dentro da sua escola, da sua equipe, todos os projetos que essa equipe desejar; o que essa escola tiver vontade de implantar ou de conseguir’. Perfeito! Eu acho isso lindo! Onde que a gente esbarra?! Na autonomia.”* (Maria) *“Como essas formações sempre se restringem muito à formação teórica, sem fazer essa aproximação, nem sempre ela atinge os diretores, da forma como teria que atingir. Principalmente a gente que deixa toda essa complexidade da escola “ferendo” pra participar de uma formação que não dialoga com essa prática. Então, talvez outras formas de formação continuada sejam necessárias.”* (Carolina). Assim, nesta escassez de formações ou apartadas da escola, os diretores são desvalorizados enquanto profissionais que necessitam de atualização e encontram-se despreparados para lidarem com o dinamismo e infinidade de mudanças ocorridas atualmente.
- ✓ Secretaria Municipal da Educação de Araraquara e Supervisão de Ensino – os dados demonstraram uma desvalorização do diretor da Educação Infantil, conseqüentemente a sobrecarga a eles, chegando a caracterizar um desvio de função pela diversidade de atividades que

realizam. Deste modo, faz-se necessária uma revisão e ressignificação do papel deste profissional.

✓ Diretores (sujeitos da pesquisa) – diante dos questionamentos trazidos pelos instrumentos desta pesquisa puderam refletir sobre os seus papéis. Inclusive suscitando o pedido para organização de um grupo de estudos dos diretores.

✓ Pesquisadora e supervisora – neste parar para ouvir, ocorreram ressignificações em relação à atuação como supervisora e impulsionou a buscar novos conhecimentos e formas de agir que possibilitem a ação pedagógica dos diretores nas escolas.

Como foi visto, desde o século XVI, no *Rateio Studiorum*, e com os estudos de Teixeira (1956; 1961), o diretor tem sido um “faz tudo” na escola. Com o passar dos anos houve um agravamento desta situação, tornando o trabalho da gestão mais intenso e fragmentado. Poderíamos dizer que há um desajuste entre atribuições normativas e expectativa social acerca dos papéis esperados dos diretores, contudo, pela experiência no cargo e relatos dos diretores desta pesquisa, somente os diretores se incomodam com esse desajuste. Visto que a expectativa social se embasa nas determinações legais.

Na Educação Infantil a situação se agrava, porque além desses temas gerais, há o imaginário histórico de ligação entre mãe e filho, da mulher como professora nata deste nível de ensino junto ao próprio discurso das profissionais. Assim, esta escola ainda é vista como uma “grande casa” onde, em tese, não há necessidade de alguém que pense pedagogicamente este espaço, como demonstrou o capítulo histórico.

Nesta linha, os sentimentos de “missão” e “afeto” que circundam estas escolas e seus profissionais, camuflam fatores que impedem avançar. Conforme já descrito, os diretores dos CER de Araraquara estão sozinhos para a infinidade de atribuições e papéis que desempenham³⁸. Lidam com situações que vão desde a maturação dos alimentos “se o tomate estava maduro” como disse Carolina até encaminhamentos por suspeita de privação dos direitos dos alunos, como citou a diretora I28 “se algum aluno estiver sendo

³⁸ Vide nos anexos alguns dos vários documentos que estes diretores elaboram.

privado de cuidados relacionados à sua saúde e bem estar geral, também cabe a mim encaminhar o caso às instâncias competentes”.

O mais impactante é que não há justificativa a não ser pela lógica economicista de racionamento de recursos e desvalorização da educação infantil, para que estas escolas não contem com equipe gestora ou de apoio.

Assim, como foi mencionado anteriormente no tocante à inferioridade dos docentes da educação infantil Arce (2001), transparece aqui a mesma desvalorização do diretor deste nível em relação ao do ensino fundamental ou demais modalidades de ensino. Considerando que a forma de ingresso e as exigências de conhecimentos, formação e experiência são as mesmas, ratifica-se que não há justificativa admissível para que os diretores do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, programa de educação integral tenham coordenadores, vices, secretários, com exceção dos diretores da Educação Infantil.

Deste modo, pressupõe-se que o simples fato de incorporar as creches aos sistemas educacionais não implicou necessariamente numa superação da concepção educacional assistencialista. Há um longo caminho a ser percorrido e espero que este estudo possa contribuir para alguns passos nesta direção.

Retomando as possíveis contribuições desta pesquisa, vale dizer que após a dinâmica de aplicação dos questionários e entrevistas surgiu a proposta da criação de um grupo de estudos e compartilhamento de experiências entre os diretores. A sugestão foi feita por uma das diretoras em rede social pedindo momentos coletivos de discussão entre eles. A proposta foi feita extraoficialmente à responsável pela educação infantil do município, que previamente aceitou a ideia. No entanto, o pedido ainda será formalizado, com justificativa, objetivo, cronograma, local, etc., descrito em um documento, para ser protocolado e receber deferimento oficial.

Os diretores, nos poucos momentos em que se reúnem por serem convocados pela Secretaria e outros órgãos, são reuniões com pautas prontas. Não se trata de estudos, troca de experiências ou sugestões entre si. Inclusive, durante as reuniões há

certo tumultuo devido às “conversas paralelas” entre eles³⁹, devido à raridade destes espaços.

Em contrapartida, quanto ao fato de se sentirem solitários aparentemente causou uma oscilação entre: a falta de identidade/controle – “a gente não se sente diretor” (Nívea); “é muito trabalho, uma pessoa sozinha não dá conta!” (Carolina) e o controle total – “A gente não consegue lidar sozinha com os problemas, porque sempre vai ter uma pessoa que vai interferir” (Nívea); “Você tem a escola em suas mãos [...] sabe tudo sobre tudo” (Carolina). Deste modo, ao mesmo tempo em que há o incômodo na solidão do cargo, a democratização e consequente distribuição do poder de decisão pode ser sentida como ameaça pelo diretor, acostumado a ter domínio de tudo e, assim, sobrecarregar-se.

Os professores ainda possuem seus momentos coletivos, no caso da gestão não há, por exemplo, um “HTPC para diretores”, pois não são vistos como alguém que necessite de planejamento pedagógico e estudo com seus pares, devendo voltar quase que estritamente à administração burocrática da escola; ser guardião da lei e da ordem, portanto, preposto do Estado.

Neste sentido, também se confirma que a administração esperada não é aquela voltada para finalidade pedagógica, ou seja, acompanhamento das atividades propostas pelos professores/educadores, participação na elaboração dos planejamentos (além de apenas vistá-los), entre outros. Tanto que soaria absurdo um diretor justificar a não entrega de documentações por ter estado ocupado participando de atividades com as crianças e educadores.

Por isso, cabe frisar novamente que se torna imprescindível que o diretor, tendo tão grande responsabilidade, possua um espaço para estudos, formação e reflexão do seu papel, pois o repertório e o conhecimento são fundamentais para que a instituição tenha clareza de seu papel e objetivos.

³⁹ Vale citar que desde o segundo semestre de 2014 há quatro encontros anuais chamados de “Fazer Pedagógico”, voltados para a formação destes diretores no tocante a teoria da Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica (respectivamente nas ideias de Lev Vygotsky e Dermeval Saviani), base teórica de um Programa da rede. Contudo, não são formações sobre gestão escolar.

É necessário que as universidades saiam do seu estado de contemplação, como já vem ocorrendo em alguns setores, e passem a agir dentro ou em conjunto com as escolas e seus profissionais. Precisamos enfrentar os “vazios teóricos” de que fala o professor Clestino (2015); ao uso displicente e inadequado de conceitos no discurso pedagógico. Tais discursos devem ser fortalecidos de forma crítica e operacional, por meio de aprofundamentos e legitimação destas pesquisas. Pois, segundo o autor: “teorizar é explicar”, porém, não à luz do economicismo que tem atravessado as análises dos problemas da educação brasileira (SILVA JÚNIOR, 2015, p.15).

O mesmo deve ocorrer na escola, onde seus profissionais devem buscar novas formas de atuação e mesmo de exigir que sejam ouvidos pelos que formulam as políticas públicas da Educação.

Assim, os diretores passarão a agir sobre as situações de conflito ao invés de serem dominados por elas. Por isso estudos sobre “casos de gestão” como mencionou a diretora Carolina seriam propícios. Tratariam estudos sobre situações que cotidianamente surgem nas escolas, que poderiam buscar nos conhecimentos científicos algumas respostas, bem como transformar as “verdades” destes conhecimentos para avanços reais em ambas as esferas. Entretanto, antes disso, os diretores precisam ser reconhecidos como alguém além de um secretário de escola como disse as diretoras entrevistadas, para poderem parar e planejar sua principal atividade: a pedagógica.

Finalizando, esse trabalho buscou esse olhar para o outro; *parar pra pensar; parar para olhar; olhar mais devagar; pensar mais devagar...* e mesmo não tendo um objetivo previsto, há abertura para o desconhecido, para a experiência no seu sentido mais profundo: de um ideal ético, político e moral. Porque o receio de errar não deve imobilizar nossas ações pintando um cenário sem esperança, juntando ao coro daqueles que acreditam que nada pode ser feito.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. IN: ALARCÃO, Isabel **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2005. p. 15-30 (Coleção Questões da Nossa Época: 103).

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

_____. **Reconceptualização do Papel do Diretor**: um esquema teórico de análise. 1974. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1974.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANANIAS, Mauricéia. A Administração Escolar no Período Imperial (1822 -1889). In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do Administrador ao Gestor. 1.ed.Campinas: Alínea, 2010. p. 55-74.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do Administrador ao Gestor. 1a.ed.Campinas: Alínea, 2010. p. 103-123.

ANUÁRIOS do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/anuarios_ensino>. Acesso em 05 jul. 2015.

ARARAQUARA. **Edital do Concurso Público de Araraquara nº 002/2014, de 25 de maio de 2014**. Disponível em: <file:///C:/Users/CE/AppData/Local/Temp/EDITAL_2014_002.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

_____. **Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos (PCCV)**. Lei municipal nº 6.251, de 19 de abril de 2005. Araraquara, 2005. Disponível em: <<http://araraquara.sp.gov.br/Pagina/Default.aspx?IDPagina=3160>> Acesso: 04 fev. 2015

_____. **Plano de Classificação de Cargos e Quadro de Pessoal Empregos e Evolução Funcional da Prefeitura**. Lei Municipal nº 3.430 de 17/03/1988. Araraquara. Disponível em: <<http://www.camara-arq.sp.gov.br/Siave/Documentos/Documento/129235>> Acesso em: 29 mai. 2015.

ARCE, Alessandra. **Pedagogia na “Era das Revoluções”**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.167 -184, jul.2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Administração da Educação, Poder e Participação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Ano I, n. 2, p. 36-46, jan.1979.

ASSIS, Muriane Sirelene Silva de. Professor de Educação Infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, Marcia Cristina Argenti; BORGHI, Raquel Fontes (Orgs.). **Educação: Políticas e Práticas**. São Carlos: Suprema, 2007. p. 62-73.

BOGDAN, Robert. ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Decreto Lei nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940. **Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País**. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. INEP/MEC. Escolha de diretores, descentralização e gestão democrática: o que nos diz o questionário do diretor do Saeb 2007? **Na Medida**, Brasília, ano 2, n. 5, 2010 (Boletim de Estudos Educacionais do INEP).

_____. INEP/MEC. Perfil dos dirigentes municipais da educação. **Na Medida**, Brasília, ano 3, n. 7, 2011 (Boletim de Estudos Educacionais do INEP).

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do Administrador ao Gestor. 1.ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 147-171.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização Escolar**: da administração tradicional à gestão democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2012. (Coleção UAB-UFSCar).

CORTELLA, Mário Sergio. **Educação, escola e docência** : novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTINA, Roseana Leite. **Burocracia e educação**: o diretor de escola no Estado de São Paulo. 1994. 133f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes. **Olhar no espelho**: o que os gestores escolares pensam sobre si. 2011. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

FONSECA, S. M. ; MENARDI, A. P. S. . A Administração Escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do Administrador ao Gestor. 1.ed.Campinas: Alínea, 2010. p. 29-54.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garcez. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde Lina. A Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do Administrador ao Gestor. 1.ed.Campinas: Alínea, 2010. p. 125-145.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança** – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998. Original em inglês: Changing teachers changing times.

HÜBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: _____. **Vida dos professores** – Evolução e avaliação de uma profissão. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé. 1989. p.31-61.

KUHLMANN, Moysés Júnior. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.05-18, mai./ago., 2000.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 25 mai. 2015.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan. a abr. 2002.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1087/989>> Acesso em 31 mai. 2015.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do Administrador ao Gestor. 1.ed.Campinas: Alínea, 2010. p. 173-200.

MOTTA, Fernando Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

OTERO, Natacy Munarini. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum**. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, DOURADOS, 145 f., 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2016.

_____. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo : Cortez, 2015.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. 1.ed. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; BEZERRA NETO, Luiz. As Reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do Administrador ao Gestor**. 1.ed.Campinas: Alínea, 2010. p. 75-102.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA. **Ofício de 27 janeiro, 1984 Ao Ilmo. Sr. Prefeito Clodoaldo Medina**. (Anexo do Programa de Educação. Araraquara/SP).

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA/SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Programa de Educação de Araraquara**. Documento de circulação interna - Arquivo da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara. Araraquara, 1984.

REPOSITÓRIO Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122493>> Acesso em 25 out. 2015.

REVISTA QUADRIMESTRAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano I, n.2, jan. 1979.

REZENDE, Antonio Muniz. Administrar é Educar ou ...Deseducar. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano I, n. 2, p. 25-35, jan. 1979.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Ed. rev. ampl. por João Gualberdo de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

RUSSO, Miguel Henrique; BOCCIA, Margarete Bertolo. Diretor de escola pública: categorias teóricas de análise na pesquisa sobre o seu papel. **Eccos – Revista**

Científica, São Paulo, v.. II, n. 02, jul./dez., 2009. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786015>> Acesso em 05 mai. 2015.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP : Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação).

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos- Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p.147-167, 2008.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 set. 2015.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Para uma Teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, Flávio Caetano da; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão da educação Básica - desafios, possibilidades e limites**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

SILVA, Maraisa Priscila Samuel da Silva. **A re-configuração das atribuições do diretor escolar com a instauração do regime de gestão democrática**. 2011.116f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional (1935)**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, p.84-89. 1961. Disponível em:
<<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/produde.htm>> Acesso em 28 out. 2015.

_____. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.63, p.03-23. 1956. Disponível em:
<<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/produde.htm>>. Acesso em 15 set. 2015.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. Tradução de José Augusto Dias. 10 ed. São Paulo: Cortez: Paris: UNESCO; Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad ; v.2)

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/6>> Acesso em: 05 jul.2106.

ZEICHNER, Ken M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v.29, n.103, mai./ago., 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 31 mar. 2015.

ANEXO A

Decreto nº 518 de 11 de janeiro de 1898.**Atribuições do diretor:**

Artigo 59. Ao director do grupo escolar compete:

§ 1.º A representação official do grupo em todas as suas relações externas.

§ 2.º A inspecção e fiscalização de todas as classes durante o seu funcionamento, imprimindo ao grupo o regimen e methodo de ensino das escolas-modelo.

§ 3.º Propor ao Governo a criação e suppressão dos logares de adjuntos do grupo, assim como a nomeação e dispensa dos respectivos professores.

§ 4.º Propor ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior a nomeação e exoneração do porteiro.

§ 5.º Contractar e despedir o servente, communicando o seu acto ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior.

§ 6.º Proceder á matricula, classificação e eliminação dos alumnos.

§ 7.º Submitter os alumnos de cada classe a exames mensaes e aos finaes na terminação do anno lectivo.

§ 8.º Elaborar e enviar ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior os mappas mensaes e semestraes de que trata o Regulamento de 27 de Novembro de 1893, assim como, findos os trabalhos de cada anno lectivo, um relatorio minucioso sobre o movimento do grupo, mencionando todas as occurencias que se derem durante o anno e acompanhando-o dos mappas e quadros explicativos necessarios e de todos os subsidios para a estatistica escolar.

§ 9.º Comprir e fazer cumprir todas as disposições legaes e determinações do Governo relativas ao ensino e funcionamento do grupo e a respeito da estatistica e recenseamento escolar, assim como prestar todos os esclarecimentos e informações que lhe forem exigidos.

§ 10. Velar pela boa guarda e conservação do edificio, bibliotheca, oficinas, gabinetes, moveis e objectos escolares.

§ 11. Abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros da escripturação do grupo.

§ 12. Abrir e encerrar diariamente o ponto do pessoal, notando as faltas de cada um.

§ 13. Determinar a hora para o começo dos trabalhos diarios, de accordo com as conveniencias do ensino, e velar pela observancia do horario.

§ 14. Propor ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior a adopção das medidas que julgar de conveniencia para a boa direcção do grupo.

§ 15. Impor ao pessoal do grupo as penas em que incorrer e for de sua competencia applicar.

§ 16. Tomar as medidas urgentes nos casos não previstos, sujeitando o seu acto á approvação do Secretario de Estado dos Negocios do Interior.


§ 17. Organizar mensalmente, em duplicata, de accordo com o livro do ponto, a folha de pagamento do pessoal do grupo, mencionando as faltas e seus motivos, e enviar um dos exemplares ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior e outro á estação fiscal competente, depois de visado pelo inspector municipal respectivo; este visto será dispensado quando a direcção do grupo estiver confiada a algum inspector escolar, a quem competirá a justificação das faltas do pessoal.

§ 18. Exercer as attribuições consignadas no § 1.º do artigo 27, em relação ao pessoal que lhe está subordinado, dirigindo-se ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior.

ANEXO B

Comunicado nº 003/88.

Classificação das diretoras de pré-escola: primeiro processo seletivo realizado em Araraquara.


 PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
 " COMUNICADO Nº 003/88 "
 De 19 de dezembro de 1 988

Classificação dos candidatos aprovados nas provas de seleção para promoção vertical, nos termos do artigo 30, da Lei nº 3.430, de 17 de março de 1 988, na classe DIRETOR DE PRÉ - ESCOLA.


O DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO da Prefeitura do Município de Araraquara, de acordo com os resultados apresentados pela Comissão Organizadora das provas de seleção para promoção vertical na classe : DIRETOR DE PRÉ-ESCOLA, nos termos do COMUNICADO Nº 001/88, de 07 de novembro de 1 988, COMUNICA aos interessados a classificação dos candidatos que obtiveram média igual ou superior a 5,0 (cinco) :

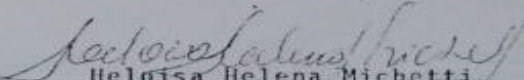
Nº ORDEM	NOME DO CANDIDATO	NOTA
01	Rosângela Aparecida de Souza Branco	6,75
02	Maria do Carmo Caraccioli Valencise	6,50
03	Inez Pavani Grecco	5,00

O prazo para recurso está fixado em 48 (quarenta e oito) horas, contadas a partir da publicação deste Comunicado.

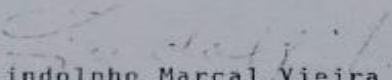
A escolha de vagas será realizada no dia 23 (vinte e três) de dezembro de 1 988, às 09:00 horas na Sala de Reuniões do 8º andar do Paço Municipal.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA, aos 19 (dezenove) de dezembro de 1 988 (mil novecentos e oitenta e oito)


 José Maria Brandão
 -Diretor do Departamento de Administração-


 Heloisa Helena Michetti
 -Diretora do Departamento de Educação-

V i s t o :


 Dr. Lindolpho Marçal Vieira Filho
 - Prefeito Municipal -

Fonte: diretora da rede municipal de Araraquara.

ANEXO C

Alguns documentos e planilhas expedidos pelos diretores da Educação Infantil de Araraquara.

C.1 Ficha de solicitação de vaga – feita durante o período de inscrições da rede e ao longo do ano a pedido dos pais ou responsáveis para aguardar a vaga no CER.

GOVERNO POPULAR DE
ARARAQUARA
DESENVOLVIMENTO E HUMANIZAÇÃO
PARA TODOS

Secretaria Municipal
da **Educação**

SOLICITAÇÃO DE VAGA NA UNIDADE ESCOLAR

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____

CER pretendido: _____

Encaminhado por: _____

End.: _____ Bairro: _____

Tel. _____

Mãe: _____ RG: _____

Local de trabalho: _____ Tel: _____

Pai: _____ RG: _____

Local de trabalho: _____ Tel: _____

Outros CERs: _____

Obs: _____

Situação: _____

Data da procura na Unidade Escolar: __/__/____.

Data da desistência: __/__/____.

Motivo: _____

Assinatura do responsável

Nome da criança: _____ Data de nasc.: / /

Data: __/__/____.

Assinatura do responsável

Orientação: _____

C.2 Planilhas para organização das turmas do ano posterior com base nas inscrições feitas, por modalidade, anualmente.

C.2.1) Quadro 1: berçários/ classe intermediária (CI).

" DATA: ___/___/___

1

**ORGANIZAÇÃO DE CLASSES E TURMAS
BERÇÁRIO E GERAL**

DATA: ___/___/___

CER: _____

	RENOVADOS			INSCRIÇÕES NOVAS			ATENDIMENTO: NOVOS + RENOVADOS			TOTAL	EXCEDENTES			CONTRATAÇÕES: VAGAS LIVRES E VAGAS VOLANTES	
	I	PM	PT	I	PM	PT	I	PM	PT		I	PM	PT		
BI-A															
BI-B															
BII-A															
BII-B															
CI 1 m															
CI 1 m															
CI 1 t															
CI 1 t															
TOTAL															

Quadro Atual de AEs:

BI A-
BI B-
BII A-
BII B-

CI A m-
CI B t-
CI C m-
CI D t-

C.2.2) Quadro 2: organização de classes de pré-escola.

2

ORGANIZAÇÃO DE CLASSES DA PRÉ-ESCOLA

TURMA	Nº. DE CLASSES	MANHÃ RENOVAD.	MANHÃ NOVOS	INTEGRAIS		TOTAIS NOVOS E RENOV.	EXD INCL.
				R.	N.		
3ª ETAPA							
4ª ETAPA							
5ª ETAPA							
TOTAL							

TURMA	Nº. DE CLASSES	TARDE RENOVAD.	TARDE NOVOS	INTEGRAIS		TOTAIS NOVOS E RENOV.	EXD INCL.
				R.	N.		
3ª ETAPA							
4ª ETAPA							
5ª ETAPA							
TOTAL							

TOTAL DE ALUNOS: _____

Nº. de Alunos Pré-Escola: _____

Nº. de Alunos Berçário: _____

Nº. de Alunos Recreação: _____

INCLUSÃO: _____

EXCEDENTES: _____

OBS:

C.2.3) Quadro 3: recreação.

Secretaria Municipal da Educação		GOVERNO POPULAR DE ARARAQUARA DESENVOLVIMENTO E HUMANIZAÇÃO PARA TODOS		3	
QUADRO DE MATRÍCULA - RECREAÇÃO - 2016					
CER: _____					
3ª etapa A - Total _____		Renovados: _____		Manhã: _____	
Excedentes: _____		Novos: _____		Tarde: _____	
3ª etapa B - Total _____		Renovados: _____		Manhã: _____	
Excedentes: _____		Novos: _____		Tarde: _____	
4ª etapa - Total _____		Renovados: _____		Manhã: _____	
Excedentes: _____		Novos: _____		Tarde: _____	
5ª etapa - Total _____		Renovados: _____		Manhã: _____	
Excedentes: _____		Novos: _____		Tarde: _____	
Total: _____		Renovados: _____		Manhã: _____	
Excedentes: _____		Novos: _____		Tarde: _____	
QUADRO DE AGENTES EDUCACIONAIS					
Faixa etária	Número de educadores	Licenças	Quadro	Volantes vaga livre	Ampliação vaga livre
3ª etapa A			<input checked="" type="checkbox"/> completo <input type="checkbox"/> incompleto		
3ª etapa B			<input checked="" type="checkbox"/> completo <input type="checkbox"/> incompleto		
4ª etapa			<input checked="" type="checkbox"/> completo <input type="checkbox"/> incompleto		
5ª etapa			<input checked="" type="checkbox"/> completo <input type="checkbox"/> incompleto		
Observações: _____					
ATENÇÃO PARA O EQUILÍBRIO NO NÚMERO DE CRIANÇAS DAS TURMAS MANHÃ E TARDE.					

C.2.4) Quadro da pré-escola.

		SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ARARAQUARA DESENVOLVIMENTO PARA TODOS				
		PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA				
QUADRO DE MATRÍCULA ORGANIZAÇÃO PRÉ-ESCOLA PARA 2016						
CER: _____						
PERÍODO MANHÃ						
CLASSE	TURMAS E PROF	RENOV.	NOVOS	TOTAL	EXC.	INCLUSÃO
CI						
3ª etp.						
4ª etp.						
5ª etp.						
TOTAL						
Obs.						
PERÍODO TARDE						
CLASSE	TURMAS E PROF	RENOV.	NOVOS	TOTAL	EXC.	INCLUSÃO
CI						
3ª etp.						
4ª etp.						
5ª etp.						
TOTAL						
Obs.						
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>TOTAL =</td> </tr> </table>						TOTAL =
TOTAL =						

C.3 (conhecida por) “Ficha amarela” – contém os dados dos alunos para acesso geral pelos educadores da escola.

OBSERVAÇÕES E INTERCORRÊNCIAS:									

FICHA IDENTIFICAÇÃO									
CER _____					FICHA Nº _____				
NOME _____					RA _____				
DATA DA MATRÍCULA									
Nº DA MATRÍCULA									
ANO									
Data do Nascimento	Naturalidade			Matr	Livro	Fis			
Nome do Pai					Data nasc.				
Naturalidade	Profissão								
Nome da Mãe					Data nasc.				
Naturalidade	Profissão								
Endereço									
Bairro					Telefone				
Trabalho da Mãe									
Endereço					Telefone				
RA	Bolsa Família:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Cor:	Raça:	Catopora:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	

C.4 Livro de matrículas – data do registro; nº do registro (sequência); nome do aluno; endereço/residência; sexo do aluno; data de nascimento; classe do CER; naturalidade; nome dos pais; nacionalidade; profissão dos pais e observações. Dados necessários para o registro de todos os alunos da escola, manuscritos anualmente.

Data	Nº	NOME	RESIDENCIA	Sexo	Data do Nascimento	Classe	Naturalidade	NOME DOS PAIS	Nacionalidade dos Pais	Profissão dos Pais	OBSERVAÇÕES
14/03		[redacted]	[redacted]	M	14/12/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	Industriar	
14/03		[redacted]	[redacted]	M	01/09/03	CI	Quara	[redacted]	Bran		
14/03		[redacted]	[redacted]	F	30/11/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	embolado dura	
14/03		[redacted]	[redacted]	F	15/07/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	de las construção duplex	
14/03		[redacted]	[redacted]	F	09/10/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	de las	Transfundo para o prédio do fundo do prédio
14/03		[redacted]	[redacted]	F	01/08/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	de las	Transfundo para o prédio do fundo do prédio
14/03		[redacted]	[redacted]	F	23/10/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	de las	Transfundo para o prédio do fundo do prédio
14/03		[redacted]	[redacted]	F	24/07/03	CI	Sua na	[redacted]	Bran	meio tan	
14/03		[redacted]	[redacted]	F	22/09/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	doméstica	distante por falta 04/006
14/03		[redacted]	[redacted]	F	11/11/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	quarta igual	
14/03		[redacted]	[redacted]	F	05/02/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	Bran	
14/03		[redacted]	[redacted]	F	05/02/03	CI	Quara	[redacted]	Bran	Bran	pikara costa lida

C.5 Modelo de lista de excedentes enviada mensalmente com os nomes completos das crianças; data de nascimento (D.N.); período que deseja a vaga (integral ou parcial) e a data da procura por vaga.

CER: _____ MÊS: _____ 2016.

LISTA DE EXCEDENTES				
BERÇÁRIO I A				
	NOME	D.N.	PERÍODO	PROCURA
01	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	08/10/2015	INTEGRAL	FEVEREIRO
02	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	16/07/2015	PARCIAL	FEVEREIRO
03	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	21/11/2015	PARCIAL	FEVEREIRO
04	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	24/03/2015	PARCIAL	FEVEREIRO
05	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	30/10/2015	INTEGRAL	FEVEREIRO
06	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	20/05/2015	PARCIAL	FEVEREIRO
07	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	25/04/2015	INTEGRAL	FEVEREIRO

LISTA DE EXCEDENTES				
BERÇÁRIO I B				
	NOME	D.N.	PERÍODO	PROCURA
01	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	29/12/2014	INTEGRAL	FEVEREIRO
02	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	23/11/2014	PARCIAL	FEVEREIRO
03	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	12/09/2014	PARCIAL	FEVEREIRO
04	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	16/02/2015	PARCIAL	FEVEREIRO
05	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	20/02/2015	PARCIAL	FEVEREIRO
06	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	30/11/2014	PARCIAL	FEVEREIRO

LISTA DE EXCEDENTES				
BERÇÁRIO II				
	NOME	D.N.	PERÍODO	PROCURA
01	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	16/03/2014	INTEGRAL	FEVEREIRO
02	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	14/05/2014	PARCIAL	FEVEREIRO
03	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	19/06/2014	PARCIAL	FEVEREIRO
04	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	12/06/2014	PARCIAL	FEVEREIRO
05	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	24/05/2014	INTEGRAL	FEVEREIRO
06	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	15/01/2014	PARCIAL	FEVEREIRO

C.6 Quadro de dados – quantia dos alunos matriculados, com os excedentes, feita mensalmente.



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ARARAQUARA
DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

CER: _____ Mês: _____ / 2016

QUADRO DE DADOS

Turma	Total	Parcial	Integral	Excedentes		Vagas	
				P	I	P	I
BI	25	08	17	02	18	-	-
BII	28	14	14	06	02	-	-
CI	46	25	21	-	-	-	09
3ª etapa	67	48	19	-	-	05	0
4ª etapa	58	31	27	-	-	11	0
5ª etapa	54	30	24	-	-	21	0
Total	278	156	122	08	20	37	09

Entregar esse quadro todos os meses junto com o **RELATÓRIO DE DIRETORIA** até o dia 05 de cada mês.

OBS:

Assinatura do Diretor

C.7 Planilha de frequência de todos os alunos da escola, feita mensalmente.

UNIDADE:		MÊS/ANO:																																
FREQUENCIA DIÁRIA:		DIAS																																
ETAPAS	M. MATRICULAS	01	02	03	04	05	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	SOMA	MÉDIA	Em %												
BI	15	3	2	11	10	11	10	11	11	10	11	11	11	11	13	12	11	10	10	8	176	10	65,2%											
BI	15	12	7	11	11	12	11	11	11	7	12	13	12	13	14	12	10	11	9	199	11	73,7%												
BII	29	7	15	28	25	27	24	25	23	20	24	23	23	22	24	23	23	22	19	397	22	76,1%												
BII																						-												
CI	15	6	6	12	12	9	8	11	11	8	12	11	8	9	10	10	10	8	9	170	9	63,0%												
CI integral	6	4	4	5	4	5	4	4	6	5	4	5	5	4	3	5	5	5	3	80	4	74,1%												
CI	14	5	6	11	11	10	11	11	11	12	13	14	13	14	14	14	12	12	12	206	11	81,7%												
CI integral																																		
3ª etapa	16			12	9	12	9	9	13	11	15	11	11	13	12	10	9	12	9	177	10	70,2%												
3ª etapa	14			14	10	9	8	8	12	9	12	8	9	10	9	7	9	8	6	148	8	58,7%												
3ª etapa																						-												
4ª etapa	21			18	18	16	14	15	9	14	17	19	18	14	17	18	15	15	14	251	14	66,4%												
4ª etapa	20			15	15	14	13	12	16	11	18	15	16	9	14	16	13	14	11	222	12	61,7%												
4ª etapa																						-												
5ª etapa	21			13	14	13	12	7	19	13	17	16	17	17	19	16	16	19	11	239	13	63,2%												
5ª etapa																						-												
5ª etapa																						-												
Recreação	13	15	19	11	9	9	9	8	9	10	10	10	9	10	11	10	11	8	9	187	10	79,9%												
Recreação	14	20	17	11	14	11	13	13	14	14	15	14	14	16	14	16	14	10	13	253	14	100,4%												
Recreação	20	21	24	13	9	6	8	5	14	9	15	12	10	7	13	11	8	13	9	207	12	57,5%												
Recreação																						-												
Total Rec.	47	56	60	35	32	26		26	37	33	40	36	33	33	38	37	33	31	31	617	34	72,9%												
Total Geral	233	93	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	2758	153	65,8%												
																				Total mensal	Média mensal													

C.8 Resumo mensal – movimentação mensal de todos os alunos (matrículas, eliminados e transferidos), por setor.

C.8.1 Visão geral do quadro

MENU

RESUMO MENSAL E RELATÓRIO DE DIRETORIA
CENTROS DE EDUCAÇÃO E RECREAÇÃO

Secretaria Municipal
da Educação

GOVERNO POPULAR DE
ARARAQUARA
DESENVOLVIMENTO E HUMANIZAÇÃO
PARA TODOS

CEDEPE
Centro de Estudos e Pesquisas
Pedagógicas

BERÇÁRIO I
SALAS:

B1 A	Verso-Res.Mensal
B1 B	Verso-Res.Mensal
B1 C	Verso-Res.Mensal
B1 D	Verso-Res.Mensal

BERÇÁRIO II
SALAS:

B2 A	Verso-Res.Mensal
B2 B	Verso-Res.Mensal
B2 C	Verso-Res.Mensal
B2 D	Verso-Res.Mensal

CLASSE INTERMEDIÁRIA
SALAS:

CI A	Verso-Res.Mensal
CI B	Verso-Res.Mensal
CI C	Verso-Res.Mensal
CI D	Verso-Res.Mensal

3ª ETAPA
SALAS:

3Et A	Verso-Res.Mensal
3Et B	Verso-Res.Mensal
3Et C	Verso-Res.Mensal
3Et D	Verso-Res.Mensal

4ª ETAPA
SALAS:

4Et A	Verso-Res.Mensal
4Et B	Verso-Res.Mensal
4Et C	Verso-Res.Mensal
4Et D	Verso-Res.Mensal

5ª ETAPA
SALAS:

5Et A	Verso-Res.Mensal
5Et B	Verso-Res.Mensal
5Et C	Verso-Res.Mensal
5Et D	Verso-Res.Mensal


RELATÓRIO DE DIRETORIA

REL. DIRETORIA


Verso-Rel.Diretoria

FUNCIONAMENTO DA PLANILHA


TUTORIAL



C.8.2 Frente da página de uma das salas do resumo (neste caso – Berçário I)



Secretaria Municipal da Educação



GOVERNO POPULAR DE ARARAQUARA
DESENVOLVIMENTO E HUMANIZAÇÃO PARA TODOS

RESUMO MENSAL - EDUCAÇÃO INFANTIL

MÊS	JUNHO		ANO:	
CER:				
ENDEREÇO			ZONA:	URBANA
HORÁRIO	7H30 AS 17H00	TURMA:	BERÇÁRIO I	
PROFESSOR(A)				


DISCRIMINAÇÃO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
MATRICULA GERAL DESDE O COMEÇO DO ANO (TOTAL)	11	11	22
ELIMINAÇÃO GERAL DESDE O COMEÇO DO ANO (TOTAL)	4	3	7
VIERAM DO MÊS ANTERIOR (TOTAL)	10	9	19
MATRICULADOS DURANTE O MÊS (TOTAL)	0	0	0
ELIMINADOS DURANTE O MÊS (TOTAL)	1	1	2
PASSARAM PARA O MÊS SEGUINTE (TOTAL)	9	8	17
	PRETO	VERMELHO	PRETO

DIAS LETIVOS DO CER:	20
DIAS EM QUE O CER NÃO FUNCIONOU:	04 E 05/06/15


PROFESSOR(A)

ARARAQUARA, 5 | 7 | 2015


C.8.4 Relatório de diretoria (frente)



Secretaria Municipal da Educação



GOVERNO POPULAR DE
ARAPACIARA
DESENVOLVIMENTO E HUMANIZAÇÃO
PARA TODOS



Secretaria Municipal da Educação

RELATÓRIO DE DIRETORIA - EDUCAÇÃO INFANTIL

MÊS:	0		ANO:	0
CER:	0			
ENDEREÇO	0			

DISCRIMINAÇÃO	MASCULINO						FEMININO						TOTAL
	BI	BII	CI	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA	BI	BII	CI	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA	
Matrícula do mês anterior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculas efetuadas no mês	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alunos eliminados no mês	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Passaram para o mês seguinte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matrícula geral desde o início do ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Eliminação geral desde o início do ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dias letivos no mês:													
Reuniões com professores (datas):													
Reuniões com funcionários (datas):													
Reuniões com pais (datas):													
Reuniões festivas (datas):													

ALUNOS PARCIAIS (CRECHE)	BERCÁRIO I		BERCÁRIO II		CLASSE INTERMEDIÁRIA		TOTAL: BI, BII e CI	
	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE
	0	0	0	0	0	0	0	0

ALUNOS INTEGRAIS (CRECHE)	BERCÁRIO I	BERCÁRIO II	CLASSE INTERMEDIÁRIA		3ª ETAPA		TOTAL: CI e 3ª ETAPA	
			MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE
	0	0	0	0	0	0	0	0

ALUNOS INTEGRAIS (PRÉ-ESCOLA)	4ª ETAPA		5ª ETAPA		TOTAL: 4ª e 5ª ETAPA	
	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE
	0	0	0	0	0	0

FLEXIBILIZAÇÃO DO HORÁRIO	BERCÁRIO I		BERCÁRIO II		CLASSE INTERMEDIÁRIA		RECREAÇÃO		TOTAL	
	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

OBSERVAÇÕES:

*SR - REGISTRAR Nº DE ALUNOS NO CAMPO DE OBSERVAÇÕES.

ASSINATURA DIRETORA/CARIMBO

Em _____

APÊNDICE A

Questionário**Dados Pessoais**

Nome: _____

Idade: _____ Município que reside: _____

Formação inicial: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Pós-Graduação- Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Dados Profissionais

Período de experiência como professor (a): _____ (nº de anos/meses)

 Escola pública Escola privada Ambos Educação Infantil Anos iniciais Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Exerceu outra função/cargo na área da educação? Qual(is)?

1. _____ Período de experiência (nº de anos/meses): _____

2. _____ Período de experiência (nº de anos/meses): _____

3. _____ Período de experiência (nº de anos/meses): _____

Período de experiência como diretor: _____ (nº de anos/meses)

Faixa etária dos alunos atendidos: _____ Quantidade de alunos: _____

Número de professores polivalentes: _____ Número de professores especialistas: _____

Número de agentes educacionais: _____ Número de funcionários: _____

Quais as formações você realizou para a função de diretor? (antes de assumir o cargo)

_____ Quais as

formações você realizou na função de diretor? (enquanto diretor de escola)

Atuação Profissional

1. Quais os motivos que o (a) levaram a buscar este cargo?

2. Você acredita que as experiências anteriores auxiliam no desempenho desta função?

Como?

3. Quais atividades desempenha enquanto diretor (a) na escola:

Pedagógicas:

Administrativas:

Pedagógicas-administrativas:

Outras:

3. Diante das atividades elencadas acima, quais são as demandas na sua escola? (apontar aproximadamente em porcentagem)?

4. Relate as principais potencialidades e dificuldades no desempenho de sua função:

Potencialidades:

Dificuldades:

5. Quais são as suas sugestões para facilitar o seu trabalho?

6. Quais são as suas sugestões para a formação do diretor da escola?

(Obs: não há limites de linhas. Caso necessite, escreva no verso ou utilize mais folhas)

APÊNDICE B

Entrevista semiestruturada

INÍCIO

- Informar que a conversa será gravada para possibilitar a transcrição e caso julgue necessário, antes da utilização das informações, enviar a transcrição para autorização.
- Explicar como cheguei a esse tema, abordando: a importância da figura do diretor (legislações e pesquisas); escassez de estudos sobre as percepções deles quanto ao seu papel na escola; a escola nos dias atuais e suas demandas e, principalmente, ouvi-los.

DESEMPENHO DA FUNÇÃO X DEMANDAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO

- + Quais eram as suas expectativas sobre o papel do diretor? Foram confirmadas quando assumiu o cargo?
- + A escola tem mudado? O que isso afeta o papel do diretor de escola? Há novas demandas educacionais para o diretor?
- + Quais suas principais atividades no dia a dia? O que mais gosta? Principais dificuldades?

FORMAÇÃO ESPECÍFICA - GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR

- + Você fez algum curso de gestão? Como foi? Contribuiu em algum aspecto no seu dia-a-dia como diretor?
- + Ao seu entendimento, o que falta nestes cursos? O que sugere?
- + Poderia falar sobre a formação de gestores oferecida pela Secretaria Municipal da Educação? (Aspectos positivos e/ou negativos).
- + Nos cursos há espaço para discussão dos problemas comuns ocorridos nas escolas?

REFLEXÃO SOBRE O CARGO

- + Você considera ter um papel de liderança na escola? De que tipo? Atualmente fala-se muito em autonomia da escola e do gestor. Você percebe? De que forma?
 - + Qual o papel da legislação na sua prática como diretor?
 - + Você tem atividades de formação de professores na escola? Como tem realizado?
 - + Você tem algum episódio marcante na sua prática como diretor?
- O que proporcionaria melhoria nas suas condições de trabalho, enquanto diretor de escola?

APÊNDICE C

Figura da página da rede social - grupo de estudos dos diretores

Figura 7. Imagem da página da rede social - grupo de estudo de diretores



Fonte: rede social Facebook – página da pesquisadora. Acesso em 18/10/2015.

Figura 8. Imagem da página da rede social - grupo de estudo de diretores

DIRETORA A Patricia Bertochi
25 de outubro às 15:05 · Araraquara · 🌐

Sobre a proposta de formação de um grupo de estudos e discussões, olha essa que ótima...

<http://novaescolaclube.org.br/.../reportag.../diretores-uni-vos...> ✓



Diretores, uni-vos! ✓

Troca de experiências colabora com a busca de soluções e o compartilhamento de boas práticas

NOVAESCOLACLUBE.ORG.BR

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

DIRETORAS B e D
curtiram isso.

DIRETORA E Seria perfeito um grupo com esse objetivo [REDACTED]. Pensei nisso outro dia
Descurtir · Responder · 👍 2 · 25 de outubro às 15:08

DIRETORA A Eu e a Patricia estávamos conversando sobre a necessidade de montarmos um grupo de estudo, mas focado em estudar e não discutir problemas da escola, eu adoraria participar disso, e você [REDACTED]?
Descurtir · Responder · 👍 1 · 25 de outubro às 15:10

DIRETORA E Isso que eu preciso [REDACTED], isso fortalece nosso trabalho! Contem comigo!!
Descurtir · Responder · 👍 1 · 25 de outubro às 15:13

DIRETORA A Vamos agitar? Vamos convidar as meninas e colocar em prática isso...na última reunião da comissão, a **DIRETORA F** colocou a necessidade de estudarmos mais...
Descurtir · Responder · 👍 1 · 25 de outubro às 15:19

[REDACTED] Escreva uma resposta... 📷 🔄

Fonte: rede social Facebook – página da pesquisadora. Acesso em 25/10/2015.

APÊNDICE D

ÍNDICE DE PESQUISAS MAPEADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES

Termo da busca: “diretor de escola” (Área de conhecimento: Educação). Total: 56 pesquisas.

1. LIMA, ERISEVELTON SILVA. O DIRETOR E AS AVALIAÇÕES PRATICADAS NA ESCOLA ' 01/12/2011 1000 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB

2. SOARES, ELISABETE FERREIRA. USO DE SISTEMA INFORMACIONAL NA ESCOLA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ' 01/11/2011 1 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS , SANTOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNISANTOS

3. SALOMAO, MARIA SILVIA AZARITE. IMPACTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO NA GESTÃO ESCOLAR ' 01/03/2011 121 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA , ARARAQUARA Biblioteca Depositária: UNESP

4. MOTA, MARIA CREUSA. O REFORÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE ' 01/07/2011 93 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB

5. PEREIRA, HILDETE DA SILVA. A CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE DIRIGENTES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE MS: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR (2001-2004). ' 01/09/2011 132 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO , CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: PE. FÉLIX ZAVATTARO

6. ROSA, JOSE PAULO DA. GESTÃO ESCOLAR: UM MODELO PARA QUALIDADE BRASIL E CORÉIA ' 01/01/2011 274 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL , PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: PUCRS

7. SANTOS, REGINA RITA DA SILVA. GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: CONQUISTAS E DESAFIOS ' 01/08/2011 90 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA , PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: REDE DE BIBLIOTECAS DA UNOESTE
8. LIMA, MARCOS WELLINGTON DE. AS EXIGÊNCIAS DE PERFORMATIVIDADE E SEUS IMPACTOS NA IDENTIDADE DOS DIRETORES ESCOLARES: MUNICÍPIO DE CONTAGEM - MG ' 01/08/2011 196 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS , BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: FACULDADE DE EDUCAÇÃO
9. RIBEIRO, HELENA CARDOSO. DIRETOR DE ESCOLA: NOVOS DESAFIOS, NOVAS FUNÇÕES? ' 01/08/2012 139 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA UFJF
10. MELO, ISAAC SAMIR CORTEZ DE. UM ESTUDANTE CEGO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MUSICA DA UFRN: QUESTÕES DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR E FÍSICA ' 01/11/2011 146 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE , NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE - UFRN
11. PEREIRA, LUCENIL DA ROCHA. ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETOR ESCOLAR: DESAFIO À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ' 01/09/2012 161 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ , BELÉM Biblioteca Depositária: PROF^a ELCY RODRIGUES LACERDA ICED/UFPA.
12. CURADO, AMALIA GALVAO IDELBRANDO. O GRÊMIO ESTUDANTIL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO PAULO E A RELAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA DOS ALUNOS. ' 01/02/2012 155 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA PUC/SP
13. MAGRO, EMERSON. O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: INTERAÇÃO E INTEGRAÇÃO ' 01/08/2012 131 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA , PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: REDE DE BIBLIOTECAS DA

UNOESTE - CAMPUS II

14. OLIVEIRA, EDILMA MOURA DE. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E FUNÇÃO DA ESCOLA ' 01/03/2011 54 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO , AMERICANA Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - AMERICANA

15. ALMEIDA, SIMONE DE. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: DIFERENTES LÓGICAS DE AÇÃO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR ' 01/03/2011 163 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC SP

16. COSTA, NILCE ROSA DA. EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DO CAMPO: NOVOS TEMPOS E SIGNIFICADOS ' 01/05/2011 131 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UCB

17. SANTANA, LUZINETE RODRIGUES DA SILVA. A AÇÃO DO GESTOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA ESCOLA - UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA. ' 01/04/2011 141 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO , CUIABÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMT E BIBLIOTECA SETORIAL DO IE/UFMT

18. CORRADI, JOSE ANGELO. AVALIAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNO SURDO NA PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO ' 01/05/2011 68 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ , MARINGÁ Biblioteca Depositária: BCE - BIBLIOTECA CENTRAL DA UEM

19. PINHA, MARIA LUIZA DE SOUSA. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES PARA APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR ' 01/08/2012 176 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA , PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: REDE DE BIBLIOTECAS DA UNOESTE - CAMPUS II

20. ARRUDA, CLEBERSON PEREIRA. A GESTÃO ESCOLAR E O PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ' 01/09/2012 109 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS , GOIÂNIA Biblioteca Depositária:
BIBLIOTECA DA PUC GOIÁS

21. BRANDINI, EDILAMAR DA SILVA. A POLÍTICA DE CICLOS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE JUARA - MATO GROSSO. ' 01/05/2011 152 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO , CUIABÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMT E BIBLIOTECA SETORIAL DO IE/UFMT

22. CARNEIRO, SUZANA FILIZOLA BRASILIENSE. A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE DO ENTORNO EM UM PROJETO DE LITERATURA MARGINAL: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO ' 01/05/2011 280 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-MONTEALEGRE

23. SILVA, MARIA JULIANA DE ALMEIDA E. REGULAÇÃO EDUCATIVA: O USO DOS RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA DAS AVALIAÇÕES DO PROEB POR DIRETORES ESCOLARES DE MINAS GERAIS ' 01/02/2011 238 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS , BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

24. SANTOS, ANA MARCIA LIMA. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA - PDE E A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS: IMPLANTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO PROGRAMA FUNDESCOLA NA ESCOLA MUNICIPAL COMUNITÁRIA DE CANABRAVA/SALVADOR - BA ' 01/08/2012 132 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

25. SILVA, JOSIAS BENEVIDES DA. PROCESSO DE ELEIÇÕES DIRETAS PARA ESCOLHA DE GESTORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI: UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO ' 01/05/2011 162 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA LUIZ HENRIQUE DIAS TAVARES

26. ANTUNES, JOSE ADILSON SANTOS. GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: NARRATIVAS SOBRE A ESCOLHA DO DIRETOR E A CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA AUTONOMIA DA ESCOLA ' 01/12/2012 98 f. MESTRADO

ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA , SANTA MARIA Biblioteca Depositária: CENTRAL

27. POMPEIA, SILVIA MARIA. ESCOLA, ORGANIZAÇÃO SOCIAL E FAMÍLIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ' 01/06/2011 250 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-MONTE ALEGRE

28. BRITO, KLENER KLENI COSTA. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA ESCOLA QUE VALE EM BARCARENA ' 01/05/2011 167 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ , BELÉM Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA PROFª ELCY RODRIGUES LACERDA - ICED - UFPA

29. TEIXEIRA, MARILZA APARECIDA PEREIRA. FORMAÇÃO PARA DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES NO ESTADO DO PARANÁ ' 01/03/2011 133 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ , CURITIBA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

30. ACHILLES, HELENA CLAUDIA SOARES. GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS DIRETORAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO LEOPOLDO-RS ' 01/08/2011 118 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS , SÃO LEOPOLDO Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

31. PAPADOPOULOS, CATIA REGINA. ARTHUR RAMOS E A CRIANÇA-PROBLEMA COMO CRIANÇA ESCORRAÇADA: PSICANÁLISE, CIVILIZAÇÃO E HIGIENE MENTAL ESCOLAR NO ANTIGO DISTRITO FEDERAL (1934-1939) ' 01/04/2011 133 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO , RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: DBD - BIBLIOTECA CENTRAL

32. SILVA, CRISTINA RIBEIRO. O PROGRAMA "BOLSA MESTRADO/DOCTORADO" COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO: ATO E POTÊNCIA ' 01/05/2011 157 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária:

BIBLIOTECA DA PUC/SP

33. OLIVEIRA, SANDRA MARIA DE. GRUPO ESCOLAR EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1906 1924) ' 01/08/2012 157 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA , UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI - SISTEMA DE BIBLIOTECA DA UFU
34. SCALABRIN, IONARA SOVERAL. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: O JOGO PARA ALÉM DAS REGRAS ' 01/06/2012 130 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO , PASSO FUNDO Biblioteca Depositária: UPF
35. PAIXAO, GLEICE ALINE MIRANDA DA. ESCOLA DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA GESTÃO FINANCEIRA DA ESCOLA. ' 01/08/2012 109 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UCB
36. MARQUES, SIDELIA SUZAN LADEVIG. PRATICAS DE IN(EX)CLUSÃO: O CURRÍCULO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA (1909-1922) ' 01/12/2012 110 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU , BLUMENAU Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA PROFESSOR MARTINHO CARDOSO DA VEIGA
37. ANDRADE, CLAUDIA CRISTINA VELOSO. AVALIAÇÃO QUALITATIVA DOS RESULTADOS DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM NUMA ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA (MG) ' 01/10/2012 126 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFJF
38. SCHUCHARDT, ELEONOR. BULLYING E ALGUMAS PROPOSTAS DE AÇÕES DE ENFRENTAMENTO DESSA PROBLEMÁTICA. ' 01/04/2012 83 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO , AMERICANA Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNIDADE DE AME
39. SILVA, JOSE MARCELO CONCEICAO. PARA CADA PÉ, UM SAPATO!? A EDUCAÇÃO COMO UMA DAS FORMAS PARA REINSERIR O PRESO NA SOCIEDADE. ' 01/10/2012 164 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

40. SANTOS, DANIELLE TEODORO DOS. ATRIBUIÇÕES DE DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO ' 01/10/2012 127 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFJF

41. SILVA, MARIA LUSINETE DA. CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE DESAFIOS E SONHOS NO PROEJA IFPA ' 01/07/2011 161 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ , FORTALEZA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

42. CABRAL, MARILIA LIMA. O GESTOR ESCOLAR E O PROGESTÃO-DF: OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ' 01/03/2012 85 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UCB

43. MENDES, CAROLINA SOARES. COMO OS MODELOS DE ESCOLHA DE DIRIGENTES INCIDEM NA GESTÃO ESCOLAR? ' 01/04/2012 186 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB

44. SILVA, FLORDELIA RODRIGUES DA. IDEB DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA: ANÁLISE DAS AÇÕES DOS GESTORES ' 01/07/2012 144 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ , RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL CENTRO I

45. OTERO, NATACYA MUNARINI. AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES NA ÁREA DE INCLUSÃO E AUTISMO NA ESCOLA COMUM ' 01/03/2012 145 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS , DOURADOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFGD

46. MILLAR, PRISCILLA RIDDELL. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEMANDA OUTRA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA ESCOLAR? ' 01/03/2011 127 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE

FEDERAL FLUMINENSE , NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG

47. DANTAS, CATIA VERONICA NOGUEIRA. PLANO DE TRABALHO GESTOR: E O EFETIVO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DA GESTÃO ESCOLAR ' 01/12/2011 142 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA LUIZ HENRIQUE DIAS TAVARES

48. CONSTANTINO, ROSELENE DE FATIMA. O EIXO LETRAMENTO NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRIO FEDERAL : ENSINO MÉDIO ' 01/07/2011 94 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB

49. SILVA, SANDRA JORGE DA. COLÔNIA INDÍGENA THEREZA CHRISTINA E A EDUCAÇÃO OCIDENTAL. ' 01/02/2011 113 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO , CUIABÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL E BIBLIOTECA SETORIAL DO IE DA UFMT

50. SANTOS, ANA MARIA FONTES DOS. UMA AVENTURA UNIVERSITÁRIA NO SERTÃO BAIANO: DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA ' 01/02/2011 347 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ANÍSIO TEIXEIRA

51. BRAGA, IVE DE SOUZA. A HISTÓRIA DE ANTOINE DOINEL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO ' 01/09/2012 149 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA PUC/SP

52. BRETTAS, ANDERSON CLAYTOM FERREIRA. HIPPOLYTE LEON DENIZARD RIVAIL OU ALLAN KARDEC - UM PROFESSOR PESTALOZZIANO NA FRANÇA DO TEMPO DAS REVOLUÇÕES ' 01/08/2012 204 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA , UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI - SISTEMA DE BIBLIOTECA DA UFU

53. SOUZA, FERNANDO DOS ANJOS. EDUCANDÁRIO CORONEL FELÍCIO: A PARTICIPAÇÃO MILITAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI (1951-1980) ' 01/11/2012 143 f. MESTRADO ACADÊMICO em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS , DOURADOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFGD

54. WENDLER, CINTIA CALDONAZO. CONSELHOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE CURITIBA SOB O OLHAR DAS DIRETORAS ' 01/09/2012 174 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ , CURITIBA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

55. SOUSA, DOLORES CRISTINA. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: UM OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS ' 01/09/2012 125 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO , SÃO LUÍS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

56. PASQUARELLI, SILVIO LUIZ SANTIAGO. A PRESENÇA DE LUIZ DAMASCO PENNA NA DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE SANTOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1932 1957) ' 01/11/2012 108 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS , SANTOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNISANTOS

Termo da busca: “gestor” na área de conhecimento: Educação. Total: 78 pesquisas (3 a mais do que o apontado no texto, devido a diferença na data do mapeamento e elaboração deste índice).

1. LIMA, ERISEVELTON SILVA. O DIRETOR E AS AVALIAÇÕES PRATICADAS NA ESCOLA ' 01/12/2011 1000 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB

2. LIMA, MARCOS WELLINGTON DE. AS EXIGÊNCIAS DE PERFORMATIVIDADE E SEUS IMPACTOS NA IDENTIDADE DOS DIRETORES ESCOLARES: MUNICÍPIO DE CONTAGEM - MG ' 01/08/2011 196 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS , BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

3. LEMOS, IRACEMA DOS SANTOS. CONTRIBUIÇÕES DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA IES PRIVADA DE SALVADOR. ' 01/03/2011 162 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ANÍSIO TEIXEIRA-FACED

4. SILVA, MARIA JULIANA DE ALMEIDA E. REGULAÇÃO EDUCATIVA: O USO DOS RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA DAS AVALIAÇÕES DO PROEB POR DIRETORES ESCOLARES DE MINAS GERAIS ' 01/02/2011 238 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS , BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
5. RAMOS, SILVANA MARIA. O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRIGENTES ESCOLARES E SEUS REFLEXOS NA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM NOVO HAMBURGO/RS (2001 2009) ' 01/10/2011 175 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS , SÃO LEOPOLDO Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
6. RIBEIRO, HELENA CARDOSO. DIRETOR DE ESCOLA: NOVOS DESAFIOS, NOVAS FUNÇÕES? ' 01/08/2012 139 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA UFJF
7. SOARES, ELISABETE FERREIRA. USO DE SISTEMA INFORMACIONAL NA ESCOLA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ' 01/11/2011 1 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS , SANTOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNISANTOS
8. VEIGA, RITA DE CASSIA GNUTZMANN. LUGAR UNIVERSITÁRIO COERENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIOAMBIENTAIS NO SÉCULO XXI: PLANO DIRETOR DE UM CAMPUS DA UNIVERSIDADE DOS ECOSISTEMAS COSTEIROS E OCEÂNICOS ' 01/09/2011 362 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE , RIO GRANDE Biblioteca Depositária: SIB E BIBLIOTECA SETORIAL SALA VERDE JUDITH CORTESÃO
9. SANTOS, REGINA RITA DA SILVA. GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: CONQUISTAS E DESAFIOS ' 01/08/2011 90 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA , PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: REDE DE BIBLIOTECAS DA UNOESTE
10. LEITE, MARIANA DE PAULA. O QUE REPRESENTA A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE BONS DIRETORES ' 01/06/2011 91 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS ,

PETRÓPOLIS Biblioteca Depositária: UCP

11. ANDRADE, STELA CABRAL DE. ESTRATÉGIA DE DIVULGAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL: A REVISTA DO ENSINO EM MINAS GERAIS (1886-1889). ' 01/12/2011 150 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: FEUSP

12. SILVA, MARIA LUSINETE DA. CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE DESAFIOS E SONHOS NO PROEJA IFPA ' 01/07/2011 161 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ , FORTALEZA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

13. BOROCHOVICIUS, ELI. AVALIAÇÃO DO PROBLEM-BASED LEARNING NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO ' 01/12/2012 199 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS , CAMPINAS Biblioteca Depositária: PUC-CAMPINAS

14. PEREIRA, LUCENIL DA ROCHA. ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETOR ESCOLAR: DESAFIO À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ' 01/09/2012 161 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ , BELÉM Biblioteca Depositária: PROF^a ELCY RODRIGUES LACERDA ICED/UFPA.

15. MAGRO, EMERSON. O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: INTERAÇÃO E INTEGRAÇÃO ' 01/08/2012 131 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA , PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: REDE DE BIBLIOTECAS DA UNOESTE - CAMPUS II

16. PINHA, MARIA LUIZA DE SOUSA. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES PARA APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR ' 01/08/2012 176 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA , PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: REDE DE BIBLIOTECAS DA UNOESTE - CAMPUS II

17. OLIVEIRA, SANDRA MARIA DE. GRUPO ESCOLAR EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1906 1924) ' 01/08/2012 157 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA , UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI - SISTEMA

DE BIBLIOTECA DA UFU

18. SANTOS, ANA MARCIA LIMA. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA - PDE E A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS: IMPLANTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO PROGRAMA FUNDESCOLA NA ESCOLA MUNICIPAL COMUNITÁRIA DE CANABRAVA/SALVADOR - BA ' 01/08/2012 132 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

19. MIRANDA, JOSELIA BARBOSA. GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA: UMA ALTERNATIVA PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA, MG ' 01/08/2012 103 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

20. SANTOS, SARA ROGERIA. O ENSINO DE LÍNGUA LATINA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL (1759-1771) ' 01/04/2012 158 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE , SÃO CRISTÓVÃO Biblioteca Depositária: BICEM

21. ANTUNES, JOSE ADILSON SANTOS. GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: NARRATIVAS SOBRE A ESCOLHA DO DIRETOR E A CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA AUTONOMIA DA ESCOLA ' 01/12/2012 98 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA , SANTA MARIA Biblioteca Depositária: CENTRAL

22. CORRADI, JOSE ANGELO. AVALIAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNO SURDO NA PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO ' 01/05/2011 68 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ , MARINGÁ Biblioteca Depositária: BCE - BIBLIOTECA CENTRAL DA UEM

23. OLIVEIRA, EDILMA MOURA DE. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E FUNÇÃO DA ESCOLA ' 01/03/2011 54 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO , AMERICANA Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - AMERICANA

24. CONSTANTINO, ROSELENE DE FATIMA. O EIXO LETRAMENTO NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRIO FEDERAL : ENSINO MÉDIO ' 01/07/2011 94 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB
25. POMPEIA, SILVIA MARIA. ESCOLA, ORGANIZAÇÃO SOCIAL E FAMÍLIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ' 01/06/2011 250 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-MONTE ALEGRE
26. BRITO, KLENER KLENI COSTA. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA ESCOLA QUE VALE EM BARCARENA ' 01/05/2011 167 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ , BELÉM Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA PROFª ELCY RODRIGUES LACERDA - ICED - UFPA
27. ESCARAVACO, ANELISE. BULLYING: NOÇÕES E AÇÕES DOS GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA 17ª GERED ? ITAJAÍ (SC). ' 01/09/2011 99 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ , ITAJAÍ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL COMUNITÁRIA DA UNIVALI ITAJAÍ.
28. ACHILLES, HELENA CLAUDIA SOARES. GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS DIRETORAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO LEOPOLDO-RS ' 01/08/2011 118 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS , SÃO LEOPOLDO Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
29. SILVA, JOSIAS BENEVIDES DA. PROCESSO DE ELEIÇÕES DIRETAS PARA ESCOLHA DE GESTORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI: UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO ' 01/05/2011 162 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA LUIZ HENRIQUE DIAS TAVARES
30. COSTA, NILCE ROSA DA. EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DO CAMPO: NOVOS TEMPOS E SIGNIFICADOS ' 01/05/2011 131 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA ,

BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UCB

31. SILVA, CHARLES DORNELES DA. GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE LA SALLE. ' 01/08/2011 86 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE , CANOAS Biblioteca Depositária: UNILASALLE

32. SANTANA, LUZINETE RODRIGUES DA SILVA. A AÇÃO DO GESTOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA ESCOLA - UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA. ' 01/04/2011 141 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO , CUIABÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMT E BIBLIOTECA SETORIAL DO IE/UFMT

33. PAPADOPOULOS, CATIA REGINA. ARTHUR RAMOS E A CRIANÇA-PROBLEMA COMO CRIANÇA ESCORRAÇADA: PSICANÁLISE, CIVILIZAÇÃO E HIGIENE MENTAL ESCOLAR NO ANTIGO DISTRITO FEDERAL (1934-1939) ' 01/04/2011 133 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO , RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: DBD - BIBLIOTECA CENTRAL

34. MOTA, MARIA CREUSA. O REFORÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE ' 01/07/2011 93 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB

35. MILLAR, PRISCILLA RIDDELL. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEMANDA OUTRA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA ESCOLAR? ' 01/03/2011 127 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE , NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG

36. LORENZET, DELOIZE. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O TENSIONAMENTO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO ' 01/09/2011 154 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO , PASSO FUNDO Biblioteca Depositária: UPF

37. TEIXEIRA, REGINA CELIA FERNANDES. QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA : A FORMAÇÃO DO NOVO TRABALHADOR PELO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI DE MONTES CLAROS/MG NO PERÍODO DE 2003 A 2009 ' 01/08/2011 245 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA , UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária:

SISBI - SISTEMA DE BIBLIOTECA DA UFU

38. ALMEIDA, SIMONE DE. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: DIFERENTES LÓGICAS DE AÇÃO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR ' 01/03/2011 163 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC SP

39. CARNEIRO, SUZANA FILIZOLA BRASILIENSE. A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE DO ENTORNO EM UM PROJETO DE LITERATURA MARGINAL: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO ' 01/05/2011 280 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-MONTEALEGRE

40. SILVA, EDUARDO HENRIQUE OLIVEIRA DA. FINANCIAMENTO DE BOLSAS DE ESTUDOS PARA O ENSINO SUPERIOR: O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) EM MATO GROSSO DO SUL, NO PERÍODO DE 2005 A 2010 ' 01/11/2011 161 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL , CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMS

41. MELO, ISAAC SAMIR CORTEZ DE. UM ESTUDANTE CEGO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MUSICA DA UFRN: QUESTÕES DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR E FÍSICA ' 01/11/2011 146 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE , NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE - UFRN

42. CONDORELLI, ANTONINO. DERSU UZALA: HIBRIDAÇÃO HOMEM-NATUREZA. ' 01/09/2011 169 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE , NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE - UFRN

43. BRANDINI, EDILAMAR DA SILVA. A POLÍTICA DE CICLOS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE JUARA - MATO GROSSO. ' 01/05/2011 152 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO , CUIABÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMT E BIBLIOTECA SETORIAL DO IE/UFMT

44. TEIXEIRA, MARILZA APARECIDA PEREIRA. FORMAÇÃO PARA DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE

GESTORES NO ESTADO DO PARANÁ ' 01/03/2011 133 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ , CURITIBA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

45. CUSTODIO, MARIA APARECIDA CORREA. ARTES DE FAZER DE UMA CONGREGAÇÃO CATÓLICA: UMA LEITURA CERTEAUSIANA DA FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DAS FILHAS DA IMACULADA CONCEIÇÃO (1880-1909). ' 01/09/2011 274 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: FEUSP

46. ODA, PAMELA ZACHARIAS SANCHES. "VIDE O CLIPE: FORÇAS E SENSações NO CAOS" ' 01/02/2011 126 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS , CAMPINAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL

47. DANTAS, CATIA VERONICA NOGUEIRA. PLANO DE TRABALHO GESTOR: E O EFETIVO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DA GESTÃO ESCOLAR ' 01/12/2011 142 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA LUIZ HENRIQUE DIAS TAVARES

48. SILVA, CRISTINA RIBEIRO. O PROGRAMA "BOLSA MESTRADO/DOCTORADO" COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO: ATO E POTÊNCIA ' 01/05/2011 157 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA PUC/SP

49. ROSA, JOSE PAULO DA. GESTÃO ESCOLAR: UM MODELO PARA QUALIDADE BRASIL E CORÉIA ' 01/01/2011 274 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL , PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: PUCRS

50. PEREIRA, HILDETE DA SILVA. A CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE DIRIGENTES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE MS: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR (2001-2004). ' 01/09/2011 132 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO , CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: PE. FÉLIX

ZAVATTARO

51. SALOMAO, MARIA SILVIA AZARITE. IMPACTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO NA GESTÃO ESCOLAR ' 01/03/2011 121 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA , ARARAQUARA Biblioteca Depositária: UNESP

52. SILVA, SANDRA JORGE DA. COLÔNIA INDÍGENA THEREZA CHRISTINA E A EDUCAÇÃO OCIDENTAL. ' 01/02/2011 113 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO , CUIABÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL E BIBLIOTECA SETORIAL DO IE DA UFMT

53. SANTOS, ANA MARIA FONTES DOS. UMA AVENTURA UNIVERSITÁRIA NO SERTÃO BAIANO: DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA ' 01/02/2011 347 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ANÍSIO TEIXEIRA

54. SILVA, JOSE MARCELO CONCEICAO. PARA CADA PÉ, UM SAPATO!? A EDUCAÇÃO COMO UMA DAS FORMAS PARA REINSERIR O PRESO NA SOCIEDADE. ' 01/10/2012 164 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

55. BRAGA, IVE DE SOUZA. A HISTÓRIA DE ANTOINE DOINEL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO ' 01/09/2012 149 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA PUC/SP

56. CURADO, AMALIA GALVAO IDELBRANDO. O GRÊMIO ESTUDANTIL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO PAULO E A RELAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA DOS ALUNOS. ' 01/02/2012 155 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA PUC/SP

57. MENDES, CAROLINA SOARES. COMO OS MODELOS DE ESCOLHA DE DIRIGENTES INCIDEM NA GESTÃO ESCOLAR? ' 01/04/2012 186 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB
58. ARRUDA, CLEBERSON PEREIRA. A GESTÃO ESCOLAR E O PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ' 01/09/2012 109 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS , GOIÂNIA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA PUC GOIÁS
59. CABRAL, MARILIA LIMA. O GESTOR ESCOLAR E O PROGESTÃO-DF: OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ' 01/03/2012 85 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UCB
60. ASSIS, ISLA MARCIA VIDAL DE. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE GESTORES DO CEARÁ: A PROPOSTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO E AS PRÁTICAS DE GESTÃO ' 01/10/2012 97 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
61. OTERO, NATACYA MUNARINI. AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES NA ÁREA DE INCLUSÃO E AUTISMO NA ESCOLA COMUM ' 01/03/2012 145 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS , DOURADOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFGD
62. SILVA, FLORDELIA RODRIGUES DA. IDEB DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA: ANÁLISE DAS AÇÕES DOS GESTORES ' 01/07/2012 144 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ , RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL CENTRO I
63. RODRIGUES, PAULO DA SILVA. O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO ESPÍRITO SANTO: TENSÕES ENTRE ESTADO E MERCADO NO PROCESSO PIONEIRO DE TERCEIRIZAÇÃO ' 01/06/2011 224 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO , VITÓRIA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFES

64. PAIXAO, GLEICE ALINE MIRANDA DA. ESCOLA DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA GESTÃO FINANCEIRA DA ESCOLA. ' 01/08/2012 109 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UCB

65. BRETTAS, ANDERSON CLAYTOM FERREIRA. HIPPOLYTE LEON DENIZARD RIVAIL OU ALLAN KARDEC - UM PROFESSOR PESTALOZZIANO NA FRANÇA DO TEMPO DAS REVOLUÇÕES ' 01/08/2012 204 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA , UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI - SISTEMA DE BIBLIOTECA DA UFU

66. SOUZA, FERNANDO DOS ANJOS. EDUCANDÁRIO CORONEL FELÍCIO: A PARTICIPAÇÃO MILITAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI (1951-1980) ' 01/11/2012 143 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS , DOURADOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFGD

67. SOUSA, DOLORES CRISTINA. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: UM OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS ' 01/09/2012 125 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO , SÃO LUÍS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

68. ANDRADE, CLAUDIA CRISTINA VELOSO. AVALIAÇÃO QUALITATIVA DOS RESULTADOS DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM NUMA ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA (MG) ' 01/10/2012 126 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFJF

69. PAULA, ROBERTA CRISTINA DE. "QUEM FOI QUE DISSE QUE NÃO VIVO SATISFEITO? EU DANÇO! ENCONTROS COM AS DANÇAS NA OBRA DE MÁRIO DE ANDRADE" ' 01/08/2012 190 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS , CAMPINAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL

70. SANTOS, DANIELLE TEODORO DOS. ATRIBUIÇÕES DE DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO ' 01/10/2012 127 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca

Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFJF

71. SILVA, LANA ROGERIA DA. A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE DIAMANTINA E O PROGESTÃO: APROPRIAÇÕES DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ' 01/07/2012 108 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

72. PASQUARELLI, SILVIO LUIZ SANTIAGO. A PRESENÇA DE LUIZ DAMASCO PENNA NA DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE SANTOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1932 1957) ' 01/11/2012 108 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS , SANTOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNISANTOS

73. MARQUES, SIDELIA SUZAN LADEVIG. PRATICAS DE IN(EX)CLUSÃO: O CURRÍCULO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA (1909-1922) ' 01/12/2012 110 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU , BLUMENAU Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA PROFESSOR MARTINHO CARDOSO DA VEIGA

74. MAIA, GISELE COSTA. REAGRUPAMENTOS TEMPORÁRIOS E O SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS ' 01/07/2012 120 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

75. WENDLER, CINTIA CALDONAZO. CONSELHOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE CURITIBA SOB O OLHAR DAS DIRETORAS ' 01/09/2012 174 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ , CURITIBA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

76. SCALABRIN, IONARA SOVERAL. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: O JOGO PARA ALÉM DAS REGRAS ' 01/06/2012 130 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO , PASSO FUNDO Biblioteca Depositária: UPF

77. MENDES, MARIA DE FATIMA. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL ' 01/09/2012 96 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA UFJF

78. SCHUCHARDT, ELEONOR. BULLYING E ALGUMAS PROPOSTAS DE AÇÕES DE ENFRENTAMENTO DESSA PROBLEMÁTICA. ' 01/04/2012 83 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO , AMERICANA Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNIDADE DE AME

Termo da busca: “funções do diretor de escola”. Resultado: 12 pesquisas.

1. SILVA, MARAISA PRISCILA SAMUEL DA. A RE-CONFIGURAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR COM A INSTAURAÇÃO DO REGIME DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA ' 01/09/2011 115 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA , MARÍLIA Biblioteca Depositária: FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

2. SOARES, ELISABETE FERREIRA. USO DE SISTEMA INFORMACIONAL NA ESCOLA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ' 01/11/2011 1 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS , SANTOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNISANTOS

3. OLIVEIRA, EDILMA MOURA DE. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E FUNÇÃO DA ESCOLA ' 01/03/2011 54 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO , AMERICANA Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - AMERICANA

4. RIBEIRO, HELENA CARDOSO. DIRETOR DE ESCOLA: NOVOS DESAFIOS, NOVAS FUNÇÕES? ' 01/08/2012 139 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA UFJF

5. ALMEIDA, PAULA ALVES DE. O CINEMA BRASILEIRO DE 1961 A 2010 PELA PERSPECTIVA DE GÊNERO ' 01/07/2011 233 f. Mestrado Acadêmico em População, Território e Estatísticas Públicas Instituição de Ensino: ESCOLA NACIONAL DE CIÊNCIAS ESTATÍSTICAS , RIO DE JANEIRO Biblioteca

Depositária: ENCE

6. ROMERO, RALFE OLIVEIRA. AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DOS GESTORES DE ESCOLAS DE ENSINO PRIVADAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ' 01/06/2012 180 f.

MESTRADO ACADÊMICO em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA , SANTA MARIA Biblioteca Depositária: SETORIAL - CCSH

7. PASSOS, JULIANA CUNHA. "ROLF GELEWSKI E AS INTER-RELAÇÕES ENTRE FORMA, ESPAÇO E TEMPO: UMA PROPOSTA DE IMPROVISAÇÃO PARA PROCESSO ARTÍSTICO-CRIATIVO EM DANÇA" ' 01/08/2012 120 f. MESTRADO ACADÊMICO em ARTES DA CENA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS , CAMPINAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL CESAR LATTES - UNICAMP

8. SILVEIRA, ISABELA FERNANDA AZEVEDO. O LUGAR DO ESPECTADOR NA DRAMATURGIA DE ARMAND GATTI: ENGAJAMENTO POLÍTICO, COOPERAÇÃO TEXTUAL E PERFORMATIVIDADE ' 01/06/2011 176 f. MESTRADO ACADÊMICO em ARTES CÊNICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA ESCOLA DE TEATRO

9. OTERO, NATACYA MUNARINI. AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES NA ÁREA DE INCLUSÃO E AUTISMO NA ESCOLA COMUM ' 01/03/2012 145 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS , DOURADOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFGD

10. PINTO, GISELLE RODOTA GONCALVES. A READAPTAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO : VISÕES DE EDUCADORES ' 01/10/2012 167 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO , GUARULHOS Biblioteca Depositária: UNIFESP GUARULHOS

11. REITER, NAYANA. DEPARTAMENTOS DE RELAÇÕES COM INVESTIDORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DE SUAS ESTRUTURAS E ATIVIDADES ' 01/06/2012 94 f. MESTRADO ACADÊMICO em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL , PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO

12. SILVA, SAMUEL DA. A PERSUASÃO NA PROPAGANDA DE CERVEJAS: SOB O ENFOQUE SISTÊMICO-FUNCIONAL ' 01/06/2012 55 f. MESTRADO ACADÊMICO em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP

Termo da busca: “atribuições do diretor de escola”. Total: 7 pesquisas.

1. SILVA, MARAISA PRISCILA SAMUEL DA. A RE-CONFIGURAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR COM A INSTAURAÇÃO DO REGIME DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA ' 01/09/2011 115 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA , MARÍLIA Biblioteca Depositária: FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

2. OLIVEIRA, SANDRA MARIA DE. GRUPO ESCOLAR EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1906 1924) ' 01/08/2012 157 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA , UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI - SISTEMA DE BIBLIOTECA DA UFU

3. MAGRO, EMERSON. O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: INTERAÇÃO E INTEGRAÇÃO ' 01/08/2012 131 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA , PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: REDE DE BIBLIOTECAS DA UNOESTE - CAMPUS II

4. SILVA, ELAINE APARECIDA DE ARAUJO. MANUAL TÉCNICO DE ORIENTAÇÃO: A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS DE ESCOLA ' 01/08/2012 148 f. MESTRADO PROFISSIONAL em ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: UNIBAN MC

5. WENDLER, CINTIA CALDONAZO. CONSELHOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE CURITIBA SOB O OLHAR DAS DIRETORAS ' 01/09/2012 174 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ , CURITIBA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

6. MENDES, CAROLINA SOARES. COMO OS MODELOS DE ESCOLHA DE DIRIGENTES INCIDEM NA GESTÃO ESCOLAR? ' 01/04/2012 186 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA ,

BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB

7. SANTOS, DANIELLE TEODORO DOS. ATRIBUIÇÕES DE DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO ' 01/10/2012 127 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA , JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFJF

Termo da busca: “papéis do diretor de escola”. Total: 4 pesquisas.

1. PIRES, ANA PAULA IVO. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS, PRÁTICAS E POLÍTICAS ORGANIZACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA ' 01/03/2011 159 f. MESTRADO PROFISSIONAL em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA , SALVADOR Biblioteca Depositária: ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO

2. OLIVEIRA, SANDRA MARIA DE. GRUPO ESCOLAR EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1906 1924) ' 01/08/2012 157 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA , UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI - SISTEMA DE BIBLIOTECA DA UFU

3. OTERO, NATACYA MUNARINI. AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES NA ÁREA DE INCLUSÃO E AUTISMO NA ESCOLA COMUM ' 01/03/2012 145 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS , DOURADOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFGD

4. SILVA, SAMUEL DA. A PERSUASÃO NA PROPAGANDA DE CERVEJAS: SOB O ENFOQUE SISTÊMICO-FUNCIONAL ' 01/06/2012 55 f. MESTRADO ACADÊMICO em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO , SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP

Termo da busca: “percepções do diretor de escola”. Total: 1 pesquisa.

1. FRANCA, MARCO TULIO ANICETO. GESTÃO PÚBLICA DE ENSINO, POLÍTICA E DESENVOLVIMENTO ' 01/06/2011 133 f. DOUTORADO em DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ , CURITIBA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR [Trecho do resumo: “O indicador de violência foi baseado nas percepções do diretor em relação à

violência ocorrida na comunidade escolar (estudantes, professores e funcionários) e o indicador de qualidade foram as notas na Prova Brasil.]

Termo da busca: “percepções do gestor de escola”. Total: 1 pesquisa.

1. SILVA, KATIENE SYMONE DE BRITO PESSOA DA. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA ' 01/03/2011 264 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE , NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE - UFRN [Trecho do resumo: “Agrupamos os discursos em três momentos: visão inicial, envolvendo conceitos iniciais dos profissionais de ensino sobre o processo de inclusão escolar...”]